

**TESIS DOCTORAL**

**LA FORMACIÓN DE DOCENTES  
PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN ARGENTINA:  
INFLUENCIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS  
EN EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN  
(1870-1920)**

**ISABEL M. BLAS ANTONICELLI**  
Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

**Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada  
Facultad de Educación  
Universidad Nacional de Educación a Distancia**

**Directora: Dra. Gabriela Ossenbach Sauter**

**Madrid, 2002**

## INDICE

	<b>Pág.</b>
<b>1. Introducción</b>	1
<b>2. Contexto socio-histórico del período (1870-1920)</b>	9
2.1. Hacia la Organización Nacional (1850-1862).	9
2.1.1. Argentina a mediados del siglo XIX.	9
2.1.2. La Constitución de 1853.	12
2.1.3. La secesión de Buenos Aires.	14
2.2. Las Presidencias fundadoras (1862-1880).	15
2.2.1. Mitre, Sarmiento y Avellaneda.	15
2.2.2. El programa del gobierno nacional.	17
2.2.3. Una cuestión pendiente: la Capital Federal.	21
2.3. De la República aristocrática a la democracia radical (1880-1922).	23
2.3.1. El país de los argentinos desde 1880 a 1916.	23
2.3.1.1. Economía y sociedad.	27
2.3.1.2. La política educativa de la Generación del 80.	32
2.3.1.3. La sucesión de Roca y la crisis de 1890.	37
2.3.1.4. Los presidentes del epílogo.	39
2.3.1.5. El principio de transición y la reforma política de Roque Sáenz Peña.	42
2.3.2. Hipólito Yrigoyen y la democracia radical (1916-1922).	51
Bibliografía	61
<b>3. El proceso de institucionalización de la formación de docentes para la enseñanza primaria</b>	66
3.1. Antecedentes.	66
3.2. La fundación de la Escuela Normal de Paraná.	73
3.3. Función de las escuelas normales en el estado oligárquico argentino.	78
3.3.1. La consolidación del sistema educativo nacional.	78
3.3.2. El Estado y la formación sistemática de maestros.	84
3.4. Evolución de las escuelas normales.	93

<b>4. Las ideas pedagógicas en las escuelas normales y el normalismo argentino</b>	<b>105</b>
4.1. El contexto cultural a mediados del siglo XIX.	105
4.2. Las ideas pedagógicas en la etapa fundacional (1870-1880).	113
4.2.1. La impronta de Sarmiento.	113
4.2.2. El romanticismo y eclecticismo de José María Torres.	122
4.2.3. Pedro Scalabrini: del krausismo al positivismo comtiano.	129
4.3. El positivismo pedagógico normalista (1880-1920).	135
4.3.1. Alfredo Ferreira.	135
4.3.2. Maximio Victoria.	141
4.3.3. Carlos Vergara.	148
4.3.4. Víctor Mercante.	155
4.4. El normalismo argentino.	161
4.4.1. Su influencia en el sistema educativo.	164
4.4.2. ¿Normalizadores y normalistas?	168
4.4.3. La decadencia del normalismo.	173
<b>5. La formación pedagógica de los maestros normalistas</b>	<b>180</b>
5.1. Los planes de estudio en las escuelas normales.	180
5.1.1. Los planes de estudio y la formación pedagógica en la etapa fundacional (1870-1880).	181
5.1.2. Los planes de estudio y la formación pedagógica en la etapa de consolidación y expansión (1880-1920).	192
5.2. Los programas de las asignaturas pedagógicas.	209
5.2.1. La transmisión de las ideas pedagógicas en las escuelas normales.	217
5.2.2. La didáctica normalista y las prácticas docentes.	221
5.3. La calidad en el proceso de formación de los alumnos normalistas según los informes oficiales.	226
<b>6. La literatura pedagógica en la formación docente</b>	<b>230</b>
6.1. Consideraciones generales.	230
6.2. La problemática de la literatura pedagógica en Argentina (1870-1920).	232
6.3. Criterios utilizados en la selección y en el análisis de los manuales para maestros.	242
6.3.1. Los textos norteamericanos traducidos al español.	243
6.3.1.1. <i>Métodos de Instrucción</i> , de James Pyle Wickersham.	243

6.3.1.2. <i>Manual de Enseñanza Objetiva</i> , de N.A. Calkins.	248
6.3.1.3. <i>Principios y Práctica de la Enseñanza</i> , de James Johonot.	253
6.3.1.4. <i>Lecciones de Cosas</i> , de E. A. Sheldon.	256
6.3.2. Algunos manuales elaborados en Argentina.	260
6.3.2.1. <i>Metodología de la Lectura, la Escritura y la Aritmética</i> , de José María Torres.	260
6.3.2.2. <i>Pedagogía</i> , de Juan Patrascoiu.	265
6.3.2.3. <i>Curso Completo de Metodología</i> , de Juan Patrascoiu.	269
<b>7. Influencia de las ideas pedagógicas en el ejercicio de la docencia: el discurso oficial</b>	<b>275</b>
7.1. <i>El Monitor de la Educación Común</i> : características de la publicación.	276
7.1.1. La “profesión” de maestro en la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación.	278
7.1.2. La Pedagogía para maestros	281
7.1.2.1. Autores.	282
7.1.2.2. Las Conferencias Pedagógicas.	285
<b>8. Conclusiones</b>	<b>292</b>
<b>Fuentes y bibliografía</b>	<b>305</b>
1. Fuentes:	305
· Publicaciones periódicas oficiales	305
· Publicaciones periódicas académicas y universitarias	305
· Manuales	306
· Memorias	306
· Discursos políticos y debates parlamentarios	306
· Documentos oficiales	307
· Planes de estudio	307
· Reglamentos	308
· Programas de las asignaturas pedagógicas	308
· Leyes	308
· Textos de los normalistas	308
· Fuentes ideológicas	311
· Otras	312
2. Bibliografía	313
<b>Anexo I: Fundación de Escuelas Normales.</b>	<b>328</b>
1. Fundación de Escuelas Normales en Capitales de Provincia y Ciudades Principales.	329
2. Fundación de Escuelas Normales en Pequeñas Ciudades, Rurales y Regionales.	330

<b>Anexo II:</b> Planes de Estudio.	331
· Escuela Normal de Paraná, 1870.	332
· Escuela Normal de Tucumán, 1875.	335
· Escuela Normal de Maestras del Uruguay, 1876.	337
· Escuela Normal Nacional de Paraná, 1877.	342
· Escuela Normal de Tucumán, 1877.	345
· Escuela Normal Nacional de Paraná, 1880.	348
· Escuelas Normales Nacionales de Maestros y Maestras, 1880.	351
· Escuela Normal de Maestras del Uruguay, 1881.	354
· Escuelas Normales, Elementales y Superiores, 1886.	356
· Escuelas Normales de Maestros y de Profesores, 1887.	363
· Escuelas Normales Nacionales, 1905.	372
· Escuelas Normales Nacionales, 1914.	373
<b>Anexo III:</b> Reglamento Interno para las Escuelas Normales de la Nación. Año 1886.	375
<b>Anexo IV:</b> Programas de las Asignaturas Pedagógicas.	385
· Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, 1877.	386
· Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, 1878.	388
· Escuelas Normales de Maestros y de Maestras, 1891.	390
· Escuelas Normales Superiores, 1893.	393
· Escuelas Normales de Maestros y de Maestras, 1917.	394

## INDICE DE CUADROS INCLUIDOS EN EL TEXTO

	<b>Pág.</b>
<b>CUADRO 1:</b> Evolución de la Escuela Primaria entre 1885 y 1915.	35
<b>CUADRO 2:</b> Porcentaje de Gasto Nacional destinado a la Educación Primaria (1865-1912).	36
<b>CUADRO 3:</b> Evolución del Analfabetismo (1869-1914).	47
<b>CUADRO 4:</b> Evolución del número de Establecimientos y Alumnos en Colegios Nacionales y Escuelas Técnicas entre los años 1916 y 1921.	58
<b>CUADRO 5:</b> Planes de Estudio de las Escuelas Normales durante el período 1870-1880.	189
<b>CUADRO 6:</b> Modificaciones en el Plan de Estudios de la Escuela Normal de Paraná, 1887 y 1880.	190
<b>CUADRO 7:</b> Modificaciones en el Plan de Estudios de la Escuela Normal de Maestros de Tucumán, 1887 y 1880.	191
<b>CUADRO 8:</b> Modificaciones en los Planes de Estudio de las Escuelas Normales de Maestras, 1876 y 1880.	192
<b>CUADRO 9:</b> Planes de Estudio para las Escuelas Normales de Maestros (1880-1887).	201
<b>CUADRO 10:</b> Planes de Estudio para las Escuelas Normales de Profesores (1880-1887).	202
<b>CUADRO 11:</b> Plan de Estudios para las Escuelas Normales de 1914. Distribución semanal de horas por asignaturas y por años.	205
<b>CUADRO 12:</b> Planes de Estudio de las Escuelas Normales durante el período 1880-1920.	206
<b>CUADRO 13:</b> Asignaturas Pedagógicas en los Planes de Estudio Normalistas (1870-1920).	210

## CAPITULO 1

### INTRODUCCIÓN

#### Motivaciones

Las motivaciones que nos impulsan a elegir y desarrollar un tema de tesis doctoral suelen ser múltiples y complejas. En nuestro caso particular, consideramos que tres razones fundamentales nos comprometieron con la problemática de la formación docente.

En primer lugar, durante los treinta años de actuación profesional en el ámbito universitario hemos debido ocuparnos de este tema, tanto en las tareas de docencia como en las de investigación y gestión. Al comienzo no fue una elección deliberada, sino una obligación asumida, en principio, por cuestiones laborales. Con el paso del tiempo nos dimos cuenta de que, probablemente, el tema nos había elegido a nosotros en primera instancia, pero la permanencia en el mismo era ya una cuestión plenamente decidida por vocación personal.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo expresado, a medida que profundizábamos en el problema de la formación de los docentes y de su proceso de profesionalización, se nos abrían nuevos interrogantes. Debemos admitir que el dilema más acuciante es, a nuestro entender, el mismo proceso: nos parecía y nos sigue pareciendo que no está resuelto ni acabado. A pesar del largo tiempo transcurrido desde el siglo XIX al presente, son grandes los retos que aún plantea la profesionalización de la enseñanza. Este complejo problema tiene, además, importantes proyecciones. Es evidente que la naturaleza y calidad de las competencias profesionales de los docentes constituyen factores decisivos cuando se piensa en la calidad de la educación. Por

consiguiente, investigar sobre los componentes y procesos de transmisión de dichas competencias no es sólo mirar al pasado, sino un punto de partida necesario para pensar el futuro.

En tercer lugar, debemos reconocer que en los últimos años asistimos a un creciente interés por la problemática de la formación docente y al desarrollo de un importante cuerpo de investigaciones en diversos países. Se observan tendencias compartidas en sus conclusiones, y el tema se muestra como una de las vetas más fructíferas en los estudios pedagógicos. En Argentina, esta línea de investigación tiene un desarrollo inicial y fértil, en especial en el estudio de casos y de corte histórico. En palabras de Escolano Benito:

X  
La profesión docente es hoy uno de los núcleos fundamentales en los estudios sobre educación, tanto en las áreas de conocimiento que versan sobre las dimensiones prácticas del trabajo de los enseñantes, como en las que analizan la genealogía y las condiciones sociales del oficio de profesor. A este respecto, la investigación histórica es solicitada no sólo para ilustrar cómo se ha configurado el papel de los docentes en el pasado, sino para explicar las numerosas situaciones que condicionan en la actualidad la formación de los profesionales de la enseñanza y el ejercicio de su actividad, y hasta para intuir la proyección de estos condicionamientos en la sociedad del porvenir (ESCOLANO, 1999b, 15).

### **Marco teórico**

En nuestra tesis analizamos la formación docente entendida con carácter orgánico, es decir, entendiendo a la formación como el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento profesional, que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño laboral. La formación implica un proceso de largo alcance, con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes. A través de esta conceptualización, aspiramos a superar la idea de que la formación es algo que ocurre en las instituciones formales, a las que se atribuye el monopolio de la formación. Numerosas investigaciones han mostrado que, en el proceso de profundización del saber pedagógico, las instancias de formación docente inicial tienen bajo impacto, probablemente porque perdura aún un modelo descontextualizado que no refleja las condiciones del trabajo docente real. La

articulación teoría-práctica es baja, no sólo por lo señalado, sino también porque suele introducir al estudiante en un discurso teórico de difícil comprensión. No olvidemos que la Pedagogía, aunque se propone ser la teoría y la reflexión sobre la práctica educativa, es también discurso: práctica hablada, con códigos propios que pueden ser difíciles de desentrañar y que para muchos pueden ser discursos vacíos. Los maestros de hoy, al igual que los del siglo XIX, tienen una actitud descreída y escéptica respecto del discurso de los teóricos.

Como nuestra investigación se centra en la formación de docentes para la enseñanza primaria, pudimos comprobar que en las investigaciones sobre las escuelas normales argentinas ha predominado la tendencia a reconstruir la intrahistoria de estos establecimientos, destacar el significado social del normalismo, analizar los aspectos institucionales, organizativos y los vinculados a las políticas educativas. Pero el pensamiento pedagógico dominante en las escuelas normales, hasta donde sabemos, no ha sido objeto de investigaciones sistemáticas y relevantes.

Teniendo en cuenta que la finalidad fundamental de nuestra tesis es analizar la influencia que ejercieron las ideas pedagógicas en el proceso de profesionalización docente, estimamos imprescindible delimitar el concepto de profesionalización que utilizamos a lo largo de esta investigación. Es evidente que, cuando hablamos de profesionalización, podemos otorgarle, por lo menos, dos significados distintos:

- El que se refiere al proceso de constitución de las asociaciones sindicales y a la organización de la vida corporativa de los maestros.
- Y el que atañe a la naturaleza y calidad de los conocimientos transmitidos a los mismos en su proceso de formación profesional.

Nuestra tesis adopta como eje este segundo significado. Nos interesa el proceso que pone en juego el componente central de la identidad profesional de los maestros, es decir, la definición e inculcación de las competencias que constituyen su saber específico. Nos parece significativo realizar algunas aclaraciones sobre el saber pedagógico que forma parte de la profesionalidad docente. Sin entrar en consideraciones

teóricas demasiado complejas, estimamos que el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y de experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas. Es un saber hacer que implica básicamente saber cómo y por qué, al menos en teoría.

Sin embargo, para algunos sociólogos y pedagogos la docencia no es considerada una profesión, sino una semi-profesión. Como tal, sus acciones se basan fundamentalmente no en un saber, sino en esquemas prácticos, con decisiones que, en más de una ocasión, se toman sobre una base empírica: las propias experiencias del docente, sin demasiados conocimientos teóricos consistentes que justifiquen la práctica. Muchas decisiones se toman con un enfoque práctico artesanal, con bajo nivel de profesionalización. Dentro de este mismo enfoque, la docencia es considerada como una semi-profesión en cuanto que aún no ha cumplido con los requisitos para constituirse como profesión. Se ha reforzado la noción de semi-profesionalidad al plantear que el docente se desarrolla a partir de esquemas prácticos de acción, productos de ponderación personal, del empirismo, de la rutina o de la tradición, más que desde un lugar de reflexión sistemática.

La índole de nuestra investigación no nos impone polemizar sobre la semi-profesionalidad de la docencia. Pero no podemos desconocer que es un tema de rigurosa actualidad y la preocupación que hoy existe sobre el problema, planteada desde la Sociología o la Pedagogía, no hace más que reforzar nuestra convicción de que el proceso de profesionalización no ha sido resuelto.

### **Justificación del período**

La formación sistemática de docentes para la enseñanza primaria se inicia en Argentina con la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870. La consolidación de este sistema de formación se produce entre las dos últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del siglo XX. Por lo tanto, centramos nuestro estudio en los años comprendidos entre 1870 y 1920.

Es conveniente recordar que el origen del magisterio en Argentina puede explicarse por la confluencia de dos grandes factores: la creación de un sistema nacional de educación y la conformación del campo de los saberes pedagógicos, con el surgimiento de la Pedagogía como “Ciencia” de la educación. Ambos factores se enmarcan, a su vez, en el proceso más general de creación del Estado nacional y la sociedad moderna. Por consiguiente, es fundamental tener en cuenta el papel protagónico que desempeñó el Estado en el proceso constitutivo de la “profesión”.

### **Fuentes**

En cuanto al aspecto metodológico, debemos destacar el especial cuidado y la atención que nos ha demandado la ubicación, selección y recopilación de las fuentes primarias. Teniendo en cuenta que los reservorios más importantes se encuentran en la Capital Federal, debimos realizar numerosos viajes desde Mendoza –nuestro lugar de residencia-, lo que supone recorrer 2200 km. de distancia entre la ida y la vuelta.

En la Biblioteca Nacional del Maestro pudimos acceder a la mayoría de los planes, programas y textos utilizados en las escuelas normales. En la Biblioteca del Congreso de la Nación revisamos las Memorias de la Inspección General de Colegios Nacionales y de Escuelas Normales, Debates Parlamentarios, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Informes anuales elevados al Ministerio de Instrucción Pública por los Directores de las escuelas normales, Leyes, Decretos y Resoluciones sobre enseñanza normal.

Para trabajar sobre los textos originales de los normalistas, revisamos exhaustivamente las Bibliotecas y Hemerotecas de las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y Cuyo. En la Biblioteca Pública General San Martín de Mendoza, analizamos colecciones completas de publicaciones periódicas –oficiales y no oficiales- donde publicaron sus trabajos numerosos normalistas durante el período 1870-1920. Asimismo, realizamos una minuciosa selección y consulta de la bibliografía especializada que guarda relación con el tema de nuestra tesis.

## **Organización de la tesis**

Nuestro trabajo ha sido organizado en ocho capítulos. El primero, en el que estamos, corresponde a la Introducción y en el mismo explicamos las motivaciones, las precisiones conceptuales, temporales y metodológicas de la tesis, su organización y objetivos.

En el Capítulo 2 realizamos una contextualización socio-histórica del período 1870-1920, prestando atención preferente a los aspectos que incidieron en la génesis y consolidación del sistema educativo argentino.

El Capítulo 3 está dedicado al análisis del proceso de institucionalización de la formación docente, a partir de la fundación de Paraná. Estudiamos la función que cumplieron las escuelas normales en el Estado y el papel desempeñado por este último en la formación sistemática de docentes y en la expansión de las normales.

El Capítulo 4 se centra en la explicación y comprensión del pensamiento pedagógico surgido a partir de Paraná, estableciendo dos etapas para su análisis: el fundacional (1870-1880) y el del positivismo normalista (1880-1920). Destacamos el particular significado del normalismo en Argentina, haciendo notar sus importantes proyecciones en los ámbitos universitarios, socio-culturales y políticos.

En el Capítulo 5 pretendemos verificar la presencia de esas ideas pedagógicas en los planes de estudio y en los programas de las asignaturas pedagógicas. Intentamos verificar la importancia de la didáctica positivista en la formación de los alumnos normalistas y la calidad de esa formación según los informes oficiales.

El Capítulo 6 está dedicado al estudio de los manuales utilizados en las escuelas normales, tanto de los textos norteamericanos traducidos al español como algunos editados en Argentina.

En el Capítulo 7 nos proponemos analizar la formación pedagógica que recibieron los docentes en ejercicio, a través del discurso difundido por *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación.

En el último Capítulo establecemos las conclusiones, teniendo presentes los objetivos de la tesis.

### **Objetivos**

Los objetivos que nos proponemos alcanzar en nuestra investigación son los siguientes:

1. Indagar sobre la lógica que guió al Estado en la formación sistemática de docentes para la enseñanza primaria, y en el proceso de institucionalización y expansión de las escuelas normales.
2. Conocer el origen y la posterior evolución de las ideas pedagógicas que influyeron en la formación de docentes para la enseñanza primaria en Argentina, durante el período 1870-1920.
3. Identificar las características del normalismo argentino y valorar su influencia en el proceso de profesionalización y en la gestión y administración del sistema educativo argentino.
4. Determinar la importancia concedida a las ideas pedagógicas en los planes de estudio y en los programas, en función del proceso de profesionalización de los alumnos normalistas.
5. Comprobar la calidad de dicho proceso, teniendo en cuenta las opiniones vertidas en los informes oficiales.

6. Analizar qué ideas pedagógicas se transmitieron a los alumnos normalistas y a los docentes a través de los manuales, tanto los de producción norteamericana como los editados en Argentina.
  
7. Conocer las ideas pedagógicas difundidas por *El Monitor de la Educación Común* para los docentes en ejercicio, como contribución al proceso de profesionalización de los mismos.

Dejamos constancia de que las cursivas en las citas son siempre nuestras, salvo en los casos que señalamos oportunamente.

## CAPITULO 2

### CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DEL PERÍODO (1870-1920)

Este capítulo ha sido escrito con la finalidad de ofrecer una visión ordenada y sintética del período 1870-1920. Destacamos los aspectos socio-históricos, económicos, políticos y culturales que enmarcaron la génesis y posterior consolidación del sistema educativo argentino. Consideramos que esta contextualización posibilitará una mayor comprensión del tema específico de la Tesis.

Esta exposición es el resultado de numerosas lecturas y de un largo proceso reflexivo. Hemos optado por consignar –solamente- las notas y las referencias que estimamos imprescindibles, con el objeto de lograr la mayor claridad posible en la explicación de fenómenos muy complejos. Se trata de una “síntesis del esfuerzo ajeno”, como diría José Luis Romero, y por ello, dejamos constancia de los autores consultados en la bibliografía que se detalla al final del capítulo.

#### 2.1. Hacia la Organización Nacional

##### 2.1.1. Argentina a mediados del siglo XIX

Resulta imprescindible mostrar los antecedentes históricos que precedieron al año 1870, aunque en rapidísima revista, para entender plenamente el significado de la fecha en que comienza nuestro análisis. Al promediar el siglo XIX la Argentina era un país dolorosamente dividido entre *unitarios* y *federales*.

Los primeros, convencidos de la necesaria hegemonía de Buenos Aires, constituían una minoría europeizante, ilustrada y liberal. Los federales eran los

herederos de la tradición hispanocriolla, conservada con vigor en las provincias y en las masas rurales. Dos grupos antagónicos caracterizados por Sarmiento como “*civilización y barbarie*”, respectivamente.

Las provincias estaban gobernadas por caudillos dotados de poder de convocatoria, prestigio y astucia: jefes indiscutidos y supremos de sus propios territorios. La opinión de los porteños los calificó a todos con mote denigrante: demagogos, anarquistas, montoneros y traidores.<sup>1</sup> Expresiones que no favorecían el diálogo y a las que los federales respondían con términos tan despectivos como los de tiranos, doctorzuelos y herejes.

Paulatinamente, los defensores de las autonomías provinciales se enfrentaron a las aspiraciones centralistas de Buenos Aires. Las crisis de carácter institucional y territorial fueron muchas y peligrosas. El país de los argentinos se sumergió en la anarquía y en la guerra civil, que se prolongó hasta que los unitarios fueron desalojados del poder en Buenos Aires por la acción demoledora del general Juan Manuel de Rosas en 1829<sup>2</sup>.

Había llegado la hora para el “restaurador de las leyes”. Rosas era un antiliberal convencido y su concepción de gobierno se basaba en el orden como valor supremo, odio al caos y menosprecio por la libertad. Como gobernador de la provincia de Buenos Aires intentó eliminar disidencias y reducir los antagonismos. Fracasó en sus pretensiones de lograr la paz, no sólo por su enfrentamiento con los unitarios, sino también por su actitud despótica con los gobernadores de las otras provincias. Aunque

---

<sup>1</sup> Los caudillos, jefes políticos y militares apoyados por los habitantes de una región, nacieron con la guerra de la independencia. Los realistas españoles fueron los primeros en darles ese nombre a los jefes de la guerra americana, a los que no podían reconocer como generales. En la Argentina, durante el siglo XIX, los caudillos jugaron un papel de importancia en los enfrentamientos entre las diferentes facciones sociales, políticas y regionales. Por extensión, el término “caudillismo” hace alusión hoy a una forma de ejercicio del poder muy personalizada.

<sup>2</sup> Elegido por primera vez gobernador de la provincia de Buenos Aires para el período 1829-1832, con poderes extraordinarios concedidos por la Legislatura. Tras el asesinato del caudillo federal Facundo Quiroga, en 1835, Rosas es elegido para un segundo mandato con la “suma del poder público”, es decir, poderes sin límites y por un lapso indeterminado, con el fin de “salvar la patria”. Proclamado “Restaurador de las Leyes” y plebiscitado por los habitantes de Buenos Aires, las provincias de la Confederación Argentina le dan la facultad de representarlas en las Relaciones Exteriores. La bibliografía sobre Rosas es tan amplia como diversa. La mejor fuente sigue siendo la de Waldo Ansaldi (1981): “Bibliografía”. En: *Crítica y Utopía*. Nº 5. Buenos Aires.

resolvió con dignidad las cuestiones relativas a la política internacional y fue, en gran medida, arquitecto de la unidad nacional, terminó por quedar aislado. Hacia 1850 Rosas consideró que estaba en condiciones de ser designado presidente de la Confederación, pero las resistencias que había acumulado después de permanecer más de dos décadas en el poder eran muchas e incontrolables.<sup>3</sup>

En 1851 el general Justo José de Urquiza, gobernador de Entre Ríos y fiel partidario de Rosas, hizo público su pronunciamiento contra el gobernador de Buenos Aires. Urquiza era un federal nato, abrigaba ideas progresistas y añoraba un país constitucionalmente organizado. Se pasaron a sus filas los hombres más eminentes de la oposición, junto a los viejos federales que creyeron que había llegado el momento de poner fin a la dominación rosista. Todos ellos formaron parte del Ejército Grande: el 3 de febrero de 1852, en la batalla de Caseros, Rosas cayó vencido y abandonó el país.<sup>4</sup>

Urquiza vencedor tendría el consenso casi unánime para emprender el camino hacia la organización nacional, mediante la sanción de una *Constitución* “representativa,

---

<sup>3</sup> Una muy buena síntesis de los principales problemas históricos planteados por el gobierno de Rosas es la de Waldo Ansaldi (1986): “La forja de un dictador. El caso de Juan Manuel de Rosas”. En: J. Labastida Martín del Campo: *Dictaduras y Dictadores*. UNAM. México.

<sup>4</sup> El episodio rosista dejó en la Argentina dos memorias, la de los vencedores y la de los vencidos. Ambas difieren evidentemente por su contenido. La primera ve en Rosas a un dictador sanguinario que, apoyado en caudillos salvajes, mantuvo al país en la barbarie. La segunda lo presenta como el continuador de la obra libertadora de San Martín, y realizador de una política que quería hacer de la Argentina un gran Estado plenamente soberano. Pero las dos memorias difieren también en otros aspectos. La primera es la doctrina del Estado – la historia oficial – porque el poder lo detentan los vencedores de Rosas, que son también escritores e historiadores-memorialistas. La segunda es familiar, lo que equivale a decir que se mantiene largo tiempo subterránea. A partir de 1930 se afirma con fuerza una corriente que tiene por objetivo la *revisión* de los dogmas de la historia oficial respecto de la persona de Rosas. Una visión que pretende restablecer la verdad pero que consiste de hecho en el reemplazo de la imagen que han dado los vencedores de Rosas por la que transportaba la memoria de los vencidos. *El revisionismo histórico argentino* se erige progresivamente en una contrahistoria, se profesionaliza y se institucionaliza, ejerciendo una presión cada vez más fuerte sobre la historia universitaria, a la que al fin obligará, en los años 50, a salir de su silencio.

El revisionismo histórico argentino es objeto de una bibliografía muy partidista. La mayoría de las obras no escapa a esa toma de posición: en pro o en contra. En cuanto a los estudios menos subjetivos, rara vez superan el mero comentario bibliográfico, con escasas excepciones. Una de ellas es la obra de Tulio Halperin Donghi (1970): *Revisionismo histórico argentino*. Siglo XXI, Buenos Aires, como así también el conjunto de sus artículos consagrados a problemas historiográficos. Del mismo modo, merece citarse la empresa colectiva de Fernando Devoto (comp.) (1993-1994): *La historiografía argentina en el siglo XX*. 2 vol. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Y, finalmente, dentro de las excepciones, es notable el exhaustivo trabajo de Diana Quattrocchi Woisson (1998): *Los males de la memoria*. Emecé Editores. Buenos Aires.

republicana y federal”. Sin embargo, la realización de este programa estaba llena de dificultades.

### 2.1.2. La Constitución de 1853

La caída de Rosas terminó con una época, pero subsistían las oposiciones ideológicas, las rivalidades territoriales y los intereses difíciles de conjugar.

Urquiza necesitaba imperiosamente mantener la autoridad nacional: el Acuerdo de San Nicolás, celebrado entre los gobernadores de las provincias, le confirió el título de director provisional de la Confederación, con amplios poderes. Se le facultaba, asimismo, para convocar a un *congreso constituyente*. Todos aprobaron lo actuado, salvo Buenos Aires, que se levantó contra Urquiza y se separó del resto de las provincias.

Los porteños estaban agradecidos al gobernador de Entre Ríos, pero no estaban dispuestos a renunciar a derechos que consideraban naturales. Buenos Aires preveía que la organización constitucional se haría con su participación pero sin su dirección; que en el programa de los vencedores de Caseros estaba la apertura de los ríos a la navegación internacional y la nacionalización de la Aduana de Buenos Aires, antigua aspiración de las provincias. Todas estas cuestiones contrariaban su vocación hegemónica y sus tendencias centralizadoras. Los porteños esgrimieron también un argumento de bases federales: ninguna autoridad de la provincia había fijado las condiciones del Acuerdo de San Nicolás y se establecía un director provisorio, que asumía las funciones, antes de que las provincias ratificaran el tratado firmado por sus gobernadores. Frente a estas críticas Urquiza hizo prevalecer la ley de la necesidad: alguien *debía organizar la nación* y él, con el apoyo de las otras trece provincias, estaba dispuesto a hacerlo.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> En realidad, el período que la historiografía argentina tradicionalmente ha llamado de “organización nacional” (1852-1880) es una época muy turbulenta, caracterizada con justicia por Halperin Donghi como “treinta años de discordias”. Para comprender mejor este prolongado proceso, remitimos a un estudio capital, Tulio Halperin Donghi (1982): *Una nación para el desierto argentino*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

El congreso constituyente reunido en Santa Fe sancionó el 1º de mayo de 1853 la Constitución que estableció un sistema representativo, republicano y federal, con un régimen presidencial fuerte, adecuado para un país que había vivido cuatro décadas de conflictos y convulsiones.

En general, el proyecto constitucional correspondía al esquema formulado por Juan Bautista Alberdi en su obra *Bases y puntos de partida para la organización nacional*. No dejaron de tener influencia en la concepción fundamental las antiguas constituciones unitarias de 1819 y de 1826 y la Constitución de los Estados Unidos. Pero los aspectos capitales revelan el inmenso peso que ejercía sobre los espíritus de los constituyentes el sistema propugnado por la *generación romántico-historicista de 1837*, alguno de cuyos miembros formaba parte de la Asamblea.

En el plano de los derechos y garantías reafirmaba o perfeccionaba los artículos de Constituciones anteriores: libertad de trabajo, de culto, de prensa, de reunión, de opinión, de comercio, de igualdad ante la ley y el derecho de propiedad. La inspiración liberal era clara. La Constitución del 53 también nacionalizó las aduanas, estableció la libre navegación de los ríos y declaró a la ciudad de Buenos Aires capital de la República. El federalismo se había impuesto. No era la primera vez que liberalismo y federalismo se daban la mano, pero era la primera obra destinada a perdurar que producía esta unión de dos posiciones antagónicas.

Los preceptos constitucionales sobre *educación*, en lo esencial, resaltan como una figura triangular formada por los artículos 5º, 14º y 67º inciso 16, que establecen, respectivamente: la obligación de las provincias de atender la educación primaria, el derecho de todos los habitantes a enseñar y aprender, y la atribución del Congreso para organizar la educación en los diferentes niveles. De este modo quedaban asentados los pilares sobre los cuales se construiría, posteriormente, el sistema educativo argentino.

### 2.1.3. La secesión de Buenos Aires

La Constitución tenía enemigos. A pesar de que preconizaba un federalismo atenuado, la provincia de Buenos Aires se sintió agredida y despojada por la pérdida de la ciudad que era su orgullo. El resultado fue la secesión de la provincia, que en 1854 se constituyó en Estado soberano.<sup>6</sup>

Mientras tanto Urquiza, electo presidente, organizaba el resto de la república aplicando lealmente la nueva Constitución. Era un personaje con características singulares: pragmático, con inspiraciones políticas liberales, apoyado por viejos federales y rodeado por hombres que respondían al liberalismo romántico. El federalismo de Urquiza pertenecía a la época y al estilo de Rosas y su mérito fue intentar una simbiosis entre el tiempo pasado y el otro que advenía lentamente. Su intención era la de reestructurar la nación, pero sin alterar el equilibrio logrado por Rosas.

La provincia de Buenos Aires, segura de sus recursos y ahora de sus privilegios, acudió a las armas para asegurar su autonomía. Urquiza procedió con prudencia, sin precipitar los acontecimientos y, poco a poco, se establecieron las vías para un entendimiento. Tras algunas fricciones, los gobiernos de Buenos Aires y la Confederación hallaron una fórmula conciliatoria: Buenos Aires presentó las objeciones que le merecía el texto constitucional y una convención, reunida en Santa Fe en 1860, las aprobó en aras de la paz. Pero ésta fue breve porque las viejas pasiones eran muy hondas. Se combatió en Pavón porque la provincia de Buenos Aires seguía desconfiando del gobierno de la Confederación. Un sangriento episodio en San Juan promovió el último conflicto, pero la batalla de Pavón, librada en 1861, puso término definitivamente a las dificultades. Urquiza fue vencido y poco después se elegía primer presidente constitucional para toda la nación a un hombre que había madurado sus

---

<sup>6</sup> Quattrocchi-Woisson (1998) inscribe los enfrentamientos relativos a Rosas en la historia política, ideológica y cultural de la Argentina. Muestra la relación entre este enfrentamiento y el de Buenos Aires, bastión de los acusadores de Rosas, y las provincias donde se han reclutado sus defensores. Muestra cómo sobre la división entre los detractores y los admiradores de este último se injerta el conflicto entre los “centralizadores” y los “federalistas” o, dicho de otra manera, entre los porteños y los provincianos.

ideales en la dura proscripción rosista: Bartolomé Mitre. Inició su mandato el 12 de octubre de 1862 y con él comenzaba una nueva era en la historia política argentina.<sup>7</sup>

## 2.2. Las presidencias fundadoras (1862-1880)

### 2.2.1. Mitre, Sarmiento y Avellaneda

Durante el período 1862-1880 se suceden tres presidencias en la Argentina, a las que suele denominarse *fundadoras*: las que establecen la solidez del sistema republicano, no tanto en su contenido, pero por lo menos en su forma. Son las de Bartolomé Mitre (1862-1868); Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880). La sola mención de estas fechas indica que existe una continuidad constitucional, que se ha superado la etapa de los caudillismos y de las dictaduras prolongadas en el tiempo.

En este período la conducción del país permaneció en manos del grupo liberal. Mitre, Sarmiento y Avellaneda se propusieron llevar a cabo el ambicioso programa que se había preparado en los largos años de la dictadura rosista. En el ejercicio del poder, llevaron a la práctica dos ideales: *afirmación de la unidad nacional* y *afirmación de la "política de principios"*.

Mitre había luchado siempre por la defensa de los ideales mencionados. Si representó la resistencia de Buenos Aires contra la Confederación, fue porque temía que resurgiera con Urquiza la política personalista en lugar de la política de principios. Sin

---

<sup>7</sup> La Argentina moderna es obra de los adversarios de Rosas, vueltos del exilio en 1852. La Constitución republicana es votada en 1853 y, tras un período de reajuste, comienza una época institucionalmente "pacífica". Los presidentes se suceden unos a otros sin interrupción y es generalmente el presidente en funciones el que elige a su sucesor. Los caudillos han sido progresivamente eliminados de la escena. La guerra contra el Paraguay, llevada adelante por la "Triple Alianza – Argentina, Brasil y Uruguay, 1865-1870 –, fue uno de los últimos episodios de esta cruzada por el triunfo de la "civilización". Cabe señalar que los hombres que organizaron la nación crearon también las bases de la disciplina histórica. La preocupación por los estudios de historia y por la creación de instituciones que aseguren su divulgación es iniciativa de esta élite dirigente. Los hombres políticos y los historiadores se confunden permanentemente, así como las tareas que realizan. El proyecto de construir un Estado-Nación está enteramente ligado al proyecto de escribir una historia nacional. El padre de los estudios históricos argentinos, Bartolomé Mitre (1821-1906), es el modelo más acabado de hombre político en funciones múltiples: militar, poeta, profesor, diputado, Presidente de la República, historiador y fundador de un gran diario. Es él quien organiza, en 1856, el Instituto Histórico y Geográfico del Río de la Plata en Buenos Aires.

embargo, no era fácil hacer realidad los ideales tan fielmente arraigados en su ánimo. La organización de una administración nacional debía plantear con frecuencia dificultades, puesto que era necesario vulnerar privilegios provinciales. Mitre puso al servicio de esta idea tacto y decisión y contó con el apoyo de inteligencias esclarecidas que secundaron su labor. Urquiza, por su parte, procuró, sin declinar del todo sus ambiciones, no enturbiar el proceso de organización. También contribuyó eficazmente a asentar el principio de la unidad nacional la guerra del Paraguay, desencadenada en 1865. El país realizó un esfuerzo enorme para afrontar el conflicto y, después de cinco años, había surgido sobre las cenizas del sacrificio común una idea más viva de la comunidad argentina.

Este principio fue defendido por Sarmiento con vigor y convicción. Había sostenido desde que comenzaron los conflictos entre la Confederación y Buenos Aires que él era “porteño en las provincias y provinciano en Buenos Aires”, y esta fórmula se manifestó plena de contenido político durante su gobierno. Dominante, terco y enérgico, Sarmiento defendió la autoridad presidencial con entereza, afirmando la jurisdicción de los poderes nacionales por sobre toda forma de regionalismo.

En el curso de la presidencia de Sarmiento se inició un movimiento político que marcaría los destinos del país. Hasta entonces parecería predominar la influencia de Buenos Aires, y Urquiza enseñaba con su ejemplo a los hombres del interior que era preciso contener sus aspiraciones para no comprometer la estabilidad nacional. Pero tras el asesinato de Urquiza en 1870, los grupos políticos provinciales se alinearon en la lucha dispuestos a hacer prevalecer su fuerza. Paulatinamente, los núcleos influyentes en cada una de las provincias comenzaron a establecer contacto entre sí, y se orientaron hacia los hombres que, por participar de los ideales principistas de los liberales porteños, no podían suscitar recelos. Sarmiento, distanciado de Mitre y hostilizado en el Congreso por los partidarios del ex - presidente, comenzó a apoyarlos y no vaciló en alentar a un tucumano ilustre en quien veían los gobernadores del interior su bandera: Nicolás Avellaneda alcanzaba la presidencia en 1874.

El triunfo de Avellaneda constituyó un acontecimiento trascendental. Buenos Aires había sufrido una derrota y los triunfadores eran los políticos que dominaban la

situación en las provincias. Rosistas algunos de ellos, partidarios de Urquiza después, giraban todos ellos hacia el liberalismo para perpetrarse en el poder. Pero aunque se pudiera acusar de hipocresía a los que consumaban tal maniobra, el hecho testimoniaba – en cierta medida – un triunfo de los ideales principistas y en esa confianza lo admitió Avellaneda. Frente a él, Mitre se colocó en actitud intransigente y recurrió a las armas: estaba convencido de que era necesario que Buenos Aires mantuviera el gobierno de la república para fortalecer los principios constitucionales y liberales. Esta concepción separaba a Mitre de los grupos provincianos que apoyaron a Avellaneda y contribuyeron a sofocar la revolución mitrista de 1874. En verdad, *triunfó en el curso de las tres primeras presidencias constitucionales la política principista que promovieron los hombres de la organización nacional*. El triunfo de Mitre en Pavón y su posterior consagración como presidente de la república, fueron triunfos del principismo sobre el personalismo. Triunfó Sarmiento en las elecciones de 1868 contra los deseos de Mitre y su gobierno – hostilizado por todos los partidos y resistido en las cámaras – probó que los instrumentos constitucionales permitían el ejercicio de la autoridad sin la necesidad de un jefe autocrático. Sarmiento –ciudadano ilustre de San Juan – combatió desde el poder todos los brotes del antiguo caudillismo en el interior y favoreció la evolución de los grupos políticos hacia los principios liberales. No vaciló en prestar su apoyo a la candidatura de Avellaneda que encarnaba a sus ojos esa evolución. Y en efecto, Avellaneda se mantuvo fiel a la tradición principista y continuó desarrollando el programa de acción liberal y progresista iniciado por sus predecesores.

### **2.2.2. El programa del gobierno nacional**

En realidad, el programa estaba elaborado desde la época de la proscripción rosista y sólo era necesario ponerlo en práctica. Ya Urquiza, en el gobierno de la Confederación, había dado los primeros pasos atrayendo capitales extranjeros y núcleos de inmigrantes, proyectando ferrocarriles, estimulando la producción agropecuaria y el comercio. Una obra semejante había realizado el Estado de Buenos Aires durante los años de la secesión. A partir de la presidencia de Mitre, este programa comenzó a cumplirse con un ritmo febril. Había que transformar la realidad, y la consigna imperiosa fue crear una estructura de país civilizado para forzar a la sociedad a que se acomodara rápidamente dentro de esos moldes.

Cuatro grandes problemas preocuparon a los estadistas argentinos de entonces: el fomento de la inmigración, el progreso económico, la ordenación legal del Estado y el desarrollo de la educación pública.

En el variado y variante pensamiento de Alberdi<sup>8</sup> – padre de la Constitución – hay un lema repetido hasta el cansancio: “*Gobernar es poblar*”. Y poblar para él es educar, mejorar, civilizar, engrandecer... No se trata solamente de ocupar el territorio; poblar es la clave de un sistema de civilización. Esta pauta de gobierno fue comprendida y asimilada por los sucesivos presidentes argentinos, para los cuales el país padecía de una intoxicación de espacios vacíos. Era indispensable superar ese obstáculo para lograr el desarrollo cultural, económico y político.

Para salvar los peligros que entrañaba el desierto, se consideró fundamental atraer a la inmigración europea y distribuirla por las regiones agrícolas del país que necesitaban de brazos. Esta inmigración, además, estaba destinada a mejorar el nivel étnico y la mentalidad de los argentinos criollos. Debía inculcar hábitos de trabajo, ahorro, respeto por la autoridad. Pero este proyecto sufrió alteraciones, porque los inmigrantes que vinieron en las décadas posteriores no fueron exactamente los que hubieran deseado Alberdi o Sarmiento. Ellos querían anglosajones que tuvieran el mismo tipo de mentalidad que habían visto en Estados Unidos: el pequeño granjero que se autoabastece, que se siente autónomo en política y no depende los favores del gobierno. Esos no vinieron...

---

<sup>8</sup> Juan Bautista Alberdi (1810-1884) no era un “héroe oficial” en sentido estricto, a pesar de que la historiografía argentina había terminado por borrar los disensos entre los padres fundadores del siglo XIX. Alberdi fue a partir de 1839 un antirrosista convencido, pero no aprobó la unificación del país realizada después de la caída de Rosas. Seguía siendo el “padre” de la Constitución de 1853, pero su apoyo a Urquiza y a la Confederación, sus críticas al separatismo de Buenos Aires, así como a la guerra contra el Paraguay, su pacifismo, sus polémicas ácidas contra Mitre y Sarmiento, su alejamiento a medias voluntario, a medias forzado – vivió más de veinte años en Europa y murió en Francia – hacen de él un liberal sui generis. Si los revisionistas históricos libran sus primeras batallas atacando a Alberdi, a fuerza de leerlo para mejor criticarlo se darán cuenta que su pensamiento era, por lo menos, paradójico. Los rosistas descubrirán más tarde que Alberdi era un “revisionista” *avant la lettre* y se deleitarán con las críticas que le dirigió a la historiografía mitrista.

De todos modos, el lema de “gobernar es poblar” pareció la fórmula suprema entre todas las que debían guiar la acción del gobierno, el cual creyó medir la eficacia de su gestión administrativa por el número de inmigrantes llegados al país. Las cifras fueron elocuentes. En 1862 entraron al territorio 6.716 inmigrantes; en el curso del año 1870 vinieron 41.651 y la cifra había ascendido a 70.000 en 1874. El proceso inmigratorio ya estaba abierto: los extranjeros eran el 12% de la población del país. Y siendo Buenos Aires la puerta por donde llegaban, la mayoría se concentraba en esta provincia, al punto que la ciudad de Buenos Aires llegó a contar con un 47% de extranjeros. Sarmiento y Avellaneda trataron de paliar esta situación y fundaron, solamente en Córdoba y en Santa Fe, 146 colonias con inmigrantes. El programa poblacional había sido puesto en marcha y culminaría después de 1880.

Por el momento, la inmigración no parecía sino un instrumento del *progreso económico*; pronto se vería que suscitaba graves problemas de otro orden. Pero, sin duda, desde aquel punto de vista, la inmigración constituyó un factor de enorme importancia; gracias a ella creció la producción en tal escala que ya en la época de Avellaneda se logró exportar cereales, inaugurando una era de prosperidad económica que reportaría al país grandes beneficios. En 1865 las importaciones habían superado a las exportaciones en 4 millones de pesos oro, cuando la suma del comercio exterior apenas pasaba los 56 millones; quince años más tarde, en 1880, las exportaciones llegaban a 58 millones contra 45 de las importaciones y el monto total del comercio exterior pasaba de los 100 millones.

Este acrecentamiento de la riqueza se percibió en el florecimiento de las instituciones de crédito y en el fácil desarrollo de las actividades mercantiles, cuyo crecimiento correspondió también a cierta transformación que fue operándose en el estilo de vida, en especial en Buenos Aires. Por otra parte, los ferrocarriles – de los que se tendieron más de 2.000 kilómetros en veinte años – comenzaron a vivificar ciertas regiones, acercándolas a los puertos y estimulando la fijación de grupos de inmigrantes en el interior. Pero ya se notaba la tendencia de hacer de Buenos Aires el foco de toda la vida económica nacional. La ciudad crecía y, hacia 1880, pasaba ya de los 300.000 habitantes; las líneas férreas contribuían a centralizar la actividad, y la creación de un

puerto moderno – dispuesta por ley de 1875 – aseguraría su situación de puerto nacional por excelencia.

A este desarrollo económico correspondió un análogo desarrollo institucional. La organización de la justicia, del sistema electoral, del régimen contable, rentístico y monetario, todo fue objeto de estudio por los poderes públicos, que sancionaron más de mil leyes en el transcurso de las tres primeras presidencias constitucionales. Una decidida voluntad de organización predominaba en los espíritus y una constante actividad reinaba en los organismos públicos.

El lema alberdiano de “gobernar es poblar” se completaba con el de Sarmiento: “*Educar al soberano*”. Si poblar era educar, la acción de los tres presidentes fue intensa. La educación fue, sin duda, una de las preocupaciones vitales de aquellas horas. Esta convicción estaba arraigada en los conductores del país que se explicaban la tiranía de Rosas como fruto de la ignorancia colectiva y pusieron todo su celo en llevar a los más alejados rincones el “*catecismo de la civilización*”. Sarmiento había dado en sus escritos las pautas acerca de lo que era necesario hacer para difundir y perfeccionar la instrucción primaria; pero todos, tanto como él, participaban de esa preocupación que consideraban decisiva, y el resultado fue el rápido crecimiento del número de establecimientos escolares. Mitre se preocupó por la enseñanza media, creando el primer Colegio Nacional en Buenos Aires en 1863, que serviría de modelo para extenderlo a todas las provincias. La finalidad de estas instituciones no era sólo formar bachilleres, sino – y sobre todo- ayudar a crear la conciencia nacional, incipiente y desdibujada. Sarmiento, obsesionado por la expansión de la educación primaria, fundó en 1870 la primera Escuela Normal en Paraná, para iniciar la formación sistemática de maestros. A Nicolás Avellaneda – que no descuidó la difusión de la enseñanza en todos los niveles – le preocupó además la organización de la Universidad. Rector de la de Buenos Aires, poco después de abandonar la presidencia presentó, como senador, el proyecto de ley universitaria que se aprobó luego en 1885 y que perduró durante décadas.

Todo ello formaba parte de ese gigantesco plan educativo que debía desterrar la “barbarie” para instaurar la “civilización”, concepciones antinómicas que Sarmiento había logrado instalar en la cultura argentina gracias a su obra *Facundo*.<sup>9</sup>

### 2.2.3. Una cuestión pendiente: la Capital Federal

Avellaneda, al final de su período presidencial, se había propuesto entregar a su sucesor una república pacificada aún al precio de un último episodio bélico. Anunció, en su mensaje de apertura al Congreso en 1880, que debía proclamarse a la ciudad de Buenos Aires, Capital Federal de la República, para que el presidente de la Nación dejara de ser huésped del gobierno provincial. Quiso –tal como lo pedía el comercio internacional – que la metrópoli porteña fuera patrimonio común de la nación y no baluarte de una provincia. Los acontecimientos se precipitaron al iniciarse la campaña por la renovación presidencial en 1880. Carlos Tejedor, entonces gobernador de Buenos Aires, aspiraba a la primera magistratura y representaba la tradición liberal-porteña y mitrista. Frente a él Julio Argentino Roca preparaba, con el apoyo de Avellaneda, su ascenso al poder encarnando las aspiraciones del interior; de esta pugna resultaría un conflicto entre los dos poderes que convivían en Buenos Aires – el provincial y el nacional – a causa del cual debía estallar nuevamente la guerra civil.

No obstante, ya era tarde para que se repitiera la batalla de Pavón. El gobierno nacional contaba ahora con recursos poderosos y la situación del país había cambiado considerablemente. Tejedor fue vencido y se consumó, en 1880, el proyecto de arrancar a la provincia de Buenos Aires su capital para convertirla en la *Capital Federal de la República*. Así parecía concluir el largo pleito entre porteños y provincianos con el triunfo de estos últimos; pero lo cierto es que la victoria fue, a la larga, de Buenos Aires, de la ciudad y de su puerto. Desde ella el gobierno de la nación se elevaría por sobre las

---

<sup>9</sup> Facundo Quiroga (1788-1835), nacido en la provincia de La Rioja, defensor del federalismo, jefe militar en numerosas batallas contra los unitarios, asesinado en Barranca Yaco fue presentado por Domingo Faustino Sarmiento en su célebre *Facundo. Civilización y Barbarie*, como el arquetipo del caudillo bárbaro y sanguinario. Esta biografía fue publicada por primera vez en Chile, en 1854, durante el exilio de su autor.

provincias con la abundancia de sus recursos y apagaría los últimos vestigios del localismo federalista.<sup>10</sup>

La federalización de Buenos Aires puso fin al proceso de unificación nacional. Desprovista de los recursos que le proporcionaba la aduana porteña y del prestigio de la capital histórica, la provincia de Buenos Aires perdía gran parte de la ventaja que llevaba a sus hermanas del interior, y el equilibrio podía establecerse entre todas las partes del país con mayores posibilidades de duración. Pero el espíritu de Buenos Aires no radicaba en la provincia, sino en la capital, y su entrega a la nación no significó, en rigor, sino la dura conquista del país por la metrópoli. La marcha de la república hacia una centralización favorecida por un poder ejecutivo fuerte se había de iniciar muy pronto, con la acción gubernamental del general Roca.

A través de este cúmulo de obras se cristalizó el afán renovador de los grupos liberales que se impusieron el cumplimiento de una política realista y conciliadora. Eran grupos de elite, pero republicana y austera. Creían que estaban estrechamente unidos a la masa del pueblo y soñaban, como decía Sarmiento, con “*hacer del pobre gaucha un hombre útil*”<sup>11</sup>. Pero, en el fondo, era una elite que mantenía el poder en sus manos, sin que sus diferencias alcanzaran otra categoría que la de meras disidencias entre personas. Por debajo de ella, la masa popular sentía la opresión de las nuevas formas de vida.

---

<sup>10</sup> Con la “federalización” de Buenos Aires, en 1880, Argentina entra en una era de orden y de progreso bajo la dirección de una clase dirigente homogénea y limitada (ROUQUIÉ, 1984, 83), llamada en el idioma político local, la “oligarquía”. El crecimiento del “granero del mundo” parece de ahora en más no tener límites y frente a este triunfo espectacular del liberalismo en América Latina, sus dirigentes no dudan de que encarnan el triunfo de la “civilización” contra la “barbarie” sudamericana. La memoria de la Argentina liberal se estructura así sobre una condena unánime a la “horrenda tiranía”, y esta frase se perpetúa a través de los manuales de historia, la literatura, la prensa y la enseñanza. Los hombres que fueron los mayores enemigos de Rosas y que lo combatieron con una abundante literatura, cuya calidad también contribuyó a hacerla perdurable, son los mismos – como ya lo hemos advertido – que organizan el país moderno y que sientan las primeras bases de la disciplina histórica. Nos estamos refiriendo, además de Mitre, a Vicente Fidel López (1815-1903) y a Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888).

<sup>11</sup> Los gauchos eran la base social de los dirigentes regionales opuestos al centralismo de Buenos Aires. Fueron también el sostén popular del gobierno de Rosas. El poema *Martín Fierro* (1872-1879) de José Hernández, que cuenta las desdichas y hazañas de un gaucha, fue en el momento de su publicación un verdadero éxito popular, desdeñado por la elite política y cultural. Este tema ha sido tratado con acierto por Adolfo Prieto (1988): *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

La élite liberal constituyó un partido que sólo reconocía frente a él al que, con el nombre de “federal”, seguía respondiendo a Urquiza y perpetuaba, en cierto modo, la tradición aristocrática. Después de la consagración de la unidad nacional, el partido liberal alcanzó un fuerte predominio político, pero se escindió en dos grupos durante la presidencia de Mitre: *autonomistas* y *nacionalistas*. El primero supo adquirir muy pronto cierto aire popular con la incorporación de elementos del antiguo rosismo y se ganó el apoyo de los federales. Los nacionalistas mitristas, celosos de su principismo, se opusieron a lo que muy pronto fue el Partido Autonomista Nacional, de cuyo seno salieron no sólo Avellaneda en 1874, sino Roca y sus sucesores. Con Avellaneda, ese partido fue una variante del viejo liberalismo de la proscripción. Luego se convertiría en el resorte de un mecanismo político dirigido desde la Casa de Gobierno, destinado a asegurar a la aristocracia transformada en oligarquía el beneficio de los privilegios que la ola del enriquecimiento trajo a quienes monopolizaban el poder.

### **2.3. De la República Aristocrática a la Democracia Radical (1880-1922)**

#### **2.3.1. El país de los argentinos desde 1880 a 1916**

Comienza a actuar en esta etapa de la historia argentina una generación decisiva, polémica y eficaz según los temas y aspectos que se consideren: *la generación del 80*. El período que transcurre entre las vísperas de 1880 y los pocos años después de 1910 es estudiado, aún ahora, como crucial, singular o contradictorio de acuerdo con las posiciones historiográficas o ideológicas que se sustenten.<sup>12</sup> Por todo lo sucedido en esos años críticos, la época da para todo menos para el olvido.

---

<sup>12</sup> A modo de ejemplo, para un historiador liberal, el período que se inicia con la primera presidencia de Julio A. Roca, 1880-1886 “constituye una época de extraordinario progreso material, evidenciado en la cantidad de obras públicas que se llevan a cabo, el aumento de las vías de comunicación y la incorporación al país de abundantes aportes inmigratorios. Es entonces cuando Buenos Aires deja de ser “la gran aldea”. Paralelamente a este desarrollo material, se produce una importante actividad legislativa, orientada a modernizar nuestros principios jurídicos[...].” (Solari, 1972, 198).

La lectura política de la historia nos muestra que el 80 fue una divisoria de aguas para los argentinos, ya que se produce, en clave política y militar, una crisis muy dura: la creación de la Capital Federal y la sucesión presidencial al finalizar el gobierno de Nicolás Avellaneda. El liberalismo conservador será por entonces la ideología dominante. Una extraña mistura, ya que será liberal en el plano económico y social y estrechamente conservadora en el plano político. Esta ideología será útil para la justificación de un orden, de un régimen y de un tipo de sociedad.

La lectura social revela, asimismo, la importancia de la época, porque la sociedad argentina – a través de la inmigración – se configura de otra manera, sobre todo en Buenos Aires y en el litoral y, en menor medida, en el resto del país. El tipo de sociedad que sucede a la política del 80 será una cosa en los textos clásicos como los de Alberdi, Sarmiento, y otra en la realidad agitada por el flujo permanente de extranjeros que llegan y se quedan. De todos modos, la Constitución, la educación y la inmigración se constituyeron en factores de cambio político, socio-económico y en cierta medida cultural.

Una explicación de la Argentina de esos largos treinta años es tan difícil como toda explicación de realidades necesariamente complejas. Sí es evidente que hay un paso decisivo entre el *romanticismo* que penetró al patriciado argentino y el *positivismo*

---

Para una historiadora cercana a las posturas marxistas, desde 1880 hasta 1916, “la política nacional fue hegemonizada por distintas fracciones de la oligarquía, que por esos años consolidó su propiedad de la tierra, los frigoríficos y el comercio exterior[...] la misma clase dirigente que había convocado a los inmigrantes se negaba a realizar la reforma agraria[...] Como en la zamba, las penas seguirían siendo de los pobres gauchos y de los inmigrantes y las vaquitas de los Anchorena, los Alzaga, los Guerrero. Los frigoríficos, los ferrocarriles, las minas y también muchas estancias, serían propiedad de los ingleses. El país no escapaba al lugar que le tocó a América Latina en la división internacional del trabajo: importaría manufacturas y exportaría carnes, cueros y granos” (PUIGGRÓS, 1996, 58).

Y para los historiadores encolumnados en el revisionismo histórico, la época que se inicia en 1880 es caracterizada con estos términos: “Es sabido que a la caída de Rosas sobrevivieron cambios sustanciales en el país fruto de la política liberal que, por entonces, comenzó a cumplirse con enérgica resolución. El liberalismo, a la sazón, implicaba una cosmovisión individualista de la vida, a la vez que la afirmación de la libertad humana como premisa filosófica esencial; y por otro lado, significaba elaborar una arquitectura social sobre la base del principio de la libre empresa capitalista en lo económico, el respeto al régimen parlamentario en lo político, y el ascenso de la burguesía en lo social [...] Su objetivo central era el *progreso*, entendido como fin y medio de recrear al país [...] La Argentina se encaminaba hacia una etapa que su principal dirigente, Roca, definiría como de *Paz y administración*” (GASIO, G. y SAN ROMÁN, M., 1977, 246-247).

de esta nueva oligarquía del 80, capaz de producir una explotación política de la ideología que consideraban insustituible para el progreso de la república.

El recorrido social de las ideas en esta etapa no va a ser dominado por autoridades intelectuales de la talla de varios de los integrantes de la generación romanticista del 37, como Echeverría, Alberdi y Sarmiento, entre otros. Va a ser canalizado por hombres pragmáticos en términos políticos, sociales y económicos, y por el surgimiento de una opinión pública a la hechura de los “notables”, tanto provincianos como porteños, distante de la opinión popular.

La federalización de Buenos Aires como capital de la República y la consagración de Julio Argentino Roca como sucesor presidencial de Avellaneda son hechos que hilan la trama de un régimen político que podemos identificar como el resultado de la “alianza de los notables” y que se traduce en una república aristocrática o, si se prefiere, en un orden conservador. Los “notables” lograrán consolidar un sistema de poder, sinónimo de la expresión régimen político. Pero esta expresión no se refería al sistema de poder reglado por la Constitución y distribuido según las normas de una democracia liberal y republicana. Evocaba, en todo caso, a un orden que *reservaba a unos pocos el privilegio de la competencia por el poder*, aunque reconociese a muchos la posibilidad del progreso y del ascenso social. El mismo Alberdi había insistido en la necesidad de organizar un poder nacional tan fuerte como para evitar las poliarquías provinciales, tan incorporativo como para que los gobernadores de provincias concurriesen a su sostén, y tan abierto a la sociedad civil como para que ésta se desarrollase – ahí sí- según los principios del liberalismo económico y social.

Pero llegar al régimen político no fue tarea sencilla en una Argentina herida aún por las luchas civiles, donde las mayorías de los protagonistas, desde posturas enfrentadas, admitían que la consolidación de un régimen político se había convertido en una necesidad nacional, en un presupuesto indispensable para lograr la unidad, evitar los males de la anarquía y dar entrada al progreso.

Con la presidencia de Roca convergen y tienen respuestas dispares, pero rotundas, los tres problemas básicos que el historiador Natalio Botana identifica en su

libro *El orden conservador: la integridad territorial, la identidad nacional y la organización de un régimen político*. Desde entonces habría, hasta el segundo mandato de Roca que concluye en 1904, hegemonía gubernamental y control de la sucesión. Y se darían, nítidos, los rasgos propios de una *oligarquía funcional* capaz de controlar la rotación del poder de acuerdo con las reglas de juego de la “alianza de los notables”.

Julio Argentino Roca llegó a la presidencia reuniendo el prestigio del poder militar, sin discrepancias con la ideología liberal, reconocido por el poder económico, distante de la Iglesia cuyo poder de convocatoria había mermado, y sostenido por una coalición provincial fuerte y expandida como para neutralizar las prevenciones de los porteños.

El nuevo presidente había nacido en Tucumán en 1843. Llegaba a la Jefatura del Estado, como Nicolás Avellaneda, a los 37 años de edad. Vivió hasta 1914 y, como Rosas y Mitre, cada uno en su estilo, marcó una época. Casó con la cordobesa Clara Funes y accedió a una sociedad aristocrática que en el futuro sería la base para su influencia política. A los 31 años ganó los galones de general y en 1880 sería el protagonista privilegiado del poder nacional. Era un caudillo pragmático, hábil político y sagaz conocedor de las debilidades ajenas. La gente se acostumbró a llamarlo “el zorro”. Pero en su accionar demostró que además de zorro era un león, como quería Maquiavelo.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Las valoraciones sobre Roca son contradictorias, comparando las visiones de un revisionista moderado y uno de extrema derecha. En el primer caso se dirá: “Al posar la mano derecha sobre el Evangelio y pronunciar las palabras rituales, Julio Argentino Roca ponía fin a la larga etapa nacional de las frustraciones, para iniciar desde ese mismo instante la tarea de crear una Argentina moderna. Tarea de cíclopes o de voluntades imbatibles, Roca – y la generación a la que pertenecía – la cumplió en la medida de sus posibilidades. Con él quedaron para siempre superadas la cultura del maíz, la civilización del cuero y la política de la lanza chucera” (CARRETERO, 1974, 10). Para un revisionista de extrema derecha “[...] el general don Julio Argentino Roca había aparecido, desde los primeros pasos de su carrera, como la encarnación de la suerte [...] La muerte de Alsina le entregó servidas la expedición al Desierto y la Presidencia de la República. Una vez allí, le sobrarían condiciones para mantenerse como un hábil manejador de hombres, si bien no para inmortalizarse como un gran estadista [...] El general Roca no tuvo fe en el país y en sus hombres, como no la tuvo el grupo de gozadores escépticos que integró su círculo de consejeros íntimos. En vez de ser el libertador de su patria, sería su entregador y su corruptor. Su misión histórica consistiría en perfeccionar hasta sus últimos detalles el estatuto de la factoría” (PALACIO, 1974, 262). Como puede observarse, en Argentina sigue siendo difícil vencer la tendencia de hacer de la historia nacional una mezcla inestable de hagiografía y demonología.

### 2.3.1.1. Economía y sociedad

La Argentina exhibía –entre 1880 y las vísperas de la Primera Guerra Mundial – índices de crecimiento económico que impresionaban. Mientras en 1880 el producto bruto interno per cápita era de 470 dólares, hacia 1913 la cifra estaba en más del doble: 1.030 dólares. A su vez, la población se elevó de 2.500.000 habitantes en 1880 a 7.600.000 en 1913, como consecuencia del impacto inmigratorio que nos ocupará enseguida.

La Argentina económica se orientó hacia las exportaciones. Casi todas las regiones periféricas hicieron lo mismo; pero en este caso debemos añadir que, a la vista de los resultados, la capacidad de adaptación de las exportaciones argentinas fue notable. Tierra, mano de obra y capitales contribuyeron a este crecimiento que hizo del “progreso argentino” un fenómeno sorprendente aún con las desigualdades conocidas. Por la expansión territorial lograda a través de las campañas de Roca, por la integración creciente entre Argentina y los mercados del Atlántico y por las rentas generales de la tierra, fueron precisamente los terratenientes los directos beneficiarios de esta gran expansión.

La inmigración, como parte de las políticas deliberadas de los gobernantes y de excedentes de mano de obra en Europa, fue una de las claves controladas por el gobierno, hasta el punto que el aumento de 5.100.000 habitantes en 1913 incluía el ingreso – entre 1880 y 1910 – de 3.200.000 inmigrantes, de los cuales un 80% aproximadamente eran italianos y españoles. La inversión extranjera, concentrada en los ferrocarriles, donde los británicos tuvieron absoluto predominio, favoreció el ingreso de tecnología. Al mismo tiempo haría multiplicar críticas en torno de lo que en el siglo siguiente se vería como una suerte de “*oligarquía consentida*”: percibida por unos como factor de progreso y por otros como instrumento de explotación. Pero el debate no era todavía favorable a los detractores de una política que – con todas sus contradicciones – la mayoría vio como indiscutible factor de progreso.

La mención del ferrocarril merece un análisis detenido. Fue instrumento político en orden a las comunicaciones y a la expansión del poder nacional y fue protagonista

económico. La red ferroviaria cubría en 1880 aproximadamente 2.400 Km.; la administración de Roca la llevó a 6.000 Km. al finalizar su primer mandato constitucional. Entre buenos proyectos, condicionamientos económicos y favores políticos, la red ferroviaria pasó de los escasos 2.400 Km. del 80 a 9.400 diez años después, a 16.600 en la década siguiente, a 28.000 en 1910 y a 33.700 en 1915. Hasta 1880 el Estado fue empresario directo y promotor. Luego del 80 hubo inversiones inglesas, francesas y en menor medida argentinas. Con barcos, camiones y tranvías las comunicaciones se expandieron en el país. El telégrafo, los ríos y los caminos fueron también nervios de comunicación adecuados para el desarrollo de la Argentina moderna.

La obsesión de Alberdi respecto de la población habría de ser satisfecha entre 1880 y 1915: 2.345.800 habitantes contra 8.253.700 habitantes en 35 años representaba un aumento impresionante. En ciertos quinquenios – 1885/1890 y 1905/1910 – se registran los porcentajes de incremento más elevados de toda la historia demográfica del país. Esa multiplicación de seres cambiaría la faz de la Argentina urbana y rural, y modificaría los valores y costumbres tradicionales de la sociedad. La población se distribuyó de manera desigual. Hacia 1914 la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires reunían más del 46% de la población total. Si, según se estima, 40 millones de personas dejaron Europa entre 1800 y 1930, casi el 12% de ese caudal fue recibido por la Argentina entre 1871 y 1915. Entre 1890 y 1914 los italianos y españoles llegaron al 40%, los eslavos al 26% y los británicos al 24%.

Desigualmente distribuidas, como la población nativa, la inmigración se ubicó en la Capital Federal, en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos y, en porcentajes llamativos más que en números absolutos, en territorios del sur como Neuquén, Santa Cruz y Chubut.

En 1852, decía Alberdi en el capítulo XV de sus *Bases y puntos de partida para la organización nacional* que de ningún modo había que temer que la acumulación de extranjeros pusiera en peligro la nacionalidad. Lamentablemente, los acontecimientos posteriores demostraron que Alberdi se había equivocado. No sólo había que temer sino también preocuparse y ocuparse del “tipo nacional”. Y la política educativa iba a ser la

principal receptora de esas preocupaciones: sus consignas y sus instrumentos se enfocaron, de modo casi obsesivo, a la formación de la conciencia nacional, a la tarea de homogeneizar lo infinitamente heterogéneo y, lo más difícil aún, a construir algo tan complejo e indefinible como “el ser nacional”.<sup>14</sup>

La realidad social que se constituyó por el aluvión inmigratorio incorporado a la sociedad criolla adquirió caracteres de masa informe. El contacto entre ambos grupos produjo mutuas modificaciones. La psicología de los inmigrantes estaba determinada, sobre todo, por el impulso económico y provenía de la certidumbre de que la vida americana ofrecía posibilidades sin límites. La riqueza fue, en gran medida, el móvil decisivo y casi excluyente.

La masa inmigratoria estaba en condiciones inmejorables para obtener esa riqueza. En el ámbito de nuestra economía extensiva, la capacidad de empresa propia debía triunfar, abonada, además, por el hábito de trabajo intenso característico de sus países de origen. Y triunfó en la mayoría de los casos, permitiendo la creación de una clase adinerada caracterizada por la sobreestimación del éxito económico. Sin embargo, esa peculiaridad no fue la única. El inmigrante había roto sus vínculos con su comunidad de origen y había abandonado, con ella, el sistema de normas y principios con los que regía su conducta. El inmigrante era un *desarraigado*, a quien su país de adopción no podía ofrecer una categórica estructura social y moral, dada su escasa densidad de población y la singular etapa de desarrollo en que se hallaba. El inmigrante comenzó a moverse entre dos mundos, y de esta situación se derivó una peculiar actitud espiritual que Sarmiento definió agudamente: el inmigrante no es ciudadano de ninguna de las dos patrias, infiel a ambas, extranjero en todas partes...

Y, efectivamente, el inmigrante prefería sentirse extranjero, porque esa condición parecía afirmar su eficacia económica, su triunfo, en contraste con la masa

---

<sup>14</sup> “[...]en respuesta a un flujo de inmigrantes percibido como una amenaza de disolución de la identidad nacional de los argentinos, se produce, con la introducción en la enseñanza del “culto patriótico”, una verdadera estatización de la historia. Pues bien, esta historia estatizada, y puesta al servicio de una política de integración de los nuevos ciudadanos, es una historia unívoca y maniquea que retoma todos los temas de la memoria de los vencedores de Rosas para hacer de ellos otros tantos artículos del credo nacional. Frente a este credo, la historia universitaria se verá en la imposibilidad de ejercer su papel crítico [...] (QUATTROCCHI-WOISSON, 1998, 169)

criolla que vivía a su guisa, con pobreza pero sin miseria. El inmigrante creaba una economía en la que él predominaba, y quebraba con ella el sistema de vida en el que la masa criolla podía conservar su dignidad. Puestas en contacto las dos formas de vida económica, la derrota era inevitable para la tradicional y el triunfo seguro para la nueva. De este modo se fue despertando cierta hostilidad, que el criollo ponía de manifiesto en el sordo menosprecio con que llamaba “gringo” al inmigrante; porque, sin duda, el inmigrante desplazaba al criollo con su nivel de eficacia, que situaba a este último en una posición inferior, no sólo en lo económico sino también en lo social.

Sin embargo, entre la masa inmigrante y la masa criolla comenzó a producirse un rápido cruzamiento que fue frecuente en las capas inferiores, y también en la clase media que por entonces comienza a aparecer, constituida en gran parte por el ascenso social que provocaba el éxito económico del inmigrante. Muchos escritos de la época testimonian, con ironía, el significado social de este fenómeno del que había de surgir paulatinamente la típica clase media argentina de la era aluvial, cuyos caracteres revelan la coexistencia de los ideales criollos y los ideales de la masa inmigratoria: en proceso de fusión algunas veces y en otras yuxtapuestos, sin terminar de producir su adaptación definitiva.

Posteriormente, se percibirá el esfuerzo de la minoría criolla por conservar el acervo tradicional, mediante una intencionada sobreestimación de sus formas típicas de vida. La falta de preocupación económica, el sentido del ocio, los hábitos camperos que provenían de la antigua concepción rural y patriarcal de la vida, adquirirán sello de elegancia y resultarán imprescindibles para el que aspire a la conquista de posiciones sociales. En cambio, en la clase media los ideales económicos y sociales de la inmigración arraigaron con firmeza, en tanto que en los sectores más humildes el criollismo sobrevivió con cierta fuerza, quizás bajo aspectos retóricos y con el sello de una tradición elemental y simple.

Este conglomerado criollo-inmigratorio tuvo su escenario fundamental en Buenos Aires, a la que Sarmiento llama, con amargura, la “Torre de Babel”, poco antes de su muerte. Amargura, seguramente, porque había percibido el grave problema que existía para la concreción de la nacionalidad. Roca, otro de los artífices del progreso,

afirmaba que en Buenos Aires no estaba la nación, “porque es una provincia de extranjeros”.<sup>15</sup> Pero ni él ni los otros miembros de la oligarquía que por tanto tiempo dominó el país pudieron hacer nada para dirigir hacia el interior una masa mayor de inmigración. Hubiera sido necesario modificar el régimen de explotación agrícola, crear centros de interés económico en el resto de las provincias y favorecer la radicación definitiva de los que llegaban al país mediante la concesión de tierras. Pero nada se hizo y el inmigrante se quedó en Buenos Aires sin dedicarse a las tareas de producción y sí a las de distribución, multiplicando el número de aspirantes a lograr la riqueza a través de formas subsidiarias de la vida económica.

Economía y sociedad contenían factores de movilidad tan poderosos, que la Argentina desde 1880 a 1910 fue reconociendo la aparición de nuevos actores, todavía menores al lado de los más arraigados de la república aristocrática. No había “poder sindical”, como veremos surgir en las décadas posteriores, pero los sindicatos obreros comenzaron a manifestarse con fuerza y organización. En la década del 80 cobraron impulso las ideas socialistas y anarquistas que llegaron con la inmigración y no sólo por la vía de los intelectuales. Los obreros panaderos, con la colaboración de los anarquistas italianos, se organizaron con estatutos formales. La serie de huelgas obreras fue casi ininterrumpida hasta el 90. Hubo factores que enervaron las luchas, el fundamental fue la división interna en el anarquismo obrero y luego la oposición de los círculos socialistas afines al pensamiento de Marx. En 1890 los grupos anarco-comunistas y anarco-individualistas se multiplicaron tanto como los sindicatos socialistas.

Nacieron las primeras federaciones sindicales. Los empresarios industriales, para quienes una asociación obrera constituía una novedad no deseable, tendrían que atender al fenómeno en formación por la negociación o el conflicto. La constitución de la *Unión Industrial Argentina* en 1887 marcó una etapa: la sociedad económica habría de sostener, en adelante, posiciones encontradas respecto del proteccionismo y demandas abiertas para que se reglamentara la actividad de las asociaciones obreras. Éstas, a su vez, no aceptaban ninguna reglamentación. El clima de la sociedad argentina estaba

---

<sup>15</sup> Ha sido una empresa bastante desesperada dotar a la Argentina de una identidad que pareciera no poseer. Todavía hoy sigue contándose el chiste según el cual “los mexicanos descienden de los aztecas; los peruanos de los incas y los argentinos de un barco”.

cargado de conflictos y el territorio nacional cruzado por movilizaciones obreras en las ramas y servicios más dispares. Ese fue el momento propicio para dictar la Ley de Residencia de Extranjeros, que permitía al poder ejecutivo “ordenar la salida de todo extranjero cuya conducta comprometa la seguridad o perturbe el orden público”. A la extensión de las huelgas el gobierno replicó con el estado de sitio.

Hacia 1910 el movimiento obrero se había articulado y moderado. Dos factores habían producido ese efecto: el paso del control a la represión dado por el gobierno, y la renovación de los dirigentes gremiales que llevaron a racionalizar los medios de reivindicación y protesta.

### **2.3.1.2. La política educativa de la Generación del 80**

Después de 1880 se percibió en la oligarquía liberal un decidido propósito de renovar y reordenar jurídicamente el Estado. Este propósito se hizo patente, en el aspecto educativo, en la primera presidencia de Roca. Durante su gestión se crea el *Consejo Nacional de Educación* en 1881, se reúne el *Congreso Pedagógico Sudamericano* en 1882, se sanciona la Ley 1.420 de educación común en 1884 y se aprueba en 1885 la primera ley universitaria argentina. Queda estructurada, con esta política, la organización legal y administrativa de la educación en la República. Aunque los historiadores centran su atención en la Ley 1.420, por los encendidos debates que promovió en el Congreso y en la sociedad, conviene analizar – someramente – el sentido de la política educativa de Roca y su impacto en la organización del sistema educativo argentino.

La creación del *Consejo Nacional de Educación* fue una consecuencia de la capitalización de la ciudad de Buenos Aires en 1880. Las escuelas primarias que funcionaban en el distrito Capital Federal dejaron de pertenecer a la provincia y pasaron a jurisdicción nacional. Esta situación determinó la creación del Consejo, al que se le confió la dirección y administración general del distrito escolar de la Capital Federal. Estaba formado por un superintendente general que lo presidía y ocho vocales, todos nombrados por el Poder Ejecutivo. Este Consejo Nacional, circunscripto en el decreto de creación al distrito Capital Federal, se convirtió en poco tiempo en un órgano poderoso que extendió su influencia a todas las provincias argentinas. El instrumento

para su expansión fue la Ley Láinez sancionada en 1905. En la misma se autorizaba al Consejo “a establecer escuelas primarias nacionales en el territorio de las provincias que lo *soliciten*”. Esta última precisión fue hecha para no contradecir el artículo 5° de la Constitución de 1853, que dejaba en manos de las autonomías provinciales la atención y supervisión de la educación primaria. El espíritu de la Ley Láinez era establecer una leal colaboración entre la Nación y las provincias de escasos recursos, con la finalidad expresa de combatir el analfabetismo en las zonas rurales. Lamentablemente fue desvirtuada en su aplicación, ya que, contrariando lo dispuesto en el texto legal, se instalaron escuelas primarias nacionales en sitios donde funcionaban establecimientos provinciales y aún en las capitales de provincia o sus alrededores.

La deficiente distribución de las escuelas primarias nacionales –que en la mayoría de los casos respondió a exigencias de la política partidaria de turno – impidió que la Ley de 1905 tuviera una influencia positiva. La aplicación de esta norma legal fue contraproducente para la acción educativa de las provincias, pues hizo surgir una rivalidad absurda entre las dos jurisdicciones, rivalidad que más de una vez determinó la clausura de las escuelas sostenidas con presupuestos provinciales.

El *Congreso Pedagógico Sudamericano* fue convocado por decreto del Poder Ejecutivo en diciembre de 1881, con motivo de la Exposición Continental celebrada en Buenos Aires. Si este Congreso, que sesionó a partir de abril de 1882, fue importante desde el punto de vista pedagógico y técnico, lo fue mucho más en el plano político. Fue un logro para el gobierno liberal, ya que el citado Congreso, además de sostener la gratuidad, obligatoriedad y gradualidad de la enseñanza primaria, propuso que la escuela del Estado debía ser laica. Un principio que concordaba totalmente con la política imperante y el espíritu de la nueva legislación, pero que provocaría conflictos en una sociedad aferrada a fuertes convicciones religiosas.

La Ley 1.420 evoca una mezcla desordenada de creencias personales, de obediencia complaciente hacia el poder y de factores genuinos que hacían necesaria la sanción de una norma legal para organizar y nacionalizar la enseñanza primaria. La Ley de Educación Común se convirtió en un auténtico programa de civilización. Para el liberalismo, la educación constituyó un arma clave en la lucha por imponer sus

principios a la sociedad, y el triunfo dependería de la definición de uno de los problemas más controvertidos: cuál era el poder público encargado de dirigir la educación. De hecho, en la Argentina habían existido siempre dos poderes, la Iglesia y el Estado, que asumieron exclusiva o conjuntamente la misión de educar. El pensamiento liberal logra imponer el principio que delegaba el poder de la educación exclusivamente al Estado. La educación del pueblo se transforma en una institución social y política que se denominaría, en el discurso de la época, *educación nacional*.

La pugna en torno a la Ley 1.420 fue, en realidad, entre clericales y anticlericales. Pero el clima ideológico del 80 no se correspondía con el clima sociológico de la Argentina, acostumbrada a la influencia de los hombres de la Iglesia y a la dependencia de ésta respecto del Estado. La querrela escolar tiene una complicada biografía: la cuestión que se discute no es una cuestión de escuela atea o religiosa, es *una cuestión de poder*. La Ley de Educación Común fue un escenario que permitió observar el conflicto entre dos sociedades y dos sistemas de pensamiento. Y, de acuerdo con lo expresado anteriormente, el debate sobre este instrumento legal no empezó en el Parlamento Nacional, sino en el Congreso Pedagógico de 1882. La controversia política estalla a mediados de 1883, cuando comienza en la Cámara de Diputados la discusión sobre una legislación orgánica para la educación primaria. Nadie pone reparos a la gratuidad y obligatoriedad, pero la polémica surge en torno a la enseñanza de la religión.

El debate descubrió pasiones, apetencias de poder, principistas honestos pero impotentes para neutralizar los designios del gobierno, y pragmáticos que oscilaban entre el anticlericalismo y la disciplina partidaria. El 8 de julio de 1884 se sancionó la Ley 1.420, que estableció la enseñanza gratuita, obligatoria y gradual: *se omitió la palabra laica*. Se había gestado una negociación política que quedó plasmada en el artículo 8º: “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, antes o después de los horarios de clases”. Se pretendió buscar una fórmula neutral: permitir la enseñanza religiosa – no obligatoria – y respetar los principios constitucionales que proclamaban la libertad absoluta de conciencia para los

ciudadanos. A pesar de esta pretendida neutralidad, la educación primaria argentina fue laica en los hechos.

Conviene señalar que esta Ley había sido dictada para la Capital Federal y Territorios Nacionales. Pero su ámbito de aplicación fue ampliándose cada vez más, ya que las provincias, que con anterioridad a 1884 habían dictado su propio marco jurídico para atender a la educación primaria en sus respectivas jurisdicciones, terminaron por adecuar sus textos legales a lo prescripto por la Ley 1.420. En realidad, este instrumento jurídico se convirtió en uno de los factores dominantes de la nacionalización y centralización de la educación primaria.

Objetivamente, la Argentina de la inmigración necesitaba de una ley de educación primaria gratuita y obligatoria, con una base moral y cívica que afirmase los valores privilegiados por el país. La Ley 1.420 fue el resultado de debates apasionados, del tributo pagado a las luchas por la hegemonía política, de la aspiración por la nacionalización cultural y del clima ideológico de la secularización. Fue, al fin y al cabo, la norma legal que logró la expansión de la enseñanza primaria en la República como puede observarse en el siguiente cuadro:

**CUADRO 1**  
**EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA ENTRE 1885 Y 1915**

AÑO	ESCUELAS	ALUMNOS
1883-84	1.912	140.302
1885	2.486	150.188
1886	2.726	201.329
1887	2.995	215.250
1888	3.225	242.266
1889	3.506	259.695
1890	2.897	242.736
1891	2.798	237.565
1892	2.801	246.532
1893	3.061	269.551
1894	3.083	278.065
1895	3.325	285.854
1909	5.321	614.680
1910(*)	6.738	725.861
1915(*)	7.521	907.285

Fuente: Censo Nacional de Educación de 1909, T. II, p. VIII.

(\*) Los datos de 1910 y 1915 corresponden a *El Monitor de la Educación Común* (1916). Año 34. Nº 518, Tomo 56

Del análisis del cuadro N° 1 se desprende la existencia de tres momentos claramente diferenciados entre sí: El primero está comprendido entre los años 1883 y 1890, y se caracteriza por una tendencia ascendente que se interrumpe al finalizar la década del 80. El segundo momento incluye los años 1890 y 1891, en los cuales se registra una significativa disminución del número de escuelas y de alumnos con relación al período anterior. La tercera etapa se inicia con una leve recuperación en el año 1892, manteniendo una tendencia ascendente hasta 1915. Dentro de esta etapa adquiere especial significado el crecimiento que se opera entre los años 1895 y 1909.

En los comentarios que incluye el censo de 1909, se hacen notar las influencias negativas que ejercieron sobre el desarrollo de la cultura nacional los desgraciados acontecimientos políticos, económicos y financieros de los años 1890 y 1891, los cuales redujeron el número de escuelas primarias y de alumnos. Pero, también se destaca el progreso importante en la cantidad de establecimientos donde se brinda educación primaria, coincidiendo con una mayor expansión de la riqueza pública y de la población general del país. Este progreso fue más acentuado y notable entre 1895 y 1909.

Asimismo, analizando la evolución del gasto educativo se puede observar el criterio con que los poderes públicos fueron variando la asignación de recursos a la educación primaria.

#### CUADRO 2

##### PORCENTAJE DEL GASTO NACIONAL DESTINADO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA (1865-1912)

AÑO	%
1865	1,7
1870	2
1875	6,1
1880	4
1912	12,7

Fuente: Alvarez, Juan (1976): *Las guerras civiles argentinas*. EUDEBA. Buenos Aires.

Como puede advertirse, los márgenes del gasto público destinados a la educación primaria registran un rumbo ascendente, a excepción del año 1880, el cual presenta una caída con relación a 1875, probablemente por los conflictos que se

produjeron como consecuencia de la creación de la Capital Federal en territorio bonaerense.

Si bien en el Cuadro N° 2 sólo se considera la evolución del gasto educativo en términos globales, se puede constatar la creciente preocupación que desde el poder público comienza a merecer la difusión de la educación primaria. Esto puede percibirse en el incremento que entre los años 1880-1912 se registra en el financiamiento educativo, el cual coincide con una significativa elevación del número de escuelas primarias, como oportunamente señalamos en el Cuadro N° 1.

Finalmente, en 1885 el gobierno de Roca decide institucionalizar el sistema universitario nacional. Hasta entonces la vida de la Universidad había sido precaria, ya que no contaba con una legislación estable, a pesar de que un Estatuto Provisorio establecía algunos principios básicos de organización. Las Universidades necesitaban una reglamentación definitiva que facilitara su consolidación. El instrumento que concretó la definición de la política universitaria nacional fue la Ley 1.597 – conocida como Ley Avellanada – sancionada para regular el funcionamiento de las dos Universidades nacionales que existían hasta ese momento: Buenos Aires y Córdoba. Fue una ley marco que determinó las bases político-administrativas de las universidades y les otorgó autonomía para que dictaran sus propios reglamentos, de acuerdo con su carácter y tradición. La Ley Avellanada tuvo larga vida: fue derogada en 1947, en la primera presidencia de Perón. Había regido la vida universitaria argentina durante seis décadas.

### **2.3.1.3. La sucesión de Roca y la crisis de 1890**

La sucesión de Roca, que concluía su primer mandato en 1886, demostró que funcionaba aceitadamente el engranaje del poder controlado por la “alianza de los notables”. Asumiría la presidencia Miguel Juárez Celman, con cuñado de Roca, a quien la ironía popular bautizó como el “burrito cordobés”. De su mano llegaría a la Argentina una grave crisis económica que los historiadores concuerdan en denominar *la crisis del 90*. El nuevo presidente, que no finalizaría su período constitucional, aceptaba que se lo definiera como mercantilista, despreciaba la política de comité, se autodesignaba como presidente de la inmigración y era partidario de la reducción del Estado. Autócrata

liberal e imprudente en el manejo de la economía, ofreció dos flancos nítidos a la oposición: la ley de bancos garantizados y la política ferroviaria que protegía el abuso de los capitales británicos.

La primera determinaba que toda sociedad constituida para realizar operaciones bancarias podía establecer bancos de depósitos o descuentos, con la facultad para emitir billetes garantizados con fondos públicos nacionales. Se instalaron bancos en todos los centros urbanos, los cuales emitieron moneda en forma alarmante, favoreciendo el desenfreno especulativo. Hubo bancos garantizados y ferrocarriles garantizados por el Estado que produjeron una expansión desorbitada de los dineros públicos, asociada a una corrupción intoxicante. La crisis económica hizo tambalear a la Banca Baring, que en junio de 1890 recibió la notificación del Banco Nacional de que le era imposible seguir con el pago puntual del servicio de los empréstitos. La Casa Baring era la segunda en importancia en Inglaterra: el incumplimiento del gobierno argentino la llevó al borde de la quiebra e hizo temblar a la plaza financiera londinense. Por supuesto, la banca argentina entró en crisis y la nación debió hacerse cargo de pasivos y deudas contraídos por las provincias con bancos extranjeros. El pánico bancario acompañó la crisis moral, política y militar: el 6 de agosto de 1890 el Congreso –ante la presión provocada por la “Revolución del Parque” – acepta la renuncia de Juárez Celman y el gobierno pasa a manos del vicepresidente Carlos Pellegrini. Cabe consignar que esta Revolución había sido promovida por una agrupación llamada *Unión Cívica*, que se había formado en 1889, y que estaba integrada por elementos muy heterogéneos: hombres del antiguo patriciado, jóvenes opositores sin afiliación política, mitristas, católicos resentidos con las leyes laicas de Roca. Con la bandera de la lucha contra la corrupción y el fraude electoral este grupo – apoyado por elementos militares – se lanza a una revolución que, si bien es vencida, provoca la renuncia de Juárez Celman. De algún modo, la Revolución del Parque crea una nueva situación política simbolizada por la presencia de hombres como Leandro N. Alem, Hipólito Yrigoyen, Juan B. Justo – fundador del Partido Socialista – o Lisandro de la Torre, fundador de la Democracia Progresista.

La república aristocrática, el orden político de los notables, había tambaleado sin caer. Al quedar las riendas del gobierno en manos de Pellegrini, comenzó la

reconstrucción. Antes de que el régimen político del 80 se fracturase, habrían de pasar otros veinte años. Pellegrini enfrentaba el tramo difícil de la reconstrucción con popularidad, pero rodeado de expectativas heterogéneas. Demostró ser un buen piloto de tormentas y durante sus 800 días de gestión logró estabilizar la moneda, al mismo tiempo que se normalizaba la situación económico-financiera y el régimen fiscal. El país volvió a entrar en un período de franca prosperidad económica que se mantuvo hasta 1920.

#### **2.3.1.4. Los presidentes del epílogo**

Al aproximarse el cambio presidencial de 1892, la Unión Cívica se apresuró a proclamar su propia fórmula: Bartolomé Mitre-Bernardo de Irigoyen.<sup>16</sup> Esta fórmula simbolizaba la unión de dos grandes corrientes históricas de la política argentina: Mitre era un obstinado antirrosista e Irigoyen un hombre que había servido al régimen de Rosas en su lejana juventud. Sin embargo, las discordias no tardaron en aparecer. Para superar la crisis surgió entonces, quizá impulsada por Roca, una nueva fórmula que se impuso en abril de 1892: Luis Sáenz Peña – José Evaristo Uriburu.

Luis Sáenz Peña fue un presidente débil: se iría casi cuatro años antes de lo que prescribía el sexenio constitucional. Acosado por levantamientos en varias provincias, fatigado por conflictos que no podía gobernar, presentó su renuncia en abril de 1895 y dejó paso a su vicepresidente. Uriburu subió a la presidencia sin haber sido parte de los ajetreos políticos. Fiel al acuerdo con los notables, no obstaculizó la reaparición de Roca en el escenario político.

La vuelta de Roca en 1898, para cumplir su segundo mandato presidencial hasta 1904, ocurrió en un clima de emergencia nacional. El poder militar procuraba reencontrar la unidad alterada por los sucesos revolucionarios; el poder económico

---

<sup>16</sup> Bernardo de Irigoyen fue político, abogado y orador argentino (1822-1906). No debe ser confundido con Hipólito Yrigoyen, Presidente de la República, nacido en Buenos Aires en 1852 y fallecido en 1933.

exigía capacidad administrativa y la restauración del orden, y el Partido Autonomista Nacional – en consecuencia – eligió al antiguo caudillo ante el avance de nuevas oposiciones.

La república aristocrática, como régimen político, funcionó de acuerdo con su lógica interior. Sobrevivió a crisis revolucionarias, a las crisis financieras, al cerco de las oposiciones y a los desencuentros de sus líderes. Acudió al acuerdo, al control, a la represión, al fraude, pero también a la habilidad política, al sentido de la oportunidad, la capacidad de reacción, factores que en su conjunto mantuvieron su hegemonía.

Roca transitó su segunda presidencia con el prestigio recobrado y con la disposición de enfrentarse a situaciones complejas, como los reclamos de una nueva ley electoral y los litigios limítrofes con Chile. Una vez más, el “zorro” no perdió la calma y obró con sagacidad acentuando la centralización política. La ley electoral de 1877 fue analizada por Joaquín V. González, ministro del Interior en 1901 y luego fundador de la progresista Universidad de La Plata en 1905. González estaba convencido de que la educación popular debía haber operado cambios en la sociedad argentina y había que asumírselos, incorporando ideas muy avanzadas: el padrón electoral permanente, el voto secreto, el sufragio para los extranjeros con dos años de residencia, etc. El plan audaz de Joaquín V. González anunciaba en buena medida los cambios que se producirían diez años más tarde. El registro electoral era clave en los procesos de fraude y en el control de los sufragios: el pensamiento de González era el de renovarlos y controlar su autenticidad. Asimismo, el voto debía ser secreto para asegurar la independencia de los electores y evitar presiones indeseables.

La reforma animada por González suponía una filosofía pública que parecía prematura aún para los hombres más lúcidos. La ley fue sancionada con muchas restricciones. A pesar de que no respondía a las aspiraciones de su propulsor aplicada en 1904 permitió que Alfredo Palacios fuera el primer legislador socialista electo en toda América.

A mediados de 1902 los pactos con Chile ponen término a las tensiones que habían situado a ambos países al borde de la guerra.

Como había sucedido en el primer gobierno de Roca, su política educativa ocupa un lugar destacado. Había sido el arquitecto del sistema educativo argentino, pero quedaba un nivel de la enseñanza con el que estaba en deuda y al que pretendía modernizar: la educación media. Y no se quedaba sólo en esa aspiración el pensamiento de Roca: pretendía una reorientación general de la instrucción pública. Con esta premisa, en 1900 el Ministro de Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco, eleva al Congreso de la Nación una propuesta orgánica de reforma que perseguía una esfera de acción más amplia para la enseñanza práctica. Magnasco propone reducir el número de colegios nacionales y destinar los fondos para la creación de institutos prácticos de artes y oficios, agricultura, industria, comercio, minas, etc.

Una de las razones que crearon las condiciones para promover el plan del ministro se debió al aparente consenso público que admitía la necesidad de revisar y reestructurar el sistema educativo y, sobre todo, enderezar el rumbo del nivel medio. Sin embargo, a medida que se conocieron los contenidos del proyecto comenzó a diluirse el apoyo a Magnasco: su política era radicalmente innovadora e iba más allá de un simple ordenamiento. La concepción orgánica del plan variaría el curso del sistema educativo y sus relaciones con la sociedad y el Estado. La inclusión de la enseñanza práctica afectaría a la escuela primaria, restringiría el acceso a los colegios nacionales y a las escuelas normales – abriendo nuevos institutos para el nivel medio – y diversificaría las orientaciones universitarias.

La oposición rechazó la reforma aduciendo que no se proponía solamente dar respuestas a los requerimientos de la estructura de producción, sino que el proyecto era clasista al crear escuelas técnicas para los hijos de las clases populares, reservando los estudios clásicos para la elite tradicional. El rechazo de la propuesta logró mantener la estructura vigente: el sistema educativo nacional no se reformó ni se reordenó.

### **2.3.1.5. El principio de la transición y la reforma política de Roque Sáenz Peña**

En 1902 el Partido Autonomista Nacional y los radicales de Yrigoyen se ponen en movimiento para luchar por la sucesión presidencial. Se había comenzado a escribir el último capítulo del régimen roquista y el primero de una importante transición política. Pero la máquina del partido todavía estaba en condiciones como para imponer la fórmula de la victoria: Manuel Quintana – José Figueroa Alcorta. El nuevo presidente, con antecedentes de político dogmático y estoico ante el deber, fue una clara manifestación de los cambios de rumbo. Anunció su intención de no interferir en la política interna de las provincias y comenzó un franco reformismo conservador desde su prestigio de antiguo mitrista riguroso con los levantamientos revolucionarios. Quintana encontró problemas, pero halló la posibilidad de expresar una coalición política amplia. Sin embargo, a poco de andar demostraría apoyarse sobre una montaña de ilusiones. En 1905 enfrentaba ya una revolución, resultado de trámites conspirativos articulados entre la Unión Cívica Radical y un importante número de oficiales del ejército. La mano dura de Quintana venció la revolución rápidamente, impuso el estado de sitio y salió consolidado de la crisis.

Se lanzó a una economía ordenada que produjo buenos resultados y alentó la reforma electoral derogando la legislación roquista, pero sin retornar a las viejas prácticas. Decadente Roca, el Partido Autonomista Nacional estaba desconcertado: los caudillos locales recobraron su poder y la violencia no cesó. A fines de 1905 enfermó el Dr. Manuel Quintana y en enero del año siguiente el vicepresidente Figueroa Alcorta asumió el ejercicio del Poder Ejecutivo. Le tocó presidir las elecciones legislativas de 1906, realizadas con abstención de los radicales y ganadas por una coalición nacional opositora. El mismo día de los comicios murió Quintana y Figueroa Alcorta se hizo cargo de la presidencia constitucional. Mueren también en 1906, Pellegrini, Mitre y Bernardo de Irigoyen: el Régimen se había quedado sin líderes.

Figueroa Alcorta era un joven abogado cordobés, gobernador y senador nacional por su provincia. Preocupado por las cuestiones provinciales, trató de llevar a cabo una política de conciliación nacional. Mitigó las asperezas que lo separaban de los radicales

con la ley de amnistía, formuló declaraciones a favor de la libertad electoral y prometió terminar con los abusos. Todo parecía indicar que se marchaba hacia una renovación política. Pero Roca – la única figura sobreviviente del régimen – era el gran opositor de Figueroa Alcorta y de la fuerza que se había consolidado alrededor de éste: la Unión Nacional, en la que ingresaron vastos sectores del viejo autonomismo.

El presidente estaba dispuesto a cumplir con su promesa y con la palabra empeñada ante Hipólito Yrigoyen de hacer sancionar el proyecto de ley electoral enviado a las Cámaras en 1906. Sin embargo, en el Congreso los legisladores roquistas obstaculizaban su política y dilataban la sanción de la norma que las mayorías reclamaban. El bloqueo sistemático por parte del Congreso a las iniciativas presidenciales, hasta negarse a votar el presupuesto en 1908, dio oportunidad a Figueroa Alcorta para tomar una decisión audaz: retiró todos los asuntos pendientes y produjo la clausura de las sesiones del Congreso. La medida fue preparada cuidadosamente a través de reuniones con Yrigoyen, con grupos de la oposición, con los militares y el apoyo de la mayoría de los gobernadores provinciales que mantenían buenas relaciones con el presidente. La decisión fue muy controvertida políticamente pero recibida con aplausos por los sectores populares. Figueroa Alcorta consolidó su posición.

En 1909 afirmaba alianzas, controlaba las turbulencias y ponía en camino una sucesión segura a través de la Unión Nacional: la fórmula oficialista fue cubierta por Roque Sáenz Peña y Victorino de la Plaza. La denuncia de fraude llevó a la Unión Cívica Radical a la abstención. En esas condiciones, y bajo el control del gobierno, el triunfo de la Unión Nacional fue absoluto: el Congreso consagró al Presidente Sáenz Peña para el período 1910-1916.

La presidencia de Sáenz Peña debe ser considerada atentamente, porque representa en términos clásicos un gobierno que comienza con ilegitimidad de origen y concluye legitimado por el ejercicio honesto y coherente del poder. Eso acontecía en medio de la agonía de la república de los notables, del cambio social producido por la inmigración y de la mezcla de optimismo y temor que se presentía en el ambiente de la época. Optimismo por la sensación de progreso y temor por las amenazas de conflicto

social. A cien años de la Revolución de Mayo, el país enfrentaba una nueva experiencia de transición: *de la república aristocrática a la democratización*.

Mediaron para ello conversaciones fundamentales entre Roque Sáenz Peña e Hipólito Yrigoyen, jefe de la oposición radical hasta entonces revolucionaria. El presidente actuó como un reformista convencido de que debía pactar con la oposición para neutralizar dos tácticas políticas: el abstencionismo y la conspiración. Roque Sáenz Peña, militante católico y antirroquista, diplomático hábil e intelectual de sólida formación, se convirtió en el operador eficaz para llevar adelante la reforma política de 1912.

En febrero de ese año fue promulgada la nueva ley electoral que llevó el nombre del presidente. Dicha ley había seguido los lineamientos fundamentales trazados por Sáenz Peña e Hipólito Yrigoyen en sus conversaciones y pueden sintetizarse en cuatro puntos esenciales: el enrolamiento obligatorio y la unificación de los registros electorales con los registros militares; la intervención de los jueces en el proceso electoral; la representación de las minorías y el establecimiento del voto universal secreto y obligatorio.

La reforma no terminaba allí: en rigor, sugería la formación de un nuevo sistema de partidos. Sáenz Peña no ocultó que esperaba el renacimiento de un partido nacional orgánico que compitiera efectivamente con el radicalismo en ascenso. El sistema de partidos, que dependía en realidad de la capacidad de la derecha conservadora para constituirse en alternativa frente a un movimiento político en incontenible ascenso, no se articuló como Sáenz Peña esperaba. A lo largo de los años de lo que puede denominarse la época radical, sobrevino la extensa inestabilidad que se arraigó en la Argentina contemporánea y que fue factor de declinación y de crisis recurrentes.

El 9 de octubre de 1914 muere el presidente Roque Sáenz Peña en medio del respeto de aliados y adversarios. Le sucederá Victorino de la Plaza, decidido a que un nuevo partido conservador fuera una realidad con capacidad competitiva.

La primera prueba electoral con la nueva ley ocurrió en la provincia de Santa Fe, participando el viejo partido Nacional y la Unión Cívica Radical, que de esa forma abandonaba la abstención revolucionaria y la actitud conspirativa. Asistieron más votantes que nunca y ganaron los radicales. Las experiencias positivas mostraron cómo se tendían las líneas políticas: *el radicalismo* en ascenso, *el socialismo* con presencia en algunas provincias pero sin expansión nacional, *el conservadurismo* con estrategias de concentración que demoraban su eclipse. Victorino de la Plaza, conservador resignado frente a la reforma sancionada y en marcha, se concentró en la política exterior y en la política económico-financiera que condujo con acierto.

El mundo había entrado en la Gran Guerra y la Argentina se declaró neutral. El desorden mundial se había hecho incontrolable en 1914 y la guerra – que se presumía corta – duró cuatro años terribles. Cuando terminaba la presidencia Victorino de la Plaza, la guerra internacional promediaba, sus efectos contradictorios se había sentir sobre los países latinoamericanos y se estaba en el prólogo de la revolución rusa de 1917.

Fueron, precisamente, los efectos contradictorios de la Primera Guerra Mundial los que motivaron a Victorino de la Plaza – por intermedio de su ministro de Instrucción Pública Carlos Saavedra Lamas – a presentar a la Cámara de Senadores, en julio de 1916, un proyecto de reforma global del sistema educativo nacional. Existían, asimismo, otras razones que explican la gestación de esta propuesta. Hemos analizado en el apartado anterior cómo se fue conformando la realidad social del país – producto del entrecruzamiento entre criollos e inmigrantes – y cómo surgió la típica clase media argentina de la era aluvial. Hicimos notar – asimismo – que la masa inmigratoria se concentró en los grandes centros urbanos, dedicándose no al trabajo productivo sino a las tareas de distribución y servicios.

En Argentina la sobreexpansión de los estratos medios urbanos, al no estar asentada sobre un correlativo desarrollo industrial, fue favoreciendo la ampliación del sector de servicios, generando el sobredimensionamiento del sector terciario, sin haber pasado por una etapa de preponderancia de la actividad industrial. Según el censo de 1914 la población económicamente activa se distribuía, de acuerdo con sus actividades,

de la siguiente forma: primaria 26,8%, industria 35,6% y servicios 37,6%. Como puede observarse, el sector de servicios ya predominaba sobre las restantes actividades económicas. Este mayor dinamismo exhibido por el sector de servicios fue brindando oportunidades de acceso a actividades de apreciable prestigio social, de las que se sirvieron los estratos sociales que no tenían otros canales de ascenso económico. Ello explica el interés de estos sectores por contar con un tipo de educación que les permitiera asegurar el posterior ingreso a los cargos de la administración pública, como así también el particular impulso registrado por los colegios nacionales —que formaban bachilleres— frente a otras modalidades de la enseñanza media.

Por otra parte, la demanda de los estudios técnicos se veía desalentada por la ausencia de precondiciones económicas que justificaran la utilidad de este tipo de enseñanza. De acuerdo con el análisis realizado anteriormente, puede comprobarse que el desarrollo se había basado en una situación de dependencia de la Argentina con respecto a los centros industriales avanzados, como exportadora de materias primas e importadora de productos manufacturados. La producción agropecuaria se abastecía de la mano de obra producto de la inmigración masiva, pero sin modificar la estructura de la propiedad territorial, que continuó en poder de grandes latifundistas. El Estado había desalentado la actividad manufacturera y alentado el agro: para llevar adelante esta política no era necesario implementar ningún tipo de enseñanza profesional.

Hasta los albores de la Primera Guerra Mundial no había en la sociedad argentina ninguna señal que ensombreciera el optimismo generalizado que abrigaba la élite dirigente hacia esta forma de encarar el desarrollo nacional. El estallido de la Gran Guerra implicó la necesidad de lograr cierto autoabastecimiento económico, lo que condujo a alentar la producción industrial del país. Pero Argentina no estaba preparada para afrontar la nueva situación: faltaban técnicos, máquinas y la propia materia prima para hacerlo. Esto explica las razones por las cuales el desarrollo industrial fue escaso y sin relevancia, y se perdiera una vez finalizada la guerra.

En este contexto socio-político-económico y en el marco de las consecuencias de la Primera Guerra, se presenta el proyecto de reforma educativa de Saavedra Lamas. Desde el punto de vista político se deben tener en cuenta, además, dos hechos de

significativa trascendencia: la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912, que imponía el voto secreto y universal, y el fin del dominio político conservador por la llegada al poder de los radicales en 1916.

Como dijimos al hablar de la reforma educativa propuesta por el ministro Magnasco durante la segunda presidencia de Roca, todo cambio profundo en el sistema educativo supone un cambio de relaciones entre educación y sociedad. Por consiguiente, resulta imprescindible determinar las razones que movieron a los sectores dominantes a promover el cambio y qué nuevas funciones se proponían para la educación.

La actitud ministerial durante el gobierno del presidente Victorino de la Plaza, es encarar una revisión integral del sistema educativo tradicional, desde el nivel primario al universitario. Con referencia a la educación primaria se afirma que una de las grandes deficiencias se debe a la ausencia de una finalidad práctica en ella. Conviene relacionar esta aseveración con las cifras de analfabetismo de la época, para comprender la inquietud del ministro Saavedra Lamas. En el siguiente cuadro puede comprobarse la tendencia manifestada en el censo de los años 1869-1895-1914 en la evolución del analfabetismo. La razón por la cual escogemos esos años responde al hecho de que en los mismos se efectuaron los tres primeros censos nacionales de población.

### CUADRO 3

#### EVOLUCIÓN DEL ANALFABETISMO (1869-1914)

AÑO	POBLACIÓN DE MÁS DE 7 AÑOS	ANALFABETOS DE MÁS DE 7 AÑOS	PROPORCIÓN POR CIEN
1869	1.421.278	1.111.019	78,2
1895	3.245.888	1.766.184	54,4
1914	6.307.961	2.213.916	35,1

Fuente: Martínez, Alberto (1916): *Factores de la cultura nacional*. Consideraciones sobre el Censo de Instrucción Pública. Rosso. Buenos Aires.

Como se desprende del cuadro anterior, se produce un notorio mejoramiento, particularmente si contrastamos el primer período censal – 1869 – y el último, correspondiente al año 1914.

Si bien el peso de la franja de analfabetismo sobre la población total sufre una sensible disminución hacia 1914, no debemos minimizar la permanencia de cifras absolutas superiores a dos millones de analfabetos. Además, corresponde agregar en la población mayor de 7 años un segmento intermedio no encuadrado en la categoría analfabetos, pero que a los fines de aportar consideraciones sobre el estado de la instrucción en ese momento, merece ser tomada en cuenta. Se trata de una franja de semianalfabetos que, de acuerdo al relevamiento oficial efectuado en 1914, constituían un total de 172.096 (MARTÍNEZ, 1916, 9). Ello naturalmente revela la existencia de un sector de la población que, habiendo iniciado los estudios primarios, deserta posteriormente para ubicarse en una categoría intermedia de semianalfabetismo. La gravedad de estas cifras llevó a Saavedra Lamas a formular estas conclusiones:

Si se calcula la población del país en 10.000.000 de habitantes, la escolar será de 2.000.000 de niños de 6 a 14 años. De estos, según las mismas estadísticas se encuentran inscriptos 900.000 o sea el 45 %. El resto, o sea 1.100.000 que corresponde al 55%, constituye la masa abrumadora de analfabetismo. Ésta sería la proporción teórica. La verdadera es otra. Para hallarla, habría que sumar a ese 1.100.000 el 73.077 % de los inscriptos en la matrícula escolar, o sea 673.093 que, aún cuando se los clasificara como semianalfabetos, siempre resultarían equivalentes a los analfabetos como factores sociales, políticos y económicos. (SAAVEDRA LAMAS, 1916, 368)

El ministro atribuía este fenómeno al hecho de que la instrucción elemental, si bien daba el instrumento para adquirir cultura, no proporcionaba aptitud ni conocimiento alguno “para redimir por el trabajo a la gran masa de nuestra población” (*idem*, 463). En opinión de Saavedra Lamas, las clases humildes – formadas en gran parte por el aluvión inmigratorio – no alcanzaban a comprender los beneficios que se derivaban de una instrucción primaria completa “[...] y, en parte, no los alcanzan con toda razón, pues que, en nuestro ambiente, resultaría perfectamente desplazado el niño que, al terminar en sus 14 años, los seis grados de la escuela primaria, no tuviese una orientación económica definida. El padre obrero piensa, con razón, que su hijo al llegar a esa edad debe estar preparado o para ganarse la vida, o para perfeccionarse, en breve tiempo, en su oficio”. (*idem*, 463-464).

El hecho de que la escuela primaria no tuviese una orientación económica definida determinó – según Saavedra Lamas – el incumplimiento del principio de

obligatoriedad consagrado en la Ley de Educación Común del año 1884. A su criterio, los legisladores que votaron esa ley pretendieron formar de cada argentino un hombre capaz de bastarse a sí mismo en la lucha y un ciudadano apto para vivir la vida de una democracia. “Fue aquella una ley de emancipación intelectual y moral, pero no fue de emancipación económica”. (*idem*, 463)

Con respecto a la enseñanza secundaria, el ministro sostiene que la deserción producida en los últimos años de los colegios nacionales generaba una población sin orientación práctica en la vida. Y en cuanto a su concepción de la Universidad, Saavedra Lamas admitió que era elitista porque estaba destinada a la clase dirigente, pero no antidemocrática, ya que sus puertas estaban abiertas a todos con una sola condición: la inteligencia.

La cuestión relativa a la enseñanza media – y en especial a los colegios nacionales – se constituye en un asunto dominante de los debates parlamentarios. La preocupación por el destino final de los desertores de estos colegios es constante en los que impulsaban la reforma. Todos coinciden en atribuir a este sector una inclinación nociva, ya que se transformaban en “clientelas políticas” a las cuales se satisfacía con el otorgamiento de un empleo en la administración pública. El aumento desmedido de la burocracia estatal ya era perceptible en esos años. El conjunto de desertores del sistema – entre los que se incluía a los que terminaban el colegio nacional pero no continuaban en la Universidad – constituía una masa en disponibilidad política que estaba siendo captada por el radicalismo. La reforma intentaba orientar a ese sector hacia actividades técnicas profesionales que lo alejara de la necesidad del favor político y no lo convirtiera en clientela inevitable. Por otra parte, este sistema seleccionaría más cuidadosamente el acceso a la Universidad, de manera que la renovación de la clase política se hiciera dentro de un marco controlable.

El proyecto de reforma hacía notar, asimismo, la existencia de un notorio vacío entre la primaria y la secundaria. Desde esta perspectiva, introduce la necesidad de un *nivel intermedio*, después del cual los educandos podrían elegir entre el colegio nacional y la escuela técnico-profesional. Los colegios nacionales debían ser de instrucción general y no tenían que confundirse con los contenidos y enseñanzas de los institutos de

formación profesional. Estos establecimientos debían absorber alumnos provenientes de los sectores sociales medios e inferiores de la sociedad argentina. La intención era que la secundaria no desembocase en la superpoblación de las Universidades. Por consiguiente, junto a la tentativa de impulsar la instrucción técnico-profesional, se intenta reducir la población que de los colegios nacionales derivaba a los estudios universitarios.

El proyecto que Saavedra Lamas remite a la Cámara de Senadores es orgánico y comprensivo de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, más la inclusión del ciclo intermedio. La escuela primaria se reducía a cuatro años, siendo gratuita y obligatoria para todos. La intermedia, con las mismas características, comprendía tres años y en ella se impartía, junto a la enseñanza de tipo general, una instrucción técnico-profesional. A la escuela intermedia le sucedían los estudios correspondientes al nivel medio tradicional, que se distribuían entre las siguientes modalidades: Colegio Nacional, Escuela Normal, Escuela Comercial, Escuela Industrial y Escuela Agrícola, a las cuales podía ingresarse sólo después de haber aprobados los cursos del ciclo intermedio.

Saavedra Lamas sostuvo – en apoyo de la reforma – una serie de planteos basados en las necesidades económicas que habían surgido como consecuencia de la Primera Guerra. Ante la realidad del aislamiento comercial, insistió en la importancia de revitalizar la industria dotándola de personal capacitado. Sin embargo, no siempre aparece claramente en su propuesta la prioridad de estimular la enseñanza industrial. No se le escapaba que ese desarrollo era todavía muy incipiente y que no absorbería mano de obra en cantidades significativas. Salvo el momentáneo auge industrial, producto de la guerra, no existían en el país las condiciones para llevar adelante un programa de desarrollo industrial, porque ningún sector social lo necesitaba. La oligarquía estaba ligada al agro, la clase media a los servicios y sólo un sector reducido podía visualizar como positivo para sus intereses una orientación práctica para la educación. Incluso la Unión Industrial Argentina no apoyaba a la escuela intermedia, sino que solicitaba la difusión de las escuelas de artes y oficios elementales, juzgándolas más adecuadas para responder a las necesidades del momento. En realidad, los industriales percibían que la reforma no afectaba al sector obrero, sino a la clase media.

¿Por qué fracasó el proyecto Saavedra Lamas? Las opiniones que se han dado al respecto difieren entre sí y son polémicas. Nos inclinamos por la postura que parece la más apropiada: la reforma fracasó porque no tenía una función económica, sino política. La proyectada reforma no modificaba la situación de los sectores que recibían el mínimo de educación básica. Lo que preocupaba al gobierno era la situación de los sectores medios que ingresaban a la enseñanza secundaria tradicional y recibían una preparación que los impulsaba a la actividad política, o - en última instancia - hacia la obtención del favor de algún dirigente que les otorgase el puesto burocrático al cual aspiraban. Así se explicaría la oposición al proyecto por parte de los *radicales* y *socialistas*. Ambos partidos defendían la enseñanza brindada a través del sistema educativo vigente y aspiraban a que los colegios nacionales no desaparecieran, a pesar de su elitismo. Lo que pretendían era hacerlos populares y democratizar el acceso a los mismos. Al considerar a la educación como un canal de ascenso y de prestigio social, la clase media tratará de aprovechar las posibilidades que el sistema educativo brindaba para alcanzar la Universidad, baluarte de los grupos tradicionales. Esto lo corrobora el hecho de que comenzaron a pretender una participación en el poder político del país, a expensas de esos mismos grupos tradicionales: esa anhelada participación se hará realidad con la llegada de Hipólito Yrigoyen a la presidencia de la Nación.

### **2.3.2. Hipólito Yrigoyen y la democracia radical (1916-1922)**

La llegada del radicalismo al poder en 1916 inauguró una nueva época en la política argentina: representó el triunfo del primer partido orgánico nacional nacido desde la oposición. Llegó conducido por un líder carismático, popular, principista y con tendencias mesiánicas. Caudillo notable que marcó una época, y que selló con su estilo a un partido, que hizo de la ética una línea conductora de su prédica y de la Constitución

Nacional un programa de combate.<sup>17</sup> En principio, quedaron descartados los grupos oligárquicos tradicionales y ocuparon los puestos importantes hombres nuevos que, en general, estaban desligados de los intereses conservadores. Al mismo tiempo, se advirtieron los signos del ascenso de la clase media a situaciones respetables, fase final de un proceso que se había iniciado años atrás. La dirigencia política debía dar respuestas a una sociedad que había cambiado y que exigía participación efectiva. Sin embargo, la oligarquía ni estaba vencida ni quedó fuera del Estado. Pertenecían a la Unión Cívica Radical hombres vinculados a la riqueza agropecuaria del país, representantes genuinos de los intereses de su clase y que, necesariamente, debían entibiar la acción económica y social del nuevo gobierno. Se pudo advertir en la gestión de Yrigoyen que dominaban las preocupaciones políticas y que faltaba un plan para la transformación del orden vigente.

Hipólito Yrigoyen es consagrado presidente por el voto popular para el período 1916-1922, y empieza una etapa de *hegemonía radical*, ya que no se cumple la previsión de la ley Sáenz Peña en cuanto a la formación de dos grandes partidos. Lo lógico hubiera sido que el radicalismo gobernara ante un conservadurismo que concentrara las viejas fuerzas y utilizara su experiencia gubernativa en los diversos foros. Pero los conservadores optaron por infiltrarse en algunos periódicos, en el Senado, en los sectores financieros, en la diplomacia y no ofrecieron un contrapunto democrático al radicalismo gobernante.

Yrigoyen era un idealista más que un pragmático, un intransigente más que un negociador. Por ello, quizás, su primera consigna al llegar al poder fue la “reparación”, es decir, la corrección de los vicios políticos y administrativos del régimen conservador. Lleno de unción, movido por un sentimiento mesiánico y con el lenguaje propio de un

---

<sup>17</sup> Cuando Yrigoyen asume la presidencia en 1916, los homenajes populares que acompañan el acontecimiento provocan en la sociedad argentina una sensación de *déjà-vu*: la muchedumbre alborozada desata los caballos de la carroza presidencial para llevarla a fuerza de brazos, cosa que no se veía en Buenos Aires desde la época de Rosas. La comparación, utilizada tanto por los adversarios como por los simpatizantes del nuevo gobierno, fue retomada luego por la historiografía nacional. Si Rosas había contado con el apoyo entusiasta de los gauchos y de los negros, Yrigoyen a su vez era aclamado por la chusma. En este movimiento referencial de las memorias colectivas, generalmente bien alimentadas por la educación y la propaganda, el valor de la comparación histórica no reside únicamente en la similitud de los hechos evocados. Esta fuerte carga simbólica en la relación entre el presente y el pasado nos remite a problemas que la sociedad argentina seguía sin resolver.

krausista, estaba convencido de que la llegada del radicalismo al poder era suficiente para que se cumplieran sus aspiraciones regeneradoras. Pero la acción concreta del partido no estaba movida por ningún sistema claro y orgánico de ideas, y sus enemigos políticos señalaron que el radicalismo carecía de programa, es decir, de una enunciación categórica de las soluciones que se proponía dar a los diferentes problemas del país. Yrigoyen había respondido ya antes a esta objeción, señalando que el significado de la Unión Cívica Radical implicaba de por sí un programa. Esta afirmación, soberbia y rotunda, tendría su explicación a la luz de los acontecimientos posteriores.

En realidad, Yrigoyen llevaba a su gobierno la antigua hostilidad del radicalismo hacia la oligarquía, la repugnancia hacia la tradición liberal y, en cierto modo, ponía en evidencia la adhesión a algunas tendencias que habían prevalecido durante la época de Rosas.<sup>18</sup> Frente al dominio del imperialismo extranjero en el país, Yrigoyen afirmó los principios del nacionalismo económico y la necesidad de defender el patrimonio de la Nación. Este pensamiento le llevó a otorgar al Estado el monopolio de la explotación de los yacimientos petrolíferos y también su comercialización. Su actitud no estaba guiada solamente por su rechazo a la política económica de los Estados Unidos sino, sobre todo, por su arraigada convicción de que se debía acrecentar la injerencia del Estado en la vida económica.

También llevó al gobierno la preocupación por la defensa del catolicismo. Se opuso Yrigoyen a la sanción de la ley de divorcio y trató más de una vez de confiar a miembros del clero importantes funciones públicas. Pero donde se manifestó con mayor claridad su postura antiliberal fue en el ejercicio de la autoridad presidencial, autoridad que llevó hasta el extremo de constituir un régimen definido públicamente como “personalismo”.

---

<sup>18</sup> El gobierno de Rosas fue repudiado por los sectores políticos liberales, constructores de la Argentina moderna. En nombre de la “civilización europea” se condenaron décadas de historia con el pretexto de que representaban el período más nefasto de la “barbarie criolla”. Cuando estos sectores son apartados de la dirección política del país, con el advenimiento de un gobierno democrático elegido por sufragio universal, la imagen negativa de Rosas comienza a ser revisada y se produce una primera identificación entre Yrigoyen y Rosas, con todos los abusos y las reducciones de rigor. La reivindicación de la figura de Rosas toma, en un primer momento, la forma de una iniciativa yrigoyenista.

Hipólito Yrigoyen – que poseía una personalidad vigorosa – pesaba mucho sobre quienes estaban a su alrededor. Doblegó, sin violencia, las voluntades adversas hasta constituir con sus partidarios una masa homogénea cuya acción desvirtuaba el juego legítimo de las instituciones. Pese a su respeto reverencial por las formas republicanas, pese a su encendida devoción por la Constitución, Yrigoyen exigió de aquellos que ocupaban funciones públicas una fidelidad que pasó a convertirse en obsecuencia: se llegó así a un sistema de gobierno cada vez más centralizado. En las bancas del Congreso, en los gobiernos provinciales, en la resolución de los asuntos que, según la ley, correspondía a instituciones creadas para contrapesar la autoridad del Ejecutivo, gravitaba y se imponía la voluntad del presidente, cuyas opiniones equivalían a órdenes.

El radicalismo era para Yrigoyen el depositario de la razón pública. A pesar de que el triunfo electoral de 1916 había sido reñido, el presidente consideró los resultados como un “plebiscito”; a los opositores que habían ganado algunas provincias los calificó como “poderes ilegales” y en nombre de la “reparación” política que invocaba como propia llevó el razonamiento hasta el extremo de emplearlo como justificación para intervenir a varias provincias.

La lógica interna de la política yrigoyenista conducía a un duro enfrentamiento con la oposición situada en un Congreso que el presidente no pisó, enviando sus mensajes para que fueran leídos en cumplimiento del precepto constitucional, a fin de declarar inauguradas las sesiones de cada año. Era el principio de una *dualidad conflictiva*: la popularidad de un caudillo que estimulaba la oposición dentro de su propio partido y la oposición conspirativa fuera de él.

Porteño, hijo de Martín Yrigoyen y de Marcelina Alem, llegó a la presidencia con 64 años, habiendo realizado estudios de derecho y con una porfía revolucionaria que se convirtió en bandera permanente de su partido. Su primera presidencia se extendió entre el 16 y el 22, tal como lo establecía la Constitución. Su preocupación dominante fue consolidar la estructura nacional del radicalismo y neutralizar una estructura de poder desfavorable por la mayoría opositora en el Senado y en la Cámara de Diputados, con once gobiernos provinciales no adictos y el Poder Judicial y la prensa en contra.

Habría de ser, y fue, una gestión paradójica. En nombre de una causa, se usó de la intervención federal con menosprecio hacia sus opositores. En nombre de la Constitución como programa y de la legitimidad mayoritaria como raíz de la autoridad hubo – no obstante – respeto por la libertad de expresión en el nuevo escenario de la democratización. Y, como dicen algunos historiadores, contra la vieja oligarquía apareció un nuevo príncipe.

Acaso movido por el mismo afán de eliminar a los representantes de la oligarquía de todas las posiciones que conservaban, el gobierno radical no vaciló en apoyar el movimiento estudiantil que, iniciado en la tradicional Universidad de Córdoba en 1918, desencadenó la *Reforma Universitaria*, cuyo impacto se hizo sentir en América Latina. El movimiento estudiantil perseguía la renovación de la vida universitaria y planteaba la necesidad de superar la divergencia entre Universidad y sociedad. Surgió en Córdoba porque era una institución de cuño medieval, estática e impermeable a las transformaciones que se operaban a su alrededor. La Reforma propugnaba la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad, la defensa de la autonomía, la emancipación del Estado, la docencia libre, la periodicidad de las cátedras y el régimen de concurso para su provisión y la creación de programas de extensión universitaria para cumplir una función social. Como puede observarse, no era sólo un movimiento estudiantil, ya que tenía connotaciones sociales y políticas.

Como movimiento estudiantil, la Reforma contó con un instrumento clave para realizar sus postulados: la *Federación Universitaria Argentina*, fundada en abril de 1918. Como movimiento social, nucleaba a todos los que estaban disconformes con las viejas formas de convivencia social y con los valores tradicionales. Como movimiento político, se caracterizó por ser antiimperialista, antimilitarista y anticlerical.

Si el gobierno radical, por su militancia contra la oligarquía, prestó su apoyo al movimiento reformista universitario y consintió en modificar los estatutos que regían las altas casas de estudio, no por eso estaba menos alejado del espíritu que movía a los jóvenes estudiantes, en quienes resonaba la inquietud de la Revolución Rusa y la insurrección mexicana. El radicalismo, revolucionario en sus entrañas, no produjo

ninguna revolución: modificó los estatutos en los aspectos organizativos, pero no sancionó una nueva ley universitaria. Por otro lado, la excesiva politización en la acción reformista trajo como consecuencia el fracaso del movimiento para la cultura del país. Los líderes estudiantiles fueron convirtiendo en esterilizante lucha política e ideológica los postulados originales.

Las relaciones de Yrigoyen con el mundo obrero fue más una cuestión de trato que de diseño político. Aumentó los salarios, redujo la jornada laboral, utilizó el arbitraje para solucionar conflictos gremiales, pero no se introdujo en la compleja trama de intereses empresariales y de enfrentamientos anarquistas o socialistas con una estrategia deliberada. A principios de 1919, un conflicto originado entre los obreros metalúrgicos desencadenó una huelga de graves proporciones. Hasta entonces, el gobierno había procurado actuar con moderación frente a los movimientos obreros, pero en esta ocasión la represión fue violenta y no sólo se recurrió a la fuerza pública, sino que se toleró la acción de bandas particulares —lanzadas a la caza del obrero— que actuaron en las calles con absoluta irresponsabilidad. Poco después, la expulsión de los obreros extranjeros y la prisión de los argentinos puso digno remate a esta tarea de represión que justificó el nombre de “*semana trágica*” con el que pasó a la historia. No fue distinta la intervención militar en la Patagonia contra la rebelión de peones impulsados por anarquistas, expresión de una protesta social originada por la prepotencia patronal. Eran tiempos de tragedia, de crítica social, económica y política contra un gobierno popular que no tenía, sin embargo, el dominio suficiente de los conflictos.

Pero el radicalismo yrigoyenista eludió la crítica y se concentró en el problema político: le tocaba el turno al tema militar. El presidente, conspirador de varias revoluciones frustradas, llevó la bandera de la “reparación” a la corporación militar. Ésta había cambiado profundamente entre el siglo pasado y el presente. Se había profesionalizado, pero al mismo tiempo no era indiferente a los ajetreos políticos. El ejército fue llamado en apoyo de las intervenciones federales presentes durante la primera presidencia radical. El ejército se había transformado por la influencia de preceptores extranjeros enrolados en la tradición prusiana y por la creación de la Escuela Superior de Guerra. La intervención política de los militares estaba en la fragua

de los acontecimientos. El Presidente llevó la “causa de la reparación” a las filas castrenses y pasó por alto los reglamentos de promoción, rehabilitando a militares que habían sido removidos como consecuencia de revoluciones anteriores. Las decisiones presidenciales conmovieron al ejército y comenzó a insinuarse la interacción conflictiva cívico-militar: se iba abriendo un camino peligroso para las instituciones republicanas, como quedó demostrado en el golpe de Estado contra el mismo Yrigoyen en 1930.

La conducción de la política internacional fue de principios, pero hábilmente manejados, en un contexto internacional donde los combatientes se habían zambullido en un conflicto que apenas controlaron en sus consecuencias. Promediaba la Gran Guerra y el Presidente situó a la Argentina en una suerte de neutralidad activa, proclamando la autonomía del país frente a los contendientes y reclamando reparaciones cuando los hechos las justificaban, como sucedió frente a la agresión alemana a buques de bandera argentina. No le resultó fácil al presidente sostener la neutralidad, ya que recibió fuertes presiones del mundo intelectual, económico, político y diplomático, que exigían la ruptura con Alemania. Yrigoyen adoptó una postura similar a la de Victorino de la Plaza y fue vocero del hombre medio.

La política educativa del gobierno radical fue netamente conservadora. Y aunque parece una paradoja, esta afirmación tiene su lógica. Los dirigentes radicales, a nivel de gobierno, no pertenecían a la clase media, sino que estaban insertos en una estructura productiva vinculada a la propiedad terrateniente. Y, precisamente, la frustración del radicalismo – como órgano político de la clase media – fue que dejó en pie la estructura agraria latifundista sobre la que descansó siempre el poder de la oligarquía. La Unión Cívica Radical no se enfrentó a la estructura tradicional del poder: fue asimilada insensiblemente por ella.

Con la asunción de Hipólito Yrigoyen a la presidencia queda sin efecto la escuela intermedia implantada en marzo de 1916 por el ministro Saavedra Lamas. El gobierno radical restablece el sistema educativo tradicional, en reemplazo de la reforma, porque no estaba interesado en innovar. Le preocupaba la democratización en todos los órdenes, la modernización política del país y se oponía a los intentos de transformación del sistema – una de las causas indirectas de su llegada al poder – al difundir en sectores

cada vez más amplios una educación humanista cuya consecuencia primordial era la posibilidad de participar en el poder. Formar una clase media de técnicos hubiera sido algo completamente reñido con esa expectativa: este sector social quería el bachillerato para sus hijos y luego, si era posible, la carrera de abogado o de médico. Por consiguiente, el gobierno de Yrigoyen apoyó a los colegios nacionales manteniendo su orientación clásica y aumentando el número de estos establecimientos en todo el país. Al radicalismo no le interesaba una educación que fuera factor de apoyo para la estructura económica: lo prioritario era la modernización política que asegurara su estabilidad. Puede corroborarse lo anteriormente expresado observando el siguiente cuadro:

#### CUADRO 4

##### EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS Y ALUMNOS EN COLEGIOS NACIONALES Y ESCUELAS TÉCNICAS ENTRE LOS AÑOS 1916 Y 1921

AÑO	Colegios Nacionales		Escuelas Técnicas*	
	Total de Establec.	Alumnos Inscriptos	Total de Establec.	Alumnos Inscriptos
1916	32	10.843	7	2.105
1917	37	11.238	7	1.821
1918	38	11.022	7	1.675
1919	39	11.891	19	2.232
1920	38	11.928	20	2.288
1921	40	12.596	21	2.166

Fuente: Cálculos propios basados en la *Memoria* presentada al Congreso de la Nación por el Ministro José Salinas, años 1921-1922.

\* Dentro de las escuelas técnicas sólo están comprendidas las escuelas industriales y las de artes y oficios.

El cuadro N° 4 demuestra un sensible crecimiento en el número de establecimientos dedicados a la enseñanza técnica. De todos modos, dicho impulso no otorga ventaja numérica a los mismos con respecto a los colegios nacionales, que mantienen la primacía en cantidad. También se podrá advertir que a pesar del marcado aumento en el número de escuelas técnicas, no hay un correlativo desplazamiento de la matrícula a favor de las mismas. Al analizar la distribución de alumnos entre las modalidades se observa que el mayor interés no recaía en los estudios técnicos sino en los colegios nacionales. Las columnas pertenecientes a la enseñanza técnica permiten apreciar la baja sensibilidad manifestada por la demanda frente a un significativo

aumento en el número de escuelas, de manera que la inscripción de alumnos no parece avanzar en la misma medida en que lo hace la oferta.

Durante la gestión de Yrigoyen se dio un fuerte impulso a las escuelas de artes y oficios, caracterizadas por una notoria ausencia de asignaturas de tipo humanístico. De esta forma, quedaba cerrado el acceso al poder para quienes optaban por esta modalidad de la enseñanza media. Las escuelas de artes y oficios creadas por el radicalismo estaban destinadas a dar una preparación puramente artesanal que no satisfacía los requerimientos de la industria. Fueron los sectores oligárquicos tradicionales los que tomaron las iniciativas de mayor importancia tendientes a orientar profesional y técnicamente la educación. Frente a ellos, los representantes de la clase media no sólo no tuvieron estas iniciativas, sino que se opusieron a ellas vehementemente. Los gobiernos oligárquicos apoyaron la expansión de la enseñanza elemental, gratuita y laica. Con el radicalismo el nivel que registra la mayor tasa de crecimiento es el universitario. La política educativa se centró en mantener el sistema educativo vigente – indispensable para forjar su propia elite política – tal como hasta entonces lo venían haciendo los sectores sociales tradicionales.

Además de los datos estadísticos que hemos resumido en los cuadros anteriores, añadimos algunas cifras que son relevantes para comprender la situación educativa argentina al llegar el año 1918. La educación primaria tenía 1.055.455 alumnos inscritos; el nivel medio sumaba 40.930 alumnos matriculados; y las tres universidades nacionales –Córdoba, Buenos Aires y La Plata- llegaban a los 9.655 alumnos regulares. (Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1918, 296).

A Hipólito Yrigoyen le sucede otro radical, Marcelo Torcuato de Alvear, que era la contrafigura del caudillo: aristocrático, temperamental, inteligente, distante del personalismo yrigoyenista. Discreto estudiante y abogado, político entrenado en las pugnas de comité y en los salones de París, Alvear era, por sus convicciones y por su formación, un heredero del liberalismo conservador, pero pudo conciliar con extraña habilidad su estilo aristocrático con su sentido de lo popular. El radicalismo – policlasista, incorporativo y con base en el comité – no era un *movimiento* en 1916,

aunque así lo llamara su caudillo, pero iba en camino de serlo cuando avanzara la época de los gobiernos radicales, que cubrió desde ese año hasta la crisis de 1930.

Al concluir este breve recorrido histórico, parece certera esta visión sobre Argentina:

La caracteriza en primer lugar una división de la nación entre dos partidos que se consideran enemigos: provincianos y porteños, “descamisados” y dirigentes, división profunda y exacerbada por una política que se supone que sólo da satisfacción a una de las partes, tanto sobre el plano de las ventajas materiales como sobre el igualmente importante de los símbolos. La caracteriza luego la presencia de un sentimiento muy fuerte de humillación ante el extranjero, sobre todo ante Gran Bretaña y los Estados Unidos. La caracterizan en fin una inmigración masiva seguida por un hundimiento de la economía que, una y otra, parecen amenazar con la destrucción de la identidad nacional misma. (POMIAN, 1998, 18)

## BIBLIOGRAFIA

- ALBERDI, Juan Bautista (1949): Bases y puntos de partida para la organización nacional. Estrada. Buenos Aires.
- ALEN LASCANO, Luis (1986): *Yrigoyenismo y antipersonalismo*. CEAL. Buenos Aires.
- ALVAREZ, Juan (1976): *Las guerras civiles argentinas*. EUDEBA. Buenos Aires.
- ANSALDI, Waldo (1981): "Bibliografía". En: *Crítica y Utopía*. Nº 5. Buenos Aires.
- ANSALDI, Waldo (1986): "La forja de un dictador. El caso de Juan Manuel de Rosas". En: J. Labastida Martín del Campo: *Dictaduras y Dictadores*. UNAM. México.
- AUZA, Néstor (1975): *Católicos y liberales en la generación del Ochenta*. Ediciones Culturales Argentinas. Buenos Aires.
- BABINI, Nicolás (1984): *Enero de 1919. Los hechos y los hombres de la Semana Trágica*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- BAGÚ, Sergio (1985): Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina. EUDEBA. Buenos Aires.
- BIAGINI, Hugo (1985): *El movimiento positivista argentino*. Belgrano. Buenos Aires.
- BIDART CAMPOS, Germán (1977): *Historia política y constitucional argentina*. Ediar. Buenos Aires.
- BOSCH, Beatriz (1971): *Urquiza y su tiempo*. Eudeba. Buenos Aires.
- BOTANA, Natalio (1979): *El orden conservador*. Sudamericana. Buenos Aires.
- BOTANA, Natalio (1984): *La tradición republicana*. Sudamericana. Buenos Aires.
- BOTANA, Natalio y GALLO, Ezequiel (1997): *De la República posible a la República verdadera. 1880-1910*. Ariel. Buenos Aires.
- BRAVO, Héctor Félix (1988): *Bases constitucionales de la educación argentina*. Centro Editor América Latina. Buenos Aires.
- BUSANICHE, José Luis (1965): *Historia Argentina*. Solar-Hachette. Buenos Aires.
- CAMPOBASSI, José Salvador (1962): *Sarmiento y Mitre*. Losada. Buenos Aires.
- CANTÓN, Darío (1975): *Elecciones y partidos políticos en Argentina. Siglo XXI*. Buenos Aires.
- CARBÍA, Rómulo (1939): *Historia crítica de la historiografía argentina*. Universidad de La Plata. La Plata.

- CÁRCANO, Miguel Angel (1963): *Sáenz Peña, la revolución por los comicios*. Eudeba. Buenos Aires.
- CARRETERO, Andrés (1972): *La llegada de Rosas al poder*. Pannedille. Buenos Aires.
- CARRETERO, Andrés (1974): *Orden, paz, entrega. 1880-1886*. Ediciones La Bastilla. Buenos Aires.
- CASTELLÁN, Angel (1984): *Tiempo e historiografía*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- CENSO NACIONAL DE EDUCACIÓN de 1909. (1910) Oficina Meteorológica Argentina. Buenos Aires.
- CHIARAMONTE, José Carlos (1971): *Nacionalismo y liberalismo económico en Argentina*. Hachette. Buenos Aires.
- CIRIA, Alberto (1983): *Partidos y poder en la Argentina*. Hyspamérica. Buenos Aires.
- CLEMENTI, Hebe (1986): *Conflictos de la Historia Argentina. Guía para su comprensión*. Editorial Leviatán. Buenos Aires.
- CORTES CONDE, Roberto (1979): *El progreso argentino. 1890-1914*. Sudamericana. Buenos Aires.
- CORTES CONDE, Roberto (1997): *La economía argentina en el largo plazo (siglos XIX y XX)*. Sudamericana. Buenos Aires.
- DE PAOLI, Pedro (1964): *Sarmiento. Su gravitación en el desarrollo nacional*. Ediciones Theoría. Buenos Aires.
- DEL MAZO, Gabriel (1955): *Reforma universitaria y cultura nacional*. Raigal. Buenos Aires.
- DEVOTO, Fernando (comp.) (1993-1994): *La historiografía argentina en el siglo XX*. 2 vol. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- DI TELLA, Torcuato et al. (1965): *Argentina, sociedad de masas*. Eudeba. Buenos Aires.
- DÍAZ DE MOLINA, Alfredo (1972): *La oligarquía argentina*. Pannedille. Buenos Aires.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN (1916). Año 34. Nº 518. Tomo 56.
- ETCHEPAREBORDA, Roberto (1972): *Rosas, controvertida historiografía*. Pleamar. Buenos Aires.
- FERRARI, Gustavo y GALLO, Ezequiel (1980): *La Argentina del Ochenta al Centenario*. Sudamericana. Buenos Aires.

- FLORIA, C. y GARCÍA BELSUNCE, C. (1975): *Historia de los argentinos*. Kapelusz. Buenos Aires.
- FLORIA, C. y GARCÍA BELSUNCE, C. (1994): *Historia política de la Argentina contemporánea*. Alianza Editorial. Buenos Aires.
- GALLO, Ezequiel (1979): *El progreso argentino. 1880-1914*. Sudamericana. Buenos Aires.
- GASIO, Guillermo y SAN ROMÁN, María (1977): *La conquista del progreso. 1874-1880*. Ediciones La Bastilla. Buenos Aires.
- GERMANI, Gino (1971): *Política y sociedad en una época de transición*. Paidós. Buenos Aires.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (1970): *Revisionismo histórico argentino. Siglo XXI*. Buenos Aires.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (1982): *Una nación para el desierto argentino*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- HERZ, Enrique (1991): *La revolución del 90*. Emecé. Buenos Aires.
- JITRIK, Noé (1968): *El 80 y su mundo*. Jorge Alvarez. Buenos Aires.
- JUSTO LÓPEZ, Mario (1982): *La empresa política de la Generación del 80*. Belgrano. Buenos Aires.
- LAIÑO, Félix (1986): *De Yrigoyen a Alfonsín. Relato de un testigo del drama argentino*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- LEVENE, Ricardo (1944): *Mitre y los estudios históricos en Argentina*. Academia Nacional de la Historia. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ PAZ, Fernando (1980): *El Sistema Educativo Nacional*. UNCórdoba. Córdoba.
- MARTÍNEZ, Alberto (1916): *Factores de la cultura nacional. Consideraciones sobre el Censo de Instrucción Pública*. Rosso. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Memorias presentadas al Honorable Congreso de la Nación. Años 1900, 1901, 1903, 1905, 1911, 1917, 1918*.
- MONTSERRAT, Marcelo (comp.) (1992): *La Experiencia Conservadora*. Sudamericana. Buenos Aires.
- OLIVER, Juan Pablo (1976): *El verdadero Alberdi*. Biblioteca Dictio. Buenos Aires.

- PALACIO, Ernesto (1974): *Historia de la Argentina. 1516-1943*. Peña y Lillo. Buenos Aires.
- PASO, Leonardo (1974): *Corrientes historiográficas*. Ediciones Centro de Estudios. Buenos Aires.
- PÉREZ AMUCHÁSTEGUI, Antonio (1965): *Mentalidades Argentinas. 1860-1930*. Eudeba. Buenos Aires.
- POMIAN, Krzysztof (1998): "Historia, memoria y política".(Prólogo). En: Quattrocchi-Woisson, Diana: *Los males de la memoria. Historia y Política en la Argentina*. Emecé Editores. Buenos Aires.
- PRIETO, Adolfo (1988): *El discurso criollista en la formación de la Argentina Moderna*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996): *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Kapelusz. Buenos Aires.
- QUATTROCCHI-WOISSON, Diana (1998): *Los males de la memoria. Historia y Política en la Argentina*. Emecé Editores. Buenos Aires.
- RAPOPORT, Mario (1981): *Gran Bretaña, Estados Unidos y las clases dirigentes argentinas*. Editorial Belgrano. Buenos Aires.
- ROCK, David (1977): *El radicalismo argentino – 1890-1930*. Amorrortu. Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis (1982): "Mitre un historiador". En: *La Experiencia Argentina*. Editorial de Belgrano. Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis (1986): *Breve historia de la Argentina*. Editorial Abril. Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis (1989): *El drama de la democracia argentina*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis (1996): *Las ideas políticas en Argentina*. F.C.E. Buenos Aires.
- ROMERO, Luis A. (1994): *Breve historia contemporánea de la Argentina*. F.C.E. Buenos Aires.
- ROUQUIÉ, Alain (1984): *L'Argentine*. PUF. París.
- RUIZ MORENO, Isidoro (1963): *La luchas por la Constitución*. Perrot. Buenos Aires.
- SAAVEDRA LAMAS, Carlos (1916): *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos. Tomo I*. Peuser. Buenos Aires.

- SÁBATO, Jorge (1988): La clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características. Cisea. Buenos Aires.
- SALAS, Horacio (1996): El Centenario. La Argentina en su hora más gloriosa. Planeta. Buenos Aires.
- SAMPAY, Arturo (1975): Las Constituciones de la Argentina (1810-1972). Eudeba. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ SORONDO, Marcelo (1987): *La Argentina por dentro*. Sudamericana. Buenos Aires.
- SOLARI, Manuel (1972): *Historia de la Educación Argentina*. Paidós. Buenos Aires.
- TERÁN, Oscar (1986): *En busca de la ideología argentina*. Catálogos Editora. Buenos Aires.
- TERÁN, Oscar (1987): *Positivismo y Nación*. Puntosur. Buenos Aires.
- TERREN, Delia (1985): *Historia de la instrucción pública en la Argentina*. Universidad del Salvador. Buenos Aires.
- WOLF, Patricia y PATRIARCA, Cristina (1991): *La Gran Inmigración*. Sudamericana Joven. Buenos Aires.
- WRIGHT, JONE Y NEKHOM, Lisa (1990): *Diccionario Histórico Argentino*. Emecé. Buenos Aires.
- ZIMMERMAN, Eduardo (1995): Los liberales reformistas. La cuestión social en Argentina. 1890-1916. Sudamericana. Buenos Aires.

## CAPITULO 3

### EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

#### 3.1. Antecedentes

Tiene razón Narodowski cuando sostiene que, en la historia de la educación argentina,

el caso de referencia a una *primera escuela normal* es [...]arquetípico por la recurrente adjudicación del intento a la acción de Sarmiento. Si bien el emprendimiento sarmientino constituyó sin duda una experiencia exitosa, la misma se suma a los muchos intentos de creación, o a la efectiva creación de escuelas normales, habidos en Buenos Aires y en las distintas provincias mucho antes de 1870. (NARODOWSKI: 1996, 271)

El primer antecedente de escuela normal en la Argentina debe buscarse en la fundación de la Universidad de Buenos Aires en 1821, durante el gobierno de Martín Rodríguez. Su ministro de gobierno, Bernardino Rivadavia, organizó la citada Universidad en seis Departamentos: Estudios Preparatorios, Primeras Letras, Jurisprudencia, Ciencias Exactas, Medicina y Ciencias Sagradas. La intención de Rivadavia era crear, dentro del Departamento de Primeras Letras, una escuela normal. Esta creación se hará realidad en 1825 con el gobierno de Gregorio de Las Heras, siendo rector de la Universidad de Buenos Aires el Dr. Antonio Sáenz. El decreto de fundación, con fecha 3 de diciembre de 1825, respetaba el proyecto original elaborado por Rivadavia:

A fin de arreglar y uniformar el sistema de enseñanza mutua en todas las escuelas dotadas por el Erario, el Gobierno ha acordado y decreta:

1° La Escuela Normal establecida en la Universidad estará a cargo de un

Director General de escuelas, con el sueldo de mil doscientos pesos anuales.

- 2° Las obligaciones del Director General serán las siguientes:
  - 1° Dirigir la Escuela Normal con arreglo al plan que se acordará por separado.
  - 2° Representar al Prefecto del Departamento de primeras letras, cuando sea necesario, para uniformar en todas las escuelas dotadas por el Erario, el sistema de enseñanza mutua.
  - 3° Inspeccionar el servicio de dichas escuelas.
  - 4° Formar un plantel de Preceptores para las demás escuelas públicas.
  - 5° Establecer en los cuarteles militares escuelas para la instrucción de la tropa.
  - 6° Presentar a la aprobación del Gobierno por conducto del Prefecto del Departamento, un Reglamento para el régimen de las escuelas.
- 3° El Director General tendrá además un segundo que desempeñará las funciones de Preceptor de la Escuela Normal y gozará de ochocientos pesos anuales.
- 4° Comuníquese al Prefecto de primeras letras e insértese en el Boletín Oficial.

Heras – Manuel José García (Citado en CHAVARRÍA, 1947, 37)

Esta escuela normal era, según Chavarría, “algo así como una escuela primaria” con secciones de alumnos aventajados que recibían lecciones teóricas sobre los conocimientos elementales que debían transmitir a los niños y, fundamentalmente, eran ejercitados en la práctica de la enseñanza de acuerdo con el *método lancasteriano* o de enseñanza mutua. La preparación duraba dos años, pero en el caso de estudiantes con aptitudes destacadas para la enseñanza de las primeras letras el plazo podía ser abreviado a criterio del director y de la autoridad universitaria, mediante pruebas de competencia. (*idem*, 39)

La falta de documentación oficial sobre la organización y funcionamiento de la escuela normal anexa a la Universidad de Buenos Aires impide la valoración cierta de sus resultados. Es posible que Rivadavia adoptara el nombre de escuela normal por su conocimiento de la legislación francesa. Y es seguro que su intención haya sido la de difundir el método de enseñanza mutua – de cuyas virtudes estaba totalmente convencido – introducido en Buenos Aires y en otras provincias por las gestiones que él mismo realizó ante la Sociedad Lancasteriana de Londres.

No podemos dejar de mencionar que, en la misma época, el gobernador Martín Rodríguez encomienda a Rivadavia la creación de la Sociedad de Beneficencia, que

tenía – entre otras funciones – la dirección e inspección de las escuelas de niñas. La Sociedad se preocupó por instalar escuelas en diversos puntos y formar a las maestras que necesitaba mediante el método lancasteriano. Para facilitar su aplicación, la secretaria de la Sociedad tradujo un opúsculo publicado en Francia que fue editado por la Imprenta de Niños Expósitos, en Buenos Aires y en el año 1823, con el siguiente título: *Manual para las escuelas elementales de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicado a la lectura, escritura, cálculo y costura*. En ese año salió de la misma imprenta un tomo de 116 páginas bajo este largo título: *Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras o edición compuesta del plan publicado en francés en 1815 por el Sr. Conde de Laborde, según los métodos combinados del Sr. Bell y del Sr. Lancaster, por una traducción castellana anónima de 1816; y del manual práctico del método de mutua enseñanza publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos del País de aquella Provincia*. Sobre la base de estos textos se modelaron los establecimientos fundados por la Sociedad de Beneficencia. (MONJARDIN, 1946, 34-35)

Se crearon escuelas en los barrios de Montserrat, la Concepción y las Catalinas, y en San Miguel se instaló “la Normal”. En la Memoria que la Sociedad eleva al gobierno en 1829 se percibe el esfuerzo realizado para difundir el método de enseñanza mutua y otros métodos:

Con este trabajo la Sociedad ha logrado este año renovar y uniformar en sus escuelas todo lo relativo a la lectura, dictado y aritmética. Ha tratado igualmente de metodizar la enseñanza en todos los ramos. (*idem*, 39).

Llama la atención el afán de la Sociedad por los métodos y por la “uniformidad” que pretende para sus escuelas. Estas consignas se repetirán incansablemente a lo largo del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, por otras razones y en un contexto muy diferente. De todos modos, la preocupación de la Sociedad por resolver el problema de la formación de maestros constituye un antecedente valioso de las futuras escuelas normales. Su labor se interrumpió durante el segundo gobierno de Rosas y en 1842 sus establecimientos pasaron a depender de la Policía.

En abril de 1852, después de la caída del régimen rosista, el Poder Ejecutivo

establece por decreto la fundación de una Escuela Normal de Enseñanza Elemental, cuyo plan comprendía las siguientes asignaturas: Primeras Letras, Aritmética, Estudios Morales y Religiosos, Música, Gimnástica, Dibujo Lineal y Floreal, Agricultura, Elementos de Geometría, Historia Sagrada, Cosmografía, Geografía, Idiomas, Teneduría de Libros, Física, Química, Mecánica, Nociones de Filosofía, Teodicea, Psicología, Lógica, Derecho Público Argentino, Fundamentos de Derecho Civil, Nociones de Literatura, Pedagogía, Historia de los Sistemas de Educación, Instrucción, y Educación. La aplicación del plan demandaría por lo menos cinco años y los alumnos podrían ser internos y externos (Citado en MONJARDIN, 1946, 40).

La estructura de este plan no resiste un análisis serio: enciclopédica, ilógica e irrealizable teniendo en cuenta la época y las circunstancias. Sin embargo, el clásico historiador de la escuela normal argentina dice:

Cabe notar la originalidad con que fue afrontado el problema, (preparación de maestros) pues sin teorizaciones ni artificios iba derechamente al objetivo y fin propuestos, de acuerdo con un concepto didáctico un tanto empírico y dogmático, pero de una visión eminentemente argentina, que tiende más a formar un hombre de valores humanos que un técnico profesional de la enseñanza (CHAVARRÍA, 1947, 49-50).

Es una evaluación más que optimista pero difícil de compartir, porque el autor no explica – entre otras cosas – qué entiende por *originalidad*, de qué manera se va *derechamente* al objetivo, dónde se encuentra el *concepto didáctico*, qué debe interpretarse por la *visión eminentemente argentina* y por qué era irrelevante formar a un *profesional de la enseñanza*. Quizás, forzando a la hermenéutica, podemos estimar que Chavarría consideraba al plan original por la mezcla indiscriminada entre asignaturas humanísticas y técnicas. Que se iba derechamente al objetivo porque solamente demandaba cinco años formar a un maestro, en un país que los necesitaba con urgencia.

Que el concepto didáctico estaba asegurado por la inclusión de la Pedagogía, la Historia de los Sistemas de Educación, Instrucción y Educación. Que la visión eminentemente argentina era una especie de premonición, porque nunca logramos eludir al enciclopedismo ni supimos conjugar la enseñanza humanística con la técnica. Y, finalmente, porque el tiempo demostraría que la “profesión docente” no era una

“profesión”, sino un apostolado.

A pesar de esta apología del plan, Chavarría reconoce que no contiene una sola palabra sobre la práctica de la enseñanza y los métodos, que predominan el dogmatismo y el escolasticismo, que se enumeran veinte asignaturas para cursar en cinco años, sin establecer ninguna graduación en los conocimientos. Esta creación no fue más allá de los papeles y del texto legal, no se iniciaron las clases y la propuesta se extinguió el mismo año de su concepción.

Casi al mismo tiempo, en Corrientes, el gobierno provincial promovió un movimiento a favor de la fundación de dos escuelas normales, una para varones y otra para mujeres, las que tampoco llegaron a funcionar, quedando, como la de Buenos Aires, fundadas sólo en los papeles oficiales. En estos últimos – muy escasos – puede observarse que al gobernador de Corrientes le interesaba no tanto la preparación de maestros sino, sobre todo, la de “inisioneros de la civilización” que continuaran la obra “filantrópica” de la educación y que poseyeran buenas costumbres. (MONJARDIN, 1946, 42)

Los acontecimientos que se sucedieron después de la sanción de la Constitución de 1853, las divergencias entre Buenos Aires y la Confederación, los celos entre provincianos y porteños, los frecuentes cambios políticos y las perturbaciones sociales y económicas relegaron a un segundo plano las cuestiones educativas, incluida la problemática de la formación docente.

Unificado el país durante la presidencia de Bartolomé Mitre, el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Mariano Saavedra, resuelve establecer en 1865 una *Escuela Normal de Preceptores de Instrucción Primaria, Elemental y Superior*. En el decreto de creación se nombra director a Marcos Sastre –genuino representante del romanticismo historicista– y en ese mismo año se aprueba el proyecto del estatuto provisorio para la Escuela Normal de Buenos Aires. El plan determinaba dos años de duración para los estudios, distribuidos del siguiente modo:

## PRIMER AÑO

- 1- Lectura con perfección.
- 2- Caligrafía.
- 3- Rudimentos de Historia Sagrada.
- 4- Historia Argentina.
- 5- La Constitución de la República y de la Provincia de Buenos Aires.
- 6- Aritmética comercial y teneduría de libros.
- 7- Método de Enseñanza, Pedagogía.

## SEGUNDO AÑO

- 1- Nociones generales de Historia Universal.
- 2- Nociones de Astronomía para la inteligencia de los mapas.
- 3- Geografía de América y general.
- 4- Nociones elementales de geometría para la aplicación del dibujo lineal.
- 5- Estudio detenido de la gramática del Idioma Nacional.
- 6- Elementos de psicología, de lógica, gramática general y retórica.
- 7- Composiciones escritas sobre las materias estudiadas: ejercicios en el género epistolar, en comunicaciones oficiales, informes, cuadros estadísticos, sinópticos y otros semejantes. Ejercicios orales sobre las materias que designe el director, recitaciones de trozos escogidos en prosa y verso.
- 8- Pedagogía: continuación del primer año.

La aprobación de primer año daba derecho al título de subpreceptor, y la de los dos cursos completos al de profesor de enseñanza primaria. (Citado en MONJARDIN, 1946, 43).

José Manuel Estrada – de destacada actuación cuando se sancionó la Ley 1.420 – en un informe de julio de 1869 que presentó como Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia al Ministro de Gobierno, decía:

La Escuela Normal de Preceptores, por su organización actual, por la deficiencia de sus rentas y lo inadecuado de su plan de estudios [...] es un establecimiento estéril, y no sé si diga perjudicial, puesto que considero que lo es toda institución cuyo resultado sea otorgar títulos facultativos a la ignorancia, encomendándole a la vez los más serios intereses del país y comprometiendo así el porvenir del pueblo y la capacidad intelectual y moral de los ciudadanos para robustecer y practicar las instituciones libres que el pueblo mismo ha adquirido. (Citado en MONJARDIN, 1946, 43-44)

El mismo Estrada, al analizar el plan de estudios, sostiene que la preparación que se imparte en la Escuela Normal es insuficiente para preparar a “verdaderos maestros” y que la composición del cuerpo docente es lamentable. En el informe aboga por la creación de escuelas normales y, al citar antecedentes extranjeros, dice de Prusia:

[...] los aspirantes al profesorado pasan un largo noviciado, en el cual se experimenta su vocación, antes de ser admitidos a la categoría de alumnos maestros. Estos establecimientos revisten, como se ve, especialísimos caracteres, y en aquel pueblo tan avanzado en punto a educación popular, nadie espera la pureza de ésta, sino en tanto, como ha dicho un escritor, que se conserve puro el manantial: las escuelas normales. (*idem*, 44)

La Escuela Normal de Buenos Aires apenas funcionó seis años y no logró ni arraigo ni prestigio en la opinión pública. Penosamente egresaron siete subpreceptores con un altísimo costo para las finanzas provinciales. En realidad, la escuela tenía de normal sólo el nombre.

Debe reconocerse la pobreza técnica y conceptual del plan de 1865 y los escasos dos años previstos para otorgar el título de profesor. Sin embargo, presenta rasgos de cierta sensatez y coherencia, ausentes en el plan de 1852. Resulta interesante observar cómo la Pedagogía se reduce al tema de los métodos de enseñanza: este reduccionismo anticipa – de alguna manera – lo que sucederá en las décadas posteriores en los planes de estudio de las escuelas normales creadas a partir de 1870.

Cabe señalar que en 1869 – año en que Estrada presenta su informe – la necesidad de maestros para las escuelas primarias aumentaba paulatinamente, como consecuencia del crecimiento de la población y de la mayor difusión de la educación elemental. En diversas provincias habían surgido, asimismo, iniciativas para crear escuelas normales destinadas a satisfacer las demandas locales de educadores. Le correspondería a Domingo Faustino Sarmiento, Presidente de la República desde 1868, la misión de sistematizar e institucionalizar la formación de docentes para la enseñanza primaria, a partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná.

### 3.2. La fundación de la Escuela Normal de Paraná<sup>19</sup>

El Congreso de la Nación sancionó el 6 de octubre de 1869 la ley que autorizaba al Poder Ejecutivo para crear dos escuelas normales: una en Paraná y otra en Tucumán. El 13 de junio de 1870, el Poder Ejecutivo dicta el decreto de fundación de la Escuela Normal de Paraná. Suscriben el citado decreto el Presidente Sarmiento y su Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Nicolás Avellaneda. La elección de Paraná no fue fortuita: capital de la República entre 1853 y 1861, fue durante mucho tiempo el punto de confluencia necesario de todo el centro y noroeste del país para comunicarse con Buenos Aires y a la vez con el exterior. En la Memoria que Avellaneda eleva al Congreso en 1870, decía:

[...] no puedo menos de anunciar al Congreso con satisfacción, que la primera escuela normal de la República será instalada apenas se haya obtenido la pacificación completa de Entre Ríos. La escuela debe establecerse en el vasto edificio que el Gobierno de la Confederación habilitó para el servicio de las oficinas públicas en la ciudad de Paraná, y sobre la base de un colegio que habían planteado allí algunos vecinos filantrópicos, reunidos con la denominación Asociación Protectora de la Enseñanza. (Citado en MONJARDIN, 1946, 47)

El 16 de agosto de 1871, en un intervalo de la guerra civil suscitada por el asesinato de Justo José de Urquiza, inaugura sus clases el establecimiento destinado “a formar maestros competentes para las escuelas normales”, según lo establecido en el decreto de 1870. La escuela normal contaría, de acuerdo con el decreto de referencia, “de un curso normal para que los aspirantes adquieran, no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la República, sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo”. Y de una escuela modelo de aplicación “que servirá para dar la instrucción primaria graduada a niños de ambos sexos y para *amaestrar* a los alumnos del curso normal en la práctica de los buenos métodos de enseñanza y en el manejo de las escuelas”. (BOSCH, 1955, 331-332)

---

<sup>19</sup> Los decretos de creación de las escuelas normales a los que aludimos anteceden a los planes de estudio consignados en el Anexo II.

Como director de la Escuela Normal de Paraná fue designado el profesor estadounidense George Albert Stearns y como maestra inspectora de aulas infantiles su esposa Julia Adelaide Hope de Stearns.

El nombramiento de un director norteamericano fue una decisión plenamente asumida por Sarmiento: una decisión coherente con su prédica, sus convicciones y su espíritu pragmático. De su filiación ideológica hablaremos más adelante. No obstante, consideramos conveniente destacar ciertos aspectos de su trayectoria que, a nuestro criterio, ponen de manifiesto la racionalidad de su opción.

Sarmiento vivió un largo exilio en Chile como consecuencia de su férrea oposición al régimen rosista. Dedicó ese tiempo a dos de sus grandes pasiones: escribir y enseñar. En 1845 el ministro Manuel Montt lo envió a Europa para analizar los diversos sistemas educativos vigentes en esa época. En Berlín se entera de que Horace Mann había estado estudiando lo que a él mismo le interesaba y decide trasladarse a Estados Unidos. Sarmiento conoce personalmente a Horace Mann en 1847, cuando éste se desempeñaba como secretario del Consejo de Educación de Massachusetts. Allí supo el sanjuanino que en ese Estado el número de maestros de escuela era superior al total del ejército en Chile. Posteriormente, en varios de sus escritos, expresará su admiración por Estados Unidos, a la que considera la única república grande y poderosa de la tierra<sup>20</sup>

En 1865, siendo presidente de la Argentina Bartolomé Mitre, designó a Sarmiento ministro plenipotenciario en Estados Unidos. Cuando Sarmiento llegó Horace Mann había muerto, pero su esposa le abre las puertas a un mundo y a una idiosincrasia que anhelaba comprender en profundidad. Son largas las andanzas de Sarmiento por Estados Unidos visitando escuelas, asistiendo a conferencias pedagógicas, disertando él mismo en su deficiente inglés, averiguando, estudiando. En el país del Norte, y bajo la influencia de Mann, se compenetró de dos ideas esenciales:

---

<sup>20</sup> Las impresiones recogidas por Sarmiento en sus viajes por Europa y Estados Unidos – cuando fue enviado por el Gobierno de Chile – quedaron registradas en su obra *Educación Popular* (1849).

la necesidad de extender la enseñanza elemental y la importancia de la formación sistemática del magisterio mediante la creación de escuelas normales. Sarmiento había comprobado personalmente el papel decisivo que las escuelas normales de Estados Unidos habían cumplido en el desarrollo de la educación pública y en la democratización de las instituciones políticas<sup>21</sup>.

La presidencia de Sarmiento (1868-1874) constituyó el punto de partida de la difusión de la enseñanza popular en Argentina. Para llevar adelante este programa necesitaba maestros formados que sirvieran de apoyo para iniciar la preparación sistemática de docentes en el país a través de las escuelas normales. Por recomendación de la esposa de Horace Mann, muchas personas influyentes ayudaron a Sarmiento a reclutar maestras en Estados Unidos: 69 se instalaron en Argentina entre 1873 y 1898. Las docentes norteamericanas contratadas llegaban directamente a Paraná y allí realizaban un período de aclimatación antes de pasar a otras regiones argentinas (DOZO, 1985, 52). Consideramos que estas aclaraciones son suficientes para explicar la irónica frase de Puiggrós: “y para empezar, Sarmiento importó maestras” (PUIGGRÓS, 1997, 6). Como dice Salvadores: “no era fácil encontrar profesores en el país, de ahí la necesidad de contratarlos en el extranjero”. (SALVADORES, 1967, 148).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, es comprensible que la Escuela Normal de Paraná fuera una “*escuela de Boston*” transplantada a América del Sur. El plan de estudios del curso normal, lo mismo que el de la escuela primaria anexa, fueron una adaptación de los vigentes en los institutos estadounidenses (BOSCH, 1955, 332). El proceso de institucionalización se realizó con personal norteamericano, con planes, textos, doctrinas y procedimientos también norteamericanos. (UZIN, 1970, 8).

Stearns (1843-1916), que residió en Paraná desde 1870, se desempeñó como director de la Escuela Normal hasta 1876. Según Beatriz Bosch, había egresado de la Universidad de Harvard en 1865. Stearns le dio un fuerte impulso a las Matemáticas, a las Ciencias Físico-Químicas y a los Idiomas Extranjeros. En la preparación de los

---

<sup>21</sup> Siendo Sarmiento representante de la Argentina en Estados Unidos estudió detalladamente su sistema educativo, sintetizando sus observaciones en *Las escuelas, base de la prosperidad y de la república en Estados Unidos* (1866).

alumnos normalistas de Paraná se insistía en la Aritmética y en el cálculo mental. Dos textos servían de apoyo para la enseñanza: el de Elías Loomis, *The Elements of Arithmetic designed for children*, editado en New York en 1863 por Harper and Brothers, y el de Edward Olney, *A primary Arithmetic and teacher's manual*, que apareció en la misma ciudad con el sello de Sheldon and Company en 1876 (BOSCH, 1968, 47). El *Algebra* de Horace Robinson fue traducido en Paraná y se convirtió en el texto oficial durante más de medio siglo en las escuelas normales del país. Para la enseñanza de las Ciencias Naturales la guía fue el libro de H. Barnard, *Oral training lessons in Natural Science and General Knowledge*, editado en 1875 por A. S. Barnes y Compañía en New York y Chicago. Para la Educación Física se utilizaron las siguientes obras: *Handbook of Physical Training in Schools including full directions for a variety of Calisthenic Exercises* de Charles Robinson, editado en 1878 en San Francisco por Payot, Upham and Company; y *Manual of Physical Drill United States Army*, de Edmund Botts, publicado en New York por Appleton and Company en 1898 (*idem*, 1968, 48). Cuando analicemos los textos pedagógicos que se emplearon en la escuela normal argentina, podremos comprobar la abrumadora influencia que tuvo la literatura norteamericana también en ese ámbito.

Es evidente que la labor de Stearns imprimió un sello a la Escuela Normal de Paraná y a las que se fundaron posteriormente sobre la base de ese modelo. Es probable que a él se deba la primacía del saber científico sobre la cultura humanística, predominante esta última en los planes de estudio de los Colegios Nacionales creados por Mitre. Stearns propuso escalonar la carrera docente con los siguientes títulos:

- Maestro Normal, que se obtendría en la Escuela de Tucumán instalada en 1875.
- Profesor Normal, otorgado por la de Paraná.
- Institutor Normal, después de cinco años de práctica.
- Doctor en Pedagogía, a quienes de distinguieran por su consagración a la enseñanza. No tuvo posibilidades de insistir sobre este proyecto, a causa de su alejamiento del puesto y del país, en noviembre de 1876 (FIGUEROA, 1934, 65)

Corresponde al español José María Torres (1823-1895), segundo director de la Escuela Normal de Paraná, arraigar de manera definitiva a la institución concebida por

Sarmiento. Su doble rectorado en Paraná (1876-1885 y 1892-1894) marca un estilo que influirá posteriormente en todas las escuelas normales argentinas. Las ideas pedagógicas de Torres se difundieron ampliamente a través de su obra escrita, como veremos más adelante. Sin embargo, nunca renegó del modelo norteamericano: proclamó como el mejor modelo de la de Paraná a la Escuela Normal de Winona, en el Estado de Minesotta, dirigida durante doce años por el profesor Williams Phelps y donde se formara su colaboradora en la regencia de la escuela de aplicación, Francis Allyn. (BOSCH, 1955, 334)

Varios factores incidieron para que la Escuela Normal fundada por Sarmiento cimentara su prestigio y lo acrecentara en los años posteriores. Ortiz de Montoya enumera cinco: el personal docente, la disciplina, la seriedad y eficacia de los estudios, los métodos aplicados, la sabia dirección de la práctica pedagógica (ORTIZ DE MONTOYA, 1962, 64). Esta valoración, sin embargo, será muy discutida posteriormente y varios de los aspectos señalados por la autora como signo de calidad se convertirán en imperdonables defectos.<sup>22</sup> En el mismo trabajo, dedica un apartado especial para ponderar el espíritu patriótico, nacional y democrático de la Escuela Normal de Paraná (ídem, 72-73). Es importante no olvidar todas estas características para poder apreciar el impacto que produjeron en el proceso de institucionalización de la formación docente en Argentina.

Indudablemente, el prestigio de la institución paranaense se debió en gran medida a la calidad intelectual de sus docentes: fueron los creadores del normalismo argentino y los difusores del positivismo pedagógico. Por otra parte, los egresados de Paraná pasaron a ocupar puestos de relevancia en la administración nacional y en los gobiernos provinciales. Pero la disciplina será vista luego como una herramienta para “enderezar conductas”; la eficacia de los planes de estudio como una estrategia de homo-

---

<sup>22</sup> Los historiadores de la educación argentina difundieron –en líneas generales – una visión laudatoria de la obra realizada por la Escuela Normal de Paraná. La perspectiva crítica y polémica sobre la misma fue promovida a partir de 1990 por Adriana Puiggrós, cuando publica su primer tomo de la *Historia de la Educación en Argentina: Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires. En este trabajo la autora establece una nueva interpretación del normalismo, que analizaremos detenidamente en el próximo capítulo.

geneización; los métodos y la “sabia dirección de la práctica” como un *metodismo hueco* y el espíritu patriótico será tildado de patrioterismo.

A pesar de las polémicas, la Escuela Normal de Paraná se define en su origen como garantía de la formación de maestros de todo el país y se constituye en el modelo a imitar por las instituciones creadas posteriormente: “lo instituido en Paraná será lo instituyente para el resto de las escuelas normales de la República” (ALLIAUD, 1993, 93).

### **3.3. Función de las escuelas normales en el estado oligárquico argentino:**

#### **3.3.1. La consolidación del sistema educativo nacional**

Hemos analizado en el contexto socio-histórico de este trabajo las características fundamentales del proceso encaminado a constituir el Estado y la nación argentinos, y el fuerte impacto producido por las políticas inmigratorias en la conformación de la nacionalidad. Esta última no se hubiera logrado sin una tarea integral de unificación política, cultural, económica e ideológica. Y fue esta preocupación la que impulsó – a su vez – una tarea sistemática de *homogeneización*. En el plano educativo, específicamente, había que montar un sistema nacional compuesto por niveles diferenciados, según las distintas finalidades. La enseñanza elemental debía expandirse de modo tal, que garantizara la universalidad de una nueva visión del mundo, patrimonio exclusivo – hasta entonces – de un reducido grupo social.

La preocupación por homogeneizar se convirtió en una obsesión. Alcanzar la homogeneización de grupos heterogéneos – tanto nativos como inmigrantes – mediante el desarrollo educativo, implicaba contar con un *sistema de enseñanza uniforme en toda la República*. Al respecto decía un ilustre normalista:

La *enseñanza* es tema de constante preocupación y es función social y de gobierno de alta importancia en todo país civilizado. Entre nosotros, ese cometido adquiere aún mayor trascendencia dadas las características de una nacionalidad en formación, dentro de un vasto territorio en el que se hallan diseminadas incipientes y *heterogéneas* poblaciones, y a todo ello, los nuevos rumbos que toman las ideas y las nuevas exigencias de la vida moderna.

Considero que tan arduo problema hemos de resolverlo por medio de la *escuela*, por ser ella el agente más eficaz en una democracia para alcanzar los altos ideales de progreso moral, intelectual y material. (PIZZURNO, 1923, 442)<sup>23</sup>

La homogeneización de los saberes, la uniformidad de organizaciones y métodos educativos, la reglamentación de títulos y profesiones, eran aspectos relevantes en el montaje del sistema de enseñanza:

[...]es indispensable ejecutar una operación de simplificación y armonización, que reduzca *la diversidad a una homogeneidad*, no sólo dentro del mismo orden de las escuelas de la nación, sino entre éstas y las provinciales, y dentro de unas y de otras, los planes, las divisiones, los programas, los métodos [...].(GONZÁLEZ, 1915, 24)

El discurso de los intelectuales, varias décadas después de la consolidación del sistema, tenía las mismas connotaciones que el discurso oficial de la generación del 80. En 1881, el presidente Roca señalaba la importancia de contar con un plan de instrucción pública, en armonía con la Constitución, y con *reglas uniformes* que lograran sacarla del desorden en que se encontraba. Ya hemos visto que durante la primera presidencia de Roca se consolida el sistema educativo otorgándole un sólido soporte jurídico. Se habían creado los Colegios Nacionales para la enseñanza media con Mitre; Sarmiento le daría un fuerte impulso a la expansión de la enseñanza elemental y sería el fundador de la Escuela Normal de Paraná, y Roca se convertiría en el legislador y administrador del sistema. La creación del Consejo Nacional en 1881, la sanción de la

---

<sup>23</sup> Aunque la cita que utilizamos de Pablo Pizzurno (1865-1940) es del año 1923, su opinión es relevante teniendo en cuenta su importante trayectoria dentro del normalismo argentino. Fue Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial y Director de la Escuela Normal de Profesores de la Capital Federal, de la que era egresado. Pizzurno evidenció, en todo momento, una intensa preocupación por el desenvolvimiento de la educación elemental. Tuvo una visión crítica – que nunca ocultó – acerca de la formación de maestros en Argentina y bregó permanentemente por la reforma de la escuela normal. Sus ideas están expuestas en numerosas conferencias, folletos y artículos publicados en revistas especializadas. La nómina completa de sus escritos puede consultarse en José Carlos Astolfi (1974): *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*. Edic. Asociación de Ex - alumnos. Buenos Aires.

Ley de Educación Común en 1884 y de la primera ley universitaria en 1885 son los hechos que ponen en evidencia la consolidación del sistema educativo nacional.

Oportunamente explicamos que la creación del Consejo Nacional estuvo vinculada con el establecimiento de la Capital Federal en la provincia de Buenos Aires. El Consejo, cuyo alcance debería haberse limitado a ese distrito, muy pronto expandió su poder a todas las provincias, como consecuencia de la denominada *Ley Láinez* dictada en 1905. Por la misma, se autorizaba al Consejo a “establecer escuelas elementales en las provincias que lo *soliciten*”. Mediante esta sutil redacción, se salvó el precepto constitucional que dejaba en manos de las provincias la atención de la educación primaria. En su momento advertimos sobre las consecuencias adversas de esta Ley: bien intencionada en su espíritu y desvirtuada en su aplicación.

Asimismo, analizamos las circunstancias que enmarcaron el dictado de la Ley 1.420, en la que se fijaban los lineamientos básicos en materia de educación común. El Congreso Pedagógico que se había convocado en 1882 sirvió de antecedente inmediato a la mencionada ley.

La Ley de Educación Común – de cuyos beneficios nadie duda – legitimó la presencia de un *Estado educador* y su monopolio exclusivo del sistema. Este reconocimiento – motivo de lucha entre diferentes sectores – aseguró el papel activo y la influencia del Estado frente a otras instituciones, en especial la Iglesia. En los debates parlamentarios, como vimos, la disputa se desató entre aquellos que defendían al Estado docente y a la educación laica y los que propiciaban el papel activo de la Iglesia en materia educativa. Conviene recordar que esta lucha no debe ser entendida sólo en su dimensión ideológica; “también es una lucha por el *poder...* para definir los procesos y productos educativos conforme a intereses determinados [...]”. (TENTI, 1990, 2)

Considerando esta advertencia, podemos comprender la transacción que finalmente resultó de la polémica Estado – Iglesia. El artículo 8° de la Ley 1.420 impone el principio del Estado educador, pero con limitaciones: como señala Weinberg en su análisis del debate parlamentario, implanta una *laicidad de hecho pero no de principio* (WEINBERG, 1956, 11). A pesar de las limitaciones, la dimensión política se impone

sobre la religiosa y el sistema educativo – con los liberales en el poder – se configuró conforme a los intereses de los “notables”.

Ya hemos hecho referencia a la cualidad del Estado oligárquico en Argentina: liberal en todos los aspectos con exclusión de la política, actividad que quedó restringida a un reducido sector social. Por consiguiente, la proporción de votantes era escasa y las prácticas electorales se basaban en el fraude. Aún con la organización de un sistema educativo nacional, esta situación se mantuvo sin grandes modificaciones. Cabe preguntarse, entonces, qué fines persiguió la expansión sistemática de la instrucción pública en toda la nación. La creación de un nuevo orden social requería – como vimos – de hombres nuevos dotados de un sistema de actitudes que posibilitara la adhesión a esa realidad que se mostraba esquiva y difícil: la Patria. El ministro de Roca y luego presidente de la Universidad de La Plata, Joaquín V. González, decía:

Toda la cuestión educacional, como cuestión política o gubernativa, quedaba, pues, reducida para mí, a una tarea de organización armónica, correlacionada, coherente, simplificada, unificada, orientada e inspirada en una idea directriz que por fuerza debía coincidir de cerca o de lejos, de inmediato o de mediato, con la formación de la nacionalidad misma, entendida ésta en el sentido de modelación del *alma nacional*. (GONZÁLEZ, 1915, 23).

El enfoque que los gobernantes y los intelectuales dominantes tratarán de imponer en vistas a la construcción de un orden social deseado para el futuro, se basó en la universalización de normas, valores, principios y costumbres, ajenas a la mayoría de los habitantes de nuestro país. La función igualadora que la escuela pública estuvo llamada a cumplir debe ser entendida en términos de homogeneidad social y cultural, y no como preparación para la participación política. La instrucción elemental, destinada a los sectores bajos de la población, tuvo un objetivo claro: transformar, convertir, crear la conciencia nacional. En realidad se tendió a formar al “ciudadano tipo”, borrando las intensas diferencias, no sólo regionales sino, sobre todo, las que habían surgido como producto de la inmigración. Queda clara la *función política* desempeñada por la educación y la importancia que adquirió la existencia de un proyecto cultural y educativo tendiente a garantizarla.

Mediante la acción sistemática de la escuela se perseguía formar ciudadanos que, en posesión de ciertos hábitos, se *ajustaran* al tipo de orden que pretendía imponerse. Sin ningún pudor, la *Revista de Educación* de la Provincia de Buenos Aires predicaba en su editorial, “que la *reducción* de los hombres y su ingreso firme y absoluto a nuestra idiosincrasia sólo se conseguirá con la escuela para la vida argentina” (*Revista de Educación*, 1914, Año LV, 139). Ahora bien: promover el ajuste y la reducción presuponia la existencia de *desajustes*. Chavarría hace una nítida y elocuente descripción de esos desajustes:

El elemento social, humano, en que se ejerció la acción educativa, fue el criollo mestizo, con predominio de sangre autóctona [...] En situación inferior al español, desposeído de todo, esclavo o semiesclavo por el régimen de gobierno y la ignorancia, el nativo traía desde el fondo ancestral complejos de inferioridad y en su lucha por el derecho y la defensa personal apelaba a la mentira, el engaño, la simulación y todos los matices de la hipocresía. La repetición del acto hace el hábito, que generalizado en muchas personas se convierte en ambiente [...] El embustero, el vivo, el embaucador son productos [...] de la *criollocracia*. (CHAVARRÍA, 1947, 361-362)

Evidentemente, era la población criolla la que estaba desajustada y sobre ella había que actuar para civilizarla y regenerarla. La población nativa era considerada heredera de la indolencia, la pasividad y la pereza y, por consiguiente, no apta para el trabajo.

Por otro lado, ya vimos que las corrientes inmigratorias trajeron consecuencias no deseadas por las políticas destinadas a fomentarlas. Estas últimas concibieron el fenómeno inmigratorio no sólo desde la perspectiva de obtener mano de obra para la producción: se esperaba, asimismo, un mejoramiento de la raza a través del aporte de cultura, orden y laboriosidad por parte de los inmigrantes. Pero estos últimos también provocaron desajustes por la presencia de costumbres, lenguas, etnias y valores divergentes, que atentaban contra el proceso de homogeneización social. Por consiguiente, los grupos de inmigrantes estuvieron en la mira de la acción que la escuela pública estuvo llamada a cumplir:

El gobierno dedica constante atención a esta rama trascendental de la Administración (la instrucción pública), comprendiendo que un país que marcha adelante con extraordinaria celeridad y que asimila anualmente a su población millares de hombres de todas las razas y de todas las

latitudes, necesita extender sus elementos de cultura, levantando dondequiera que se forme un grupo humano, institutos de enseñanza destinados a dar a la juventud clara conciencia de su deber en el camino de la vida. (*Diario de Sesiones*, 1888, 21)

En definitiva, en el proceso de consolidación del sistema educativo nacional la escuela se destina a reconvertir moralmente, a transformar y a civilizar a los sectores sociales “desajustados” respecto del nuevo modelo de país puesto en marcha. La escuela adquiere – desde esta perspectiva – un sentido misional. De todo lo dicho, es posible deducir la importancia que adquirió *la instrucción de carácter nacional* y el énfasis que se puso en *la educación moral*. Andrea Alliaud considera que la educación del pueblo, entendida como reconversión moral, tendió a que sus destinatarios adquirieran conductas y actitudes en desmedro de la apropiación de contenidos elaborados. Y que la educación moral – en el contexto positivista de la generación del 80 – es entendida como “amor a la escuela, a la ciencia y a la patria” (ALLIAUD, 1993, 64). A pesar de ser laica la escuela, nutrida de este contenido no deja de ser religiosa en la medida que “trata de hacer de la ciencia la admiración suprema del niño, de la escuela su cariño más hondo y del amor a la patria un culto” (TENTI, 1990, 26). Es probable que las posturas de los autores citados sea correcta. Pero estamos en condiciones de afirmar – como veremos más adelante – que existía la misma disconformidad en los informes oficiales, tanto con la instrucción como con la educación moral. Si esta última tuvo prioridad, no es perceptible en el discurso oficial, al menos en cuanto a los resultados. Pablo Pizzurno, fervoroso normalista que ocupó numerosos cargos públicos en la administración del sistema, sostenía respecto de la educación moral:

Se olvida que formar el hombre sano, fuerte, ilustrado, recto, veraz, respetuoso de la justicia, tolerante, amigo de lo bello y con aptitudes y amor por el trabajo, es contribuir de la manera más segura al bienestar y progreso del país; que ésta debe ser la tarea perseverante de todos los días, de todo el año, mucho más fecundos del punto de vista del patriotismo también, que los desfiles y manifestaciones aparatosas en fecha fija, en Mayo y Julio [...] Por haberlo olvidado lamentablemente, asistimos, desde 1908, a *este descenso cada día más acentuado de la educación nacional, y especialmente de la moral*, en las escuelas. (PIZZURNO, 1923, 305).

Consideramos que esta aseveración, realizada en 1923, es elocuente y exime de comentarios.

X La tarea de organizar y consolidar un sistema educativo no consiste solamente en crear escuelas y reglamentar planes y programas de estudios. Un componente fundamental de este proceso remite a la necesidad de contar con los *ejecutores* aptos para desempeñar las funciones de gestión y de docencia. La formación de los maestros fue un aspecto relevante del proyecto educativo oligárquico. Había que preparar un cuerpo de especialistas, homogéneo y formado específicamente, para desempeñar una tarea fundamental en el proyecto de transformación social. El Estado es el que asume la formación sistemática de los docentes. El personal formado será, a su vez, elegido para dirigir las escuelas y para asumir – como lo veremos – el control general de todo el sistema educativo:

La inspección de las escuelas públicas que las impulsa y estimula, está por primera vez en todo el territorio de la Nación a cargo de profesores diplomados en nuestras escuelas normales[...]. (*Diario de Sesiones*, 1886, 17)

Al quedar institucionalizada la formación para el desempeño de las tareas docentes, podemos hacer referencia al surgimiento de la “profesión” docente. En las páginas siguientes analizaremos las características de este proceso.

### 3.3.2 El Estado y la formación sistemática de maestros

Transformar en nación un territorio tan vasto como el de Argentina, habitado por individuos tan heterogéneos, suponía, entre otras cosas, lograr su integración cultural y moral. La extensión de la educación básica – por su carácter obligatorio, gratuito y laico – garantizaba la sistematicidad de un proceso transformador destinado a la formación del ciudadano tipo:

[...] la escuela está llamada a resolver un serio problema de dinámica moral y mental [...] Falta el vínculo de un común sentimiento, de una aspiración única: tradición, historia, glorias o sacrificios comunes, nada existe de todos los atributos que caracterizan a las sociedades constituidas en Nación. Los hijos reflejan las idiosincrasias sociales o de raza de los padres, y la escuela debe inculcarles alma nueva [...]. (*Memoria*, 1898, 53 – Escuela Normal de Concepción del Uruguay – Informe de la Dirección)

Para que todo esto se hiciera realidad, más allá de lo que declamaba la letra escrita, era imprescindible crear una administración educativa fuerte y centralizada, que asegurara la difusión de la enseñanza elemental y propiciara la homogeneización de los saberes a impartirse. Por lo tanto, era necesario disponer de una organización institucional acorde con estas finalidades: horarios, planes, programas, textos, reglamentos, edificios y reclutamiento del personal adecuado, constituyeron las premisas fundamentales del entramado que reclamaba la conformación de un sistema educativo de alcance nacional.

Dentro de este proceso debe encararse el estudio de la “profesión docente”. Es decir, cuando el Estado se hace cargo de la formación sistemática del maestro mediante instituciones específicas destinadas para tal fin. A partir de este momento podemos decir que la enseñanza – realizada hasta entonces de manera más o menos espontánea – requerirá la posesión de ciertas destrezas y habilidades, y la certificación de un título como garantía. La constitución de un cuerpo de especialistas homogéneo asegurará un proceso unificado de inculcación cultural, del que se obtendrán ciudadanos homogéneos, liberados de las “*idiosincrasias sociales o de la raza de sus padres*”. Dicha tarea alcanzará un mayor grado de eficacia en la medida en que sea desempeñada por individuos considerados legítimos para llevarla a cabo.

Si pretendemos analizar las peculiaridades que configuraron la “profesión docente” en sus orígenes, debemos preguntarnos por la especificidad de su función en el contexto del surgimiento del sistema educativo nacional y de consolidación de la sociedad y el Estado moderno. El interrogante puede plantearse en estos términos: ¿cómo fue definida, en sus orígenes, la tarea del maestro y qué propiedades derivan de tal definición? Se trata, en definitiva, de identificar las características constitutivas del magisterio como “profesión”.

Por supuesto, el maestro tuvo la tarea específica de *alfabetizar*. Pero también fue el encargado de *difundir un nuevo orden cultural* que se estaba conformando. La apropiación de la cultura escolarizada – por la cual el analfabeto dejaba de ser inculto – no significaba acceder a saberes o conocimientos relevantes. Culturizar a la población,

tarea específica del maestro de instrucción primaria, tenía menos que ver con la transmisión de conocimientos que con la difusión de ciertas normas, valores y principios que el ciudadano debía adquirir en una incipiente nación. Veamos, a modo de ejemplo, esta aseveración:

[...] son loables todos los esfuerzos que se hagan para disminuir el número de analfabetos. No se trata solamente de una acción humanitaria en lo que atañe a los beneficios individuales que puedan recibir los que aún no han podido o no han querido aprender a leer y escribir, sino también a un objetivo social utilitario, práctico [...] cuyo primer beneficiario ha de ser el Estado, así en lo moral como en lo material [...] El analfabetismo no es, sin embargo, en nuestra enseñanza sino un aspecto de la cuestión y, a mi juicio, no es el más importante. (BLANCO, 1919, 454).

En efecto, alfabetizar no parecía lo más importante. Definida la legalidad del Estado, se asigna a la educación la tarea de homogeneizar la sociedad. Así se comprende que, en la expansión de la educación elemental, la formación moral, impulsada para contrarrestar las influencias del medio familiar de un vasto sector social, haya ocupado un lugar de privilegio:

La inmensa mayoría de los alumnos [...] se compone de los hijos de padres pobres, que han tenido la ventaja bien lamentable de no recibir los beneficios de la educación y que, por consiguiente, han quedado inhabilitados para auxiliar a los maestros de sus hijos en los momentos que estos permanecen fuera de la escuela; haciendo así muy débil la influencia que sobre sus espíritus debe ejercer la acción civilizadora de la misma, cuyos resultados tienen que ser tardíos desde que el ejemplo en el hogar doméstico desvirtúa la reforma de las malas costumbres, de las maneras incultas del lenguaje incorrecto de los alumnos. (*Memoria*, 1885, 343 – Informe de la Dirección – Escuela Normal de Catamarca)

La escuela civilizadora debía contrarrestar usos y costumbres y, a la vez, garantizar la apropiación de un nuevo patrimonio cultural. Era precisamente el maestro quien tenía que efectivizar el disciplinamiento moral de una población escolar heterogénea y desajustada. Promover la adquisición de máximas de conducta precisas es la actividad que define al maestro de escuela. Por lo tanto, “[...] el ideal del maestro debe ser el de formar individuos buenos aunque no tan instruidos” (*Memoria*, 1898, 510 – Escuela Normal de Río Cuarto). Aún con un marcado énfasis en la dimensión moral, la enseñanza escolar no estaba disociada de la transmisión de ciertos saberes mínimos:

nociones de cálculo, idioma nacional y conocimientos referentes a la historia y geografía nacionales. Pero la tarea fundamental de la escuela y de sus maestros consistía en “enderezar” conductas y en promover valores y principios de vida, con el fin de lograr sentimientos de amor y respeto por la patria y las instituciones establecidas:

Aprovechad cada uno y todos los instantes de la vida escolar para afianzar en el niño sentimientos de admiración y reconocimiento para con Dios, de amor y abnegación para la patria, de respetuoso cariño para sus padres y maestros y de benevolencia para sus semejantes. (*Memoria*, 1892, 539 – Escuela Normal de Profesores de la Capital Federal).

La maquinaria escolar puesta en marcha apuntó a moldear ciudadanos homogéneos, normales y también disciplinados. En un informe interno, el regente de la normal mencionada escribe: “Convencido de que el orden y la disciplina son factores de indiscutible importancia para asegurar el éxito en la prosecución de un fin determinado [...] deben tener su asilo en las Escuelas” (*Memoria*, 1898, 283 – Escuela Normal de Mendoza). Proclamas de esta misma índole aparecen cientos de veces en informes similares de la época.

Para lograr el orden y la disciplina en la escuela, el maestro utilizará técnicas de vigilancia y la aplicación de sanciones correctivas. Ello supone un conocimiento detallado y meticuloso de los sujetos a los que se quiere disciplinar. No nos estamos refiriendo, en este caso, a conocimientos generales, tales como los que puede aportar la psicología, sino a un conocimiento de lo particular. En efecto, el maestro debía estar preparado para:

[...] estudiar los caracteres y las inclinaciones de los niños, para conocer los grados de fuerza de sus cualidades morales incipientes, a fin de fortalecer la virtud indecisa, reprender la duplicidad, la tergiversación y la falsedad, apelar afectuosa y prudentemente a la conciencia, excitar la sensibilidad moral y despertar los afectos generosos. (“Obligaciones de los maestros” – *Reglamento de Escuelas Normales*, 1886)

La serie de testimonios expuestos permite afirmar que el papel del maestro se define no tanto por la transmisión de conocimientos, por enseñar en sentido estricto, por instruir, sino más bien por socializar, moralizar, disciplinar. La tarea específica del docente de nivel primario se diluye, precisamente, en el momento de su definición

profesional, y esta particularidad de origen resultará – como es lógico – muy significativa.

Si se tiene presente la heterogeneidad social propia de la Argentina por el momento en que se estaba configurando una sociedad moderna, se comprenderá la “grandeza” simbólica que mereció la “profesión docente”. Predicadores laicos de una nueva doctrina que haría el milagro de la reconversión social, los maestros adquirirían la fisonomía del “apóstol” y su tarea se convertiría en “misión”: “[...] oh mágico poder de la escuela convertida en santuario y del maestro, su sacerdote” (*Memoria*, 1892, 534 – Escuela Normal de la Capital Federal). Esta cualidad salvadora que asume el magisterio en sus orígenes será determinante en la futura configuración de su perfil profesional. En efecto, con un contenido de moralidad distinto al religioso pero no de menor grandeza, la enseñanza del maestro se asemeja a la obra de los convertidores de almas: ✕

Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y delicados que los del sacerdote. Bajo varios importantes aspectos se halla en una relación semejante con la sociedad: y sus motivos y emulaciones para obrar, deben ser de la misma clase en su considerable extensión. (*Memoria*, 1882, 24 – Provincia de Buenos Aires)

Con esta concepción, el maestro necesariamente debía ser un ejemplo de conducta y un modelo a imitar: “entre ser buenos y sabios, lo primero es más importante” (*Memoria*, 1883, 33 – Estado de la Educación Común en la Provincia de Buenos Aires). El maestro tenía que ser ante todo buena persona y saber lo mínimo para enseñar lo imprescindible, pero no más. La formación impartida en las escuelas normales privilegió la dimensión moral y la práctica. Por consiguiente, la Pedagogía inculcada – asentada en ambas dimensiones – no fue relevante en su carácter de “ciencia de la educación”, sino más bien en tanto que *arte*. Así entendida la formación docente podemos suponer, al decir de Tenti, “[...] que entra en contradicción con todas las demandas de científicidad del oficio docente [...]”. (TENTI, 1990, 164). La denominación de *práctico idóneo* que utiliza M. Southwell para referirse al maestro, remite a la diferenciación entre trabajo manual e intelectual, como una instancia a “mitad de camino” entre ambas modalidades, con algunos rasgos de trabajo intelectual pero mucho de *artesanal*”. (SOUTHWELL, 1996, 14). ✕

El maestro moralizador debía poseer aquellos atributos que se consideraban legítimos y que, por tanto, debían internalizar los destinatarios de la escuela pública. Ahora bien, si una profesión – la del maestro en este caso – asume en el momento de su surgimiento el carácter de “misión” social y prioriza la posesión de cualidades personales entre sus miembros, nos debemos preguntar acerca de los requerimientos necesarios para su desempeño. Interesa visualizar cómo podemos ubicar en este discurso la *institucionalización de una formación especializada*.

La siguiente caracterización, referida a la época fundacional de la Escuela Normal de Paraná, aporta los primeros indicios para la explicación que buscamos:

El valeroso joven que llega apenas a los dieciséis años de edad a traspasar los umbrales del santuario laico de Paraná, ávido de saber y anheloso de cumplir un noble destino en la educación del pueblo, se entrega. Asiste a los rituales oficios cotidianos de las aulas preparatorias del magisterio. Con notas sobresalientes en todas las asignaturas culmina el período de sacrificios dignificadores del noviciado docente para empezar de nuevo al día siguiente con la renovada lección de las aulas y salir, por los caminos polvorientos y difíciles del apostolado, a predicar el evangelio de su fe republicana. (CHAVARRÍA, 1947, 453).

La preparación del personal idóneo para lograr los objetivos perseguidos por el sistema educativo era un aspecto de suma importancia, que merecía precisiones que iban más allá de la poética descripción del autor citado. Contar con un cuerpo de maestros capaces de garantizar el logro de la homogeneidad cultural – a través de medios legítimos – implicaba atender el proceso de su formación. La Escuela Normal es la institución que se consolida y expande con vistas a obtener maestros competentes, “capaces de dirigir con éxito las escuelas que se les confíe y de dar impulso vigoroso al desarrollo de la educación común” (*Memoria*, 1885, 471 – Decreto del Ministerio de Instrucción Pública). La garantía de idoneidad del personal docente estará dada por la posesión del *título*. Y el título se obtiene mediante una preparación pautada y planificada. Al institucionalizarse una formación sistemática y especializada para los maestros, se ponen los requerimientos para el surgimiento de la “profesión docente”. Esto significa que el desempeño de la misma ya no queda librado a la subjetividad de personas individuales, sino que presenta un carácter tipificado y normatizado. Implica, por consiguiente, que aquellos que se dediquen a la enseñanza estén provistos de un

corpus de conocimientos específicos. De este modo, una práctica que se venía desarrollando de manera espontánea e intuitiva, adquiere carácter objetivo y pautado. Por lo tanto, requerirá de una formación especializada por parte de los individuos que la lleven a cabo y es este requisito, precisamente, lo que va a posibilitar la *intercambiabilidad* de dichos individuos, sin que sufra alteraciones la función social desempeñada.

El maestro legítimo es, en este contexto, aquel que fue formado y que, por consiguiente, asegura estar provisto de las herramientas indispensables para que la acción pedagógica resulte efectiva. El título de maestro se convierte en *garantía* de competencia, más allá de las propiedades de los sujetos portadores. Los maestros titulados son los encargados legítimos de difundir la cultura entre la población. Con la posesión del título de maestro el cumplimiento de la función social queda garantizada. Al mismo tiempo se produce – entre los portadores – la creencia en su propio valor y, en aquellos hacia quienes la acción pedagógica está destinada, una adhesión efectiva. El reconocimiento de la autoridad del maestro será uno de los factores fundamentales para el éxito de la acción “civilizadora”.

Pero además, el reconocimiento de la autoridad se verá reforzado en la medida que, como ya lo explicamos, la función docente queda investida de un *carácter sacramental*. Con una concepción de moral laica que mantuvo el carácter sagrado como sustento, se procuró que tanto los niños como el maestro se apropiaran de dicho sentimiento. El maestro se define como el portador de normas y principios racionales, pero dotados de sacralidad. Y así aparece en el discurso oficial que analizaremos oportunamente.

Los procesos de institucionalización de prácticas sociales, en este caso la práctica docente, no surgen de un momento a otro. La división entre maestros titulados y no titulados no se produce espontáneamente. Por el contrario, se trata más bien del resultado de una serie de confrontaciones a través de las cuales se fue definiendo el campo de la producción y circulación de los saberes pedagógicos. En efecto, “institucionalizar prácticas pedagógicas, es trazar límites precisos entre saberes legítimos y saberes no legítimos, entre inculcadores legítimos e inculcadores no

legítimos [...]”. (TENTI, 1990, 194).

En el período fundacional del magisterio argentino, la discusión acerca de la exigencia del título para el ejercicio docente parece haber tenido, entre la intelectualidad dominante, cierto consenso. La disputa se produjo, más bien, a la hora de *definir el tipo de formación especializada* que debía impartirse en las escuelas normales. Desde la óptica de algunos sectores había que cuidar que la formación fuese acorde con la tarea asignada. En este sentido, el discurso pedagógico de la época, si bien defiende la formación docente, no excluye de la misma los elementos que habían caracterizado a la figura misional del maestro. Esto generó, indudablemente, ciertas contradicciones.

Al detenerse en el nombre de escuela normal, es posible identificar la “*norma*” con el *método* de enseñanza. La transmisión de ese saber específico, relacionado con la metodología o la didáctica, fue en principio lo que impulsó la creación y el desarrollo de las escuelas normales. Fue precisamente el saber instrumental, el arte de transmitir los conocimientos al niño, el que sustentó el surgimiento de la “profesión docente”. A partir de allí, el ejercicio del magisterio va a implicar que todos sus miembros cuenten no sólo con la posesión de los saberes de las distintas disciplinas, sino también con el *adiestramiento metodológico* necesario para la transmisión.

Aunque este tema será abordado con mayor profundidad en los próximos capítulos, podemos advertir que en los orígenes del normalismo argentino la metodología de la enseñanza fue dominante en el campo pedagógico y cualitativamente más significativa que el saber general: “[...]Lo que se demanda al maestro, es menos el saber que el talento de comunicar”. (*Memoria*, 1883, 33). La relación de los maestros con el campo del saber se limitó al *uso*, es decir, al saber necesario para enseñar y nunca para ir más allá. La autoridad del saber fue colocada en “otros”, los teóricos, los especialistas externos a la práctica, que seleccionaron y organizaron los conocimientos y, por sobre todo, los modos en que estos fueron puestos en juego por los maestros en el aula. En el campo de la educación y de la cultura, el maestro, en tanto portador de un capital cultural escaso – el indispensable para desarrollar su tarea –, se diferenciaba de los “productores” de los saberes e ideologías. Es decir, dentro del ámbito educativo el maestro “ejecutor” se diferenciaba de “[...] aquellos que tienen la capacidad de juzgar y

hacer que sus juicios tengan un peso específico particular”. (TENTI, 1990, 179)

Sin embargo, el talento para comunicar los conocimientos no lo era todo. En la documentación de la época se percibe otra de las contradicciones constitutivas de la “profesión docente”:

Para enseñar con buenos resultados, se necesita el estudio del alumno, el conocimiento en la vida ordinaria, y cierta experiencia que sólo se consigue con los años; en consecuencia, la edad es una garantía de idoneidad [...]. (*idem*, 33)

Aún con el surgimiento de la “profesionalización” y el lógico requisito del título, la experiencia se define como un elemento decisivo: también es garantía de idoneidad. Experiencia que no tenía que ser, solamente, con los años de ejercicio, sino que se adquiriría – como luego veremos – con una formación que privilegiaba la práctica antes que la teoría. Y esto sucede, paradójicamente, cuando el conocimiento pedagógico alcanza cierto grado de formalización y objetivación. Al analizar los sucesivos planes de estudio elaborados para las escuelas normales podrá observarse que tendieron a incrementar la formación práctica, ya que la “ciencia pedagógica” no fue precisamente una *ciencia*: se redujo a la adquisición de principios y métodos codificados, con la finalidad exclusiva de conducir eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo la trayectoria de la formación en Argentina, nos atrevemos a sostener que en ningún momento los maestros gozaron de una preparación teórico-reflexiva que les permitiera tomar decisiones autónomas y responsabilizarse por su quehacer. Desde los orígenes de la actividad, el maestro aplicó métodos, ejecutó planes y programas que – más abiertos o más cerrados – fueron elaborados y definidos por otros.

Hemos tratado de explicar, en este apartado, las características que fueron conformando la “profesión docente”, enmarcada en el proyecto político de integración y unificación nacional. A continuación veremos el proceso que llevó a cabo el Estado para la creación y expansión de las escuelas normales en todo el país, analizando la lógica implícita en este proceso conformador. En Argentina, al igual que en otras latitudes, fue el Estado el único responsable de: *crear* instituciones especializadas para la preparación de maestros, *definir* el tipo de formación y *regular* las formas de acceso al ejercicio de

la docencia. Esta peculiaridad de origen resulta de suma importancia cuando se trata de analizar la “profesionalidad” de la enseñanza.

### 3.4. Evolución de las escuelas normales

Hemos estudiado, anteriormente, las características y la relevancia que tuvo la creación de la Escuela Normal de Paraná en la presidencia de Sarmiento. Después de esta institución, que comenzó a funcionar en 1871, se crearon en Buenos Aires dos escuelas normales – una para varones y otra para mujeres – en el año 1874, adoptando planes de estudio similares a la Normal de Paraná.

En esa época, la preocupación del Estado era establecer un sistema homogéneo de reclutamiento y formación del personal docente y para lograrlo era imprescindible acrecentar y desarrollar instituciones de este tipo. Ahora bien, ¿de qué manera se impulsó el proceso expansivo del normalismo en Argentina? Este interrogante guiará nuestra exposición, con la finalidad – como ya anticipamos – de identificar la *lógica* que orientó la configuración de la “profesión docente” en nuestro país. Remitiéndonos a las bases legales que sostuvieron la expansión de las escuelas normales, encontramos que por Ley del 13 de octubre de 1875, el Poder Ejecutivo quedaba autorizado para: “establecer una Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria en la capital de las provincias que lo solicitaran y que ofrecieran como base un local apropiado, provincial o municipal [...] Terminado el primer curso de enseñanza, el Poder Ejecutivo entregará las Escuelas Normales a las Provincias que se obliguen a sufragar los gastos que demande su sostén, ya sea en su totalidad o acogiéndose a la ley de setiembre 25 de 1871” (Artículo 1º) (Citado en ALLIAUD, 1993, 90). Esta última prescribía las obligaciones de la Nación y de las provincias en lo concerniente al sostenimiento de las escuelas normales.

Cuando el proyecto de ley de 1875 fue presentado al Congreso, se pensaba en la creación de catorce escuelas normales, una en cada provincia. Aunque esta planificación no se concretó en lo inmediato, para 1885 habían sido fundadas las catorce escuelas, las que sumadas a las ya existentes, daban un total de dieciocho escuelas que formaban

maestros (Ver Anexo I).

Es posible percibir que las instituciones que iban cobrando existencia para dotar a la Nación de maestros normalistas se diferenciaban en términos de *calidad* respecto de las primigenias. Ésta es una de las características que guió el proceso de creación y expansión de las escuelas normales: la cantidad de escuelas a expensas de la calidad en la formación. Al respecto, en los informes ministeriales se lee:

[...]el Ministerio de Instrucción Pública ha establecido en los dos últimos años, escuelas normales de un grado inferior en sus enseñanzas, pero adecuadas para su objeto. (Congreso Nacional – Cámara de Senadores – 1881)

Podemos decir que el *deterioro de la formación* fue una nota peculiar que definió el proceso de conformación de la “profesión docente”. Es muy ilustrativa la queja de Pizzurno en 1923, al hablar del fracaso de la escuela primaria:

[...] se fundaron *escuelas normales a granel*. ¿Con qué criterio? ¿Con qué organización? ¿Con qué directores y personal docente? [...] La severidad en la elección, enseñanza y promoción de los alumnos – maestros fue decayendo bajo el influjo de causas múltiples. La faz profesional y la moral de su preparación, con ser tan esenciales, pasaron a segundo término. La organización de los estudios, lejos de mejorar, empeoró a tal punto que el plan hoy en vigor [...] es el más deficiente que jamás hayamos tenido. Se han acentuado en él de tal manera las fallas [...] que es absolutamente imposible [...] que el maestro adquiera las aptitudes de que más ha menester. (PIZZURNO, 1923, 302)

Tal apreciación resulta evidente si se considera que el plan de estudios original de la Escuela Normal de Paraná, por el cual la formación de maestros se extendía a cuatro años de duración, se suplantó por un plan de tres años en 1876 (Ver Anexo II).

Aunque los planes de estudio serán analizados en el capítulo 5, conviene recordar que los mismos sufrieron numerosas modificaciones y que algunas escuelas normales – como la de Paraná y las dos de Capital Federal – además de maestros

formaban profesores normales, con planes de estudios que duraban cinco años<sup>24</sup>. En tanto se definía un tipo de formación especializada para el maestro, se producían una serie de luchas entre distintas fracciones de poder dentro del Ministerio de Instrucción Pública<sup>25</sup>. Al reconstruir la pugna desatada, encontramos a los que defienden la *calidad* de la formación frente, frente a los que impulsan planes de formación acotados, movidos por una necesidad “*eminente práctica*”:

Las razones que ha tenido la Comisión para acortar la duración de los estudios [...] son de orden eminentemente práctico; ha creído en efecto, que debía apartarse, hasta cierto punto, de las exigencias de la teoría que requieren en el maestro la perfección y la amplitud de conocimiento que más lo aproximen a su ideal, reservando para más tarde la oportunidad de completar la obra y extender *los conocimientos que hoy limitan el plan* que tengo el honor de presentar. (*Memorias presentadas a las Cámaras*, 1886, 459-460).

En contra de esa argumentación, fundamentada en la necesidad de acrecentar el número de maestros formados – reduciendo el tiempo de preparación y limitando el acceso al conocimiento – en el seno ministerial se oían otras voces. Éstas explican la sanción del decreto del 28 de febrero de 1886, cuyo artículo 3º dice:

Que si bien, como lo manifiesta el señor Inspector en su informe y lo ha tenido en cuenta la mayoría de la Comisión, es urgente que las Escuelas Normales suministren un *número crecido de maestros [...]* esa urgencia no es tan perentoria que obligue a disminuir los estudios y la práctica en las Escuelas Normales para acortar el tiempo de preparación de los maestros, con grave perjuicio de su alta profesión. (*Planes de Estudio. Escuelas Normales, Elementales y Superiores*, 1886. Ver Anexo II).

No obstante, los planes de estudio decretados en esa oportunidad – los cuales contemplaban cuatro años para la formación de maestros y seis para los profesores – dejaban de tener vigencia al año siguiente. En 1887 se aprobaron los planes propuestos por la Comisión Ministerial, reduciendo a tres años la preparación de maestros y a cinco

---

<sup>24</sup> Los profesores normales recibían una preparación que los capacitaba para la inspección y dirección de las escuelas comunes y para ejercer la docencia en las escuelas normales.

<sup>25</sup> Esta problemática será abordada con mayor amplitud en el capítulo 5, cuando analicemos la formación pedagógica de los alumnos normalistas.

la de profesores normales. Como luego veremos, el plan de 1887 para la formación sistemática de maestros mantuvo su vigencia durante un período de tiempo prolongado y definió, en gran medida, la etapa fundacional del magisterio en Argentina (En el Anexo II, se presentan los sucesivos planes de estudios).

El magisterio en nuestro país se instituye desde un discurso que aspira a convertirse en modelo. De acuerdo con lo explicado, la Escuela Normal de Paraná se define en su origen como garantía de formación de los maestros de todo el país y como modelo normalizador de la educación primaria. La fundación de esta escuela y el delineamiento de un tipo de formación especializada para el maestro, confluyen en un mismo proceso. En la Escuela Normal de Paraná se irán perfilando los rasgos que asumirá el normalismo argentino y se convertirá, ella misma, en “*el modelo*” de las instituciones creadas posteriormente.

La utilización del modelo como estrategia para lograr la uniformidad y homogeneidad en el sistema educativo nacional que se estaba organizando fue otro de los rasgos que asumió la configuración del magisterio argentino. Especialmente, la creación sucesiva de las escuelas normales debía seguir este criterio: *todo debía ser uniforme en todas las escuelas del país*. Planes, programas, horarios, saberes comunes garantizarían la formación de un cuerpo de especialistas con el suficiente grado de homogeneidad e intercambiabilidad. Esta preocupación mantenía su vigencia varias décadas después. La *Revista de Educación* de la provincia de Buenos Aires reproducía en 1924 una conferencia titulada “Lo que un país joven puede y debe esperar de la Pedagogía”, en la que expresaba lo siguiente:

La organización institucional de un pueblo tiene un carácter *uniforme y previsto*. Por esta causa, si no se determinan [...] las normas educacionales a seguirse, se chocaría con el grave inconveniente de que cada maestro querría comunicar a sus educandos opiniones y creencias absolutamente personales, aún contrarias al *orden* establecido. Este mal debe preverse especialmente en nuestro país, por ser una tierra eminentemente cosmopolita a donde acuden personas de todas las sectas, usos y costumbres del mundo [...] Por cierto, es imprescindible que el Estado indique un *sello general, común a todos los educadores*. (*Revista de Educación* de la Provincia de Buenos Aires, 1924, Año LXV, 1218).

El Estado argentino no titubeó en imponer ese “sello general”. Los maestros modelo se formaban con “profesores modelo” en instituciones especializadas, entre las cuales había escuelas que debían ser imitadas: “Algunas de las escuelas normales dan los mejores resultados, pudiendo citarse como modelo la establecida en Paraná” (*Diario de Sesiones – Cámara de Senadores*, 1884, 18). A su vez, la Normal de Paraná también imitaba a un modelo: “Nuestra Escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar *militarizada y uniforme*, por sus procedimientos y doctrinas [...]”. (*Memorias presentadas a las Cámaras*, 1905. Escuelas Normales: Informes Anuales. Notas y Decretos, 188).

Es oportuno resaltar las consecuencias que produce la utilización de la estrategia modélica. Las escuelas modelo, al igual que los maestros “ilustres”, aparecen recompensados simbólicamente. En los discursos oficiales, al mismo tiempo que se elogian ciertas cualidades de instituciones o de personas “ejemplares”, se impone la visión oficial. Es posible considerar a éste como un rasgo típico del proceso de expansión del normalismo. Como modelo, la Escuela Normal de Paraná fue una de las instituciones más destacadas. Al respecto, es conveniente formular una reflexión: aparentemente, no todas las escuelas normales formaban maestros de la misma “calidad” y ésta es otra característica que se inscribe dentro de la lógica que siguió el proceso de conformación de todo el sistema educativo. Desde sus orígenes hubo escuelas de distinta categoría, según el destinatario social. Este rasgo no estuvo ausente a la hora de definir la formación de maestros: “Un maestro formado en mejores condiciones resultaría demasiado caro; pero conviene no perder de vista que así se lo necesita en una categoría de escuelas y no en todas”. (*Memoria*, 1892, 36). En nuestro país la Escuela Normal de Paraná expedía los títulos más valorados. Ya dijimos que la mayoría de los representantes notables del normalismo se formaron en dicha institución y que sus egresados no fueron simples maestros de escuela, sino los gestores y administradores del sistema.

Hemos señalado hasta aquí dos rasgos que caracterizaron el movimiento expansivo de la formación de maestros: el deterioro de la calidad y la utilización de modelos. El objetivo era lograr la preparación de un cuerpo de maestros homogéneos e

intercambiables para ocupar las filas de una escuela pública en proceso de masificación. Debemos agregar, a continuación, que durante la primera etapa de fundación de las escuelas normales (1870-1888) – cuando se logra contar al menos con una de estas instituciones en cada capital de provincia (meta que se alcanza hacia 1885, tal como aparece reflejado en el Cuadro 1, Anexo I) – la carrera magisterial estuvo destinada fundamentalmente a las mujeres. De hecho, como puede observarse a través de los datos disponibles, la mayor parte de las escuelas fundadas hasta 1885 eran normales de maestras; solamente se crearon dos normales de varones en aquellas provincias donde ya existía una escuela para maestras.

Si bien la tendencia a formar un “ejército de maestras” – según expresión de la época – se revierte en lo que podríamos considerar una segunda etapa (1894-1920) del movimiento fundacional de escuelas normales (Ver Cuadro 2, Anexo I), la referencia a la mujer como “educadora por excelencia” es constante en el plano discursivo. De las mujeres se resaltaban ciertas cualidades consideradas “naturales” al género femenino y acordes con la tarea de enseñar y con los fines que la escuela pública estuvo llamada a cumplir. Las cualidades relacionadas con la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos y la preservación de las tradiciones fueron históricamente asignadas a la esfera femenina. Así como en el seno familiar la mujer aparece más directamente comprometida en la educación de los hijos, en la esfera escolar se ocupará de tareas similares. La educación primaria en su dimensión socializadora requerirá que las mujeres maestras eduquen: “es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, si bien instruyen menos, educan más” (*Conferencia, Maestros de la Capital, 1898*). En el discurso de la intelectualidad dominante, las maestras se consideraban señoras apenas preparadas para las materias que debían impartirse en la educación primaria: “Resulta una redundancia señalar que las mujeres no representaban entonces ni el ‘conocimiento científico’ ni el ‘saber filosófico’”. (MORGADÉ, 1997, 78). Esta afirmación, unida a los presupuestos de la vocación, de las condiciones morales y aptitudinales, de la misión sacerdotal de la educación, refuerzan la existencia de una Pedagogía no asociada a los aspectos científicos sino más bien a una práctica que no necesita ser aprendida porque “sólo implica el desarrollo de unas cualidades innatas que aparecen en determinadas personas, casualmente del sexo femenino”. (DEL POZO, 1996, 37).

Tedesco, en la misma línea argumentativa, hace notar que la preponderancia femenina del alumnado normalista se vio favorecida por justificaciones de carácter científico, “ya que en el pensamiento pedagógico dominante en la época figuraba – en lugar de privilegio – la noción de la mujer como “maestra natural” (TEDESCO, 1986, 156). Es posible deducir que las “condiciones naturales” para enseñar tenían mucho que ver con la maternidad, con lo cual el ejercicio docente queda nuevamente revestido de su carácter misional. Y cuando razones tan importantes – como el amor a los niños, a la patria, a la escuela – guían la tarea de enseñar parecía hasta ilícito reclamar recompensas: “No seáis objeto de desprecio [...] convirtiendo un apostolado en un medio de tráfico económico” (*Memoria*, 1892, 137). De acuerdo con lo expresado, educar a los niños se convierte en sinónimo de hacer el bien pero desinteresadamente, en aras de la patria. En realidad, la mujer se concebía “naturalmente” dispuesta para educar, porque los hombres, salvo excepciones, abandonaban el magisterio ante la primera ocasión propicia, por la escasa remuneración que se percibía y la casi nula consideración social (ALLIAUD, 1993, 99).

Por educar más aunque instruyeran menos, por sus dotes naturales y por ser más “baratas”, las escuelas normales estaban destinadas a las mujeres. Y aún cuando entre 1885 y 1888 se fundaron escuelas para varones y mixtas, la realidad se encargó de demostrar que los hombres no se dedicaban a ocupar los cargos de maestros para los que habían sido formados (*idem*, 90-100). También es cierto que la Ley 1.420, al establecer en su artículo 10º que los primeros grados de la escuela primaria debían estar a cargo exclusivamente de maestras mujeres, produjo desaliento en los varones. Sin embargo, la presencia masculina se consideraba indispensable en los grados superiores y para el disciplinamiento de los alumnos varones:

Aún reconociendo los mayores méritos de la mujer maestra, es indiscutible que la educación de nuestros jóvenes *se resiente de feminismo*; falta en ella la *energía, solidez e intensidad que solamente el hombre puede darle*. (*Memoria*, 1910, 125. – Escuela Normal de Monteros, Tucumán)

Numerosos informes de las escuelas normales expresan las mismas ideas. A pesar de estas posturas coincidentes, la lógica que siguió el desarrollo del magisterio

parece haber privilegiado a la mujer como educadora legítima. En 1890, cuando el país contaba con un total de 34 escuelas normales – de las cuales 13 eran de varones, 14 de mujeres y 7 mixtas – se percibe en los informes oficiales la intención de reducir el número de escuelas normales de varones y también las becas, aduciendo razones de índole económica o el precario estado del Tesoro Nacional (ALLIAUD, 1993, 100). La citada autora hace notar que casi todas las escuelas creadas durante la última década del siglo XIX y la primera del XX fueron escuelas normales mixtas, pero ninguna de varones.

La creación de normales mixtas originó polémicas en la época, por el tema de la co-educación de los sexos. Las voces divergentes, expresadas en los informes de la época, indican hasta la conveniencia de reglamentar la ubicación espacial de los varones en las aulas con respecto a las mujeres. Aparentemente, la indisciplina y el desorden eran promovidos por los alumnos varones y, por consiguiente:

La mejor manera de conjurar esas manifestaciones consiste en fijar a los varones en las posiciones inmediatas al profesor, en el lugar más visible donde ningún movimiento o actitud podrá pasar desapercibido para aquel. (*Memoria*, 1910, 194 – Escuela Normal Mixta, Mercedes, San Luis)

De todo lo dicho puede deducirse que, al ser las mujeres las elegidas, fueron los rasgos femeninos los que definió a la docencia en Argentina. En la medida en que iba cobrando existencia una “profesión” mal remunerada y de escasa consideración social, las mujeres engrosaban sus filas. Para muchas de ellas la carrera docente representó la única vía de acceso al mundo de la cultura y del trabajo.

Otra de las características que asumió el proceso de creación y desarrollo de las escuelas normales está relacionada con la *ubicación geográfica* de los distintos establecimientos que se iban fundando. Los mismos se ubicaban en las respectivas capitales; la creación de escuelas normales en ciudades pequeñas, pueblos y zonas rurales fue posterior y progresiva, concretamente a partir de 1910 (ALLIAUD, 1993, 104).

En los discursos de la época se muestra la preocupación por atraer a los niños o niñas pobres con vocación o con méritos a las escuelas normales, ya que se consideraba a estos jóvenes menos proclives al abandono de la tarea docente, al tiempo que podrían resultar posibles destinatarios para cubrir los cargos en las escuelas primarias rurales. La falta de maestros con título en estas últimas, se expresaba de esta manera:

[...] los profesores y maestros de los Institutos Normales de la Nación, aceptan puestos en las escuelas urbanas de los distritos menos lejanos; pero tratándose de las mas retiradas, es en vano buscarlos, no irán porque encuentran fácil colocación en la Capital de la República y en las Capitales de Provincias. (*Memoria*, 1883, 188 – Provincia de Buenos Aires – Informe del Director General)

Varios autores que analizan este período señalan el problema que representó conformar un “*ejército de maestros*”, con una matrícula que se nutría de sectores medios. La aspiración de ascenso social, propia de estos sectores – sobre todo en el caso de los hombres – los impulsaba a seguir carreras universitarias, una vez concluida la formación docente, o bien a valerse del título de maestro para acceder a otras ocupaciones: “[...] los maestros normales, en su gran mayoría, *aspiran a ser doctores* [...] y no cumplen con los compromisos contraídos con el Gobierno”. (*Memoria*, 1892, 341)

En la documentación de la época nos encontramos con algunos intentos para incentivar el acceso de otros sectores sociales a las normales. Entre tales iniciativas se encuentra el proyecto de convertir en régimen de internado ciertas escuelas, tal como se registra en las crónicas del Congreso Pedagógico de 1882. La estrategia que finalmente se adoptó consistió en otorgar becas a “niñas pobres” o “jóvenes meritorios y pobres de fortuna”, con lo cual no quedó totalmente resuelto el problema del reclutamiento de los sectores sociales más desfavorecidos (ALLIAUD, 1993, 105).

Por fin, hacia 1910 se fundan las escuelas normales regionales destinadas a formar maestros para las escuelas primarias nacionales creadas por la Ley Láinez. Los motivos que impulsaron la fundación de tales instituciones aparecen explicitados de la siguiente forma:

[...] facilitarán la obra del Consejo Nacional de Educación, formando maestros con jóvenes de la misma región, que sin mayores dificultades podrán trasladarse a las escuelas, con la ventaja de conocer el ambiente en que deben actuar. (*Memoria*, 1910, 154)

La preocupación por extender la acción “civilizadora” de la escuela en las zonas rurales y a una población que se consideraba casi perdida para la Nación, se hace patente en este párrafo memorable:

qué sería de un país sin una legión de patriotas por el estilo de los que organizó Bismarck para cimentar el sentimiento nacional en Alemania, una legión de maestros patrioterros que instruyeron ciudadanos para el ejército. (*Memoria*, 1910, 153)

Con estos datos podemos precisar cómo se constituyó en nuestro país esta legión de “maestros patrioterros”. Esta frase tuvo más efecto en la retórica que en la realidad. En concreto, el número de alumnos egresados de las distintas escuelas normales con las que el país iba contando paulatinamente, se mantuvo notablemente bajo hasta 1910. Andrea Alliaud, que trabaja minuciosamente las estadísticas relativas a las escuelas normales, sostiene que el promedio de alumnos egresados anualmente se mantuvo entre 8 y 10 por establecimiento. Aunque estas cifras variaban entre escuelas y también anualmente, no reflejan un aumento progresivo. Por consiguiente, el pretendido ejército de maestros destinados a combatir la ignorancia iba engrosando lentamente sus filas. Hacia 1892 el país contaba con 1.074 maestros titulados: cifra que, comparada con el período 1875-80 – cuando solamente eran 40 – refleja una diferencia significativa (ALLIAUD, 1993, 106).

A través del análisis que realiza esta investigadora, puede observarse que el aumento en el número de maestros formados fue una consecuencia lógica de la creación de nuevos establecimientos y no de la capacidad de los mismos para acrecentar el número de egresados de año en año. Si se tiene en cuenta el total de maestros titulados y se lo compara con la totalidad de maestros en ejercicio, puede comprobarse que en 1892 las personas que se dedicaban empíricamente a la enseñanza primaria triplicaban el número de los maestros preparados sistemáticamente (*idem*, 107).

Los informes de la época ponen de manifiesto que los docentes capacitados por

el Estado eran insuficientes para cubrir las demandas que generaba la expansión de la educación elemental. Sin embargo, la matrícula de las escuelas normales se incrementaba notablemente: es significativa la desproporción existente entre el ingreso y el egreso de los alumnos maestros (idem, 114). Los informes elaborados por las escuelas normales permiten explicar – de alguna manera – las causas de este comportamiento. El Estado privilegiaba la cantidad en lo concerniente a la preparación sistemática de maestros. Pero en las instituciones, desde dentro, se operaba una fuerte selectividad para preservar la calidad a través de los exámenes:

Podría haberse graduado más alumnos. Pero considerando que, *antes de muchos maestros necesita la Nación buenos maestros*, se efectúan los exámenes con la mayor escrupulosidad, como deben practicarse en todas partes y especialmente en una Escuela Normal, de manera que no se otorgue diploma sino a los que reúnan todas las cualidades físicas, intelectuales y morales requeridas para ser profesor o maestro normal. (*Memoria*, 1885, 386 – Escuela Normal de Santa Fe)

Las divergencias entre la posición de los directores de las normales y la de los funcionarios del sistema pueden expresarse en la importancia asignada en uno y otro caso a la cantidad y calidad de maestros formados:

[...] La República necesita un ejército de maestras y no tiene donde reclutarlo [...] si bien nuestras Escuelas Normales pueden dar buenos profesores en la actualidad, *no dan ni la vigésima parte de los que se necesitan*. (*Memoria*, 1885, 460-461)

Es evidente que el Estado desempeñó un papel preponderante en la definición de la docencia. Teniendo en cuenta esta perspectiva, se comprenden ciertas estrategias de acción adoptadas por algunos funcionarios para acrecentar las filas del “ejército” docente. A partir de 1887, a modo de ejemplo, se toman dos medidas muy reveladoras al respecto: la reducción del tiempo destinado a la formación sistemática de maestros y la supresión de los exámenes finales.

En definitiva, dos dificultades impidieron la rápida conformación de una legión de maestros: el abandono de la profesión por parte de aquellos que una vez obtenido el título docente se dedicaban a otras ocupaciones más remunerativas, y el ritmo lento con el que las escuelas normales daban sus frutos. Si bien en esta última apreciación no

existía acuerdo entre funcionarios y representantes del ámbito docente, para vencer el abandono del magisterio aunaron esfuerzos. Así como se tomaron medidas tendientes a no acrecentar el número de escuelas normales de varones – los más proclives al abandono –, del mismo modo se suprimió el número de becas en tales instituciones. Para justificar esta decisión, se utilizaron argumentaciones como la siguiente:

Los alumnos se ampararon en su mayoría, a los beneficios de la beca sin la intención de hacer honor al compromiso que comporta su posesión; se disponen a seguir otros estudios, *esterilizando así los sacrificios que hace el país en la formación del magisterio nacional.* (Memoria, 1898, 539)

Tales medidas fueron reclamadas y apoyadas por los directores de las escuelas normales. Como veremos más adelante, el acortamiento de los planes de estudio no sólo tuvo como objetivo acrecentar el número de maestros titulados con respecto al tiempo de preparación, sino que pretendió, además, limitar la formación intelectual para evitar el abandono de la profesión, ya que “[...]el exceso de instrucción que poseen, en relación con la que reclama de ellos [...] una Escuela Común, sirve, pues, para apartarlos de ella [...]”. (Memoria, 1886, 461-462)

Conviene destacar que la presencia de sectores sociales en proceso de ascenso, al igual que el predominio de mujeres, fueron la causa pero también el efecto de las características con que surge, se desarrolla y consolida el oficio docente. Oficio que quizás es mejor denominarlo como “semi-profesión”<sup>26</sup>, si tenemos en cuenta la difusa funcionalidad de la misma en términos sociales; la deficiente preparación en términos culturales; la falta de autonomía en las decisiones y la dependencia respecto del Estado, las escasas recompensas materiales y el desprestigio; y asociado a ello la permanencia de elementos tradicionales como la misión, el apostolado o el sacerdocio. Este conjunto de debilidades constitutivas, que condicionaron el surgimiento de una supuesta “profesionalidad docente”, sigue siendo una asignatura pendiente que abre interrogantes difíciles de resolver.

---

<sup>26</sup> La concepción de la tarea docente como “semiprofesión” es compartida – entre otros – por Gimeno Sacristán (1988), Ortega y Velasco (1991), Alliaud (1996), Southwell (1996), Tenti (1996), Bontá (1998), Ratto (1998), Escolano (199) y Costa Rico (1999).

## CAPITULO 4

### LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN LAS ESCUELAS NORMALES Y EL NORMALISMO ARGENTINO

#### 4.1. El contexto cultural a mediados del siglo XIX<sup>27</sup>

No podrían comprenderse las ideas pedagógicas y el fenómeno del normalismo argentino sin aludir a las características fundamentales del ambiente cultural de la época del que, indudablemente, forman parte. Identificar y analizar la trayectoria del pensamiento pedagógico surgido a partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná no es una tarea sencilla. La contextualización es indispensable para entender la complejidad, los matices, las interacciones mutuas que tuvieron las ideas pedagógicas concebidas al iniciarse la década de 1870. El modo y el tiempo en que han sido recibidas o forjadas esas ideas, el diálogo que han sostenido con sus contrarias, la explicitación de potencialidades y perspectivas nuevas ocasionadas por el intercambio, nada de esto puede ser indiferente al pensamiento pedagógico. Se trata de ver cómo se plantearon los problemas desde una circunstancia cultural concreta.

Los veinte años que transcurren entre 1860 y 1880 son cruciales pero pertenecen todavía al horizonte esencial de la generación de 1837<sup>28</sup>: con ella se produce la penetración del *romanticismo historicista* en la cultura argentina<sup>29</sup>. La vigorosa

---

<sup>27</sup>Para la elaboración de esta síntesis hemos tenido en cuenta posturas o perspectivas que pueden ser consideradas clásicas – a pesar de sus diferencias – como las de Alejandro Korn, Coriolano Alberini, Francisco Romero, Diego Pro, Arturo Roig, Ricaurte Soler, Juan Carlos Torchia Estrada, Gregorio Weinberg y Hugo Biagini.

<sup>28</sup> Diego Pro (1973) propone criterios metodológicos nuevos para analizar la evolución de las ideas filosóficas en Argentina. Su propuesta de periodización – basada en el criterio generacional de Ortega – ha tenido amplia difusión entre los especialistas. Su estudio llega hasta la generación de 1925. Ethel Manganiello (1981) adopta el método generacional de Pro y extiende la periodización – desde una *perspectiva pedagógica* – hasta 1970, pero con escaso rigor historiográfico a nuestro entender.

<sup>29</sup> Para el romanticismo historicista el desarrollo de la historia es una ley universal de la humanidad. Pero sostiene que esa ley universal tiene, además, leyes particulares según las cuales se realiza el

personalidad de los hombres del 37 hace que impongan sus criterios y valoraciones, organicen jurídicamente el país con la sanción de la Constitución de 1853, y orienten la acción social, política, económica y cultural de su tiempo. A esta generación decisiva pertenecen, entre otros, Alberdi y Sarmiento. Ambos constituyen – a pesar de sus diferencias – un eslabón indispensable para entender el antes y el después en la configuración cultural de la Argentina.

Alberdi, formado sistemáticamente en Buenos Aires, hereda por vía directa las ideas del iluminismo, reformadas luego con las nuevas influencias del romanticismo. Sarmiento no tiene una formación “de escuela”, y es por eso que su asimilación del iluminismo francés es más directa, hecha de lecturas, discusiones y periodismo. Su romanticismo aparece más claramente subordinado al iluminismo. Y así como la herencia de Alberdi se ve profundamente reflejada en las diversas formas posteriores del espiritualismo – incluido el krausismo – la de Sarmiento fue siempre reclamada por las corrientes positivistas.<sup>30</sup>

Alberdi y Sarmiento tuvieron en común una tendencia acentuadamente pragmática y una clara orientación a la praxis, movidos por la urgencia de resolver los problemas que imponía la realidad. Ese pragmatismo se verá acrecentado en la generación siguiente – la de 1853 o de los Constituyentes – que permanece bajo la influencia del romanticismo. El sentido realista de esta generación se puso de manifiesto en la ingente tarea realizada para llevar adelante la incipiente formación del Estado – Nación.

El período espiritualista, que tiene sus raíces en la generación del 37, se instaura con fuerza a partir de 1852, perdurando hasta 1890. Cuando la Constitución de 1853

---

desenvolvimiento de los pueblos. Por consiguiente, trata de buscar una que explique la evolución de la historia y el progreso argentinos.

<sup>30</sup> Alberdi refleja la continuidad entre la última etapa de la enseñanza de Alcorta, la literatura romántica de los años 30 y las corrientes espiritualistas posteriores. Debe recordarse que Diego Alcorta fue catedrático de Filosofía en la Universidad de Buenos Aires, en la época del predominio de la Ideología francesa, una especie de iluminismo renovado. Fue el formador de la generación romántica porteña; cuando concluye su magisterio en 1840 algunos de sus discípulos ya habían recibido la influencia del romanticismo francés. Por otra parte, es muy significativo que José Ingenieros (1939) – declarado positivista – establezca una clara línea de continuidad entre Sarmiento, Ameghino y el positivismo argentino, incluida su propia filosofía.

comienza a regir la vida institucional del país, se inicia la difusión de la *filosofía ecléctica*. Este eclecticismo, más que el romanticismo de los representantes del 37, habrá de determinar el ambiente cultural de la segunda mitad del siglo XIX a través de las enseñanzas impartidas en las universidades y en los colegios. Su época de mayor esplendor se produjo alrededor de 1870 y sus últimos representantes los encontramos casi al finalizar el siglo.<sup>31</sup>

La generación del 53, con su trasfondo romántico y su inclinación al eclecticismo, da paso a la de 1866, que vive bajo el *espiritualismo ecléctico*<sup>32</sup> de los filósofos franceses, particularmente de Víctor Cousin, el de mayor influencia en la vida cultural de la época. En la dirección de los estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires – como sabemos fundado por Mitre en 1863 – tendrá una significativa influencia Amadeo Jacques. Discípulo de Cousin, poseía una rigurosa formación filosófica y una brillante carrera universitaria. A su lado, como luego veremos, trabajó durante varios años José María Torres, futuro director de la Escuela Normal de Paraná.

No todos los hombres de la generación de 1866 están de acuerdo con la orientación política y doctrinaria de Mitre y Sarmiento, sobre todo con el lema de “civilización y barbarie” que asignaba aquélla al elemento europeo de la inmigración, y la de barbarie al elemento nativo. El tema del paisaje, que había ocupado el primer plano en el interés de las generaciones del 37 y 53, pasa a segundo lugar y la preocupación se concentra en el tema del hombre. Ya no se trata del romanticismo de la primera hora – intimista y subjetivo de la época de Alberdi – ni se trata del romanticismo historicista de Sarmiento, sino de un romanticismo social, que reacciona en defensa del hombre nativo frente a la inmigración europea. Esta actitud es la que se presenta en José Hernández con su *Martín Fierro*.

A pesar del dominio del eclecticismo francés, el *krausismo* penetra en la cultura argentina en esta segunda mitad del siglo XIX. La escuela fundada por Krause en

---

<sup>31</sup> La influencia del espiritualismo en la cultura argentina ha sido ampliamente analizada – entre otros – por Roig (1969 y 1972), Pro (1973) y Alberini (1986).

<sup>32</sup> El eclecticismo de Cousin trató de conciliar elementos que provenían de diferentes orientaciones filosóficas: la de Locke, la de Condillac, la del iluminismo, la del romanticismo. Sus doctrinas influyeron decididamente en los escritos de Amadeo Jacques y, sobre todo, en su *Manuel de Philosophie*, editado por Hachette en París, en 1867, y de amplia circulación en los medios educacionales argentinos durante la

? Heidelberg puede considerarse como una tardía expresión del idealismo alemán, aunque no tuvo repercusiones notorias; de hecho, su figura no es considerada esencial por los esquemas historiográficos y filosóficos habituales. Pero sería un error subestimar el pensamiento de Krause, aunque fuera a menudo criticado por la vaga altisonancia de sus expresiones y por su escaso rigor lógico. El krausismo produjo en España, como es sabido, durante la segunda mitad del siglo XIX, una influencia cultural significativa que tuvo su mejor resultado en la “Institución Libre de Enseñanza” de Francisco Giner de los Ríos. En Argentina el contexto era muy diferente y las orientaciones krausistas se ubicaron en la polémica contra el positivismo o contra la política oficial conservadora. Nuestro krausismo fue obra de políticos y pedagogos que actuaron de manera individual y aislada.<sup>33</sup>

Diversas investigaciones han establecido como fecha aproximada de la introducción del krausismo en Argentina el año 1878. La vía fue la Filosofía del Derecho, campo en que el krausismo había producido las obras de los belgas Ahrens y Tieberghen. El enfoque dado por ellos al derecho y a la moral servía, sin duda, para combatir las tendencias materialistas y para abrirse al mismo tiempo a las instituciones políticas modernas. Estos autores vinculaban fuertemente el campo jurídico al sentido moral y acentuaban el carácter ético del orden social. En el aspecto político, además, este krausismo jurídico insistía en la integridad ética y predicaba una visión orgánica y armónica de la sociedad. Entre 1900 y 1930 el krausismo toma contacto con el positivismo, dando lugar al nacimiento del krauso – positivismo o positivismo espiritualista.<sup>34</sup>

La segunda mitad del XIX fue, asimismo, una época de florecimiento de las ciencias naturales, época que no sale del marco general del romanticismo. El año 1870 señala el comienzo de este despertar científico. El tema antropológico cobra nueva fuerza como conciencia del impacto producido por la divulgación de la teoría de

---

época a la que nos estamos refiriendo.

<sup>33</sup> Arturo Roig (1969) ha realizado un exhaustivo estudio del krausismo y del krauso – positivismo en Argentina, mediante una exploración minuciosa de las fuentes. Analiza las actuaciones de Pedro Scalabrini e Hipólito Yrigoyen como representantes del krausismo pedagógico y político, respectivamente.

<sup>34</sup> Roig (1969) caracteriza el movimiento que Adolfo Posada – krausista español – denominó krauso – positivismo y se detiene en el análisis de la obra del normalista Carlos Norberto Vergara, a quien considera su exponente más relevante.

Darwin. La discusión en torno al evolucionismo fue gravitando en el pensamiento argentino. Como veremos, Sarmiento realiza una pública adhesión a esta teoría y el sabio paleontólogo Florentino Ameghino<sup>35</sup> se convierte en fervoroso difusor de la obra de Darwin. Es posible que haya sido el tema de la evolución, importado con relativa rapidez al terreno cultural argentino, la causa principal de la preeminencia del positivismo de Spencer sobre el positivismo de Comte en Argentina.

Las principales obras antropológicas, filosóficas y científicas de tendencia positivista de fines del siglo XIX muestran que el tema de la evolución biológica es la plataforma de lanzamiento para investigaciones psicológicas, pedagógicas, morales, históricas, sociológicas y políticas. Conservan desde luego su importancia las orientaciones inspiradas en el espiritualismo de origen ecléctico y krausista, que eventualmente entablan polémicas o convergencias con las posiciones evolucionistas. La originalidad de la cultura argentina se debe buscar en el modo en que las diversas corrientes se entrecruzan, se asimilan o se influyen mutuamente, así como en la sensibilidad y en el interés con que fueron acogidas.

Nuestro positivismo, propio de la generación del 80, fue marcadamente biológico, como lo ha observado Ricaurte Soler<sup>36</sup>, por la influencia darwiniana. El tema de la evolución biológica encontró inmediata respuesta en el Río de la Plata antes de que se conociera el pensamiento de Comte, y las mismas doctrinas de Spencer sólo hallaron acogida en la medida en que potenciaron la orientación biologista.

Sobre la base de lo que venimos diciendo es posible deducir – como lo han

---

<sup>35</sup> Florentino Ameghino (1854-1911) fue clave para el afianzamiento de la teoría evolucionista en Argentina. Sus convicciones al respecto se fueron acrecentando a medida que se entregaba con pasión al descubrimiento de fósiles. El año 1880 es particularmente importante por su publicación, entre otros estudios, de *La antigüedad del hombre en el Plata*. Su tesis central – la afirmación de un origen autónomo del hombre americano en el pleno período cuaternario – significa un valioso aporte para el darwinismo.

<sup>36</sup> Es conveniente destacar que en su obra sobre el positivismo argentino, publicada en 1959, Soler menciona los antecedentes del mismo y los sitúa en el iluminismo y en la ideología que penetra y se desarrolla en el país desde las postrimerías del siglo XVIII hasta la actuación de la generación del 37. Otros antecedentes se encuentran – según el autor – en el “positivismo autóctono” o “positivismo social” de la generación romántica de Alberdi y Echeverría. Esa tesis es la de casi todos los epígonos del positivismo, pero no resiste la crítica documental, como lo han demostrado Alberini, Guerrero, Cháneton y otros. Se confunde el romanticismo social de sesgo *realista* con un supuesto positivismo no doctrinario y anterior al positivismo europeo. Soler ubica en esa corriente a Amadeo Jacques, que no ha escrito una sola página de filosofía positiva y sí muchas de eclecticismo espiritualista.

hecho otros estudios –<sup>37</sup> que la Escuela Normal de Paraná no fue desde su fundación en 1870 un centro del positivismo, a menos que por tal se entienda el propósito de renovar la educación a través del predominio de las ciencias naturales y de las matemáticas. Este predominio – promovido por Stearns como ya vimos – y alentado por Sarmiento, no requería la adopción de la filosofía positiva, y menos aún de uno de sus sistemas en particular. El entusiasmo por las ciencias no llegaba a ser verdadero positivismo si no incorporaba las novedades traídas por esta escuela al terreno de la metodología científica y de la relación entre las diversas ciencias, y si no se proponía explícitamente un determinado proyecto socio – político, como ocurrirá luego en la generación del 80<sup>38</sup>.

Como hemos visto, la formación del positivismo en Argentina no se comprende si no se tiene en cuenta la incorporación del tema evolucionista. A medida que los objetivos culturales proyectados por las orientaciones “liberales”, y en especial sarmientinas, se asentaban en el espacio y en el tiempo, era inevitable que absorbieran elementos provenientes de cosmovisiones afines. Sobre el hilo conductor del evolucionismo, se fueron agregando aplicaciones al estudio de la sociología, la pedagogía, la psicología, las teorías y críticas de la sociedad y de la política.

Por consiguiente, es erróneo hacer coincidir el nacimiento del positivismo en Argentina con la creación de la Normal de Paraná. Tanto el positivismo de Spencer como el de Comte se ubican al finalizar la década del 80, una época en la que había comenzado a declinar la fuerza de la conciencia romántica. Según la obra publicada en 1918 por el positivista Agustín Alvarez, las ideas de Spencer se generalizaron alrededor de 1887. Pedro Scalabrini, por su parte, sostiene en 1888 que el positivismo de Comte es “el último venido [...] y no domina en ninguna parte”<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Son importantes al respecto el texto clásico de Roig (1969) sobre el krausismo y varios artículos publicados en diversas revistas, como así también los aportes de Ortiz de Montoya (1962), Carlos Uzin (1970) y numerosos trabajos de Luis Adolfo Dozo publicados a partir de 1971 referidos al positivismo pedagógico en Argentina, a los que haremos referencia a lo largo del capítulo.

<sup>38</sup> Para analizar las características de esta generación es de gran utilidad consultar la bibliografía seleccionada por Gregorio Weinberg (1984) y las valiosas contribuciones de Diego Pro (1973) y Juan Carlos Tedesco (1986).

<sup>39</sup> El pensamiento de Scalabrini será analizado en su momento, pero su afirmación sobre el advenimiento de la doctrina de Comte aparece explícitamente en un artículo denominado “Materialismo, darwinismo y positivismo. Semejanzas y diferencias”, reeditado y comentado por Arturo Roig en una publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en 1967.

El pensamiento de los dos filósofos europeos determinará la formación de las dos grandes corrientes del positivismo argentino, el comtiano y el spenceriano, líneas que asimilaron cada una a su manera el primitivo darwinismo. La Escuela Normal de Paraná y la Universidad de Buenos Aires han dado origen, por otro lado, a una distinción que establece Alejandro Korn en 1949, entre positivistas *normalistas* y *universitarios*, que quizás sea más comprensiva y menos equívoca que la de comtianos y spencerianos<sup>40</sup>. La multiplicidad de las influencias y lo difuso del spencerismo, tal como lo señaló Francisco Romero en 1949, así lo aconseja, como también la actitud de nuestros positivistas de alcanzar una formulación doctrinal adecuada a las circunstancias y necesidades, más allá de un simple prurito ortodoxo. Coincidimos con la opinión de Torchia Estrada (1961) cuando dice que los positivistas argentinos fueron más bien hombres de acción que autores de teorías originales.

Los criterios positivistas nutren la formación cultural de dos generaciones argentinas, la del 80 y la del 96, esta última fuertemente influida por el cientificismo<sup>41</sup>. El esquema que corta el desarrollo del positivismo en Argentina con el advenimiento de las corrientes espiritualistas, neo-idealistas y vitalistas en la década de 1920 y aún antes, tiene algo de convencional. Hay más bien un período de enfrentamiento entre estas corrientes y los epígonos del positivismo, por lo que puede afirmarse que éste nunca interrumpió del todo cierta continuidad. Así como en general es exagerada la hegemonía que comúnmente se le atribuye entre fines del siglo XIX y principios del XX.

---

<sup>40</sup> La división del positivismo argentino en spenceriano y comtiano la hace R. Soler en 1954. Gustavo Cirigliano en 1973 propone dividir al positivismo en tres etapas: 1° *El normalismo*, al que ubica alrededor de 1870 con la fundación de la Escuela Normal de Paraná; por consiguiente califica a Stearns y Torres como positivistas. 2° *Positivismo en transición* que, según el autor, es el denominado positivismo normalista y del que serían representantes Scalabrini y Vergara. 3° *Positivismo científico – experimental*, llamado habitualmente universitario y cuyos exponentes serán Mercante y Senet. A nuestro entender la propuesta de Cirigliano – confusa y endeble – incurre en el error de hacer coincidir la introducción del positivismo con el normalismo de Paraná. Las otras dos etapas son en definitiva las de Korn, pero caracterizadas sin rigor e infortunadamente denominadas. No hace ninguna alusión a las fuentes o al soporte bibliográfico que permita corroborar la “originalidad” de su clasificación.

<sup>41</sup> Senele ser común que se reúnan ambas generaciones en una. Sin embargo, la generación del 96 posee características culturales propias. Los hombres de este período ponen el acento en la llamada filosofía científica o cientificismo. En líneas generales, no rechazan la Metafísica pero pretenden fundamentarla en las ciencias experimentales. Conviene recordar que hacia 1900 se funda en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el primer laboratorio de psicología experimental. Son representantes de esta generación – entre otros – Joaquín V. González, Víctor Mercante, Rodolfo Senet y Pablo Pizzurno.

Como puede observarse a través de esta apretada síntesis, la cultura argentina – como casi todas – presenta un entramado complejo: fue en su ocasión iluminista, romántica, ecléctica, krausista, positivista o antipositivista, siguiendo siempre un proceso interno propio a la vez que de contacto directo con las grandes fuentes europeas de pensamiento.

Por lo tanto, las ideas pedagógicas engarzadas en esta trama aparecen también revestidas de complejidad y de ricos matices. Esta certeza nos ha inducido a dividir en dos etapas el análisis del pensamiento pedagógico surgido a partir de la creación de la Escuela Normal de Paraná: la fundacional (1870-1880) y la del positivismo normalista (1880-1920), que coincide con la vigencia del proyecto cultural del positivismo en Argentina. Adriana de Miguel (1995) considera etapa fundacional a la que se extiende desde 1870 a 1876, en la que Stearns siguió los lineamientos educativos de Sarmiento. La segunda etapa – 1876-1910 – la define por encontrarse bajo la dirección de José María Torres y sus discípulos. Estimamos que esta división puede ser válida, quizás, desde una perspectiva institucional, pero no refleja adecuadamente la diversidad y la evolución de las ideas pedagógicas desarrolladas en Paraná. Si bien es cierto que Torres asume la dirección de la Normal en 1876, su influencia se hizo notar – como veremos – desde su fundación. Asimismo, es importante tener en cuenta que Scalabrini fue incorporado como docente en 1872 y que la innegable proyección de su pensamiento no puede ser omitida en la época fundacional. Por otra parte, en la segunda etapa no cuentan solamente los discípulos de Torres, sino también los de Scalabrini, que tienen peso y perfiles propios.

Consideramos que los períodos que proponemos en nuestro trabajo tienen características que pueden ser develadas en las fuentes y en la vasta multiplicidad del material del que disponemos. Los autores han sido seleccionados, precisamente, con la intención de poner en evidencia la complejidad y los matices ya mencionados. Hemos procurado identificar sus concepciones pedagógicas eludiendo las calificaciones rutinarias, prestando atención a las diversidades de filiación y a las afinidades subyacentes.

Sería un despropósito pretender abarcar la totalidad del pensamiento y de la obra

escrita de Sarmiento, Torres, Scalabrini, Ferreira, Victoria, Vergara y Mercante. Haremos hincapié en aquellos aspectos que incidieron en la constitución del pensamiento pedagógico en las escuelas normales, con el fin de descubrir sus peculiaridades, sus acordes y sus disonancias en torno a problemas comunes. Por razones similares, no nos proponemos hablar del positivismo argentino sin más – sobre el que mucho se ha escrito<sup>42</sup> – sino sobre el positivismo pedagógico elaborado e irradiado desde Paraná y que influyó de manera decisiva en la formación de la docencia argentina.

## **4.2. Las ideas pedagógicas en la etapa fundacional (1870-1880)**

### **4.2.1. La impronta de Sarmiento**

No es nuestro propósito abordar de forma sistemática y con perspectiva histórica la multifacética personalidad de Sarmiento, tarea que ya ha sido realizada por numerosos intelectuales y desde enfoques muy diversos<sup>43</sup>. Tampoco es posible analizar su vasta producción escrita que – como sabemos – se extiende a lo largo de cincuenta y dos volúmenes. Dada la índole de esta investigación, nuestra intención es más modesta y persigue dos finalidades específicas. Se trata – en primera instancia – de establecer su filiación ideológica, teniendo como referencia el contexto cultural de su época, para hacer más inteligible el pensamiento pedagógico que se conforma a partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná. Y analizar, en segundo lugar, dentro del riquísimo campo de sus ideas pedagógicas<sup>44</sup>, aquellas que guardan una vinculación directa con la identidad y el significado del normalismo argentino.

Desde el punto de vista filosófico, ya hemos visto que Sarmiento pertenece a los hombres de la generación del 37. Pero debemos señalar dos diferencias importantes:

---

<sup>42</sup> Coincidimos con la autorizada opinión de Gregorio Weinberg (1984), cuando sostiene que la influencia del positivismo en Argentina es suficientemente conocida a través de una rica bibliografía que hace justicia a la heterogeneidad y a los entrecruzamientos de sus diversas escuelas y tendencias.

<sup>43</sup> Son innumerables los estudios que se han realizado sobre Sarmiento y desde vertientes ideológicas muy diversas. Recordamos los de Manuel Gálvez, Alberto Palcos, Aníbal Ponce, Ricardo Rojas, Bernardo González Arrili, Carlos Galván Moreno, Leopoldo Lugones, para citar a los más significativos.

<sup>44</sup> Las ideas educativas de Sarmiento han sido ampliamente estudiadas en obras clásicas como las de Juan Mantovani, Héctor Félix Bravo, Américo Ghioldi, Gregorio y Félix Weinberg, Paul Verdevoye, etc.

nació en una familia empobrecida y en una provincia marginal respecto de Buenos Aires; y, por consiguiente, su formación no fue sistemática sino producto de la tenacidad, de su esfuerzo autodidacta. Esta preparación inorgánica que, en sí misma, constituía una desventaja, Sarmiento la convirtió en factor positivo: su pensamiento se fue forjando al compás de la vida, de la lucha y en contacto con la realidad. Fue “un hombre apasionado, sagaz, arbitrario por momentos, constructor y crítico a un tiempo, que no temió contradecirse y reconocerlo” (WEINBERG, 99, 3).

En dos obras de Sarmiento, *Recuerdos de Provincia* y *Facundo*, se pueden encontrar las huellas que permiten establecer – en parte al menos – su filiación de ideas. Lo más notable de su período juvenil es el tránsito de su primer aprendizaje – en el que la religión cumplió un importante papel- a la duda y luego a la aceptación del ideario iluminista. Según confiesa en *Recuerdos de Provincia*, entre 1827 y 1829,

La *Teología natural* de Paley; *Evidencia del cristianismo* por él mismo; *Verdadera idea de la Santa Sede* de Feijóo, que cayó por entonces en mis manos, completaron aquella educación razonada y eminentemente religiosa, pero liberal, que venía desde la cuna transmitiéndose desde mi madre al maestro de escuela[...] (SARMIENTO, 1966, 212)

Es muy posible que ya por entonces su inteligencia y su sentido crítico afianzaran su acercamiento a las ideas de la Ilustración, porque al hablar del fraile Castro Barros y de sus “denuestos ultramontanos” dice:

Terminaba una prédica dentro de la iglesia ensañándose con Llorente, a quien llamó impío... Seguía ya con avidez en aquellas imprecaciones destilando veneno, sangre, maldiciones y ultrajes contra Rousseau y otra retahíla de nombres (*idem*, 213).

Aunque Sarmiento no recibió una formación ideológica en ámbito académico, sus lecturas de los autores iluministas suplieron esa laguna y le quitaron –quizás- esa medida que dejó la enseñanza sistemática de Diego Alcorta en algunos de sus coetáneos. Su mentalidad de “Ilustración” fue mucho más combativa y se fue acentuando en épocas más maduras.

¿Cómo se forman las ideas? Yo creo que en el espíritu de los que estudian sucede como en las inundaciones de los ríos, que las aguas al pasar depositan poco a poco las partículas sólidas que traen en disolución

y fertilizan el terreno. En 1883 yo pude comprobar en Valparaíso que tenía leídas todas las obras que no eran profesionales, de las que componían un catálogo de libros publicados por *El Mercurio*. Estas lecturas, enriquecidas por la adquisición de los idiomas, habían expuesto ante mis miradas el gran debate de las ideas filosóficas, políticas, morales y religiosas, y abierto los poros de mi inteligencia para embellecerse en ellas. (*idem*, 220).

La influencia de las ideas románticas le llegó -- probablemente -- por intermedio de su amigo e historiador Quiroga Rosas, de quien dice:

[...] lleno de fe y de entusiasmo en las nuevas ideas que agitaban el mundo literario en Francia, y poseedor de una escogida biblioteca de autores modernos, Vилleman y Schlegel en Literatura; Jouffroy, Lerminier, Guizot, Cousin, en filosofía e historia; Tocqueville, Pedro Leroux, en democracia; la *Revista Enciclopédica* como síntesis de todas las doctrinas; Carlos Didier y otros cien nombres hasta entonces ignorados para mí, alimentaron por largo tiempo mi sed de conocimientos" (*idem*, 221).

Los años que transcurren entre 1838 y 1840 fueron para Sarmiento "de filosofía e historia", al cabo de los cuales se sintió dueño de un ideario y capaz de llevarlo a la acción: "Todas mis ideas se fijaron clara y distintamente, disipándose las sombras y vacilaciones frecuentes en la juventud que comienza" (*idem*, 221).

El *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*, es una obra que nunca se dejó encasillar ni clasificar definitivamente: ensayo sociológico, novela de costumbres, documento político, filosofía de la historia y hasta poema, como lo llamó Sarmiento en su vejez. A pesar de las confusiones clasificatorias, es posible percibir en este libro la adhesión del autor a las ideas románticas. Su maestría literaria logra expresar la fusión entre hombre y mundo circundante, situación vital y horizonte de vida:

El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes y se le insinúa en las entrañas, la soledad [...] (SARMIENTO, 1978, 19)

La observación de la naturaleza le hace decir a Sarmiento:

La oscuridad se sucede después de la luz; la muerte está en todas partes; un poder temible, incontrolable, le ha hecho en un momento

reconcentrarse en sí mismo y sentir su nada en medio de aquella naturaleza ilimitada; sentir a Dios, por decirlo de una vez, en la aterrante magnificencia de sus obras. (*idem*, 37)

En numerosos párrafos, similares a los citados, Sarmiento hace referencia a la vinculación entre la tierra y el hombre, al desamparo, a la soledad, a la muerte, elementos que – a nuestro criterio – son indicios de la irrupción del romanticismo en el *Facundo*: no el que es enemigo de las “luces”, sino el que entronca con las corrientes historicistas.

La triple relación entre hombre, naturaleza y sociedad engendra dos frentes históricos, tajantemente contrapuestos por Sarmiento: la campaña y la ciudad, la Edad Media y la Moderna, la barbarie y la civilización:

En la República Argentina se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo, una naciente que, sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando los esfuerzos ingenuos y populares de la Edad Media; otra que, sin cuidarse de lo que tiene a sus pies, intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. El siglo XIX y el siglo XII viven juntos: el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas. (*idem*, 46).

Su esquema no es tan simple como parece ni está idealizado: hunde su mirada en las oposiciones que anidan en las entrañas mismas del país y de sus pobladores. Las contradicciones que hace notar Sarmiento entre sociedades urbanas y rurales, aislamiento y población, gauchos e indios le sirven para destacar – entre otras cosas – que nuestros fenómenos sociales son irreductibles a los del Viejo Mundo y que podemos hacer una civilización diferente, original y dinámica. Si el mal – en su interpretación – está del lado de la barbarie, es inevitable que el progreso deba coincidir con su eliminación. La educación tendrá, a diferencia que en Europa, el carácter de conquista de la barbarie y de la naturaleza, y su instrumento principal será la escuela civilizadora.

En el perfil ideológico de Sarmiento influye, asimismo, su manifiesto entusiasmo por las ciencias. Lo corrobora la política desarrollada desde la Presidencia de la Nación: contrata sabios extranjeros para el Observatorio Astronómico, funda la Academia de Ciencias de Córdoba, hace publicar el primer atlas celeste del hemisferio

sur, etc. Sus inquietudes científicas le llevan a pronunciar una conferencia sobre Darwin en Buenos Aires en 1881. Es una exposición vigorosa y ordenadora de los conocimientos relativos a la teoría evolucionista, una novedad que preocupaba a todos los medios cultos. En esa conferencia Sarmiento no sólo hace notar las consecuencias mediatas e inmediatas de la teoría de Darwin, sino que insiste sobre la importancia de las ciencias para el progreso del continente americano:

Repuestos los pueblos de sus antiguas posesiones, comienza con nosotros en el feliz siglo que alcanzamos, la *época científica*, constitucional, artística, libre, completándose en el continente americano la época de las aplicaciones científicas al trabajo, con la poderosa maquinaria como instrumento, el vapor y la electricidad por motores. (SARMIENTO, 1945, 141-142).

En definitiva, por lo que llevamos dicho hasta ahora, coincidimos con Weinberg cuando establece la filiación ideológica de Sarmiento:

[...] una significativa dosis de “*iluminismo*” de donde su fe en el progreso [...] su confianza en el papel modernizador o transformador de la educación. Pero además influyen sobre él [...] complejas y nada orgánicas corrientes que podríamos reunir bajo el rótulo genérico de romanticismo social [...], aludimos al que viene a emparentarse con el utopismo y las *corrientes historicistas*; También, entre otros componentes puede percibirse [...] el eco retardado de los ideólogos y eclécticos [...] hasta podrían rastrearse los gérmenes de su *posterior positivismo personal* [...] (WEINBERG, 1999, 6-7).

Como vemos, Sarmiento no fue un positivista doctrinario de la primera hora; refleja, más bien, el complejo entramado cultural de su tiempo. En realidad, el autor de *Facundo* advirtió en su madurez ciertas coincidencias entre sus ideas y las formuladas por el positivismo. Pero es evidente que no era un positivista cuando fundó la Escuela Normal de Paraná. Sí parece innegable que Sarmiento participó del denominado “positivismo ambiental” (FARRÉ, 1958, 56) o del “positivismo autóctono, difuso, espontáneo o práctico” (ROMERO, 1961, 188) entendido –frecuentemente– como científicismo, utilitarismo o anhelo de progreso. Este positivismo, anterior al doctrinario, predominó en Hispanoamérica y también en Argentina, en esta última como expresión de las actitudes abiertamente realistas y pragmáticas de las generaciones del 37 y 53, generaciones comprometidas con la perentoria necesidad de constituir el Estado-Nación en todos sus aspectos. Coincidiendo con esta postura, J.L. Abellán

caracteriza al positivismo hispanoamericano como “una actitud y postura ante la vida”, como la ideología de la ruptura con el pasado, como una identidad de las nuevas sociedades que se rebelaban contra todo aquello que representaba el mundo colonial, desde el punto de vista intelectual y filosófico. “Con ello, pretendían los hispanoamericanos advenir a la modernidad, situarse a la vanguardia de la civilización [...]” (ABELLÁN, 1972, 87). En realidad, como hace notar Weinberg, se trataba de un pragmatismo que *presagiaba* el positivismo (WEINBERG, 1985, 146). Sarmiento, al igual que otros hombres de su generación fueron – con anterioridad a 1870 – protopositivistas, entre otras cosas por su preocupación en resolver con urgencia los problemas que planteaba la realidad. Fueron, como afirma Ossenbach siguiendo a L. Zea, “prepositivistas” o “positivistas sin saberlo” (OSSENBACH, 1988, 213).

Nuestra indagación se vuelca ahora hacia las ideas pedagógicas de Sarmiento, para tratar de identificar aquellas que puedan tener incidencia en la génesis y en el desarrollo de la escuela normal argentina. Es imprescindible tener presente que cuando “el maestro de América” funda la Escuela Normal de Paraná en 1870, era Presidente de la República. Por lo tanto, sería ingenuo suponer que únicamente influyeron en esa cuestión sus convicciones pedagógicas. Aunque hemos formulado precisiones en el contexto socio-histórico, recordemos que Sarmiento formaba parte del ambicioso proyecto político-liberal – asentado sobre la inmigración, la colonización y la educación – puesto en marcha después de la sanción de la Constitución de 1853. Desde esa perspectiva integral deben entenderse su preocupación por la formación sistemática de docentes.

También es conveniente subrayar que la obra escrita de Sarmiento pedagogo es, probablemente, una reflexión sobre la acción que realizó a lo largo de su vida y que excede el alcance de sus teorías. Por ello, su pensamiento pedagógico no debe ser analizado con criterio restrictivo: lo pedagógico en Sarmiento se entrecruza la más de las veces con la educación en general. Estimamos que no puede hablarse de una evolución de su pensamiento en este campo, al menos en sentido literal, porque ideas que aparecen en su temprana iniciación en la vida pública vuelven a soterrarse para reaparecer al cabo de muchos lustros con renovado vigor. E ideas contradictorias entre sí se suceden, a veces, en contextos temporales inmediatos. Baste recordar, a modo de

ejemplo, su prédica constante alentando la efectiva participación de la sociedad en cuestiones educativas para luego defender el papel preponderante y excluyente del Estado en esa misma materia. Si advirtió Sarmiento esas contradicciones debió desdeñarlas, tomándolas como puramente formales o *circunstanciales*. Su actitud resulta comprensible analizada desde la coyuntura con la que se enfrentó: el Estado *debía* hacerse cargo de impulsar la educación elemental, *hasta* que la sociedad en proceso de formación estuviese en condiciones de asumir esa responsabilidad. Se nutre de materiales heterogéneos, pero la unidad está dada por el fin: la concreción de una obra educativa de grandes dimensiones. Y como su prioridad fue la acción, se justifica que, eventualmente, utilizara sus ideas sin haberlas elaborado en todas sus consecuencias y sin ensamblarlas en un cuerpo orgánico de doctrina.

Establecidas estas advertencias, veamos cuáles son las ideas que se asocian más directamente con la preparación de maestros en las escuelas normales:

La expansión de la educación primaria que, obviamente, va unida a la fundación de la Escuela Normal de Paraná. Este concepto de educación primaria merece ciertas precisiones. Como lo ha señalado Weinberg,

[...] para nuestro autor, tanto educación común, como nacional, como primaria, como popular (que emplea indistintamente) eran sinónimos, en el sentido de que todas esas acepciones indicaban el mínimo de instrucción que entonces, a su juicio, debía impartirse al pueblo para facilitar su desenvolvimiento en la actividad social y productiva [...] (WEINBERG, 1999, 54).

Este concepto de educación primaria, aparentemente ambiguo pero no para su tiempo, fue expresado por Sarmiento en textos específicos acerca del tema<sup>45</sup> y se convirtió en el centro de gravedad sobre el cual se organizó la formación de docentes para la educación primaria. Con el agregado – importante por cierto – de que esta educación primaria estaba destinada, además, a nacionalizar, a homogeneizar, a asegurar la identidad cultural. Otras notas características de esta concepción sarmientina

---

<sup>45</sup> Nos referimos concretamente a: *De la educación popular* (1849), *Sobre la educación común* (1856) y *Las escuelas base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos*. (1866)

merecen destacarse. Por ejemplo, su insistencia en el *sentido moral* que conlleva la educación como condición para lograr un nuevo orden social. Se pregunta en *Educación común*:

¿Qué entendemos por moral? Lo que proviene de *mori*, les *moeurs*, las costumbres, y ¿qué son las costumbres sino los hábitos? Luego dando buenos hábitos se arribará a la moral que es el precepto teórico. Los hábitos, las costumbres se fundan sobre hechos y requieren un modo de ser particular [...] La formación de las costumbres depende, pues, de hechos materiales y de la desaparición o atenuación de dificultades que embarazan al repetir ciertos actos saludables, hasta adquirir el hábito de obrar siempre bien, es decir, en conformidad al precepto moral. (SARMIENTO, 1938, 38)

Debe señalarse, asimismo, el carácter *democrático* de su propuesta educativa, punto de partida de *Educación popular*:

El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública, que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual (SARMIENTO, 1915, 21).

Y, además, la orientación *pragmática* de su educación promovida por la convicción de que constituía – en sí misma – una fuerza transformadora:

El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el de aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean (SARMIENTO, 1915, 39)

La segunda idea que necesariamente debe ser vinculada con las escuelas normales es su elección del *modelo norteamericano*, de acuerdo con lo expresado en el capítulo anterior. Cabe recordar la admiración que expresó Sarmiento por los Estados Unidos, por sus instituciones, por sus construcciones, sus recursos físicos y naturales. De ello habla en detalle en su libro *Viajes* (1851), donde podemos encontrar referencias agudas sobre la movilidad social, los ferrocarriles, las viviendas, la indumentaria, etc.

Pero más importante que todo ello, sobre todo con relación al tema, es su amistad con Horace Mann, personalidad de la cual había tenido noticias en Europa. Weinberg hace notar que lo que aprendió Sarmiento del yanqui en unos días no lo hubiera adquirido en décadas. La lección recogida en Boston podía resumirse así: educación universal y gratuita; instrucción básicamente nacional y práctica; formación sistemática de docentes; gobierno educacional autónomo; edificios escolares higiénicos; retribución y trato acordes con la noble función social de los maestros (WEINBERG, 1999, 10).

La tercera idea sarmientina ligada a las escuelas normales es su certeza sobre las aptitudes de la *mujer* para ser educadora. No habla solamente de la educación de la mujer sino de la educación por la mujer. Estos conceptos se irán desarrollando y adquirirán nombres propios o institucionales: su relación con la viuda de Horace Mann, la colaboración de Juana Manso<sup>46</sup> en Argentina, las maestras que trajo de Estados Unidos y, por supuesto, las escuelas normales que se transformaron en un canal de ascenso social para las mujeres.

En cuarto lugar, nos parece importante aludir a una faceta de su quehacer educativo que tuvo una resonancia significativa en la formación de la docencia argentina: su inquietud por los *métodos de enseñanza*. Su preocupación metodológica iba a trascender la esfera de su vocación personal para convertirse en un sello institucional del normalismo. Esta afirmación no implica desconocer el talento pedagógico de Sarmiento, que incursionó en múltiples y diversos temas que hoy atañen a las ciencias de la educación: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación de los sentidos, los edificios escolares, la escuela y la sociedad, la instrucción pública, etc. Pero su interés por los métodos no pasa desapercibida en su vasta producción: escribe fundamentalmente sobre la enseñanza de la lecto-escritura y de la gramática. Y hace aportes de sumo interés sobre los métodos concernientes a la enseñanza de la historia, la geografía, la aritmética, el latín y las lenguas vivas (SARMIENTO, 1938, 51-150). Sarmiento se vinculó, asimismo, con empresas editoriales norteamericanas y europeas –

---

<sup>46</sup> Juana Manso (1819-1875) fue colaboradora de Sarmiento desde que éste ocupó el cargo de jefe del Departamento de Escuelas en el Estado de Buenos Aires, entre 1856 y 1860. En esa época Sarmiento inició la primera publicación pedagógica que tuvo el país con los *Anales de la Educación Común* y que luego sería dirigida por ella misma. Actuó intensamente durante la presidencia de Sarmiento y su prédica fue constante a favor de la educación popular. Propagó las ideas de Pestalozzi y Fröebel y defendió la difusión de los Jardines de Infantes.

como Appleton y Hachette – para la publicación de material didáctico y textos de enseñanza (WEINBERG, 1999, 13).

Finalmente, su concepción sobre la formación de maestros es muy reveladora, teniendo en cuenta las características que adoptaron las escuelas normales en su posterior desarrollo:

Tres elementos hago entrar en mi sistema; el maestro, el libro y las plantas. De los tres es preciso proveerse, y para ello se deben fundar *fábricas* de donde salgan permanentemente, al *menor costo posible*, aquellos tres artículos indispensables. La teoría y la práctica han demostrado ya a todos los pueblos que el maestro no se encuentra formado, y es preciso crearlo tomando un niño, infundiéndole espíritu, enseñándole una *profesión mecánica*, cual es el arte de enseñar y dotándole de un fondo de instrucción que lo ilumine a él mismo para guiar a los que le siguen. Sin embargo, es preciso proveer no solo de capacidad a un maestro, sino asegurarse ese *producto*, de manera que dediquen su vida entera si es posible a hacer redituar, enseñando, el capital que se invirtió en prepararlo (SARMIENTO, 1938, 100).

Seguramente Sarmiento no tuvo la intención de ser peyorativo cuando escribió estas palabras – porque él mismo se preciaba de ser maestro y nunca dejó de serlo- pero fueron premonitorias: escuelas normales parecidas a las fábricas, enseñando una profesión mecánica, produciendo artículos indispensables y al menor costo posible. El Estado, a su vez, realizando denodados esfuerzos para retener en sus filas a un producto que debía redituar en proporción al capital invertido, es decir, enseñando durante toda su vida. Si recordamos lo dicho en el capítulo anterior, debemos admitir que Sarmiento se anticipó a la historia.

#### **4.2.2. El romanticismo y eclecticismo de José María Torres**

José María Torres fue durante nueve años director de la Escuela Normal de Paraná (1876-1883 y 1892-1894) y a él se debe, en gran medida, la consolidación institucional de la misma. Torres nació en Málaga el 19 de abril de 1823. Estudió en la Escuela Normal Central de Madrid; fue discípulo de Pablo Montesino y compañero de Joaquín Avendaño y Mariano Carderera. A partir de 1846 realizó una intensa labor educativa en su ciudad natal, en Alicante y en Cádiz. En 1855 fue trasladado a Madrid

con el cargo de Inspector de primera clase. Por razones que no se han podido determinar con certeza, decidió trasladarse a América del Sur. Llegó a Buenos Aires a fines de 1864, durante la presidencia de Mitre, y a las pocas semanas fue nombrado Inspector de colegios nacionales y Vice-Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, cuyo rectorado ejercía Amadeo Jacques. En 1883, al dejar la dirección de la Escuela Normal de Paraná, fue nombrado nuevamente inspector de escuelas normales y colegios nacionales. Después de dos años de labor se apartó de esas funciones para jubilarse por razones de salud en 1885; el Poder Ejecutivo lo designó Inspector honorario de la Normal de Paraná. En 1892, a pesar de su precaria salud, fue convocado para presidir la reorganización de la citada institución. En 1894 se retiró definitivamente y murió en Entre Ríos el 17 de setiembre de 1895 (CUTOLO, 1895, 372-373).

El interés de Torres por las escuelas normales empezó en España y se prolongó durante toda su vida. Mantuvo siempre una fuerte vinculación con ellas, no solamente por su prolongada dirección en Paraná, sino también por sus funciones como Inspector, su intervención en diversas comisiones, su participación en la reforma de planes y su producción escrita. Cuando llegó a Buenos Aires en 1864 su intención era clara:

Vine a proponer al Ministro Costa *la fundación de una escuela normal*. Con documentos fehacientes acredité ante el Ministro mi calidad y práctica de 20 años en la tarea de formar maestros e inspeccionar escuelas (FIGUEROA, 1934, 85).

Fundada la Escuela Normal de Paraná, Torres brindó decidido apoyo a su primer director desde su cargo de Inspector (ORTIZ DE MONTROYA, 1962, 59). Y mostró su adhesión, como ya lo hemos visto, al modelo norteamericano de escuela normal. Su influencia en Paraná y, en consecuencia, en el desarrollo del normalismo argentino fue notoria:

La sabia dirección del más eminente de sus directores [...] llevó al instituto al altísimo grado de perfeccionamiento que le permitió ejercer tan grande influencia en la enseñanza normal y primaria del país (ZANINI, 1926, 137).

Desde su cargo de director insistirá en la necesidad de crear escuelas normales para asegurar la expansión de la educación elemental:

Los hombres de Estado que más han trabajado en pro de la causa de la educación universal, están acordes para decir: que si es un deber de los poderes públicos establecer y sostener escuelas comunes para la educación de los niños, es igualmente un deber establecer y sostener con cualquier erogación necesaria, un sistema de Escuelas Normales para la educación de los maestros, sin lo cual ningún experimento de educación popular puede tener éxito [...] (TORRES, 1878, 15).

Podemos apreciar las ideas pedagógicas de Torres a través de una considerable obra escrita: sus discursos e informes oficiales como director e inspector, *Los sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y las provincias*, presentado en 1882 durante el Congreso Pedagógico celebrado en Buenos Aires; el prólogo a la traducción de José Zubiaur de la obra de Pestalozzi *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* (1888); *Varios asuntos de política doméstica y educación*, publicada en 1890 por la editorial Estrada en Buenos Aires. Pero su trabajo más ambicioso y orgánico es el *Curso de Pedagogía* dividido en tres volúmenes: *Primeros elementos de educación* (1887), *El arte de enseñar y la administración de la educación común* (1888) y *Metodología de la lectura, la escritura y la aritmética* (1889), editados en Buenos Aires por la imprenta de Martín Biedma<sup>47</sup>.

Sobre la base de estas obras se han formulado diversas apreciaciones respecto de la filiación ideológica de Torres. Antonino Salvadores, respetado historiador argentino, al hablar de la Escuela Normal de Paraná dice:

La orientación definitiva, que le permitió adquirir posición rectora, se la dio José María Torres, nombrado director en 1876, en reemplazo del Profesor Stearns. El eminente Profesor español, que se había formado en la Escuela Normal Central de Madrid, introdujo la *escuela pestalozziana* europea, que fue la que dio contenido a la educación elemental argentina (SALVADORES, 1967, 152)

Desde una postura similar, Ortiz de Montoya, resalta las raíces románticas del pensamiento de Torres:

---

<sup>47</sup> Teniendo en cuenta que sobre los dos primeros volúmenes se han realizado numerosos comentarios como los de Bosch (1955), Ortiz de Montoya (1962) y Dozo (1983, 1985 y 1986) – entre otros – sólo haremos en este apartado algunas menciones que consideramos imprescindibles. El tercer volumen será analizado con mayor detenimiento en el capítulo 6 por su significado, como manual, para los aspectos metodológicos.

*Rousseau* lo despertó al moderno amor al niño. *Pestalozzi* le contagia su celo educador. *Fröebel* lo entusiasma y cultiva su deseo de ver claro en el alma activa del niño (ORTIZ de MONTTOYA, 1962, 45).

Arturo Roig, poniendo énfasis en su formación filosófica y en el contexto cultural de la época, afirma que en

[...] su *Curso de Pedagogía* [...] se respira el *espiritualismo ecléctico*. El influjo y significación de esta obra podrían ser comparados con los del *Manual de Filosofía* de Jacques [...] y ha sido utilizada, según la Doctora Montoya, en Paraná, en los primeros años del curso normal, hasta 1905 (ROIG, 1964, 88/89)

Luis Adolfo Dozo, al hacer comentarios sobre el primer libro del citado Curso, sostiene que

La formación pestalozziana parece sublimar y enriquecer el *positivismo* de Torres (DOZO, 1985, 56)

Juan Manuel Chavarría, en su clásico texto sobre la escuela normal argentina, hace notar que

[...] los tres tiempos o momentos de la lección de José María Torres corresponden a los cuatro pasos o grados formales de *Herbart* y a los cinco de *Ziller* en sintetización más concreta y clara (CHAVARRÍA, 1947, 339).

A nuestro entender, cuando se analizan las influencias que gravitan sobre el pensamiento de un autor, se debe poner especial cuidado para no incurrir en simplificaciones o búsquedas de coincidencias que desvirtúan – a veces – la concepción original del mismo. Nuestra lectura de los textos de Torres nos induce a aceptar como válidas las interpretaciones que lo acercan al romanticismo pedagógico y al espiritualismo ecléctico. Pero no hemos encontrado elementos que justifiquen su pretendido positivismo ni su relación con *Herbart*.

En *Primeros elementos de Educación* comienza el autor por explicar el sentido de ciertos vocablos – principio, ley, facultad, poder, crecimiento, desarrollo, ciencia,

informar, instruir, enseñar – con el objeto de definir a la pedagogía como ciencia y arte de guiar a los niños y a la educación como la práctica para dirigir a los mismos (TORRES, 1888, XVIII/XIX). Conceptos que sintetizan y abarcan teorías de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Montesino, Mann, Spencer, etc., a quienes consigna en un Apéndice dedicado a los fines de la educación (*idem*, 188/234). No hace alusiones a Comte ni a Herbart y su referencia a Spencer indica – a nuestro criterio – la aceptación de su enfoque metodológico para analizar la educación física, intelectual y moral, temas que se estructuran en el libro de Torres a la manera de Spencer.

Esta actitud no debe sorprender, ya que refleja lo que era habitual en esa época y se hace evidente – como veremos – en los programas de Pedagogía y en los manuales. El libro de Spencer se había publicado en 1861 y su aceptación en los medios educativos argentinos concuerda con el contexto cultural que hemos analizado. Pero, como dice Bosch, “El viejo maestro no ajustó su concepción del mundo y del hombre a los cánones del sistema científicista [...]” (BOSCH, 1955, 338). Lo apartaba la firmeza de su fe religiosa y su convicción de que el perfeccionamiento y progreso del hombre radicaban en la observancia de las leyes naturales que eran, para Torres, divinas:

Si el hombre obrase en conformidad con las leyes físicas y morales, estaría obedeciendo a la voluntad divina; pues estas leyes no son otra cosa que la voluntad de Dios que es autor de ellas, y castiga toda infracción (TORRES, 1888, XVI).

Cuando Torres aborda el tema de la educación física y el desarrollo de las facultades locomotivas, sensitivas, sociales, etc., lo hace partiendo de las concepciones de Rousseau (*idem*, 3-17). Cuando afirma que entre las condiciones de la buena enseñanza se impone la de ser metódica, tomar por guía a la naturaleza del niño, subdividir las materias de estudio para evitar dificultades, abrazar el análisis y la síntesis se está remitiendo a los “aforismos” de Pestalozzi (*idem*, 84-95). Debemos recordar que sobre el educador suizo ofrece una detallada exégesis en el prólogo a la primera edición castellana de *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* (BOSCH, 1955, 339).

Por otra parte, su enfoque de la educación moral no permite asociarlo con el positivismo, ya que la fundamenta en el sentimiento religioso y, con frase de San Agustín, recomienda “conducir a Dios por la contemplación de la naturaleza y a la

virtud por el pensamiento de Dios” (*idem*, 119-121). Hace hincapié en el sentido apostólico de la misión encomendada al maestro y en su carácter ejemplar para infundir en los niños la práctica de las virtudes (*idem*, 162-165).

En el segundo volumen del Curso, *El arte de enseñar y la administración de la educación común*, desarrolla los nueve principios pestalozzianos, que Torres considera síntesis de verdades anteriormente descubiertas y fundamentos del progreso del arte de enseñar (TORRES, 1888, 30-51). Las “lecciones de cosas” ocupan un lugar importante en el texto mencionado, dedicando muchas páginas a explicar las características que debe reunir un buen interrogatorio, sobre la base de objetos concretos, para la adquisición de los conocimientos (*idem*, 128-182).

En su obra póstuma *Varios asuntos de política doméstica y educación*, reitera su adhesión a las ideas de Pestalozzi, de las que nunca se apartó:

[...] el recién nacido se halla dulcemente entre la mirada de Dios, que le protege, y la materna sonrisa que le acaricia. ¿Quién se encargará de educarle? La madre, en primer lugar, la madre, que se halla indemnizada de lo difícil y penoso de su misión, por uno de los preciosos dones que el Creador le hizo; el más desinteresado de todos los amores, el amor maternal [...] (TORRES, 1890, 218).

Refiriéndonos a los matices eclécticos que ofrece el *Curso de Pedagogía*, resulta interesante observar la posición que Torres adopta respecto de la enseñanza religiosa. Una vez presentados los argumentos en contra y los que están a favor de aquélla, pareciera querer encontrar la parte de verdad que encierran ambas posiciones, aceptando de la segunda “que la enseñanza religiosa es la base fundamental de la enseñanza moral” y de la primera que “el deber de enseñar la religión en las escuelas” no corresponde al maestro sino al sacerdote:

[...] las verdades religiosas tienen una parte dogmática, en la cual la inteligencia humana, abandonada a sí misma estaría sujeta al error; son del dominio de la Teología y a los teólogos corresponde legítimamente el derecho exclusivo de enseñarlas. Pero las verdades morales son tan claras y comprensibles en su esencia propia, aparecen inmediatamente y con tan viva luz al espíritu, que basta estar penetrado de ellas para poder enseñarlas (TORRES, 1888, 121-123).

El criterio ecléctico, a nuestro entender, se pone asimismo de manifiesto en el primer volumen de su *Curso*, que acabamos de citar, en ocasión de tratar acerca de los fines de la educación y de su definición:

Entre los autores que han discutido con reflexión filosófica los principios de la ciencia de educar, algunos exponen sus teorías y las comprenden en una fórmula o definición; pero como ninguno la da completa, necesitamos tener una idea bastante comprensiva de los fines de la educación, conocer las teorías y fórmulas siguientes, *cada una de las cuales contiene más o menos verdades* (*idem*, 187 y ss.).

Se debe entresacar, por tanto, la verdad que contienen los fragmentos que él presenta de autores que ya hemos mencionado.

El mismo criterio prevalece en el volumen segundo, cuando trata de determinar cuál es el sistema más apropiado para dirigir las lecciones. Frente a los sistemas “oral” y “textual”, aparece el “ecléctico”, que reúne las virtudes de ambos y que “merece ser preferido a los demás” por ser el “más filósofo y completo” (TORRES, 1888, 106-115). La adhesión de Torres al eclecticismo es coherente con el clima cultural de la generación de 1866. Además, debe recordarse su prolongada relación con Amadeo Jacques – claro representante de la filosofía de Cousin – cuando se desempeñó como Vicerrector en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Quizás por estos antecedentes Roig afirme que el autor del *Curso de Pedagogía* “impuso en el movimiento normalista de todo el país el espiritualismo de corte ecléctico dando sentido de este modo a la primera etapa de la famosa Escuela Normal de Paraná” (ROIG, 1969, 16).

Lo que no parece lógico, desde nuestra perspectiva, es considerar a Torres como un positivista. Conviene tener presente que la edición del primer volumen del *Curso* en 1887 coincide, prácticamente, con la publicación del artículo de Scalabrini – ya citado – donde asegura que el positivismo no domina en ninguna parte. El mismo Torres se negó a ser incluido en esta corriente filosófica cuando en 1893 dice:

Voy a disertar sobre algunas de las exageraciones en que incurren ciertos pedagogistas bien intencionados, pero más extremosos que reflexivos. Me refiero a los que pretenden disociar lo antiguo y lo moderno, en todo lo que atañe a la educación; encaminar los estudios hacia la realización del positivismo materialista [...]” (*Boletín de Educación*, 1894, Provincia de Entre Ríos, Nº 39, 3).

En cuanto a la pretendida influencia de Herbart en la didáctica de Torres, nada hemos encontrado en su producción escrita que lo corrobore. Como veremos más adelante, el primer manual para las escuelas normales explícitamente herbartiano comienza a circular en 1911. Desconocemos – por tanto – las fuentes que utilizó Chavarría para afirmar que los momentos de la lección de Torres se corresponden con los grados formales de Herbart.

Lo que sí es evidente en la concepción pedagógica de Torres es su interés por los temas disciplinarios: basta remitirse al *Reglamento* que redactó para las Escuelas Normales en 1886 y que fuera sancionado durante la presidencia de Roca (ver Anexo III). En el mismo se pueden comprobar las estrictas normas de disciplina que se aplicaban tanto a profesores como a los alumnos. Torres se ocupó no sólo de la normativa general sino también de los detalles mínimos del quehacer educativo e institucional; su preocupación se transformó en una nota característica del normalismo argentino. } 06

#### **4.2.3. Pedro Scalabrini: del krausismo al positivismo comtiano**

El positivismo de Comte se incorpora al pensamiento argentino a través de la Escuela Normal de Paraná. Sin embargo, esta institución se mantuvo en su etapa fundamental – como venimos diciendo – dentro del marco de corte ecléctico. Alrededor de 1880, el interés despertado por las investigaciones paleontológicas para las cuales la región del Río Paraná ofrecía abundantes materiales, abrió nuevos horizontes en el ámbito cultural. Pedro Scalabrini fue el promotor de estos nuevos intereses.

Scalabrini nació en Como, Italia, en 1848 y realizó sus estudios en el liceo de esa misma ciudad. En 1868, cumplidos los veinte años, se trasladó a América. Llegó a la ciudad de Paraná en 1870 y allí se quedó durante veinticinco años dedicado a la educación y a la investigación científica. Sus primeras actividades como educador se desarrollaron en un instituto privado denominado Colegio Sud-Americano. Desde sus aulas, Scalabrini publicó un periódico al que llamó *Pan del Alma* y que tenía como objeto servir de tribuna para discutir el problema de la instrucción pública. En su

prospecto, dado a publicidad en 1872, se percibe claramente su adhesión al espiritualismo ecléctico y a la autoridad de Víctor Cousin (ROIG, 1969, 5).

A comienzo de 1872, Scalabrini fue nombrado profesor en la Escuela Normal de Paraná. La primera asignatura que dictó se denominaba “Constitución de la República Argentina y principios de gobierno”. Sobre la base de estas enseñanzas publicó un tratado de derecho comparado al que tituló *Concordancia del derecho público argentino con el derecho público norteamericano*, que apareció en 1875: “En él se advierte su espíritu liberal y sus ideales humanistas bajo la influencia de Krause” (MERCANTE, 1917, 73). En 1873 se inauguraron en la Escuela Normal, junto con el cuarto año de estudios, tres cursillos de filosofía que comprendían Filosofía Moral, Psicología y Lógica, a cargo de Scalabrini<sup>48</sup>.

¿En qué consistieron sus enseñanzas? La respuesta se puede encontrar en uno de sus discípulos, Víctor Mercante, quien además señaló la evolución ideológica de su maestro hasta llegar al positivismo, con el que cerró su carrera intelectual:

Abandonados los textos de *Jacques*[...], Scalabrini se entregó a labrar como un artífice, nuestro pensamiento, rompiendo la costumbre de historiar autores. Eligió el sistema que juzgó más completo, creando el primer Seminario de Filosofía que tuvo el país. Cinco años antes, seducido por *Krause*, buscaba un ideal para la vida. La lectura de la *Descendencia del Hombre* y la *Filogenia* de Ameghino<sup>49</sup>; su espíritu formado en la Historia y las Ciencias Naturales [...] lo condujeron a *Comte*, creador de la Sociología, cuyo sistema era la concepción más vasta del siglo XX [...] No nos dictó un curso crítico, método que repudiaba, sino de comprensión total, precedido de un bosquejo para fijar el espíritu, método y doctrina del *Positivismo*[...] (MERCANTE, 1922, 378).

Esta cita pone de manifiesto, desde nuestro punto de vista, que Scalabrini organizó sus asignaturas con criterios muy personales – probablemente – sin tener en cuenta las exigencias formales del plan de estudio. El testimonio de Mercante permite, además, recorrer su complejo itinerario ideológico: del eclecticismo de Amadeo Jacques

---

<sup>48</sup> Los datos sobre las cátedras que dictó Scalabrini, han sido extraídos de los informes que publicó José María Torres como director de la Escuela Normal de Paraná y que ya hemos citado.

<sup>49</sup> Florentino Ameghino publicó *Filogenia* en 1882. Su propósito era establecer un ordenamiento genético de las especies, de modo correlativo a lo que la ontogenia estudia en los individuos.

a Krause, para descubrir luego a Darwin y Ameghino inducido, quizás, por su vocación científica, hasta llegar al positivismo.

El conocimiento de Darwin y Ameghino y la lectura del *Sistema de Política Positiva* de Comte en 1884, orientaron definitivamente a Scalabrini hacia un positivismo de marcado tinte científicista, produciéndose entonces el abandono del krausismo. Como lo hace notar Mercante, el paso desde el krausismo al comtismo, además de cumplir con la ley del progreso tal como la entendía este último, era posible en función de algunos puntos comunes a ambas corrientes ideológicas. Entre ellos, tal vez el más significativo reside en la ordenación y valoración de la ciencia en función del concepto de “Humanidad”, aspecto sobre el cual se apoya el “orden” cristiano y la “armonía krausista”, a pesar de sus fundamentales discrepancias (MERCANTE, 1896, 16).

Entre 1885 y 1887, Scalabrini comenzó a publicar en periódicos de la ciudad de Paraná una serie de “cartas científicas” dirigidas al entonces gobernador de Entre Ríos, general Eduardo Racedo. Estas cartas, sumadas a otros trabajos de carácter periodístico, fueron publicadas como libro a fines de 1887<sup>50</sup>. Como lo señala Roig, las “cartas” de Scalabrini no eran propiamente epístolas, sino disertaciones filosófico-científicas en las que se mezclaban temas del positivismo comtiano con disquisiciones paleontológicas. En ellas aparece ya el intento de síntesis que caracteriza la posición de Scalabrini: armonizar el positivismo de Comte con el evolucionismo de Darwin (ROIG, 1969, 7).

El acta de nacimiento del comtismo en Argentina es el artículo de Scalabrini “Materialismo, Darwimismo, Positivismo. Diferencias y semejanzas”, publicado en 1888 en respuesta a un ensayo de autor anónimo aparecido en el periódico *Figaro*. La tesis central puede resumirse diciendo que la ciencia es el gran acontecimiento del mundo moderno; que el materialismo es una visión estrecha y defectuosa aun cuando cumple un papel correctivo respecto de los antiguos dogmas; y el positivismo, la nueva perspectiva capaz de conjugar la fe en el progreso científico con la afirmación de los ideales de la humanidad (SCALABRINI, 1888, 227).

---

<sup>50</sup> Scalabrini, Pedro (1887): *Cartas científicas al General Racedo*. Museo de la Provincia de Entre Ríos, Paraná.

El darwinismo aparece en este trabajo cumpliendo el papel de mediador. Scalabrini cree necesario introducir el evolucionismo como eje central de la cosmovisión positivista, apelando al hecho de que en Comte hay, desde sus primeras obras, un sentido muy acentuado de la evolución histórica de la humanidad. Considera al darwinismo como una conquista definitiva de la ciencia, como el único modo de completar una visión del mundo moderno y racional, y como el complemento necesario a la teoría de los tres estados. Sigue, sin embargo, fiel a Comte por ser el único que elaboró una sistematización jerárquica de las ciencias y una teoría de la sociedad y de la política coherente con las mismas. Con su nueva religión laica alejaba además el corazón del “vulgar” materialismo que, según Scalabrini, “reduce lo más noble a lo más grosero” (*idem*, 178).

Al inicio del artículo, Scalabrini traza una síntesis de la situación de las corrientes filosóficas y científicas en la Argentina. Según él, la sucesión cronológica del materialismo, darwinismo y positivismo es un signo más de sus diferencias y de sus mutuas relaciones:

La República Argentina nos presenta un caso concreto de lo que he afirmado en general. En la facultad médica de la Capital Federal domina el materialismo, nuestros médicos más distinguidos son materialistas, como lo son también nuestros matemáticos, astrónomos, físicos y químicos. El darwinismo tiene su más elevada representación, diría mejor, monumental, en el Museo de La Plata que dirigen Moreno y Ameghino. Nuestros naturalistas son casi todos darwinistas [...] Por último, *el positivismo, el último venido, no domina en ninguna parte*, pero su influencia se ha hecho sentir en la prensa y ha conquistado la simpatía de jóvenes de talento, esparcidos en todas las provincias argentinas (*idem*, 176).

Scalabrini se muestra crítico respecto al materialismo, aunque le reconoce el mérito de haber ayudado a “desbaratar a la metafísica” y de haber hecho adelantar el libre pensamiento (*idem*, 181). La tesis de Scalabrini sugiere que

[...] el materialismo, abandonando sus pretensiones de dominio universal por medio de su objetivismo doctrinario, sea lo que debe ser, un precursor y colaborador del darwinismo, como éste lo será del positivismo (*idem*, 185-186).

Dedica luego varias páginas del ensayo a trazar una síntesis de los datos científicos acerca del origen del mundo y de la vida, recomendando la lectura de la *Filogenia* de Ameghino (*idem*, 210). Retorna con insistencia al carácter “libre pensador” de Darwin y se opone a las interpretaciones espiritualistas de la evolución, algunas de ellas provenientes del romanticismo alemán (*idem*, 211). Hace un importante reconocimiento a la mediación de Sarmiento para la divulgación del darwinismo en Argentina:

El general Sarmiento piensa realizar su antiguo proyecto de traducir dichas obras al idioma nacional; con esto se prestaría un gran servicio a la naciente espiritualidad del país, encerrada aún, no obstante felices tentativas reformistas, dentro del retrógrado teologismo o un anárquico ontologismo (*idem*, 226-227).

Todo el trabajo de Scalabrini confluye hacia su tesis central: la capacidad del positivismo para unificar lo mejor de las otras dos orientaciones. Poco sentido tiene, a nuestro entender, determinar si el positivismo de Scalabrini o de otros autores nuestros es ortodoxo o heterodoxo. La precedencia del darwinismo impidió, desde el comienzo, la introducción del positivismo de Comte en todos sus aspectos. Dice nuestro autor:

El positivismo es un sistema filosófico que se funda en la ciencia, es decir, en los hechos y en las leyes naturales, y en esto se identifica con el materialismo y el darwinismo que son parte del positivismo, y aun si no fuera así se aceptaría la herencia de ambos con beneficio de inventario. A la verdad, los positivistas no admiten la “lucha por la existencia” como condición permanente del progreso biológico, y mucho menos del progreso social (*idem*, 225).

Según Scalabrini, los aportes originales del positivismo son: la exaltación de la humanidad como sustituto de las ideas religiosas; la moral positivista que hace del amor algo “puro” y “desinteresado”; la premisa de que no puede haber progreso social sin orden, ni orden sin progreso, y la sistematización de las ciencias. Por todas estas razones, el positivismo es la culminación y término de todas las grandes revoluciones de Occidente: la cristiana, la luterana, la americana, la francesa (*idem*, 225 a 231).

La vocación filosófica y científica de Scalabrini se dio unida en él a una decidida

actitud pedagógica. Aunque doctrinariamente se inclinó hacia el positivismo, en la enseñanza – como lo señala Roig – “mantuvo siempre las modalidades didácticas del krausismo español (ROIG, 1969, 9). Su método se fundaba en la libre iniciativa del alumno y la parquedad del maestro. La finalidad que persiguió en sus cátedras fue la de formar pensadores y nunca la de transmitir dogmas:

Algunas cátedras de la escuela del Paraná eran para aprender, otras para dudar; la de Scalabrini, para crear ejercitando el propio raciocinio. Seguramente, la ley de los tres estados tuvo en cada conciencia una interpretación y cada discípulo explicó de modo distinto esta marcha histórica del pensamiento [...] (MERCANTE, 1917, 77).

Scalabrini pensaba, asimismo, que todo objeto podía ser motivo para llevar al alumno hacia la comprensión del universo en función de las relaciones científicas y lógicas. Como doctrina pedagógica, se confirmaba con esta opinión el método de las “lecciones de objetos”, característico de la enseñanza de la época y divulgado por la Escuela Normal de Paraná (ROIG, 1969, 10). Sin embargo, tenía un nuevo sentido ya que los objetos sobre los que se centraba la lección no eran llevados al aula por el maestro. El proceso era, generalmente, inverso: los objetos eran buscados por los alumnos y la lección se impartía en el lugar del hallazgo y al aire libre. En aquellos tiempos, las barrancas del río Paraná constituían un rico yacimiento arqueológico y los descubrimientos de Ameghino habían despertado el entusiasmo por la paleontología. El mismo Scalabrini decía en 1895:

Una larga experiencia personal me ha demostrado la utilidad de las preguntas como éstas o parecidas: ¿Qué es esto? ¿De qué se compone? [...] ¿Hay otros objetos semejantes? ¿Cuál es el nombre popular y científico? (SCALABRINI, 1910, 14).

Al analizar los manuales, veremos la importancia que adquirió la elaboración de preguntas por parte del docente en torno a un objeto determinado, y el cuidado que se debía tener con las respuestas que daban los alumnos. Los largos y detallados interrogatorios no respondían, probablemente, al espíritu que guió la acción educativa de Scalabrini, preocupado por la libertad y espontaneidad del educando. Sus “lecciones de objetos” fueron útiles, además, para una creación pedagógica inédita en su época: la fundación de museos escolares. Scalabrini sostenía que debían estar provistos y

organizados de modo similar a los museos destinados a la investigación científica.

Cuando dejó la Escuela Normal de Paraná, Scalabrini se trasladó a otra provincia del litoral argentino, Corrientes, llamado por J. Alfredo Ferreira, su discípulo más destacado. En esa ciudad fundó en 1894 un Museo de Historia Natural y completó sus exploraciones paleontológicas, a las que dedicó más de veinte años, compartidas con su labor docente. En 1899 se hizo cargo de la dirección de la Escuela Normal Popular de Esquina, en la misma provincia, donde murió en 1916. El plan que elaboró para esa institución pone de manifiesto el interés de Scalabrini por concretar una formación “integrativa” que comprendía educación física, industrial, literaria, estética, científica y moral. El citado plan, destinado a los niños que cursaban la enseñanza primaria en la escuela normal, proponía una educación práctica, real y racional, teniendo en cuenta los principios de Spencer (MERCANTE, 1917, 82-84).

Desde nuestra perspectiva, Scalabrini es el representante más claro de la transición que se produce en la Escuela Normal de Paraná: de la etapa fundacional – romántica, ecléctica, krausista – al positivismo que se inicia en la década de 1880 con la introducción del pensamiento de Comte. El normalismo, como luego veremos, fue en gran parte obra de sus numerosos discípulos, que divulgaron sus enseñanzas no desde una posición dogmática, sino dentro de la libertad interpretativa propiciada por Scalabrini: “No creó ningún sistema filosófico; pero tuvo la virtud de creer sinceramente en uno, impregnado de filantropía. Como naturalista creyó en Darwin; como filósofo en Comte, como educador en la libertad” (*idem*, 76).

### **4.3. El positivismo pedagógico normalista (1880-1920)**

#### **4.3.1. Alfredo Ferreira**

La generación de 1896, a la que aludimos en el contexto cultural, prolonga el científicismo naturalista iniciado por Florentino Ameghino en la generación del 80; pero el desarrollo de la psicología experimental y de la pedagogía positivista le otorga sus características más notorias. Aquí podemos ubicar el pensamiento y la acción educativa de Alfredo Ferreira (1863-1938) que junto a Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Alejandro

Carbó, Maximio Victoria y Pablo Pizzurno configuraron la base estructural del positivismo pedagógico. Entre los positivistas de esta generación debe destacarse el nombre de Joaquín V. González, fundador de la Universidad Nacional de La Plata, desde donde se irradió la pedagogía científica positivista.

Ferreira nació en el Departamento de Esquina (Corrientes) en 1863. Cursó sus estudios secundarios en el Colegio Nacional y Escuela Normal anexa de Corrientes, de donde egresó en 1879 como maestro y bachiller. Fue el discípulo más destacado de Pedro Scalabrini por afinidades intelectuales, aunque, como vemos, no fue su alumno en la Escuela Normal de Paraná. La influencia de esta institución y la cercanía geográfica de Corrientes con Paraná deben haber incidido, a nuestro entender, para que Ferreira conociera el positivismo comtiano a través de Scalabrini. De hecho, se convirtió en el principal representante de esta línea en Argentina (BASSI, 1943, 58).

En Mercedes, provincia de Buenos Aires, participó como profesor y vicedirector en 1887, de la experiencia pedagógica que realizó Carlos Vergara en la Escuela Normal. Llamado por las autoridades de su ciudad natal, regresó a Esquina para fundar en 1888 la Escuela Normal Popular, donde junto a Scalabrini, nombrado director de la misma al año siguiente, colaboró en la elaboración de un plan integral de educación con orientación positivista, que ya hemos mencionado.

Su actuación posterior en Buenos Aires lo llevó a recibirse de abogado y doctorarse en Jurisprudencia en 1891. Por esa misma época, participó con Pablo Pizzurno en la fundación de la revista *La Nueva Escuela*, que redactaron juntos desde 1892, con el fin de difundir los principios de la pedagogía positivista. Con ese mismo espíritu colaboró activamente en la revista *La Educación*, fundada en Buenos Aires por José Zubiaur, Carlos Vergara y Manuel Sárfeld, de indudable filiación krausopositivista (DOZO, 1971, 171).

En 1894, Ferreira fue nombrado Director General de Escuelas de la provincia de Corrientes. Renovó los planes de estudio, los métodos y procedimientos de enseñanza, basándose en la acción y pensamiento educativos de la Escuela Normal de Paraná, dirigida entonces por Alejandro Carbó. En 1895 fundó en Corrientes la revista *Escuela*

*Positiva*, en la que Pedro Scalabrini colaboró como redactor. En ella publicó Ferreira muchos artículos de importancia reafirmando sus convicciones positivistas. Resultaría tedioso enumerar los cargos oficiales que ocupó a lo largo de su vida, pero consideramos relevante destacar que en 1899 fue designado por el ministro Osvaldo Magnasco Inspector de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Fue diputado nacional por su provincia y en 1910 fue nombrado profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En 1914 asumió la vicepresidencia del Consejo Nacional de Educación, retirándose de la actividad docente en 1922. No obstante, la creación más importante para la difusión de la filosofía de Comte fue la fundación del Comité Positivista Argentino en 1924. Era presidido por Ferreira con la vicepresidencia de Leopoldo Herrera y teniendo como secretario a Máximo Victoria. Su órgano de expresión fue la revista *El Positivismo*, dirigida por Víctor Mercante, que comenzó a editarse en 1925. Tenía carácter bimestral y publicaba seis números al año, de enero a diciembre. En esta revista, cuyas páginas hemos consultado, se divulgaron artículos doctrinarios, filosóficos, científicos, reseñas bibliográficas, etc. Apareció regularmente, sin sufrir interrupciones, hasta la muerte de Alfredo Ferreira, ocurrida en 1938. Estaba en conexión con la *Revue Positiviste Internationale* que publicaba la Société Positiviste Internationale, con sede en París y presidida por Emilio Corrá, cuyos escritos fueron reproducidos de modo permanente en la revista argentina.

Recorrer la obra escrita de Ferreira no es tarea sencilla porque su pensamiento se encuentra disperso en revistas, diarios, discursos, conferencias, informes, etc. La única obra orgánica que puede ser consultada se publicó en 1944, *Ensayos de Ética*, editada por la Imprenta Ferrari en Buenos Aires. Reúne diversos trabajos a través de los cuales puede reconocerse su aporte personal doctrinario al positivismo de Comte.

A Ferreira le corresponderá la tarea de desarrollar el positivismo comtiano introducido en Paraná por Scalabrini. En una de sus revistas, *La Escuela Positiva*, expresa su concepción acerca del mismo:

El positivismo es la ciencia espiritualizada, sistematizada y generalizada. Fuera de la ciencia no hay nada [...] Los sistemas y teorías que no tienen por base los hechos y luego las leyes que a su vez son base de la ciencia,

son vanas aspiraciones, sueños vagos, semejantes a las visiones místicas, que deben tenerse en cuenta, sin embargo, como productos cerebrales para estudiar al hombre (FERREIRA, 1895, 1).

Como puede observarse, la caracterización que realiza Ferreira del positivismo resalta los aspectos que son sustanciales a este sistema: los hechos, las leyes, la ciencia fuera de la cual nada existe. Sin embargo, rescatando la postura de Scalabrini, insistirá en buscar similitudes entre la ciencia de Comte y la de Spencer:

En lo contemporáneo, sólo dos sistemas se han formulado que abracen el conjunto de los conocimientos humanos: los de Comte y Spencer, los dos difieren de los anteriores. Pero por el fin, el método, la base, ambos son semejantes, si no iguales (FERREIRA, 1926, 8)<sup>51</sup>.

En realidad, nuestro autor va más lejos que Scalabrini: no se trata de encontrar tan sólo semejanzas, sino igualdades entre el comtismo y el spencerismo. Ferreira se esfuerza por mostrar que las diferencias se deben – si las hay – a cuestiones temporales y formales, pero no de fondo:

[...] *las dos filosofías son iguales*, diferenciándose en la forma por el genio latino de un autor y anglosajón del otro, y porque Spencer sobrevivió a Comte cuarenta y seis años, en un período de prodigioso incremento de las ciencias [...] La filosofía científica que profesaron es evolucionista y no paralizada como los dogmas absolutos (*idem*, 11).

No obstante, la fidelidad de Ferreira a Comte no le permitió aceptar la teoría de la selección natural que proponía el darwinismo. Pero al final de su vida, como veremos, había modificado esta opinión.

Admite la ley de los tres estados para explicar la evolución de la humanidad. La Metafísica, según su criterio, cumplió un papel decisivo aunque transitorio – al reempla-

---

<sup>51</sup> Utilizamos citas de Alfredo Ferreira que son posteriores a 1920 porque nosotros no hemos podido acceder a una visión sistemática de las otras publicaciones. De todos modos conviene señalar que los aspectos más significativos y maduros de su pensamiento quedaron reflejados en la revista *El Positivismo*, que comenzó a editarse en 1925, y en la que hemos centrado nuestro análisis. Consideramos que estas citas son importantes no sólo por su contenido sino también porque demuestran – a nuestro entender – la vigencia del positivismo en los círculos intelectuales, en las décadas del 20 y del 30, a pesar de que formalmente se da por concluido su predominio alrededor de 1920.

zar el estado teológico – para abrir camino a la ciencia positiva, y agrega:

La ciencia deja a la estéril metafísica sus escarceos verbales sobre entidades y absolutos, y a los teólogos que se entretengan con los ángeles y demomios de Santo Tomás. Ella sigue un camino más fecundo. Se preocupa de resolver los nuevos problemas físicos planteados en los laboratorios, y los problemas sociales que la evolución indefinida presenta (FERREIRA, 1935, 15).

Las ideas pedagógicas de Ferreira reflejan, asimismo, sus convicciones positivistas. La educación que viene de siglos, dirá, reposa cada vez más sobre el conocimiento fisiológico, psíquico y social del niño, del joven, del adulto, de la madurez y de la ancianidad, “pues en todo tiempo el hombre es educable” (FERREIRA, 1930, 151). Es significativo este adelanto que hace Ferreira de la educación permanente, pero es importante destacar, además, que el triple conocimiento al que alude – fisiológico, psíquico y social – será fundamental para el desarrollo de la psicología y de la pedagogía experimental en su época.

En lo concerniente a la enseñanza y a la disciplina, la fórmula que propone Ferreira es “dirección y libertad”. La dirección en manos del maestro y la libertad que garantice la espontaneidad del niño. Una dirección amplia que contemple todos los temperamentos, “síntesis de herencias y adaptaciones milenarias” y una libertad que no perturbe el desenvolvimiento del grupo. Porque el resultado final es “vigorizar la aptitud social” del educando, y reprimir su instinto antisocial (FERREIRA, 1934, 8).

Al hablar de los sistemas de educación, Ferreira entiende que el espíritu positivo muestra su aptitud para reorganizar la “Humanidad”: intelectualmente, moralmente, políticamente por una filosofía y por un sistema de educación basado en las ciencias (FERREIRA, 1935, 10). Recomienda que se ejerza un control permanente -por parte del gobierno – sobre los establecimientos educativos en lo concerniente a las costumbres. En éstas incluye la moralidad, la disciplina, la dotación material y profesional, los resultados teóricos y prácticos de la escuela. La vigilancia de estas condiciones es indispensable – desde su punto de vista – para dignificar la educación que “tanto tiene que ver con el destino de la sociedad” (FERREIRA, 1930, 157).

A pesar de su adhesión al credo positivista, es curioso observar la actitud que adopta Ferreira al conmemorarse el cincuentenario de la Ley 1.420. En su análisis rescata los principios de Rousseau y Pestalozzi sin hacer alusiones a Comte. Sostiene que la escuela común de todos y para todos fue obra del siglo XIX; que Pestalozzi la inició como maestro y filántropo y Horace Mann la difundió como hombre de Estado para cimentar el gobierno republicano. A propósito de esta última afirmación, se pregunta hasta dónde la enseñanza elemental en Argentina ha contribuido a educar la conciencia ciudadana. Pero, sin dar respuesta añade:

Lo innegable es que la república posible se ha convertido ya en una república verdadera, inteligente, *controladora* y constructiva (FERREIRA, 1934, 10).

Al referirse a la citada Ley, Ferreira considera que resuelve el problema técnico de la enseñanza y promueve una educación integral, apoyada en la definición de Pestalozzi: “la educación es el desarrollo por el ejercicio”, a su criterio la más breve y completa de las que se hayan propuesto. Esta fórmula, dice, “ha presidido todo el desenvolvimiento de métodos y aplicaciones ensayados por el magisterio argentino en estos cincuenta años”(idem, 7). Asimismo, recuerda el aforismo de Rousseau: “quiero que mi discípulo no aprenda la ciencia sino que la invente”; y el de Pestalozzi: “no hay que decir al niño lo que él puede descubrir por sí mismo”, y concluye:

Quedaba legalizado el método de la ciencia en la Escuela, el método inductivo-deductivo, ya para la ejercitación científica, para las prácticas morales y para el trabajo físico (idem, 7).

El tema de la moral ocupa un considerable espacio en los escritos de Ferreira. Estaba convencido de que la misma podía llegar a tener la “positividad” de una ciencia, como las seis que incluye Comte en su clasificación. Sostenía que la realidad moral, como la realidad física, podía ser observada y experimentada para inducir leyes “positivas y relativas” como las leyes de otras ciencias. Estaba persuadido de que los fenómenos morales se podía estudiar científicamente y se podían explicar sobre la base de un análisis físico-químico, autónomo y fisiológico (FERREIRA, 1937, 43).

Pensaba Ferreira que la Sociología, que estudia al hombre colectivamente, era la que podía fundamentar una moral científica, ya que

[...] nuestro sentido moral o conciencia es una facultad nacida y crecida al calor de los *sentimientos sociales*, guiados por la aprobación de nuestros semejantes. Es relativa y modificable biológica y socialmente. Y la moral deriva del trabajo asociado de los hombres, evolucionando a medida que las tendencias sociales predominan sobre las individuales (FERREIRA, 1944, 40-41).

Por consiguiente, la educación moral consistirá en hacer prevalecer los instintos simpáticos sobre los impulsos egoístas: “Una intervención sistemática, privada y pública, va mejorando el desenvolvimiento de la sociabilidad: tal es el objeto de la educación moral” (FERREIRA, 1930, 153).

Un año antes de su muerte, en 1937, Ferreira escribió un artículo sobre “El estancamiento del positivismo”. En él manifiesta su pesar porque los centros positivistas, aún los más progresistas – como los de Londres y París – no han incorporado las grandes corrientes de ideas positivas producidas desde la muerte de Comte en 1857. Hace notar que el positivismo inglés se ha salido del “Calendario” comtiano para incorporar a los románticos franceses del siglo XIX, pero señala:

No he visto sin embargo que se glorifique a Darwin. Su fórmula de “la lucha por la existencia”, como única causa de la selección natural, ha sido con razón discutida, pero no puede negarse que tenga mucho de acierto [...] (FERREIRA, 1937, 45).

Y luego se pregunta: ¿Cuál ha sido la actitud de los centros positivistas respecto a Spencer? No se lo ha incorporado, no se lo recuerda, ni se le quiere. “Confesemos que los positivistas, manejando la doctrina más progresiva y relativa que los hombres hayan inventado, vamos quedando fuera de moda” (*idem*, 47).

#### **4.3.2. Maximio Victoria**

Nos interesa detenernos en la figura de Victoria no sólo por su pensamiento, sino también porque fue el último director de la Escuela Normal de Paraná hasta que, tomando como base a esta institución, se funda la Facultad de Ciencias Educativas,

al crearse en 1920 la Universidad Nacional del Litoral. Analizar su actitud frente a esta iniciativa renovadora puede ser útil para comprender el fuerte arraigo del normalismo en la cultura argentina.

Maximio Victoria nació en Tucumán en 1871. A los dieciséis años de edad egresó de la Escuela Normal de esa ciudad con el título de maestro. Mediante una beca, prosiguió los estudios de profesorado en Paraná, donde se graduó en 1890. Se trasladó a Corrientes en 1894 para trabajar al lado de Alfredo Ferreira y, en 1897, ganó por concurso el cargo de Inspector General de Enseñanza Primaria en Tucumán. En 1899 fue designado presidente del Consejo General de Educación en Santiago del Estero. Después de realizar una intensa actividad docente en diversos puntos del país, regresó a Paraná en 1907 y asumió la dirección de la Escuela Normal en reemplazo del profesor Leopoldo Herrera. En 1924 se acogía a los beneficios de una jubilación extraordinaria. En 1931 volvió nuevamente a Paraná con el cargo de interventor y presidió la reorganización de la Facultad de Ciencias Educativas, que se suprimió al año siguiente, por disposición del Poder Ejecutivo. En sustitución de la misma, creó la Escuela Normal Superior “José María Torres”, a la que Beatriz Bosch<sup>52</sup> calificó de “anacrónica” (MIGUEL, 1995, 116). Victoria murió en Buenos Aires en 1938; pocos días antes había sido elegido presidente del Comité Positivista Argentino en reemplazo de Alfredo Ferreira.

Esta designación era coherente, teniendo en cuenta la declarada adhesión de Victoria al positivismo comtiano:

Debo a mis padres la solidez de mi cuerpo y de mi entendimiento y a Augusto Comte la unidad y orientación de mi carácter espiritual (CHAVARRÍA, 1947, 532).

Aunque nunca expuso una doctrina sistemática, fue un estudioso del pensamiento de Comte. En 1915 publicó un extenso artículo en la *Revista de Filosofía*, sobre la base de los textos comtianos, explicando las “ideas que accidental y subsidiariamente sirvieron para la construcción del sistema de filosofía positiva”

---

<sup>52</sup> Beatriz Bosch – respetada investigadora de la historia de Entre Ríos – ha realizado aportes sólidamente documentados sobre la Escuela Normal de Paraná.

(VICTORIA, 1915 b, 378). En el mismo, advierte que los pensadores originales han creado explícitamente la ciencia e implícitamente el *método*, tanto de investigación como de enseñanza. Y que la lógica, que es el arte de demostrar la verdad, tiene su complemento en la *didáctica*, que es el arte de transmitirla:

Un sistema de lógica como el implícito en la obra de Augusto Comte, que practica todos los procedimientos de la observación, de la abstracción y de la experiencia, todas las formas de la inducción y de la deducción, todos los desdoblamientos de la intuición y de las construcciones subjetivas, es también un sistema pedagógico (VICTORIA, *idem*, 373).

Para nuestro autor, la doctrina pedagógica está explícitamente diseñada en Comte y es una orientación para organizar la “cultura pública” y la metodología. Reclama una educación que incluya los principios comunes de todas las ciencias, respetando el método positivo (*idem*, 380). Induce a reemplazar la educación teológica, metafísica y literaria por una *educación positiva*, conforme a las necesidades de la civilización moderna:

Para que la filosofía natural pueda regenerar la educación, es indispensable, pues, que las diferentes ciencias de que se compone, sean presentadas a la inteligencia como las diversas ramas de un tronco único, reducidas a lo que constituye su espíritu, es decir, a sus métodos principales [...] Solamente a este precio, la enseñanza de las ciencias puede ser la base de una nueva educación verdaderamente racional (*idem*, 382).

Señala Victoria que el punto de partida de toda educación científica es la *matemática*, no por sus contenidos, sino por ser el instrumento más poderoso que se puede emplear para la investigación de las leyes y de los fenómenos naturales. Llama la atención sobre la importancia de los *estudios biológicos*, pero afirma que las investigaciones pedagógicas deben estar presididas por la *sociología*, porque la educación real del hombre está dominada en cada época por el estado correspondiente del desarrollo social (*idem*, 393-394). En consecuencia, Victoria traza un “paralelismo” entre el desenvolvimiento mental del niño y el colectivo de la humanidad ya que, a su criterio, la educación del niño debe ser una repetición de la historia de la civilización (*idem*, 398).

La filosofía positiva servirá de base para el establecimiento de un sistema de educación, no solamente intelectual, sino especialmente *moral*:

La moral positiva, que prescribirá la práctica del bien, advirtiendo con franqueza que no resultará generalmente otra recompensa que una inevitable satisfacción interior, se hará más favorable a las afecciones benévolas, que las doctrinas que sostienen que la misma abnegación está sujeta al cálculo personal (*idem*, 404).

Entiende M. Victoria que la educación moral procurará el desarrollo de hábitos sanos desde la infancia e impulsará el instinto social y el sentimiento del deber.

Al analizar las doctrinas pedagógicas de Comte, propone un plan sistemático de educación positiva “fundado en la Moral Teórica y en la Moral Práctica o Educación, que instituye el perfeccionamiento de la naturaleza humana” (VICTORIA, 1916, 361). El mencionado plan determina las características que debe tener la educación desde la primera infancia hasta la vejez. Nunca se llevó a la práctica porque, según aclara M. Victoria, “está formulado para una época normal, que supone la organización de una espiritualidad científica y una vulgarización de las ciencias que estamos lejos de realizar (*idem*, 352).

Desde nuestro punto de vista, su artículo más significativo es el que publicó en 1915 referido al positivismo en la educación argentina. En él analiza la penetración del positivismo en los diferentes niveles del sistema educativo y su influencia en la didáctica, valorando – al respecto – las actuaciones de Scalabrini, Ferreira, Vergara y Mercante. Observa M. Victoria que “la penetración religiosa y política del positivismo en la Argentina ha sido hasta hoy nula” (VICTORIA, 1915 a, 84). Reconoce el esfuerzo realizado por algunos positivistas en Buenos Aires, pero señala que la tradición comtiana es “más verbal que escrita” y que “la verdadera influencia de Comte está en la filosofía y en la educación” (*idem*, 85). Sin embargo, advierte:

En general, la penetración filosófica y didáctica, más que propaganda, fue siempre “excitación” de conceptos afines y de espíritus simpáticos a la filosofía de las ciencias, por cuya razón *se aprovechó más del método que de las doctrinas*, más de la orientación libertadora de la cultura tradicional que de las disciplinas de una larga y penosa preparación [...] condición previa indispensable para invocar el nombre de filosofía positiva (*idem*, 85).

Por ello, dice Victoria, cada uno toma del sistema lo que entiende, lo que asimila y le resulta simpático. Recuerda las últimas obras de Alberdi, Sarmiento y otros en los que aparecen referencias a Comte; y hace notar que su influencia se acentúa en “nuestros escritores científicos y, particularmente, en los primeros ensayos de sociología nacional” (*idem*, 86).

Asegura que en la enseñanza superior universitaria, “la influencia de la filosofía positiva ha sido lenta y tardía”. La penetración en la enseñanza normal y primaria ha sido, a su entender, más eficiente, aunque el grado de comprensión pudiera también calificarse como una *afinidad simpática* a las soluciones propiciadas por el sistema” (*idem*, 87). Para M. Victoria, el principal foco de difusión del positivismo comtiano en Argentina ha sido la Escuela Normal de Paraná:

Sus directores no fueron ajenos, ninguno de ellos, al espíritu científico de la filosofía positiva; en todo tiempo hubo en sus profesores una tendencia marcada por la filosofía científica y es conocida la preferencia que todo estudiante de ese establecimiento tiene por el cultivo de la aptitud matemática [...] Mr. Stearn primero y Don José María Torres después, estimulaban en Paraná con inteligente dirección, las primeras clases de álgebra, de física y de química para maestros primarios que se abrían en el país (*idem*, 87-88).

Es oportuno señalar que esta cita de Victoria no sólo es importante por los datos que aporta sobre el positivismo desarrollado en la Escuela Normal de Paraná, sino también porque pone de manifiesto la orientación predominantemente científica de sus estudios, de acuerdo con lo que hemos sostenido en el capítulo anterior.

Nuestro autor recuerda especialmente las enseñanzas de Scalabrini y considera a Alfredo Ferreira “el verdadero continuador de ese positivismo pedagógico tan original”. Ha sabido pasar, dice, de la fórmula abstracta al programa, al niño, a la administración y al método sin perder el rumbo. Lo califica, sin embargo, como a “un estudioso libre” de Comte por su independencia y agilidad de criterio (*idem*, 90).

Al hablar de Carlos Vergara lo denomina “educador metafísico” por sus nobles entusiasmos cívicos y humanitarios, pero se muestra escéptico respecto de su prédica acerca de la libertad del niño “al modo de Tolstoi” (*idem*, 91). Será provechoso recordar

esta observación cuando llegue el momento de hablar sobre la propuesta pedagógica de Vergara.

En el artículo que estamos comentando, M. Victoria, formula sus apreciaciones sobre la bibliografía utilizada en la Escuela Normal de Paraná para la enseñanza de la Pedagogía. Se lamenta que sea “importada”, “traducida” y de “maestros extranjeros”. Es de suponer que está aludiendo a los manuales norteamericanos que mencionamos oportunamente. Hace responsable de esta “importación” a Sarmiento y alaba – no obstante lo expresado – “la acción didáctica tan eficiente” en Paraná, a pesar “de los malos textos de Torres” (*idem*, 92).

La última parte de su trabajo la dedica a Víctor Mercante que, según su criterio, es el mejor alumno de Scalabrini; aunque “no lo ha seguido sino es en el método”. Valora sus investigaciones de psicología aplicada a la pedagogía y lo reconoce como el creador de la “paidología”, una rama de la ciencia cuyo desarrollo fundamental le pertenece. Pero agrega:

Comte le reprocharía, probablemente, el uso exclusivo de la objetividad, *el punto de vista exclusivamente biológico* de sus investigaciones paidológicas, la exclusión de lo subjetivo que lleva a las síntesis racionales, la pretensión de hacer psicología en los órganos cerebrales y en la estadística, olvidando que [...] la psique se escapa con admirable facilidad por el agujero de la llave del laboratorio [...] (*idem*, 92).

Estas observaciones, o quizás críticas, de un positivista a otro positivista, adquirirían significado en una época que ya había comenzado a cuestionar la eficacia del pensamiento positivista para responder a todos los interrogantes.

M. Victoria concluye su artículo afirmando que los pedagogos mencionados han colaborado en la penetración de las ideas positivistas en la didáctica argentina, que todos son positivistas en un grado diferente de evolución y que “nadie puede considerarse propietario exclusivo de la verdad pedagógica”. Lamentablemente, no formula precisiones acerca de la supuesta “didáctica argentina” y menos aún de la “pedagogía argentina” que, según nuestro autor, “es amiga de la filosofía positiva pero

es más amiga de su propia originalidad didáctica” (*idem*, 93). Nada nos dice, reiteramos, acerca de los criterios que ha utilizado para establecer esa pretendida originalidad.

Ya hemos dicho que M. Victoria era el director de la Escuela Normal de Paraná al producirse la fundación de la Universidad Nacional del Litoral en 1920. Desde la creación de la Escuela hasta ese entonces habían transcurrido cincuenta años. Al acercarse el momento de su transformación en Facultad, su director publica un informe en el que hace un largo análisis de la acción educativa llevada a cabo por la casa madre del normalismo. M. Victoria asegura que la teoría pedagógica desarrollada en la Escuela ha triunfado en todo el país y que su prestigio “resiste ventajosamente el parangón con cualquier institución de su género en América y aún en Europa” (Citado en UZIN, 1970, 30). Pasa revista a las enseñanzas impartidas sobre la lecto-escritura, canto, caligrafía, literatura, lenguas extranjeras, ciencias naturales, matemáticas, geografía y dedica un apartado especial a la pedagogía:

Desde su fundación la escuela ha *dogmatizado* en esta materia, no habiendo tenido autores ni investigadores en el cuerpo docente, pues los libros de Torres, únicos que han salido de esta cátedra, son más bien *compilaciones felices* que concepciones originales. Sin embargo, la enseñanza ha sido un *dogmatismo ecléctico*, entre lo mejor [...] La pedagogía no ha tenido predilecciones absolutas por escuelas, ni sistemas, ni métodos determinados en la cátedra. Justo es decirlo, sin embargo, su orientación es *científica*, y en sus secciones diferentes se conoce a Pestalozzi, Spencer, Rousseau, Locke, Binet, Mercante, etc. (*idem*, 33-34).

Si tenemos en cuenta lo que había expresado M. Victoria en 1915 respecto de la *originalidad* de la pedagogía argentina, probablemente podamos deducir ante esta descripción que la misma haya residido en ese dogmatismo ecléctico y no en las compilaciones de Torres. Y en cuanto a la rotunda afirmación acerca de la orientación científica de la pedagogía podemos pensar que, aparentemente, se asentaba en la diversidad y autoridad de los autores estudiados más que en los sistemas y métodos utilizados.

¿Cuál fue la actitud del director de la Escuela Normal de Paraná ante la iniciativa de transformarla en un centro de estudios superiores? Su primera reacción fue de aceptación porque suponía, a su entender, que esta iniciativa no era otra cosa que la

tan esperada evolución que la vieja casa debía sufrir en su marcha progresista: convertirse en *Escuela Normal Superior* al estilo de la de París. Cuando vio que aquella transformación no se operaba, él mismo provocó su derrumbe:

En Paraná fui docente de su Facultad de Educación y asistí a su nacimiento. Pero provoqué su deceso vergonzante cuando la invadieron sin pudor los filisteos (Citado en CHAVARRÍA, 1947, 531).

Para Victoria, para la opinión pública de la ciudad y para la mayor parte del plantel docente que resistía la reforma, la aparición de la Facultad significaba la ruptura de la tradición normalista. La transformación de la Escuela Normal de Paraná fue vivida dramáticamente como el final de una época. Y hasta la demolición del viejo edificio fue motivo de una fuerte oposición (Citado en UZIN, 1970, 28).

Ortiz de Montoya describía con estas palabras la situación:

Detrás estaba la actitud suicida del normalismo positivista de la decadencia: el estar cerrados al progreso. Toda innovación tenía para ellos carácter de sacrilegio, asfixiaba a quien hablara contra este círculo trágico de la *pedagogía empírica y dogmática* (ORTIZ de MONTOYA, 1960, 78).

Parece que M. Victoria no pudo advertir – quizás por la fuerza de sus convicciones – que las nuevas exigencias para la formación de docentes iban más allá de la cultura normalista e ingresaban al ámbito universitario. En este espacio académico, la confirmación del perfil docente no se limitaría al *uso idóneo de la didáctica*. Se impondrían otros requisitos al saber pedagógico que la Escuela Normal Superior, fundada por Maximio Victoria en 1932, no estaba en condiciones de satisfacer. Había comenzado, como luego veremos, la decadencia del normalismo en la cultura argentina.

#### **4.3.3. Carlos Vergara**

Carlos Vergara fue prácticamente un desconocido para la pedagogía argentina – a pesar de su extensa producción escrita – hasta que Arturo Roig (1969) lo rescató del olvido por haber sido un claro exponente del krauso-positivismo; luego, Juan Carlos Tedesco (1986) analizó su pensamiento y su acción como educador antiautoritario y,

más tarde, Adriana Puiggrós (1990) lo caracterizó como a un reformador que había tenido la audacia de quebrantar las prescripciones impuestas por el sistema educativo oficial. Como vemos, los tres autores citados estudian la obra de Vergara desde perspectivas diferentes. Desde nuestro punto de vista, aceptamos como válidas las conclusiones de los dos primeros, pero el enfoque de Vergara “reformador” nos ofrece ciertos reparos, teniendo en cuenta la debilidad de su teoría y la escasa repercusión de su propuesta educativa.

Nuestro pedagogo nació en Mendoza en 1859 y a los quince años de edad fue becado por el gobierno provincial para estudiar en la Escuela Normal de Paraná. Son muy significativos sus recuerdos de esta institución:

Lo que valía en la Escuela Normal de Paraná, como en toda escuela, es el alma que la animó; alma formada por el ambiente social y político de la época presidida por el genio de *Sarmiento*; fue también gran factor el corazón y la inteligencia del primer director *Jorge Stearns* que llevaba en su ser el espíritu republicano y el ímpetu de la más grande de las naciones modernas, Estados Unidos, y luego el sucesor de éste, *José María Torres*, uno de los europeos más nobles que hayan pisado el suelo del nuevo mundo [...] A estos dos directores eminentes debe agregarse la acción de *Pedro Scalabrini*, sabio y filósofo, que como profesor de la Escuela ejerció profunda influencia en la juventud, quizá porque su método consistía sólo en ser amigo y compañero; rompiendo en cuanto le fue posible programas y reglamentos (VERGARA, 1916, 171-172).

En 1878 se graduó en esta Escuela y, de inmediato, fue nombrado profesor de la misma. Sólo actuó un año en Paraná, porque se trasladó a Mendoza convocado por la Escuela Normal de Maestros. Posteriormente, fue llamado por Sarmiento – entonces Presidente del Consejo Nacional de Educación – y trabajó hasta 1882 en Buenos Aires. En 1883, al ser designado Inspector de Escuelas Nacionales de Mendoza, se abrió para Vergara una de las etapas más fecundas de su vida. La revista pedagógica *El Instructor Popular*, redactada por él mismo entre 1883 y 1884, “constituye sin duda uno de los más valiosos exponentes del krausismo dentro del período normalista” (ROIG, 1969, 406). En 1885 fue ascendido al cargo de Inspector Técnico de las escuelas de Buenos Aires, donde fundó, como ya lo hemos visto, la revista *La Educación*. Fue nombrado director de la Escuela Normal de Maestros de Mercedes, en la provincia de Buenos Aires, en 1887. Como consecuencia de las resistencias levantadas por las aplicaciones

metodológicas puestas allí en práctica, fue destituido de la dirección en 1890. Se trasladó a Santa Fe, donde ejerció funciones en la enseñanza provincial durante varios años, y regresó a Mendoza en 1896. Volvió a la Capital Federal en 1900 con el cargo, nuevamente, de Inspector Técnico del Consejo Nacional de Educación. Por esos mismos años se graduó de abogado en la Universidad de La Plata.

A partir de 1910, se dedicó a publicar recopilaciones de la mayoría de sus artículos periodísticos que habían aparecido desde los comienzos de su carrera. Son de esos años *Revolución pacífica* (1911) y *Nuevo mundo moral* (1913), además de numerosos folletos que difundió por todo el país. Más adelante, editó sus primeros libros orgánicos: *Filosofía de la educación* (1916), *Evolución* (1921) y *Solidarismo* (1924). Alrededor de 1923 se trasladó a la ciudad de Córdoba, donde murió en 1929. “Estos postreros años de su vida los cerró con un intento de elaboración y exposición sistemática de sus ideas, dentro ya de la corriente krauso-positivista” (*idem*, 408).

Roig (1969) ha demostrado la filiación *krauso-positivista* de Vergara, analizando detenidamente la trayectoria de su pensamiento – desde su formación inicial hasta su madurez – para concluir que:

Al monismo evolucionista que hacía de trasfondo de la doctrina darwiniana, sumó Vergara el determinismo legal comtiano y frente a la limitación que a su vez implicaba tanto el positivismo de Comte como el cientificismo de Spencer, afirmó con el krausismo la posibilidad de lo metafísico (*idem*, 416).

Vergara manifestó explícitamente su reconocimiento por la obra de Krause, a quien consideraba un “verdadero sabio”, y por Spencer “cumbre luminosa y altísima ante la cual ninguna otra puede compararse” (VERGARA, 1916, 405-406). En realidad, el pensamiento de nuestro autor no resiste un examen riguroso desde el punto de vista filosófico y científico. Puiggrós ha debido reconocer “su debilidad lamentable” (PUIGGRÓS, 1994, 190) y Tedesco hace notar que “las imprecisiones, las ambigüedades, las generalizaciones rápidas y sin base abundan en buena parte de sus textos” (TEDESCO, 1986, 270). El mismo Roig admite que, con la obra escrita de Vergara, se produce un “empobrecimiento teórico” en la estructura conceptual del krausismo. A nuestro entender, para realizar una adecuada interpretación de su vida y de

su producción, se debe aceptar que nuestro autor no trazó un plan científico y sistemático. Se trata, sobre todo, de un mensaje *intuitivo* más que doctrinario. Y por ello incurre, a veces, en planteos excesivamente simplistas y unilaterales sobre problemas de evidente complejidad. A pesar de las limitaciones señaladas, anticipó en Argentina las innovaciones que se generalizarían luego bajo el nombre de *Escuela Nueva*:

En el entusiasmo de aquel mendocino excepcional se mueven en una especie de magia no coherente, cosas tales como la motivación del aprendizaje, la globalización y correlación de la enseñanza, los métodos de la escuela nueva, el método de proyectos, el de complejos o centros de interés, el de conversación o discusión (ATENCIO, 1964, 26-27).

Vergara estima que casi todo lo que debe estudiarse en la ciencia de la educación está comprendido dentro de dos grandes temas de la biología: *herencia y medio ambiente*. Pero no encara el problema de la herencia con un criterio estrictamente científico, y mucho menos científicista, sino que supone que la herencia representa un plan preestablecido por Dios para lograr la victoria final del bien. Consecuente con esta premisa, no acepta que el vicio y las malas pasiones perduren a través de varias generaciones. Esto no sucede porque “los desvíos son siempre superficiales, quedando en el fondo de cada ser la tendencia de la especie a mejorarse” (VERGARA, 1914, 234). En cuanto a la importancia del medio ambiente, Vergara sostiene que en educación debe procederse como lo hace la Naturaleza, la que para formar y perfeccionar a los individuos y a las especies, sólo procede indirectamente por la influencia del medio ambiente. Lo mejor que puede hacerse por un niño es favorecer los buenos impulsos ya existentes en él, alejándole lo adverso y acercándole lo favorable (VERGARA, 1916, 430-431-440).

Nuestro autor insiste reiteradamente en el concepto de *acción* como clave del proceso educativo: “[...] cada organismo y cada órgano [...] es una resultante de la acción que ese órgano o ese organismo ha realizado a través de numerosas generaciones” (*idem*, 73). Todo desarrollo depende de la actividad que Vergara concibe como expresión de un plan predeterminado en cada organismo, plan que resulta de la acción de todas las generaciones anteriores. Aunque resulte paradójico, este determinismo natural es la base de su concepción central sobre la libertad, porque en la medida en que dicho plan está predeterminado, lo importante será garantizar su

expresión evitando cualquier impedimento que obstaculice su desarrollo libre y espontáneo (*idem*, 252-253). Como señala Tedesco, estos dos rasgos – *libertad* y *espontaneidad* – son fundamentales en la definición del concepto de acción en Vergara. El tercero, que completaría el significado del concepto, es su carácter *divino*:

Para Vergara – en contraposición al positivismo dominante en este período de la historia del pensamiento argentino y retomando así una conceptualización metafísica – la acción espontánea y libre implica la realización de lo divino en cada ser. La acción [...] en la medida que sea libre, expresa el espíritu divino que en última instancia dirige el movimiento del universo. Esta connotación metafísica con la cual Vergara alude al concepto de acción le permite asociarlo directamente con valores morales específicos. Así, actuar será bueno en tanto significa poner de manifiesto el espíritu de Dios y, complementariamente, la inactividad o la pasividad será concebida como mala (TEDESCO, 1986, 272-272).

Siendo coherente con esta concepción, Vergara se manifiesta contrario a la heteroeducación. El verdadero maestro no actúa: sólo se ocupa de crear el medio favorable para la acción libre y espontánea de los educandos. Se aprende sin necesidad de un maestro, cuya única misión es respetar la conciencia de los niños y guiarlos para que descubran por sí mismos la verdad. En la pedagogía vergariana, los únicos planes, programas y métodos posibles son los que resultan de la espontánea evolución de los individuos. Es necesario, por tanto, “romper todos los códigos y reglamentos, programas y métodos para llegar al reinado de la ley divina que habla en cada conciencia” (VERGARA, 1921, 54). Trata de probar la certeza de su doctrina pedagógica aplicándola a la enseñanza de algunas asignaturas, entre ellas, la Historia. Sus palabras son muy sugestivas:

De todos los jóvenes del mundo entero jamás se encontraría uno solo que, voluntariamente, quisiera dedicarse a estudiar historia como hoy se estudia en todas las escuelas y colegios, de acuerdo con un *programa fijo*, aprendiendo detalles que nadie supo jamás, ni el mismo que los enseña [...] Precisamente el camino que los alumnos desean seguir en ésta, como en las otras materias, ése es el bueno, y el impuesto por los maestros y los programas representa el más torpe absurdo (VERGARA, 1914, 243).

Vergara llevó a cabo la mayor parte de sus experiencias pedagógicas en la Escuela Normal de Mercedes, entre 1887 y 1890. Realizó ensayos, sobre la base de los

principios que hemos explicado, y promovió el *autogobierno* de los niños. Pretendía un sistema de enseñanza

[...] que habitúe a niños y hombres, desde la escuela infantil, a pensar y obrar por sí, gobernándose a sí mismos, cual lo exigen las instituciones republicanas. El maestro estimula la acción consciente, libre y espontánea de los alumnos; el director debe hacer lo mismo con los maestros; los consejos o inspectores fomentarán el espíritu de iniciativa y la originalidad de los directores [...] (VERGARA, 1913, 21).

Se manifiesta partidario de un régimen educativo que conduzca a la formación del individuo autónomo, en instituciones educativas también autónomas y que sean *centros de producción* independientes de la acción oficial. La propuesta de Vergara consistía en que las escuelas avanzaran hacia la elaboración industrial y la comercialización de productos y, al mismo tiempo, que “los establecimientos comerciales e industriales se convirtieran en verdaderas escuelas” (VERGARA, 1924, 67).

Los ideales de Vergara trascendían el ámbito escolar para proyectarse hacia una mejora de la sociedad mediante la creación de bibliotecas, museos, cursos libres, conferencias, asociaciones, talleres, etc. No pretende originalidad en sus ideas sino que se declara seguidor de Sarmiento y Alberdi; que entendieron que el gran problema de la educación consiste “en entregar las escuelas al pueblo” (VERGARA, 1914, 249). Los ensayos de Vergara le llevaron a decir a Maximio Victoria:

Es el excitador metafísico de una cultura anorgánica que transformaría los hábitos y las opiniones sin solución de continuidad con el pasado. Es el pregonero de los derechos del niño, de la libertad didáctica al modo de Tolstoi y del gobierno escolar propio al modo de los norteamericanos, que aún sueñan con las frases legendarias del *Emilio* [...] (VICTORIA, 1915 a., 91).

Sus anticipaciones de profeta pedagógico no fueron comprendidas sino por una minoría reducida de seguidores que, posiblemente, captaron el sentido y significado de las innovaciones propuestas por Vergara. A las autoridades no se les podía pedir tanto: respondieron con la destitución del director de la Escuela Normal de Mercedes. No tiene sentido, como afirma Tedesco, analizar la consistencia teórica de la propuesta de

Vergara que, como tal, “contiene un alto grado de ingenuidad que la hace muy vulnerable” (TEDESCO, 1986, 278). Sin embargo, a nuestro entender, debe reconocerse que vivió con autenticidad la ilusión de que su propaganda pedagógica produciría en la Argentina una transformación completa en el orden social, político, económico, cultural, mediante la *revolución pacífica* promovida por su reforma educativa. También es cierto que, desde hacía muchos años, estaba convencido de que nuestro país había entrado en un plano inclinado de desgobierno y decadencia y no tenía reparos en decirlo. Reclamaba de continuo, con palabras y con acciones, que la única salida a estos males era lograr una *transformación educativa* que debía ser conducida por dirigentes de “talento excepcional”:

No se ha llamado a los hombres capaces de hacer obra grande, original y nacional, porque el régimen de opresión que ha durado treinta años, quería quietud y sumisión; para esto necesitaba llevar a los cargos directivos a los más *nulos* [...] Con ese régimen surgieron mil nulidades disfrazadas de eminentes y de sabios, aunque en los cargos que tuvieron jamás hicieron nada que no fuera *rutina* y *retroceso* [...] Todos estos, que son muchos, prefieren que el país se hunda antes que perder ellos su fama y su disfraz, lo que saben sucederá cuando se ponga al frente de la enseñanza, como corresponde, a algunos de los profesores de talento excepcional que tiene la República [...] (VERGARA, 1911, 709-710).

Estimamos innecesario hacer consideraciones sobre la impresión que, semejantes palabras, causaban en las esferas gubernativas de las que, como educador oficial, dependía Vergara.

En 1928 se produjo en todo el país un poderoso movimiento de opinión apoyando la candidatura de Carlos Vergara a la Presidencia del Consejo Nacional de Educación. El centro más activo de la tendencia fue Córdoba, donde se editó un folleto de propaganda con los datos biográficos del candidato. Y, en Rosario de Santa Fe, se editó otro trabajo titulado: *La reforma escolar. Quince mil firmas piden la implantación de las doctrinas del Dr. Vergara*. Mendoza, su tierra natal, no permaneció indiferente y también sostuvo su nombre para el alto cargo. Era, sin embargo, el momento del ocaso para el pedagogo de la espontaneidad: no llegaría nunca al sitial que le hubiera permitido dirigir todas las escuelas primarias nacionales, y que lo hubiera elevado al sillón que un día ocupara su admirado Sarmiento.

#### 4.3.4. Víctor Mercante

Víctor Mercante – egresado de la Escuela Normal de Paraná y más tarde decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata – representa fielmente lo que Tedesco (1986) denomina el directivismo en educación, por contraposición al espontaneísmo de Vergara, caracterización que nos parece más ajustada a la realidad que la de Puiggrós (1990), quien prefiere hablar de un Mercante represor. Es un típico exponente de la generación de 1896, a la que también pertenecen Rodolfo Senet y Joaquín V. González, entre otros, como hemos señalado oportunamente. Figura paradigmática en lo concerniente a los estudios de psicología y pedagogía experimental en Argentina y, dentro de su cientificismo netamente biológico, un hombre preocupado por construir los cimientos de una pedagogía alejada de lo empírico y cercana a lo que él llama la “profesionalidad didáctica” (MERCANTE, 1915, 386).

Mercante dedicó la mayor parte de su vida al estudio de la psicología experimental con derivaciones pedagógicas; a los análisis psicoestadísticos antropométricos y psicofisiológicos; al conocimiento minucioso de los condicionantes que, a su criterio, suponían la raza, la herencia y el ambiente. Terminó siendo el creador de la “Paidología”, concepto que acuñó en 1892 para designar el estudio “del espíritu y de la conducta del niño bajo influencias dirigidas o simplemente naturales” (*idem*, 385).

Nació Víctor Mercante en Merlo, provincia de Buenos Aires, en 1870. Inició su educación primaria en Italia y la concluyó en su pueblo natal. En 1885 obtuvo una beca para estudiar en la Escuela Normal de Paraná, de donde egresó en 1889. Al año siguiente fue designado profesor en la Escuela Normal de San Juan. Allí fundó en 1891 un laboratorio de psicofisiología que le abrió el campo para sus posteriores investigaciones psicopedagógicas. En 1892 publicó su primer libro: *Los Museos Escolares*, dedicado a Florentino Ameghino, Pedro Scalabrini y Alfredo Ferreira. Este último, al expresar su opinión sobre ese texto, dijo:

Era un producto de sus experiencias en la Escuela Normal de San Juan; de sus estudios y reflexiones didácticas. Ese libro marca en realidad una fecha en el proceso de la educación argentina. Inició entre nosotros la

*comprobación* y aun la transformación de la enseñanza racional en *enseñanza experimental*. Ésa es la legítima en el haber didáctico argentino de Mercante (FERREIRA, 1934, 2-3).

Fue nombrado director de la Escuela Normal de Mercedes – escenario de los ensayos de Vergara – en 1894. Esta institución se convirtió, también, en un gabinete de experiencias. Durante doce años se aplicaron los tests elaborados por Mercante para estudiar la conducta de los niños. De su larga permanencia en Mercedes afirma Ferreira: “había recibido una escuela anarquizada y fatigada que había retornado a un canal rutinario después de ensayos tormentosos, y que cambió radicalmente de fisonomía al convertirse en un centro de activa y animada construcción” (*idem*, 6). En esta escuela se desempeñó como secretario Rodolfo Senet, amigo y colaborador de Mercante, quien sería, a partir de 1925, Presidente de la Universidad Nacional de La Plata.

En 1897 publicó *La educación del niño* y, en 1903, concluyó su primer tomo sobre la enseñanza de la aritmética; obra que completó en 1905 con el segundo volumen denominado *Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática en el niño*. En 1906 fue llamado por Joaquín V. González, fundador de la Universidad de La Plata, para organizar la sección de estudios pedagógicos. En 1914 –cuando la sección se transformó en Facultad de Ciencias de la Educación – fue nombrado decano:

Planteó la sección pedagógica con vista más integral y orgánica que los Institutos análogos de Bruselas y Ginebra que le sirvieron de modelo. Le ayudaron en ello la orientación positiva y su preparación didáctica. Profesor ejercitado desde alumno-maestro en mover grupos escolares en mejores condiciones que muchos pensadores teóricos de Europa, pudo obtener de sus experiencias confirmaciones, rectificaciones y revelaciones con mayor certidumbre [...] (*idem*, 7).

Mercante consiguió dotar a la Universidad de uno de los gabinetes de psicología más completo del país, y lo utilizó para elaborar numerosos trabajos incluidos en los quince tomos de la revista que dirigió durante doce años, *Archivos de Pedagogía*<sup>53</sup>, donde se reflejó la actividad de profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

---

<sup>53</sup> Además de esta importante publicación, es oportuno recordar que Víctor Mercante fue director, desde 1927 hasta su muerte en 1934, de la revista *El Positivismo*, editada por el Comité Positivista Argentino, cuyo presidente era – como ya dijimos – Alfredo Ferreira.

En 1915, con el cargo de Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, fue nombrado asesor del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas, para fundamentar desde una perspectiva psicopedagógica la reforma que, en 1916, se conoció con el nombre de Escuela Intermedia, y a la que ya hemos aludido. En 1918 publicó *La crisis de la pubertad y sus consecuencias* y, en 1927, *La Paidología – Estudio del alumno*. Al regresar de Chile, después de haber asistido como delegado argentino al Segundo Congreso Panamericano de Educación, falleció en plena cordillera de Los Andes el 20 de setiembre de 1934.

Como hace notar Tedesco, la preocupación fundamental de los pedagogos positivistas estuvo centrada en el *método* y esa preocupación, a su vez, estuvo fuertemente vinculada con la formación docente (TEDESCO, 1986, 266). Mercante no fue una excepción: todos sus esfuerzos se encaminaron a resolver problemas didácticos y a proponer métodos eficaces para lograr – a su criterio – una adecuada preparación de los maestros:

Los problemas didácticos, volvemos a repetirlo, son inmensos; su vastedad arredra a los más dispuestos y mantiene en la indiferencia y la rutina a los pasivos. La educación de un joven no es una tarea simple como la de construir un palacio; sin embargo, *exigimos al arquitecto una preparación más sólida que al maestro [...]* (MERCANTE, 1915, 396).

La finalidad que orientó su obra fue la de superar la enseñanza empírica y dogmática que – desde su punto de vista – imperaba en la práctica pedagógica del país. Y para conseguirlo se apoyó en los estudios realizados dentro del campo de la psicología experimental, ya que “todo sistema didáctico, sea de Comenius o de Rousseau, de Pestalozzi o de Herbart, se basa sobre un sistema psicológico” (*idem*, 387). Estaba convencido de que la labor de gabinete y de laboratorio llevaría, con el tiempo, a tender el puente que permitiría pasar a “los dominios de una *profesionalidad didáctica* que pudiera tildarse de científica como la del ingeniero, del químico o del médico” (*idem*, 386).

Su afán por caracterizar y *clasificar* a los individuos en grupos homogéneos, guardaba directa relación con la necesidad de definir la capacidad de aprendizaje de los

educandos:

La escuela exige a la Psicología y sus métodos, después de organizados los grupos escolares por sus tendencias, por sus tipos de actividad y por su tipo moral, la manera de comportarse las aptitudes de ese grupo en presencia de una categoría de conocimientos que el grupo debe penetrar, fijar, someter al análisis, relacionar para constituir una conciencia de las cosas (*idem*, 397).

Las dos preguntas que parecen pertinentes son, a nuestro entender: ¿qué criterios utilizaba Mercante para determinar a los grupos y a los “tipos” que los integraban? Y la segunda: ¿qué papel cumplían las aptitudes en la capacidad de aprendizaje? Respecto del primer interrogante, debe tenerse en cuenta que su nivel de análisis profundizó los aspectos biológicos en desmedro, incluso, de los psicológicos, porque si la educación tenía como sujeto a los seres vivientes debía apoyarse sobre la Biología; y la Psicología debía seguir el mismo camino, ya que sus “métodos de mejoramiento” dependían de principios biológicos (MERCANTE, 1927, 62). Desde esta perspectiva, es posible entender por qué para Mercante las diferencias se explicaban por la incidencia de los factores genéticos y raciales. Era injusto atribuir a los programas, a los maestros, a los gobiernos, los fracasos educativos, porque los defectos fluían de una juventud escolar heterogénea:

[...] producto natural de seis, siete u ocho razas que la evolución rezagada y tardía arrojaron en estas playas después de sentir en los flancos el acicate de la miseria; no nos puede asombrar la intriga de unos, la hipocresía en otros, el rencor en éste, la envidia en aquel [...] Este frondoso árbol, que en cada hoja esconde una variedad, arraiga en un cerebro duro y perezoso, indócil y arrogante a veces. (MERCANTE, 1916, 4).

Luego veremos que, para mover a estos cerebros “duros” y “perezosos”, el centro del proceso de aprendizaje debía estar en el maestro, cuya acción – a su vez – debía ser normatizada hasta en los mínimos detalles (TEDESCO, 1986, 268).

La respuesta a la segunda pregunta es compleja, porque la problemática de las aptitudes y de la capacidad de aprendizaje en Mercante remite, necesariamente, a la educación de los sentidos y a la formación de capacidades. El ejercicio de las aptitudes intelectuales y morales ocupa el medio entre dos extremos: el uno representado por los

sentidos y el otro por las funciones vegetativas. La educación no crea órganos ni funciones, pero favorece o reduce su desarrollo mediante el ejercicio; entre un niño y otro hay diferencias fundamentales cuya supresión es en vano proponerse. Por consiguiente, la marcha de la educación se encuentra trazada por las fases del desarrollo orgánico de los aparatos y centros de nuestras aptitudes: se inicia con la educación sensorial y prosigue con la educación de las aptitudes (MERCANTE, 1927, 62).

La educación de los sentidos es una preocupación permanente en la propuesta de Mercante. La Psicofísica, sostiene, ha realizado una obra trascendente para la Pedagogía al clasificar las especies de sensaciones de cada sentido, porque permite una educación sistemática destinada a darnos el conocimiento exacto del mundo y de las cosas. Y añade:

El estudio de los sentidos, particularmente de la vista, trajo para la Higiene escolar [...] una revolución didáctica en los viejos métodos intuitivos [...] La vista y el oído, perceptores de la palabra oral y escrita, desempeñarán siempre, en la formación del espíritu, un papel preponderante. Su psicofisiología está, ante todo, ligada al *aprendizaje*. Los resultados de las investigaciones permiten en nuestra enseñanza colectiva *distribuir* convenientemente los alumnos [...] (MERCANTE, 1915, 392-393).

En cuanto a las aptitudes, Mercante afirma que nadie puede educar con éxito si desconoce el modo de funcionar de las mismas. Recuerda que la Paidología, o estudio del niño, tenía por objeto analizar el cultivo de las aptitudes con procedimientos menos empíricos y más relacionados con los fenómenos sometidos a las disciplinas de un laboratorio. Como consecuencia de estos estudios, dice:

[...] la palabra enseñanza y la palabra aprendizaje han perdido su significado primitivo; en presencia del concepto de aptitud, expresan transmisión o adquisición de conocimientos, dos puntos de vista muy diferentes por cierto, pero que exigen terreno preparado. *La aptitud es susceptible de cultivo*; la determinación de su capacidad es un propósito de la psicología pedagógica. De suerte, que el interés primordial de toda operatividad escolar es la aptitud como instrumento de recepción y análisis [...] pues será inútil transmitir conocimientos si no existe la capacidad de retenerlos y elaborarlos (*idem*, 394).

Los programas de enseñanza, por consiguiente, no sólo deben incluir los

conocimientos a transmitir sino – sobre todo – indicaciones acerca de las aptitudes que se deben desarrollar. El primer paso, por lo tanto, no es aprender geografía, sino ejercitar la atención, la memoria, la imaginación, el juicio, la afectividad, con elementos geográficos (*idem*, 395).

En el planteo de Mercante las aptitudes de observar, de retener, de asociar se *sintetizan* con otras más generales: aptitud histórica, aptitud literaria, aptitud matemática, cuyo cultivo persigue “un propósito utilitario definido que es el fin práctico de la escuela: *formar capacidades* (*idem*, 397). Y por ello Mercante define a la Pedagogía como el estudio y la formación de capacidades matemáticas, históricas, geográficas, artísticas, industriales, morales. Desde esta perspectiva, reclama una Pedagogía racional y en armonía con las capacidades del niño, “de suerte que la escuela sea un ambiente agradable y realice sus propósitos educativos con más éxito y rapidez que antes” (*idem*, 390-396).

Precisamente, el logro de la *eficacia* y *rapidez* fueron rasgos constantes en el pensamiento de Mercante. Sus estudios de psicología experimental, de psicofisiología, de psicoestadística, pretendían encontrar coeficientes para determinar la bondad de los métodos de enseñanza según los resultados obtenidos en una misma unidad de tiempo. Incluso su concepto de educación es demostrativo de los rasgos señalados: “educar significa disponer de la vía sensoriomotora, con sus centros operativos, para recibir, elaborar y hacer con rapidez y exactitud (MERCANTE, 1927, 14).

Las concepciones educativas de Mercante reflejan, probablemente, las limitaciones propias de su tiempo. A pesar de ellas pudo decir en 1915: “Vislumbro una época de verdadero especialismo en el campo pedagógico y de largos y complicados estudios [...] (MERCANTE, 1915, 386). Puiggrós ha puesto énfasis en “el racismo, elitismo y soberbia del positivista Mercante” (PUIGGRÓS, 1994, 143). Fundamenta estas apreciaciones – desde su óptica – considerando la preocupación que Mercante demostró por la clasificación o taxonomización de los grupos sociales con la finalidad de ejercer “control” sobre los mismos, por pensar en una pedagogía ajustada a las determinaciones de la herencia y del ambiente, y por los estudios estadísticos que llevó a cabo sobre la composición étnica de la Argentina. A nosotros nos parece más

ecuánime el juicio de Tedesco, quien considera que, en todo caso, no fue más allá de lo que el desarrollo de la ciencia le permitía; la validez de su trabajo radicó en que se movió – como muchos positivistas – muy cerca de la frontera internacional del conocimiento (TEDESCO, 1986, 266)<sup>54</sup>.

#### 4.4. El normalismo argentino

Las concepciones de la Escuela Normal de Paraná fueron determinantes para la formación de los maestros argentinos. Lograron imponer una modalidad que perduró – con algunas modificaciones como luego veremos – hasta 1971, cuando se eleva la formación de docentes para la enseñanza primaria a la categoría de profesorado, y pasan a depender de la educación superior no universitaria. La citada escuela fue modelo para el posterior desarrollo de las normales en todo el país y madre – por consiguiente – del normalismo argentino. Hemos hablado de sus figuras más representativas para poner de manifiesto no sólo la complejidad de este vasto fenómeno cultural, sino también para demostrar que los orígenes del normalismo no coincidieron con los del positivismo.

Si bien las influencias ideológicas derivadas de Paraná, en especial entre las décadas del 70 y del 80, no fueron uniformes sino más bien multifacéticas, existió en todo momento en aquel centro un espíritu que podría denominarse “sarmientino” y una serie de fines y de modos de acción comunes. Ese espíritu tuvo, como hemos visto, su formulación romántica, ecléctica, krausista, positivista comtiana o spenceriana y hasta científicista, sin perder impulso, ni menos aún las notas esenciales que lo han caracterizado más allá de una mera definición ideológica.

---

<sup>54</sup> Víctor Mercante fue considerado – en su momento – como uno de los fundadores de la pedagogía científica contemporánea. En 1893, con anterioridad al libro de J.M Rice *Scientific Management in Education*, aparecido en los Estados Unidos, Mercante “había distinguido claramente los dos casos principales para los que ofrecía una solución rigurosa la utilización del método estadístico en pedagogía: control preciso del rendimiento escolar y comprobación experimental de los procedimientos didácticos”. Con estas palabras hablaba de Mercante el profesor Raymond Bruyse, de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Lovaina, en su obra *La experimentación en Pedagogía*, publicada en 1937.

Al hablar del normalismo, M. Southwell afirma:

[...] estamos hablando de una cultura político-pedagógica que organizó la institucionalización de la pedagogía a través de normar sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente en el lugar de ser el principal dispensador de los valores que estaban configurando el Estado Nación que nacía (SOUTHWELL, 1996, 114).

Esta caracterización, que revela sin duda aspectos significativos del normalismo, define a éste como una cultura, poniendo énfasis – a nuestro entender – en los factores políticos e institucionales. No nos parece acertado, sin embargo, hablar de una “institucionalización de la pedagogía”, al menos que ésta se entienda como sinónimo de metodología, la que fue, efectivamente, normatizada hasta en sus mínimos detalles.

Asimismo, debemos señalar que no todos los estudiosos del tema aceptan que el normalismo haya sido una “cultura”. E. Mignone, por ejemplo, lo entiende como una “subcultura” constituida por una “ideología”, “un sistema de valores” y “normas de conducta” propios (MIGNONE, 1978, 28). Martínez Paz lo define como “un movimiento liberal, progresista, democrático y laico condicionando por una filosofía difusa, pero poderosamente influida por el naturalismo, el positivismo y el cientificismo” (MARTÍNEZ PAZ, 1980, 38).

Nosotros, respetuosamente, preferimos no definir a una construcción tan compleja como el normalismo, porque al hacerlo se supone que estamos delimitando sus aspectos esenciales. Pero precisamente por su misma complejidad, siempre quedan elementos fundamentales que – desde nuestro punto de vista – escapan al encierro conceptual. La adecuada comprensión de un fenómeno de esta índole sólo parece adquirir sentido si se lo refiere a sus *características* más significativas, si se lo analiza a través de ciertos efectos o *consecuencias* que resultaron de esta conjunción de principios tan diversos.

Las características del normalismo fueron determinadas, en gran medida, por el pensamiento de sus gestores a lo largo del tiempo. Ya hemos visto que su formulación no fue unilateral, ya que en algunos momentos llegó a ser defensor de Rousseau, de

Pestalozzi, de Krause, de Comte o de Spencer. A través de estos vaivenes, ciertos caracteres parecen haber mantenido estabilidad: la adhesión al mito del progreso científicista; el magisterio como sacerdocio o apostolado laico; la sacralización de la idea de patria y de sus símbolos; un fuerte sentido de la autoridad; la práctica de la tolerancia; la despreocupación por los fines de la educación con connotaciones filosóficas; la dedicación a los aspectos metodológicos, psicológicos y biológicos de la enseñanza; la valoración de las ciencias naturales y experimentales.

Uzin transcribe parte de un artículo publicado en el periódico paranaense *El Diario*, el 16 de agosto de 1946, con motivo de la celebración del 75° aniversario de la Escuela Normal, que en su página 9 dice:

La Escuela de Sarmiento y de Torres recogió la herencia liberal que informó toda la revolución argentina [...] Nacida en horas de organización de las instituciones republicanas, y cuando la Constitución Nacional, con su convocatoria del Preámbulo, llamaba a todos los hombres del mundo, era lógico que la Escuela propiciara el respeto hacia todas las ideas y sentimientos. Por eso fue la morada del laicismo [...] (UZIN, 1970, 27).

Sara Figueroa afirmó en 1934: “Esa evocación de la Patria, pródiga y generosa, fue el más enérgico resorte moral de la disciplina arraigada por Torres en la Escuela Normal de Paraná” (FIGUEROA, 1934, 169). Por su parte, Maximio Victoria exclamó al hablar de los egresados normalistas: “¡Qué buena milicia docente!” (CHAVARRÍA, 1947, 531). Algún ex-alumno llegó a decir de la Escuela de Paraná: “[...] esta casa liberta de la ignorancia, fija la argentinidad y forma las virtudes” (UZIN, 1970, 24). Y otro aseguró en 1946: “[...] templo de la ciencia, formadora de conciencia y de voluntades, nuestra Escuela Normal de Paraná dio a la Patria los mejores maestros argentinos”. (*idem*, 27)

Las consecuencias del normalismo paranaense fueron muchas y hemos destacado algunas de ellas a lo largo de este trabajo. Fue modelo, indudablemente, de las escuelas normales argentinas y ejerció una influencia indiscutible en la expansión de la enseñanza elemental. También es cierto, como lo recuerda Mignone, que la escuela normal plasmada a través de Paraná fue factor de ascenso social y cultural para jóvenes del interior, provenientes de hogares humildes, vehículo de la incorporación de la mujer

argentina a la enseñanza media y a la actividad laboral; para subrayar, además, su ascendiente decisivo en “la formación de varias generaciones de pedagogos durante setenta años” (MIGNONE, 1978, 46).

Pero, quizás, el mejor retrato de los normalistas fue trazado por Alejandro Korn:

[...] al esparcirse en el desempeño de su magisterio por toda la República, llevaron con una dedicación ejemplar, rayana a veces en el sacrificio, los conceptos del *orden*, de la *disciplina* y del *método*, sin sospechar cuán escaso era el caudal de su aparente saber enciclopédico. *Desconocían la duda*. En ellos, el sentimiento de la propia suficiencia llegaba hasta la convicción de poseer la verdad definitiva y de hallarse habilitados para enseñarla con *autoridad dogmática*. Se hallaban en el tercer estado comtiano, que no admite un más allá ni consiente la existencia de algo problemático. Esta disposición del ánimo, realmente apostólica, les armó de su fe en su misión e inspiróles la fuerza para acometerla. En su esfera propia realizaron una obra grande [...] (KORN, 1961, 207-208).

Esta valoración de Korn nos parece elocuente, no sólo por su contenido, sino también por la reconocida filiación positivista del autor y por su posterior juicio – como ya veremos – sobre la perjudicial influencia de la cultura normalista en la enseñanza media y universitaria.

#### **4.4.1. Su influencia en el sistema educativo**

Los normalistas tuvieron una notoria influencia en la organización administrativa y pedagógica de la educación elemental y, por consiguiente, en el proceso de consolidación del sistema educativo argentino. Sin embargo, su actuación no quedó limitada a ese nivel de la enseñanza. Los egresados de la Escuela Normal de Paraná fueron Inspectores Técnicos del Consejo Nacional de Educación, Directores de las Normales que se crearon en todo el país, Presidentes de los Consejos Provinciales de Educación, Consejeros y Directores Generales de Escuelas. Fueron designados, asimismo, como Inspectores Generales de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, ejerciendo la supervisión en establecimientos de Educación Media. Se desempeñaron como profesores en las Escuelas Normales, en los Colegios Nacionales y en las Universidades y, algunos de ellos, llegaron a ser Decanos. Probablemente, la

constatación de esta realidad que hemos descrito someramente le hizo decir a Puiggrós:

El poder de los egresados de las normales se iba extendiendo a lo largo de las escuelas del país y avanzaba en otros espacios del Estado, sobre los carriles del proyecto de continuar la lucha contra la barbarie, antes llevada a cabo mediante la guerra, ahora por la educación. Era la continuación de la guerra por otros medios [...] Y un excelente trampolín para comenzar o afianzar carreras políticas (PUIGGRÓS, 1994, 61).

Analizado en perspectiva, es obvio que este notorio desplazamiento de los egresados de Paraná hacia los altos cargos de la administración del sistema y hacia las Universidades produjo, como veremos, un paulatino vacío de pensamiento vigoroso y creativo en las escuelas normales. Argentina tuvo el privilegio –durante muchos años – de que las cabezas más preclaras del país organizaran la educación y formaran a varias generaciones de intelectuales en los ámbitos universitarios. Hoy, lamentablemente, la realidad es otra. Nuestro sistema educativo – desarticulado, empobrecido e ineficiente – pese a la actualización legal producida en 1993 y 1995, ha dejado de ser objeto de una política de Estado para convertirse en botín de guerra de intereses sectoriales. Y en este triste retroceso no han sido protagonistas las mejores cabezas del país sino – como decía Vergara – “[...] las mil nulidades disfrazadas de eminentes y de sabios” (VERGARA, 1911, 709).

Era una finalidad consciente en los integrantes de la famosa institución de Paraná, la de que sus egresados tenían como destino fundamental ocupar cargos directivos que fueran clave dentro de las organizaciones educativas de todo el país. Leemos en *El Instructor Popular* de Mendoza:

El General Sarmiento manifestaba una vez en una conferencia pública, que la idea que tuvo al fundar la Escuela de Paraná fue formar profesores para que lo fueran en las escuelas normales por fundarse y ocupar la inspección de las escuelas de la República como primera necesidad, para que con la propaganda, la prensa o la conferencia, mejoraran el actual personal docente (*El Instructor Popular*, N° 48, 10-X-1885, 604)<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> *El Instructor Popular* fue el órgano de la Educación dirigido y sostenido por la Dirección General de Escuelas, Mendoza, desde el 15/IV/1883 hasta el 15/VI/1887. La colección que hemos consultado consta de 74 números con 1.104 páginas de numeración corrida. Hasta el N° 42 fue redactado por Carlos Vergara. A partir del número siguiente continuaría redactado por una Comisión de Educación integrada

Este programa acabó por cumplirse: “Los del Paraná ocupan – se decía en 1885 – la dirección de Escuelas Normales, Inspecciones Nacionales de las Provincias, Superintendencias de Escuelas, tienen cátedras en los Colegios Nacionales, fundan publicaciones educacionales en todas partes, en una palabra, son discípulos de Torres” (*idem*, Nº 43, 15/VIII/1885, 544-545).

Por supuesto, este “asalto al poder” en el terreno educativo no fue obra de un día. José María Torres, en el informe que elaboró como Director de la Escuela Normal de Paraná, dejó constancia de la carta enviada por Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación, solicitándole una lista de graduados para ser nombrados como Inspectores porque, decía, “preferiré a los que se han formado en la Escuela que usted dirige” (ORTÍZ de MONTROYA, 1962, 66). La respuesta de Torres fue publicada en *El Monitor de la Educación Común*, en octubre de 1882. Algunos párrafos de la citada respuesta son muy elocuentes:

Acompaño un ejemplar de mi más reciente informe anual que contiene la nómina de los 80 ex-alumnos graduados [...] Ninguno de ellos carece de experiencia práctica en la enseñanza [...] *Conviene que los nombramientos de inspectores recaigan en profesores normales*; pero si bien muchos de estos poseen las cualidades de inteligencia y de carácter, necesarios para ejercer la inspección [...] otros pueden prestar mejores servicios como *simples maestros*, que como inspectores de escuelas (TORRES, 1882, 485)<sup>56</sup>

A continuación de la firma de Torres, se publica la “Lista de Profesores Normales Idóneos para la Inspección de las Escuelas Comunes”, detallando el año de graduación, los nombres y los “destinos actuales” de cada uno de los propuestos.

En 1881, un normalista anónimo se hacía esta pregunta en *El Instructor Popular*: “¿Cuál sería el porvenir de nuestro gremio? La respuesta está dada. Hay que trabajar incesantemente, ensanchar la esfera de nuestros conocimientos profesionales, tener firmeza en el éxito y aspirar a formar una *potencia docente* que por su ilustración y constancia se haga digna de la consideración social [...] Ya tenemos cinco

---

por siete miembros.

<sup>56</sup> A modo de ejemplo, se desempeñaron como Inspectores del Consejo Nacional de Educación – entre otros – los siguientes normalistas: Alejandro Carbó, Carlos Vergara, Víctor Mercante, Leopoldo Herrera, Manuel Antequeda, Ernesto Bavio, Pablo Pizzurno, Rodolfo Senet, José Zubiaur.

publicaciones periódicas dirigidas por normalistas y algunos colegas ocupados en la prensa política” (*El Instructor Popular*, Nº 14, 31/X/1881, 142-144).

Los normalistas se habían lanzado a la lucha por el poder y tenían armas para alcanzarlo. Un aspecto escasamente estudiado es, a nuestro juicio, la influencia de la Escuela Normal de Paraná en el periodismo normalista. Sus egresados fundaron o redactaron entre otras: la *Revista de Educación* del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires; *El Educacionista* en la Provincia de San Juan; *Las Brisas del Paraná*, en la ciudad de dicho nombre; *El Boletín*, del Consejo de Instrucción Primaria de Santa Fe; *La Escuela*, de la Comisión Central de Educación de Tucumán; *La Escuela Positiva*, en Corrientes; *El Inspector*, en la misma provincia recién mencionada; *La Escuela Argentina*, en la Provincia de Buenos Aires; *El Instructor Popular*, en la Provincia de Mendoza, periódico este último de donde hemos tomado los nombres citados.

En cuanto a la presencia de los normalistas en la educación superior, basta recordar la acción llevada a cabo por Víctor Mercante en la Universidad de La Plata. En la Facultad de Ciencias de la Educación, organizada en 1914, actuaron varios normalistas, entre otros: Rodolfo Senet, Leopoldo Herrera, Alejandro Carbó, Alfredo Ferreira. Senet fue, asimismo, profesor de “Crítica Pedagógica” en la Universidad Nacional de Buenos Aires y se desempeñó como Interventor de la Universidad de La Plata en 1917 y luego como Presidente en 1925.

Finalmente, recordamos las afirmaciones de Maximio Victoria en 1915, como testimonio de la indudable imposición del normalismo en el *sistema educativo argentino*:

[...] la Escuela Normal de Paraná [...] ha formado, directa o indirectamente, el magisterio y el profesorado que dirige la cultura normal y primaria de la Nación; ella ha comunicado a las instituciones similares su alma y su fuerza, sus entusiasmos y sus debilidades, sus convicciones y sus errores; ella ha dado el elemento que ha organizado el gobierno de la educación primaria en las provincias; ella ha contagiado con su espíritu liberal a todo el normalismo argentino, orientando formas de cultura, métodos, iniciativas, estudios, etc.; en fm, ha formado el núcleo de profesores que han organizado la primera Facultad de Educación de Sud América, la de La Plata (VICTORIA, 1915 a., 87).

#### 4.4.2. ¿Normalizadores y normalistas?

En 1990, Adriana Puiggrós propuso una nueva interpretación del normalismo en el primero de los ocho tomos de la *Historia de la Educación en la Argentina*, publicación dirigida y redactada por ella misma con la colaboración de un numeroso grupo de investigadores.<sup>57</sup>

Su análisis tiene como punto de partida la definición del modelo educativo dominante en Latinoamérica, entre 1880 y 1890, al que denomina “sistema de instrucción pública centralizado y estatal” y al que le atribuye las siguientes características: oligárquico-liberal, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, no participativo, ritualizado, autoritario, discriminatorio de los sectores populares y conducido por un Estado hegemónico (PUIGGRÓS, 1994, 17). Este concepto de *modelo educativo* le servirá de soporte para utilizar el término *alternativas* que, en su concepción, se refiere a:

[...] todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías técnicas), *mudaran* o *alteraran* el modelo educativo dominante [...] (*idem*, 17).

La determinación de esta categoría, llamada “alternativas pedagógicas”, le permitió recopilar una variedad de *eventos* que contenían, a su criterio, elementos que los diferenciaban del modelo educativo dominante:

En el término de estos años hemos capturado acerca de tres mil eventos en cinco países latinoamericanos, del período que abarca desde 1880 hasta 1980, a partir de la amplia categoría “alternativas pedagógicas” (*idem*, 22).

Centrando su atención en Argentina, la autora entiende que en el período comprendido entre 1885 y 1916 el tema fundamental es la lucha entre dos tendencias, dentro de los graduados normalistas, a los que divide en “normalizadores” y

---

<sup>57</sup> Hemos realizado un estudio crítico de esta obra que ha sido publicado en los siguientes números de la revista *Paedagogica Historica*, XXXI, 1995, 2; XXXI, 1995, 3 y XXXIV, 1998, 2. Para este trabajo utilizamos la 2ª edición del primer tomo, de 1994.

“normalistas democrático-radicalizados”, incluyendo dentro de “este campo de disputa a los normalistas socialistas y algunos anarquistas” (*idem*, 37).

Puiggrós elabora esta clasificación para deducir que los “normalizadores” positivistas estaban comprometidos con el sistema de instrucción pública, centralizado y estatal, mientras que los “normalistas democráticos” expresaban la oposición a ese modelo educativo dominante. Reconoce la escasa repercusión de los socialistas y anarquistas, pero le concede entidad a los “normalistas democráticos-radicalizados”:

La tendencia que denominados “democrático radicalizada” estuvo integrada por normalistas, católicos y laicos, pero la Iglesia no influyó en sus posiciones. Aceptó el sistema de educación pública y fue liderada por figuras relevantes del aparato educativo de la época, tales como Carlos Vergara, José B. Zubiaur, Raúl B. Díaz, José Berruti y otros. Todos ellos eran normalistas y, muchos, discípulos de Pedro Scalabrini y de José María Torres. Algunos de sus militantes recibieron una importante influencia de la pedagogía krausista, en particular del krauso-positivismo, pero el factor de mayor incidencia y coincidencia fue su oposición a la consolidación de estructuras pedagógicas autoritarias y formas de vinculación donde primara la violencia simbólica (*idem*, 43).

Según Puiggrós, los integrantes de esta tendencia reclamaron mayor participación de los sectores democráticos de la comunidad educativa; experimentaron formas de cogestión; fueron contrarios a cualquier opción elitista; rechazaron la acumulación arbitraria de poder por parte de la burocracia educacional; otorgaron importancia a la metodología de la enseñanza con la finalidad de democratizar la relación docente-alumno; y su “fuerte antiautoritarismo se tradujo en experiencias pedagógicas notables” (*idem*, 44). Entre ellas destaca la de Mercedes, dirigida por Carlos Vergara.

Admite haber registrado sesenta “eventos” cuyos fundamentos políticos eran socialistas pero defensores, al fin, del “paradigma pedagógico sarmientino”; y treinta y cuatro “eventos libertarios” que, a su entender, tampoco escaparon al modelo de instrucción pública (*idem*, 47-48). Por consiguiente, la experiencia del “loco” Vergara es adoptada por la autora como paradigma de la oposición al modelo educativo dominante, dentro de la tendencia democrático-radicalizada:

El inspector Carlos Norberto Vergara, el “loco Vergara”, era demasiado acusado, demasiado olvidado, demasiado marginal, como para pasarnos inadvertido. Fue su angustia, sombra presente en los recodos de una historia de la educación argentina que ignoró, negó, destruyó, ocultó, sancionó a los subversivos de la pedagogía, lo que nos advirtió sobre la posibilidad de la existencia de discursos alternativos en un campo educacional cuyos cancerberos aún no habían concluido su tarea (*idem*, 51).

Hemos explicado oportunamente las ideas educativas de Vergara y los ensayos realizados como director de la Escuela Normal de Mercedes, entre 1887 y 1890. También hicimos notar, respecto de su teoría, la “lamentable debilidad que la aqueja”, según palabras de la propia Puiggrós (*idem*, 190). Desde nuestra perspectiva, la división que establece Puiggrós en el normalismo argentino entre “normalistas” y “normalizadores” podría ser aceptable si con ella pretendiera identificar posturas o matices ideológicos diferentes dentro de ese complejo fenómeno cultural. De todos modos, si la intención de la autora era mostrar diferencias ideológicas entre los dos grupos, es muy sugestivo que termine reconociendo la filiación positivista de Vergara (*idem*, 71-224), porque este reconocimiento anula las diferencias.

Lo que ponemos en duda es que la experiencia de Mercedes – sustento principal de la tendencia normalista democrática – tenga la envergadura suficiente como para constituir una *ruptura* con el sistema y represente una “alternativa” de acuerdo con la conceptualización propuesta por Puiggrós. Estimamos, honestamente, que en el análisis que realiza la autora sobre la obra de Vergara se encuentran los argumentos que justifican nuestra incertidumbre:

- La experiencia de Vergara no constituye, a nuestro criterio, una alternativa, ya que – siguiendo a Puiggrós – no “mudó” ni “alteró” el modelo educativo dominante. Fueron ensayos para poner en práctica un proyecto antiautoritario pero que, al final de sus tres años de vigencia, dejó intacto al sistema de instrucción pública centralizado y estatal.
- Los ensayos de Mercedes no fueron más allá de los límites de Mercedes. No tuvieron continuidad en el tiempo, no trascendieron a otras instituciones educativas y mucho menos al sistema:

Vergara renunció a producir planes de estudios, programas y otros instrumentos curriculares alternativos, navegando en la ilusión de la posibilidad de prescindir del curriculum. Su posición extremadamente antirracionalista – que no dejaba de tener incrustaciones deterministas – reducía por momentos su producción a una crítica, o a *experiencias poco transferibles* o fácilmente atacables (*idem*, 190).

Como hace notar Tedesco, “[...] los postulados de Vergara no superaron el marco limitado de sus propias experiencias y órganos de difusión” (TEDESCO, 1986, 282).

- El “loco Vergara”, que en su momento, como vimos, fue destituido de su cargo en la dirección de la Escuela Normal de Mercedes, fue reincorporado al Consejo Nacional de Educación como Inspector Técnico. En realidad, nunca se apartó del sistema:

[...] en la relación entre Vergara y los “normalizadores” el agua sólo llegó hasta el borde del río. Si bien se lo castigó varias veces, *nunca dejó de pertenecer a la familia pedagógica* y, como hijo pródigo, de la mano del sector menos duro de los inspectores fue cada vez reincorporado (PUIGGRÓS, 1994, 69).

Vergara fue el autor de durísimas críticas al sistema y a los funcionarios del mismo. Sin embargo y, salvando las enormes distancias, fue una especie de Erasmo laico: criticó al aparato oficial desde dentro, pero nunca rompió con él:

Si bien Vergara atacó duramente la enseñanza oficial, lo hizo siempre desde dentro del aparato educativo, *ocupando cargos de importancia* y desde un ángulo diferente a la crítica anarquista (*idem*, 214).

- Las propuestas de Vergara podrían haber tenido repercusión en el sistema si hubieran sido incorporadas como base del proyecto educativo del radicalismo. Sin ser afiliado, había manifestado sus coincidencias con el mismo e incluso había elaborado un *Programa radical de gobierno*, aparecido en 1915, un año antes de que Yrigoyen llegara al poder por primera vez. Sin embargo, como hace notar Tedesco, la respuesta del

radicalismo fue el silencio (TEDESCO, 1986, 283). Y Puiggrós señala lo mismo, pero agrega:

En el caso de Vergara, existe el peligro de que se produzca un vaciamiento de la práctica, como resultado de la carencia de un proyecto político cultural con capacidad de hegemonía, en el cual inscribirse o del cual forme parte. Obviamente las propuestas políticas de Vergara son harto insuficientes y la única opción para Vergara, el radicalismo, no tuvo la capacidad de asimilar su pedagogía, pese a su enorme parentesco con las ideas del propio Yrigoyen [...] Una suerte de *esquizofrenia* le impedía articular su programa político [...] con una propuesta política educativa y un planteo didáctico complementarios entre sí (PUIGGRÓS, 1994, 293).

- Finalmente, y con independencia de Vergara, Puiggrós reconoce que los educadores normalistas democráticos – los presuntos opositores al modelo educativo hegemónico – nunca se constituyeron como una corriente organizada o formal. Existieron, dice, quienes quisieron hacer de la escuela argentina una escuela democrática: hijos de Paraná, de Horace Mann, pragmatistas con elementos espiritualistas; sin ser ajenos al positivismo, “rechazantes del autoritarismo metodista”; disconformes con la militarización del rol y su subordinación a la estrategia del control social (*idem*, 182). Pero, añade Puiggrós:

El compromiso ideológico con el liberalismo, metido en el torrente sanguíneo de los herederos de Paraná, fue más fuerte en esas alianzas, que las *ínfulas populares y democráticas* (*idem*, 184).

Como vemos – aunque resulte paradójico – las mismas argumentaciones de Adriana Puiggrós dejan sin sustento a su pretendida división entre “normalizadores” y “normalistas”, porque estos últimos, según sus propias palabras, “[...] no lograron [...] que prosperara una alternativa pedagógica consistente con capacidad de hegemonía” (*idem*, 43).

#### 4.4.3. La decadencia del normalismo

En su momento aludimos a la opinión de Alejandro Korn sobre los normalistas en la que – entre otros aspectos – hace notar el sentimiento que estos tenían de su propia suficiencia y el desconocimiento de la duda, por hallarse en el tercer estado de Comte. Esta opinión tiene connotaciones singulares porque Korn, que por su formación pertenecía a la generación de 1896 y al clima del cientificismo, que había propiciado en su momento la existencia de un positivismo autóctono, evoluciona en su pensamiento hacia las nuevas corrientes filosóficas – de corte espiritualista e idealista – propias de la generación de 1910. Con su bagaje doctrinario positivista, Korn ingresó a las filas del neoidealismo que comenzaba a expandirse en el país a comienzos del siglo XX. Puede ser considerado como una figura de transición entre estas dos generaciones opuestas, es el pensador que critica al positivismo pero que trata de rescatar lo que éste tiene de valioso: “No podemos continuar con el positivismo, agotado e insuficiente, y tampoco podemos abandonarlo. Es preciso, pues, incorporarlo como un elemento subordinado a una concepción superior que permita afirmar, a la vez, el determinismo del proceso cósmico como lo estatuye la ciencia y la autonomía de la personalidad humana como lo exige la ética” (KORN, 1960, 259-260).

Su peculiar actuación manifiesta la incertidumbre y la crisis característica de los períodos de transición. Las novedades filosóficas no penetraron fácilmente en nuestro medio, que ofreció una decidida resistencia a abandonar los viejos hábitos intelectuales. Como lo advierte en 1927, si bien había sobrevenido la decadencia evidente de las doctrinas positivistas, todavía no habían sido reemplazadas por una orientación de igual arraigo (*idem*, 246).

Para nuestro tema el juicio de Alejandro Korn es relevante, porque así como dijimos que los orígenes del normalismo no coinciden con los del positivismo, ahora debemos afirmar que el ocaso del positivismo coincidió con el agotamiento del discurso normalista. Korn había señalado su influencia negativa en la educación media y en la Universidad:

Los métodos apropiados para la escuela infantil no podían ni debieron trasladarse a la enseñanza superior. La tendencia a mecanizar la

docencia, la actitud magistral, el enciclopedismo superficial, no constituyen un progreso en el desenvolvimiento de la enseñanza secundaria [...] Todo lo inútil se elimina de los planes [...] es decir las materias clásicas destinadas a disciplinar la mente, ampliar el horizonte intelectual y elevar la propia dignidad (*idem*, 209-210).

Otras voces normalistas habían empezado a mostrar los límites de su propio discurso. En 1921, Rodolfo Senet publica un artículo sobre los errores de Spencer en educación. Concede que sus doctrinas son las más difundidas y aceptadas y que su crecido número de adeptos las consideran como algo definitivamente adquirido. Afirma que su obra está al alcance de “los medianamente instruidos” y que a esta causa debe su gran difusión y autoridad. Pero agrega:

No es mi propósito combatir a Spencer con el objeto de menoscabar su reputación y no me ocuparía de sus doctrinas si ellas no hubiesen influido y siguieran influyendo tanto directa y decididamente en la orientación de la enseñanza. *La obra de Spencer tuvo su época [...] pero sus bases de sustentación resultan hoy falsas* (SENET, 1921, 339-340).

En realidad, alrededor de 1920 el positivismo pedagógico había dado a conocer sus principales trabajos. Los corifeos del momento eran el mismo Senet, Víctor Mercante, Alfredo Ferreira, Maximio Victoria, Leopoldo Herrera e innumerables otros. Alrededor de 1930, quizás por influencia de la Escuela Nueva – en parte – los educadores abandonan la bibliografía pedagógica ya tradicional de los maestros del normalismo positivista. La escuela que teorizó Víctor Mercante parece haber muerto por desuso y “también por falta de conciencia histórica, sin que ello implique que muchos de sus puntos de vista no se hayan mantenido como conquistas valiosas” (ROIG, 1964, 110).

En la segunda década del siglo XX se esbozan los límites del discurso normalista, el agotamiento de las fuerzas que lo conformaron, el incipiente pero inexorable desplazamiento y pérdida de posición hegemónica dentro del campo pedagógico. Este proceso que Miguel define como “clausura de la época del discurso normalista”, no implica el final del normalismo. La clausura no es sinónimo de fin sino de agotamiento (MIGUEL, 1995, 98-99).

Con la pérdida de legitimidad del normalismo, aparecen nuevas identidades

profesionales, nuevas reglas y normas que rigen el funcionamiento institucional y otra configuración del saber pedagógico. La nueva configuración significó no sólo la incorporación de experiencias pedagógicas diferentes, sino también la aparición de nuevos perfiles para los docentes. Espacios de legitimación académicos vinculados ya no a la cultura normalista sino a la universitaria, demarcaron de otra forma los límites del campo y organizaron mecanismos distintos para el reclutamiento de los agentes educadores.

Al hablar de Maximio Victoria hicimos referencia a la creación de la Facultad de Ciencias Educativas, en 1920, sobre la base de la Escuela Normal de Paraná. La creación de esta institución universitaria supuso un modelo educativo muy diferente al que había impuesto la Escuela Normal. Uno de los cambios significativos tuvo lugar en el ámbito didáctico, donde la introducción del seminario “permitió una mayor profundización de las temáticas, incorporó el método de investigación científica como eje ordenador del proceso de enseñanza-aprendizaje [...] y reorganizó el vínculo pedagógico sobre nuevos criterios” (ROMERO VERA, 1969, 9). Se apuntaba hacia otra concepción de la práctica educativa y de la labor intelectual.

En 1929 se crea el Instituto de Pedagogía en la Universidad Nacional del Litoral, con la finalidad de dotar a la Facultad de Ciencias Educativas de un organismo que realice investigaciones y experiencias de carácter pedagógico. En mayo de 1930, desde las páginas inaugurales del *Boletín* del citado Instituto, su director dice:

La necesidad imprescindible de que los altos institutos de cultura -- las universidades sobre todo -- posean un instrumento que les permita sondear el mundo vasto y complejo de la *pedagogía en formación* -- de la disciplina pedagógica que cotidianamente, en la teoría o en la práctica, se va elaborando por el mundo -- extrayendo de él las consecuencias pragmáticas más interesantes y poniéndolas en circulación, ha dado nacimiento al Instituto de Pedagogía en la Universidad Nacional del Litoral (CALZETTI, 1930, 3).

Esta cita pone de manifiesto que -- a pesar de las resistencias de M. Victoria y de otros muchos -- los estudios pedagógicos en Argentina cambiaron de ámbito: dejaron de pertenecer a las escuelas normales y pasaron a ser patrimonio de las Universidades. A partir de ese momento se viene desarrollando en nuestro país la formación de maestros

prácticos separada de la formación teórica y crítica de los pedagogos. El normalismo se limitó a promover en sus escuelas la adquisición de un conjunto de esquemas de acción; no fue una concepción que tuviese incorporada en sí misma la convicción de que para hacer es necesario reflexionar, analizar alternativas y optar diferencialmente según las situaciones concretas. El normalismo, presente en los establecimientos de formación de maestros y de profesores, se alejó de las reflexiones que le habían dado origen y tendió a enseñar y aprender “[...] paquetes de respuestas operativas para hacer mejor las cosas en la vida cotidiana de la escuela”. (BRASLAVSKY, 1998, 45)

Conviene destacar que la adscripción a formas de trabajo intelectual teórico y crítico, pero desprovistas de anclaje empírico, separó a la mayoría de las Universidades y centros de producción de literatura, de los institutos de formación docente. Estos últimos no siempre pudieron, en consecuencia, alimentarse ni siquiera de este nutriente para renovar su pragmatismo. Se cristalizaron dos discursos con lógicas paralelas que, aún hoy, casi nunca se tocan: uno que apunta a instrumentar para la acción y otro que apunta a contribuir desde la teoría y la crítica.

Este proceso, sin embargo, no fue privativo de Argentina. Como señala Nóvoa, en su estudio comparado sobre España, Francia y Portugal, las Ciencias de la Educación se integran dentro de un programa más vasto de afirmación universitaria de las ciencias humanas en tanto que teorías e ideologías reguladoras de la vida social. Y la Pedagogía (Metodología) se expresa más bien dentro del espacio de la formación de maestros, un lugar donde el lenguaje científico adquiere una dominante aplicada (NÓVOA, 1998, 411). Nuestro autor, citando a Lima (1920), hace notar que “[...] en la escuela normal se hace ciencia, pero ciencia aplicada, es decir la ciencia de los métodos pedagógicos”. (*idem*, 415)

La actitud ciega del normalismo despojó intelectualmente a las instituciones destinadas a la formación de maestros y, por lo tanto, es lógico deducir que este movimiento fue impotente en la tarea de superar el positivismo y cientificismo materialista, imperantes durante décadas en la cultura argentina. En cambio, desde las Universidades de Buenos Aires y La Plata, se levantaron las compuertas para que irrumpiera un caudal de ideas, corrientes y tendencias nuevas. A partir de entonces, el

dogmatismo positivista se refugió en cenáculos reducidos y aunque siguió vigente en las escuelas normales, jamás recuperaría el lugar preponderante que durante años tuvo en la Argentina.

No sólo la cita de Calzetti – anteriormente mencionada – es importante, sino también casi todo el contenido del primer número de la publicación oficial del Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional del Litoral, que pone de manifiesto el pensamiento del grupo renovador. Juan Mantovani, uno de los representantes importantes de este grupo, decía:

El apogeo del normalismo que, dicho sea de paso, *está en decadencia*, representó [...] *el imperialismo del método*. Se cayó en un artificio, en un dogmatismo y en una ingenuidad: la de un rígido tecnicismo didáctico. La escuela adquiere así una particular fisonomía. De morada de alegría y vitalidad que debió ser, se convierte en una expresión de inercia espiritual. Todo está prescrito: moldes y restricciones para el niño y para el educador. Las fuerzas creadoras, sofocadas [...] Excuso decirles que estas características [...] no han sido un fenómeno aislado en nuestro medio. Respondieron a la dirección general del pensamiento filosófico y pedagógico del siglo pasado, prolongado casi hasta nuestros días (MANTOVANI, 1930, 8-10).

Como vemos, la clausura de la época normalista se asocia con la crítica a la didáctica positivista. Mantovani, y en general todo el grupo de pedagogos renovadores, ataca frontalmente al método y con ello asesta un duro golpe a uno de los núcleos estructuradores de la cultura normalista. Los representantes de la tradición normalista impugnada defienden la pertenencia al campo profesional, y tratan de retener la legitimidad cuestionada mediante la revalorización del capital que entienden como propio: la competencia técnico-didáctica:

Se ha excluido al normalismo de la cátedra aún en institutos encargados de la formación de maestros, en cuyos cuadros docentes se le ve por excepción, cohibido ante el aluvión del profesorado sin título que encubre su *ignorancia didáctica con chascarrillos en torno a la Pedagogía* (CHAVARRÍA, 1947, 321).

Es muy sugestiva la apelación a la competencia didáctica como el saber específicamente pedagógico que conferiría la habilitación necesaria para el desempeño de las tareas docentes. Este argumento es uno de los tópicos claves en la defensa del

normalismo.

Hugo Calzetti, director del Instituto de Pedagogía y de su *Boletín*, propugnaba, en cambio, una *reforma* para la escuela normal, a la que denomina “baluarte del fenecido positivismo pedagógico de la pasada centuria”. Sostiene que es necesario cambiar el nombre a la escuela normal que, a su criterio, debía llamarse Escuela de Pedagogía “ya que no es la parte normativa, preceptiva, lo que tiene más importancia, sino el aspecto formativo y creador de la educación”. Considera que es primordial darle a la enseñanza una orientación filosófica y una “*didáctica mínima*”, ya que el exceso de normas perjudica la preparación del maestro. La didáctica reducida a su mínima expresión debe dar lugar “al cumplimiento de un programa que desarrolle los grandes problemas de la pedagogía” (CALZETTI, 1930, 19-20).

Calzetti propone un plan para los estudios pedagógicos y un orden genérico en la presentación de los contenidos: “comenzarán con un breve bosquejo de la historia de la educación, que comprenda los momentos cruciales de su evolución, para continuar, cuando ya el alumno conozca psicología, con la enseñanza de la paidología y luego – terminado el programa de lógica – con la didáctica general y especial. El último curso abarcará la visión filosófica del problema pedagógico y el estudio sintético de los aspectos prácticos de la organización escolar con referencias a la legislación [...] sobre todo a la legislación nacional” (*idem*, 21-22). En realidad, Calzetti estaba proponiendo una nueva concepción de la formación docente e impulsando – implícitamente – una discusión acerca de la *cientificidad* de la reflexión pedagógica: estaba revisando el normalismo.

La renovación de los estudios pedagógicos había llegado – asimismo – a las Universidades de Buenos Aires y La Plata. Las reformas de carácter doctrinario fueron propiciadas desde las cátedras de pedagogía, cuestionando el didactismo, la carencia de finalidades humanísticas y los abusos del cientificismo. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires las reformas habían sido iniciadas por Alejandro Korn durante su decanato, entre 1918 y 1921. En lo que respecta a la Universidad de La Plata, la Facultad de Ciencias de la Educación – de cuño netamente positivista – fue reestructurada en 1920 y convertida en Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación. La aparición de una nueva articulación, esta vez entre pedagogía y filosofía, devaluó a la didáctica y alteró sustancialmente el capital cultural requerido para ejercer la docencia. Si la especificidad del saber y la práctica pedagógica consistía, para los normalistas, en el adiestramiento metodológico, dentro de la nueva concepción la didáctica se verá reducida y perderá su capacidad de ordenación frente al avance de nuevas competencias teórico-metodológicas. Mantovani señalaba el programa de acción de la *pedagogía futura*:

La tarea es grande; pensar y actuar pedagógicamente conforme a nuevos valores de cultura y a nuevos conceptos de filosofía. Solamente así, las nuevas generaciones de educadores podrán servir a una educación específicamente humana, esencialmente espiritual (MANTOVANI, 1930, 16).

## CAPITULO 5

### LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS NORMALISTAS

Hemos analizado, hasta el momento, el proceso de institucionalización de las escuelas normales en Argentina y el multifacético desarrollo de las ideas pedagógicas, fundamentalmente a través de Paraná. En este capítulo nos proponemos indagar sobre tres aspectos que incidieron directamente en la preparación de maestros para la enseñanza primaria y que guardan relación con lo anteriormente expuesto:

- *Las características de los planes de estudio* en la etapa fundacional (1870-1880) y en el período de consolidación y expansión (1880-1920), y el espacio que se otorgó en los mismos a la formación pedagógica. Nos preguntaremos, además, sobre los motivos que impulsaron los numerosos cambios que se sucedieron, entre 1870 y 1920, en los citados planes.
- Analizaremos los *programas de las asignaturas pedagógicas* para comprobar si las concepciones doctrinarias de los educadores normalistas formaron parte de los contenidos que se inculcaron a los alumnos maestros en su proceso de formación.
- Y, finalmente, intentaremos valorar la *calidad de esa formación* teniendo en cuenta los informes oficiales.

#### 5.1. Los planes de estudio en las escuelas normales <sup>58</sup>

Entendemos que los planes de estudio, e incluso los programas, configuran un marco regulador que delimita un universo de opciones y una racionalidad – al mismo

---

<sup>58</sup> Los planes de estudio de las Escuelas Normales y los decretos que anteceden a los mismos, a los que haremos referencia en este apartado, se consignan en el Anexo II.

tiempo lógica y social – en el campo de la formación docente. Los planes son evidencias de las concreciones de la política y en cuanto tales deben ser considerados como productos históricos (DAVINI, 1996, 45).

Por un lado, ellos revelan el tipo de competencias “profesionales” que se desea formar y, por otro, muestran el estado de las relaciones entre los distintos actores que pugnan por definir las líneas de la política educativa. De esta forma, los planes brindan un acceso estratégico para el análisis de las tendencias en la formación del magisterio. Los planes son una especie de red clasificatoria que jerarquiza conocimientos en el tiempo y que, al hacerlo, no sólo organiza contenidos sino que también comunica un orden simbólico determinado sobre lo que es necesario y legítimo transmitir, en función del proceso de formación.

Más allá del momento histórico y de las condiciones sociales y políticas de origen, los planes para la preparación de maestros contienen explícita o implícitamente una serie de conocimientos y valores que fueron seleccionados de un conjunto más amplio de posibilidades. Esta selección – de algún modo arbitraria – responde, a grandes rasgos y aún con contradicciones, a intereses políticos y proyectos culturales de ciertos grupos sociales; y puede ser realizada sólo en virtud de determinadas relaciones de poder favorables (SUÁREZ, 1996, 60). No obstante, ese recorte de saberes y fragmentos culturales pretende ser presentado ante la sociedad como universalmente válido, o bien como el resultado del consenso. Esas iniciativas, entonces, pueden ser entendidas en términos genéricos como una política pública y, específicamente, como parte y estrategia de una política de legitimación y oficialización de ciertos contenidos culturales.<sup>59</sup>

#### **5.1.1. Los planes de estudio y la formación pedagógica en la etapa fundacional (1870-1880)**

Como hemos señalado oportunamente, la Escuela Normal de Paraná marcó el inicio en Argentina de la formación sistemática de maestros en la órbita estatal. La ley

---

<sup>59</sup> Para una descripción de los mecanismos de “disciplinamiento del saber pedagógico” involucrados en los procesos de determinación curricular, puede verse – entre otros –: Julia Varela (1994): “O estatuto do saber pedagógico”. En: T.T. da Silva (org): *O sujeito da educação*. Vozes. Petrópolis.

del 6 de octubre de 1869<sup>60</sup>, autorizando al Poder Ejecutivo para fundar dos escuelas normales, permitió crear la de Paraná con la visión de “preparar maestros competentes para satisfacer las necesidades de la educación común, ejercitarlos en el arte de enseñar y en la práctica de los buenos métodos”. El plan de estudio decretado el 13 de junio de 1870 se desarrollaba en cuatro años y establecía que la práctica pedagógica se llevaría a cabo en la escuela de aplicación anexa, organizada en seis grados de instrucción primaria. Consideramos conveniente destacar que, a pesar de la urgente necesidad de formar maestros para expandir la enseñanza elemental, el primer plan de estudio no buscó abreviar o reducir la carrera.

Resulta oportuno analizar las características del plan y de la organización institucional porque, como ya sabemos, Paraná fue el modelo que sirvió de referencia para el desarrollo posterior de las escuelas normales. La determinación de las asignaturas del plan, la distribución de las mismas, y la división de los cursos en tres términos de trece semanas cada uno fue obra de George Stearns, como lo explicamos en el capítulo 3. El modelo norteamericano, impuesto por decisión de Sarmiento y por su primer director, imprimió ciertos rasgos a la escuela normal argentina que se mantuvieron a lo largo del tiempo, a pesar de los numerosos cambios que se produjeron en los planes de estudio durante el período 1870-1920.

- a) El énfasis puesto en la preparación metodológica de los normalistas: en el dominio de los métodos y procedimientos, en la observación y práctica de la enseñanza que se realizaban en las escuelas de aplicación creadas junto con las normales para facilitar el adiestramiento de los alumnos-maestros. Esta tendencia a la praxis no sólo marcó su predominio respecto de la teoría, sino que también la precedió. A modo de ejemplo, en el plan de Paraná la Observación y la Práctica se iniciaban en primer año aunque, paradójicamente, la Teoría de la Enseñanza y la Psicología se estudiaban en tercero y cuarto, respectivamente.

---

<sup>60</sup> Hemos aludido a este decreto en el Capítulo 3, al hablar de la fundación de la Escuela Normal de Paraná.

- b) El lugar de privilegio que ocuparan las Ciencias: además de las Matemáticas, puede observarse que el plan incluía Álgebra, Fisiología, Física, Trigonometría, Química y Astronomía. Luego veremos que éstas se incrementaron considerablemente en los planes posteriores con el agregado de la Cosmografía, Botánica, Anatomía, Higiene, Mineralogía y Geología.
- c) El estudio del Canto con la inclusión de la Música en los planes subsiguientes, fue promovido – probablemente – por Sarmiento, ya que pensaba que la audición de los grandes compositores elevaba la moral del pueblo y ayudaba a mantener la disciplina (MONTECINOS y VERA, 1965, 57).
- d) Sarmiento también fue partidario de introducir la Educación Física en los planes normalistas, como medio para formar individuos aptos y sanos para el trabajo (*idem*, 58).
- e) La enseñanza de idiomas modernos, Inglés o Francés y a veces ambos, se incluyó – generalmente – en la preparación de los alumnos maestros. El convencimiento de su utilidad, atributo que no ofrecían las lenguas clásicas, se acentuó permanentemente en los informes del Ministerio de Instrucción Pública:
- ¿Cómo obligar a centenares de jóvenes a doblar la cerviz bajo el yugo del latín? ¿Por qué y para qué? Bien pensado [...] los llamados estudios clásicos, basados en el aprendizaje de lenguas muertas, no pueden constituir las miras de un plan de estudios moderno, y menos aún si con ese plan se quiere formar una generación libre y progresista de jóvenes republicanos (*Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1892, 303).
- f) La inclusión del Dibujo fue, asimismo, una asignatura que mantuvo su vigencia, quizás, por su importancia para una buena caligrafía. Sin embargo, a lo largo del tiempo se añadieron numerosas variantes, acentuando su presencia en los planes de estudio: dibujo cartográfico, lineal, de adorno, natural y geométrico.

- g) La preparación en algunos oficios o destrezas de aplicación práctica se estableció en Paraná y se mantuvo con ligeras variantes en los sucesivos planes: Teneduría de Libros, Agrimensura, Labores de Mano, Trabajo Manual, Economía Doméstica, Agricultura, Corte y Confección. En la Memoria de 1893 puede leerse:

La instrucción para ser fecunda ha de contraerse a las ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a lenguas vivas, a conocimientos de utilidad material e inmediata (*Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1893, 87).

- h) Desde la propuesta de Paraná, los planes de estudio enfatizaron la preparación cultural o general de los alumnos-maestros: Lectura, Escritura, Ortografía, Redacción, Cálculo, Historia, Geografía, dejando espacios muy reducidos para la formación pedagógica. Este énfasis en la preparación cultural se explica, a nuestro entender, por el escaso conocimiento anterior exigido a los aspirantes: la admisión en las escuelas normales demandaba saber leer, escribir, contar, y algunas nociones de Historia o Geografía. Además, debe tenerse presente que los alumnos normalistas tenían que ser preparados en las disciplinas que enseñarían luego en las escuelas comunes. Cabe señalar, por otra parte, que el desarrollo de la Pedagogía era incipiente en esa época y, aparentemente, no iba más allá del adiestramiento metodológico y de la observación y práctica de la enseñanza.
- i) A pesar de que persistirá hasta comienzos del siglo XX la distinción realizada en la época fundacional entre escuelas normales masculinas y femeninas, las diferencias en los planes se minimizaron. A modo de ejemplo: a los hombres se les enseñaba Teneduría de Libros, Agricultura, Ejercicios Militares y a las mujeres Labores de Mano, Corte y Confección y Economía Doméstica. Pero las asignaturas fundamentales eran impartidas indistintamente pese a las diferencias de género.

El primer plan de estudio de la Escuela Normal de Paraná incluía Filosofía

Moral, Lógica y Psicología. Estas disciplinas, como veremos, fueron perdiendo espacio y hasta desaparecieron en los planes posteriores. A comienzos del XX, la Psicología, con fuerte acento en lo biológico, se incorporó a los planes como soporte y fundamento de la Didáctica.

El plan de Paraná no determinaba el número de horas que debían dedicarse a la Observación, Práctica y Teoría de la Enseñanza. Esta última, destinada a la explicación de los métodos, se dictaba sin apoyo bibliográfico por la inexistencia de textos en español (MONJARDÍN, 1946, 53).

Los egresados de la Escuela Normal de Paraná quedaban habilitados, de acuerdo con lo explicitado en el artículo 7º del decreto que estableció el plan de estudio, para ejercer la docencia y para ascender en los diversos empleos de la enseñanza, inspección y superintendencia de escuelas.

Estando en marcha la Escuela de Paraná, se procedió a inaugurar el 25 de mayo de 1875 la segunda Escuela Normal para Maestros en Tucumán, según lo dispuesto en la ley del 6 de octubre de 1869. El plan, aprobado por decreto del 31 de marzo de 1875, abarcaba dos años de estudio y dividía cada curso en tres términos de trece semanas. Curiosamente, fue George Stearns – primer director de Paraná – el encargado de elaborar el plan para la nueva escuela. Urgido, posiblemente, por la necesidad de contar con docentes titulados, aconsejó al Ministerio de Instrucción Pública abreviar la duración de los estudios a dos años, ya que el objeto de la Escuela Normal de Tucumán era modesto: solamente preparar maestros para la enseñanza común.

Lógicamente, las asignaturas fueron reducidas notoriamente. Se eliminaron los idiomas modernos, la Filosofía, la Lógica, la Psicología y las ciencias se limitaron a la Física, el Álgebra, la Química y la Astronomía.

La Práctica de la Enseñanza se designaba en este plan con el nombre de “Lecciones Orales sobre Objetos y Ejercicios Pedagógicos” y se dictaba desde el primer curso. En segundo año, la formación pedagógica se completaba con Métodos de Enseñanza Primaria – otra vez la teoría después de la práctica – y una asignatura

denominada “Pestalozzi y la aplicación de su sistema”. En el plan de 1875 tampoco se explicitaba la carga horaria semanal.

El 3 de marzo de 1876 se dictó el decreto que establecía el plan de estudio de la Escuela Normal de Maestros del Uruguay, provincia de Entre Ríos, y que “regirá para las demás escuelas normales de maestras que en adelante se establezcan”, según lo especificado en el artículo 1º del dictado decreto. El plan de estudio se estructuró en tres años con treinta horas de clase por semana para las diversas asignaturas. En este plan se consignaba, por primera vez, que las directoras de las escuelas normales debían someter a la aprobación del Ministerio “los programas detallados de los ramos del curso normal” y, en el mismo artículo 6º, *se prescribía la estricta sujeción a dichos programas tanto para la enseñanza como para los exámenes.*

A pesar de que el diploma habilitaba para ejercer el magisterio en las escuelas primarias – como la de Tucumán – se agregó un año al plan de estudio, conservando, en líneas generales, las características que ya hemos señalado. El idioma moderno se circunscribió a primer año y por ser escuela normal de mujeres se incluyeron Labores de Mano, Economía Doméstica, Dibujo de Adorno e Higiene Doméstica.

La formación pedagógica se iniciaba en segundo año con Asistencia a las aulas de la Escuela de Aplicación, cinco horas por semana. En tercer año se agregaba Pedagogía con seis horas en el primer término, y tres horas en el segundo y tercero; y la Práctica de la Enseñanza, a la que se le asignaban cinco horas en el primer término, y diez y quince en el segundo y tercero, respectivamente.

En 1877, el Poder Ejecutivo decidió realizar modificaciones en la Escuela Normal de Paraná con el fin de otorgarle “una organización más perfecta, mejorar su enseñanza y asegurar la condición futura de los profesores”, según lo estipulado en los fundamentos del decreto del 30 de enero de 1877. En el mismo se sostiene que la Escuela tiene como finalidad específica formar profesores competentes para la enseñanza, inspección y superintendencia de las escuelas comunes, y para el magisterio y la dirección de las escuelas normales. En este decreto ya se habla de Escuela Normal Superior y se establece que los aspirantes al profesorado deben adquirir conocimientos

sólidos, no sólo sobre los ramos que comprende la enseñanza de las escuelas primarias, sino también sobre la organización, administración y legislación de la educación común.

El plan de estudio se estructuró en cuatro años con treinta y seis horas de clases semanales, manteniendo, en lo esencial, las características del plan de 1870. Se incrementó la enseñanza de las ciencias añadiendo Anatomía y Fisiología. Se mantuvieron los dos idiomas modernos – Inglés y Francés – Filosofía, Dibujo, Canto, Gimnasia, Agrimensura y Teneduría de Libros.

En cuanto a la formación pedagógica, las modificaciones fueron introducidas por el entonces director de la Escuela Normal de Paraná, José María Torres. La Psicología y la Teoría de la Enseñanza desaparecieron del plan para aumentar el estudio de la Pedagogía, que se dictaba en los cuatro años, dando cabida a la Organización, Administración y Legislación Escolar. La Práctica de la Enseñanza pasó a ocupar un lugar preferente. En 1877 se la reglamentó y quedó dividida en dos fases: Observación de la Enseñanza en la Escuela de Aplicación y Práctica. La primera se daba con los alumnos de primer año cuatro veces por semana. Tres días iban los alumnos a la Escuela de Aplicación para observar las clases dictadas por los practicantes del curso superior, y uno estaba destinado al estudio de la “teoría pedagógica”: principios pestalozzianos, táctica escolar, planes de clases y crítica pedagógica. La Práctica en segundo, tercero y cuarto año se llevaba a cabo en la misma Escuela de Aplicación, permaneciendo los alumnos en el grado asignado durante trece semanas, a cuyo fin se hacía una nueva distribución. Las horas semanales asignadas eran cinco en segundo año, diez en tercero y quince en cuarto. La denominada Práctica de la Enseñanza abarcaba el dictado de clases y la crítica pedagógica. Una vez a la semana los alumnos se reunían con el director para observaciones generales, clases modelos y exposición de métodos.

También en 1877 se decidió modificar el plan de la Escuela Normal de Maestros de Tucumán que, por decreto del 24 de febrero firmado por el Presidente Nicolás Avellaneda, se organizó en tres años de estudios con veintisiete horas semanales de clase. La conveniencia de agregar un año al plan de 1875 se justificó por la necesidad de mejorar el dominio de los métodos de enseñanza y la formación del “carácter de los maestros”. Es notorio el incremento en el estudio de las ciencias. A las cinco que

existían en el plan anterior se añadieron seis más: Geometría, Botánica, Fisiología, Higiene, Zoología y Mineralogía. Se excluyeron los idiomas modernos pero permanecieron Música, Dibujo, Educación Física y Teneduría de Libros.

En la formación pedagógica, que se concentró en segundo y tercer año, se sustituyeron las “Lecciones Orales sobre Objetos y Ejercicios Pedagógicos”, los “Métodos de Enseñanza” y “Pestalozzi y la aplicación de su sistema”, por: “Pedagogía Teórica” y “Observación” en el primer término de segundo año, y “Pedagogía” y “Práctica” en el segundo y tercer término, todas con seis horas semanales; en tercer año se dictaba, en los tres términos con diez horas semanales, “Pedagogía” y “Práctica de la Enseñanza en la Escuela de Aplicación”.

En 1880 se volverán a producir cambios en la Escuela Normal de Paraná, invocando la necesidad de aumentar la duración de los estudios con el objeto de basar la adquisición de los conocimientos prácticos en una cultura general más sólida que la prevista en el anterior plan de cuatro años. El decreto del 19 de enero de 1880 estableció un plan de estudio de cinco años distribuido en treinta y seis horas semanales. A nuestro criterio, el agregado de un año al plan no alteró sustancialmente los lineamientos generales del anterior, salvo una intensificación de la carga horaria en algunas disciplinas: Idiomas Extranjeros, Matemáticas, Geografía e Historia, Ciencias Naturales y Dibujo (Ver Cuadro 6).

En la formación pedagógica se incorporó nuevamente la Psicología, pero en cuarto año y después de Observación y Práctica; y la Crítica Pedagógica aparecía como asignatura en tercero, cuarto y quinto año, aunque unida a “Gimnasia de mujeres y niños”. Se dictaba Pedagogía en los cinco cursos con diferente intensidad horaria: dos horas en primer año y tres horas en tercero, cuarto y quinto. La Pedagogía incluía, además de la adquisición de los métodos, los contenidos específicos de Organización, Administración y Legislación Escolar. Se redujo a veinticinco horas la Práctica de la Enseñanza – en lugar de las treinta del plan de 1877 – suponemos que para ser consecuentes con lo enunciado en los fundamentos del decreto.

Con el propósito de uniformar la enseñanza de los alumnos-maestros y de las

alumnas-maestras en las Escuelas Normales, el Poder Ejecutivo dictó un decreto el 24 de enero de 1880 determinando que los cursos normales para maestros y maestras se desarrollarían en todos los institutos en tres años de estudio, con treinta y seis horas semanales de clase por curso. Para las escuelas normales de mujeres el decreto estableció que el tiempo asignado en el plan de estudios a Álgebra, Trigonometría y Agrimensura, sería destinado a un curso de Labores útiles de mano y otro de Economía Doméstica, sin dar explicaciones que fundamenten esta decisión.

El plan unificador mantuvo los rasgos ya conocidos pero incorporó Filosofía en tercer año y aumentó notablemente las horas dedicadas a Lengua y Literatura, a Geografía e Historia, Ciencias Naturales y Dibujo (Ver Cuadros 7 y 8). También se incrementó la carga horaria en la formación pedagógica, que se iniciaba en primer año con dos horas semanales de Observación y proseguía con cuatro horas de Pedagogía en segundo y tercer año; la Práctica de la Enseñanza se llevaba a cabo en segundo y tercer año con cinco y diez horas, respectivamente.

En síntesis, los distintos planes dictados durante la etapa fundacional son los que se registran en el siguiente cuadro:

#### CUADRO 5

##### PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES DURANTE EL PERÍODO 1870 – 1880

ESCUELAS NORMALES	Fecha del plan	Duración de la carrera
de Paraná	13 de junio de 1870	4 años
de Tucumán	31 de marzo de 1875	2 años
del Uruguay	3 de marzo de 1876	3 años
de Paraná	30 de enero de 1877	4 años
de Tucumán	24 de febrero de 1877	3 años
de Paraná	19 de enero de 1880	5 años
de Maestros y Maestras	24 de enero de 1880	3 años

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal*, 1903.

En diez años se habían dictado siete planes de estudio, lo que demuestra – desde nuestro punto de vista – ciertas dificultades en la organización de las escuelas normales y diversidad de criterios en lo concerniente a la duración de los estudios. El plan

unificador, aparentemente, hizo prevalecer el criterio de los tres años para la formación de maestros y de maestras pero, como luego veremos, en 1881 la Escuela Normal del Uruguay solicitó modificaciones. La Escuela Normal de Paraná, destinada según el decreto de fundación a formar maestros competentes para las escuelas comunes, se transformó en Escuela Superior y sus egresados pasaron a ocupar cargos en la inspección y superintendencia de escuelas y a ejercer la dirección y la docencia en las escuelas normales. La Escuela de Paraná experimentó las siguientes modificaciones con las reformas de 1887 y 1880:

CUADRO 6

MODIFICACIONES EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL DE PARANÁ 1887 Y 1880		
Asignaturas	Horas semanales	
	En 1877	en 1880
. Lengua y Literatura	23	23
. Idiomas Extranjeros (dos)	16	19
. Matemáticas y Contabilidad	27	31
. Geografía e Historia	7	15
. Ciencias Naturales	7	16
. Moral y Urbanidad	-	2
. Filosofía	3	4
. Instrucción Cívica	1	2
. Dibujo	8	12
. Canto	4	6
. Educación Física	4	6
. Psicología	-	1
. Pedagogía, Observación y Práctica	45	46
<b>TOTAL</b>	<b>144</b>	<b>181</b>

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal*, 1903.

Como ya hemos observado, los cambios no son estructurales: representan fundamentalmente un notorio incremento en la carga horaria total pero con diferentes grados de intensidad, según las asignaturas o áreas de conocimiento.

En la Escuela Normal de Maestros de Tucumán – que había iniciado sus actividades con un plan de estudio de dos años de duración – se introdujeron modificaciones en 1877 y en 1880, aumentándose a tres años el curso normal con

veintisiete y treinta y seis horas de clase por semana, respectivamente, en la primera y segunda reforma. Las mismas se evidencian en el siguiente cuadro:

CUADRO 7

MODIFICACIONES EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL DE MAESTROS DE TUCUMAN, 1887 Y 1880		
Asignaturas en ambos planes	Clases Semanales (sumando los 9 términos)	
	En 1877	En 1880
. Lengua y Literatura	26	42
. Matemáticas	51	52
. Geografía e Historia	29	47
. Ciencias Naturales	27	42
. Filosofía	-	6
. Instrucción Cívica	6	3
. Historia Nacional	6	6
. Moral	6	6
. Dibujo	15	21
. Canto	9	12
. Educación Física	20	12
. Pedagogía, Observación y Práctica	48	75
<b>TOTAL</b>	<b>243</b>	<b>324</b>

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal*, 1903.

De acuerdo con lo explicitado anteriormente, las escuelas normales de maestras tuvieron como primer plan de estudio el de 1876, con el que se estableció la Escuela Normal del Uruguay. Posteriormente, en 1880, adoptaron el plan único para todas las escuelas normales, produciéndose las siguientes modificaciones:

CUADRO 8

MODIFICACIONES EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES DE MAESTRAS 1876 Y 1880		
Asignaturas en ambos planes	Clases Semanales (sumando los 9 términos)	
	en 1876	en 1880
. Lengua y Literatura	46	42
. Matemáticas	33	33
. Geografía e Historia	29	47
. Ciencias Naturales	20	42
. Moral y Urbanidad	11	6
. Filosofía	-	6
. Instrucción Cívica	-	3
. Historia Nacional	7	6
. Dibujo	10	21
. Música	16	12
. Educación Física	12	12
. Pedagogía, Observación y Práctica	57	75
. Labores y Economía Doméstica	29	19
<b>TOTAL</b>	<b>270</b>	<b>324</b>

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal*, 1903.

Aunque hemos señalado que las distinciones de género tienden a minimizarse en los planes de estudio, durante el período fundacional pueden observarse ciertas diferencias en la formación de hombres y de mujeres, previas al plan único de 1880. Los primeros tuvieron una preparación más sólida en Matemáticas y las segundas en Lengua. La Instrucción Cívica no estaba incluida en las escuelas normales de mujeres pero la Moral prácticamente duplicaba las horas asignadas a los hombres. Para estos fue más intensa la enseñanza de la Educación Física y para las mujeres de la Música. La formación pedagógica tuvo una mayor carga horaria en las escuelas normales femeninas, probablemente porque su plan inicial fue de tres años. Puede apreciarse, asimismo, que en el plan único de 1880 la enseñanza de Labores de Mano disminuye de veintinueve a diecinueve horas. Estas últimas, sin embargo, son las que se pierden en las Matemáticas por la omisión de Álgebra y Trigonometría.

### 5.1.2. Los planes de estudio y la formación pedagógica en la etapa de consolidación y expansión (1880-1920)

A pesar del plan unificador, la directora de la Escuela Normal de Maestras del

Uruguay elevó un informe al Departamento de Instrucción Pública en 1881<sup>61</sup>, sosteniendo que tres años eran insuficientes para lograr una adecuada formación de los alumnos-maestros, teniendo en cuenta la deficiente preparación previa de las normalistas. Solicita la creación de un curso preparatorio para salvar los inconvenientes y reforzar la enseñanza de las materias fundamentales: Lengua, Matemáticas, Geografía e Historia. Sobre la base de este informe, el decreto del 7 de enero de 1881, firmado por Roca y Pizarro, estableció un año de estudios preparatorios previo al curso normal, que continuaba siendo de tres. El citado decreto se destinó a las escuelas normales femeninas, de acuerdo con lo especificado en el artículo 1º, pero nada se decía para las normales de maestros. Cabe pensar que si era deficiente la preparación que daba la educación elemental a las mujeres, no podía ser mucho mejor la de los hombres ya que, como se expresaba en los considerandos de la norma legal, dependía “del estado general de la educación primaria en toda la República”.

El curso normal de tres años respondía, en líneas generales, al plan de 1880. Pero se introdujeron ligeros cambios en la distribución anual de algunas asignaturas en función, lo suponemos, de una mejor coordinación con el año de estudios preparatorios, aunque el decreto no hace ninguna mención a estas alteraciones.

En 1885 se había llegado a la difusión de las escuelas normales en todas las provincias sin haber alcanzado un plan de estudio uniforme. En ese mismo año, el Ministro de Instrucción Pública, Eduardo Wilde, comunicaba al Congreso de la Nación que el Poder Ejecutivo había decidido formar una Comisión para reformar y uniformar el plan de estudio de las escuelas normales. Integraban dicha Comisión el inspector general de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, Víctor Molina; el ex-inspector, Pablo Groussac; el director de la Escuela Normal de Paraná, José María Torres; el rector del Colegio Nacional de la Capital, Amancio Alcorta; y los directores de las Escuelas Normales de la Capital Federal, Máximo Lupo y Adolfo van Gelderen. En sus explicaciones al Congreso decía Wilde:

La falta de un *plan de estudio uniforme* para todas las Escuelas Normales

---

<sup>61</sup> Puede comprobarse en el Anexo II que el informe de la directora de la Escuela Normal de Maestras del Uruguay fue utilizado como fundamento para dictar el decreto del 7 de enero de 1881.

de la misma categoría y la necesidad de establecer ésta de conformidad con los preceptos más adelantados de la pedagogía moderna, adaptándola al mismo tiempo a nuestro modo de ser actual, fueron las razones que más influyeron para nombrar esa comisión [...] (*Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1885, 85).

Además del plan de estudio, la Comisión debía presentar los programas detallados de las materias de enseñanza y el reglamento interno para las escuelas normales. Dicha Comisión se expidió ante el Ministerio, aconsejando un plan de tres años de duración para los maestros y de cinco para los profesores. Este criterio fue rechazado por Wilde, como lo señalamos en el capítulo 3, porque a pesar de la urgente necesidad de contar con docentes diplomados para la enseñanza primaria, no estaba de acuerdo en disminuir los estudios y acortar el tiempo de preparación de los maestros. El decreto del 28 de febrero de 1886 estableció un plan de cuatro años para los maestros y de seis para los profesores. De la extensa fundamentación del citado decreto, destacamos algunos aspectos que nos parecen relevantes:

- Se manifiesta la conveniencia de determinar categorías para las escuelas normales, destinando la mayor parte de ellas a la formación de maestros y un número limitado a la de profesores.
- Se reafirma la postura del Ministro Wilde, en el sentido de que la perentoria necesidad de aumentar el número de maestros no justifica deteriorar la calidad del proceso de formación de los mismos.
- Se advierte que no puede ser tomada como regla, respecto a la duración de los cursos normales, la existente en otros países – tales como la que menciona la Comisión – en los cuales los estudios normales de profesores y maestros duran, respectivamente, tres y cinco años, “pues allí los alumnos se hallan extensamente preparados antes de ingresar a esos establecimientos, cosa que no sucede entre nosotros”.
- Se admite que el criterio de la comisión acerca de la duración de los estudios es “científico” y se basa en la experiencia de otras naciones. Pero el Poder Ejecutivo entiende que esta apreciación teórica no puede servir de norma, teniendo en cuenta el estado de las escuelas comunes en Argentina. Debe recordarse que la Ley 1.420, que organizó la enseñanza primaria obligatoria, había sido sancionada en 1884. Por consiguiente, en 1886, los beneficios de la

citada Ley eran inexistentes.

- Se hace notar, finalmente, que la creación de cursos preparatorios en las escuelas normales femeninas, demuestra la conveniencia de prolongar los estudios en lugar de limitarlos, para formar maestros que den “impulso vigoroso al desarrollo de la educación común”.

Teniendo en cuenta esta fundamentación, el decreto estableció en su artículo 1º dos categorías para las escuelas normales: las *elementales* y las *superiores*. Las primeras estaban destinadas a la formación de maestros y de maestras para la educación primaria. Las segundas, además de cumplir con este objetivo, debían preparar profesores y profesoras para la superintendencia, inspección y dirección de las escuelas comunes y para el magisterio de las escuelas normales. Sólo tres instituciones se categorizaron como superiores: la de Paraná y las dos Escuelas Normales de Capital Federal.

El plan de estudio para la formación de maestros y de maestras se organizó en cuatro años con treinta y seis horas de clase por semana. Las escuelas normales superiores debían aplicar el mismo plan para otorgar el diploma de maestro o de maestra, agregando dos años al curso elemental para conceder el título de profesor o profesora normal.

Los planes para las escuelas normales de maestras no presentan diferencias significativas, salvo las que ya hemos señalado: para las mujeres se incluye Economía Doméstica y Labores de Mano en lugar de Física, que se dicta en las escuelas normales de maestros. Con respecto al plan de tres años de 1880, se percibe un aumento en las horas asignadas a Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Filosofía – que abarca contenidos de Psicología, Lógica y Moral – Dibujo, Música y Educación Física. Asimismo, se incorpora la enseñanza de Francés en los cuatro años. Se incrementa en cuatro horas la formación pedagógica que se circunscribe – como en los planes anteriores – a Pedagogía, Observación y Práctica. Pero en este plan se explicitan los contenidos de Pedagogía:

\*1º Año: Elementos de educación física, intelectual y moral.

\*2º Año: Metodología general: principios fundamentales y reglas generales del

arte de enseñar. Metodología especial de la enseñanza primaria elemental.

\*3º Año: Metodología especial de la enseñanza primaria elemental. Gobierno escolar.

\*4º Año: Metodología especial de la enseñanza primaria elemental. Organización escolar. Legislación escolar vigente.

Puede observarse que, aunque el acento sigue puesto en lo metodológico, la Pedagogía incorpora elementos teóricos y conocimientos acerca de la Administración, Organización y Legislación Escolar, reservados en las propuestas anteriores solamente para la preparación de profesores. Además, en este caso, la teoría antecede a la Observación y Práctica.

Los cursos superiores de dos años, para profesores y profesoras, intensificaban los estudios de las asignaturas que se dictaban en el curso normal con las denominaciones de “revista”, “complemento” y “ampliación”. Añadía la enseñanza de Inglés – como segundo idioma moderno – y Economía Política en sexto año; en las escuelas normales de profesores se dictaba Trigonometría y Topografía y en la de profesoras Higiene Doméstica.

La formación pedagógica, idéntica en ambos planes, incluía Pedagogía, Crítica Pedagógica y Práctica en quinto y sexto año. Los contenidos de la primera se centraban en la Metodología Especial de la Enseñanza Primaria Superior, con el agregado de Historia de la Pedagogía en quinto y Administración e Inspección de las Escuelas Normales en sexto.

El plan de 1886 tuvo una existencia efímera: un año y diez meses. El decreto del 31 de diciembre de 1887, firmado por Juárez Celman y Posse, lo dejó sin efecto y estableció un plan de tres años para la formación de maestros y de cinco para profesores. El Ministro Posse justificó la decisión con estas palabras:

Han sido *limitados racionalmente* los estudios normales, reduciendo a tres años la carrera de maestro y a cinco la de profesor. La experiencia ha demostrado que es imprescindible suprimir ciertas asignaturas que no

corresponden a la instrucción normal, para conseguir por este medio que los maestros adquieran la debida competencia profesional y conozcan ampliamente los ramos que están destinados a enseñar, dedicándose especialmente a ellos, en vez de dividir su atención en una serie de estudios académicos que no son de inmediata aplicación en la escuela (*Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1888, 41)<sup>62</sup>.

En el artículo 5º de la fundamentación del decreto se dice que, como consecuencia de la “prudente limitación” en el número de asignaturas, puede y debe reducirse el número de años de estudios para obtener el título de maestro normal. En los considerandos del citado decreto se hace notar que el plan de 1886 había aumentado los años de formación atendiendo a una sola razón: la falta de preparación de los alumnos al ingresar a las escuelas normales. El Poder Ejecutivo entiende que esta única causa había desaparecido, al reorganizar los estudios primarios en las escuelas de aplicación y en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. Estima, por consiguiente, que en adelante los alumnos pasarán al curso normal con los conocimientos requeridos, “lo que facilita la tarea y asegura su éxito”, según lo expresado en el artículo 6º del mencionado decreto.

Sin embargo, *el plan de 1887*, al entrar en vigencia en 1888, fue duramente criticado por los directores y docentes de las escuelas normales:

Respecto de la enseñanza normal, la opinión de su profesorado es totalmente desfavorable a la reforma producida con el plan decretado en 1887. Los directores de las escuelas normales de maestros reputan insuficiente la enseñanza concretada a los tres años de estudios establecidos, lo que se empeora con una mala distribución de las asignaturas que comprende (*Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1889, 210).

A nuestro entender, es muy significativa la opinión de José María Torres sobre el plan de 1887. Debemos recordar que él había integrado la Comisión que en 1885 recomendó implantar un plan de tres años para la formación de maestros, propuesta que

---

<sup>62</sup> Con el plan de 1887 se impone, lamentablemente, el criterio de que los maestros sólo debían saber lo que debían enseñar: “Las Escuelas Normales parten de un currículo exiguo [...]. Se pensó que sería suficiente para el desempeño de la tarea de un maestro, con lo que se rebajó el status docente, con graves perjuicios para el prestigio de la función” (RODRÍGUEZ DE CASTRO, 1986, 175).

en esa oportunidad fue rechazada por el Poder Ejecutivo. En 1893 Torres se lamentaba:

Haber reducido a tres años la duración de los estudios es un *error* que altos intereses públicos aconsejan corregir inmediatamente (TORRES, *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1893, 425).

Mediante un estudio comparado de los planes de 1886 y 1887, Torres subrayó los errores de este último:

- a) Hacer que los alumnos maestros practiquen y observen la enseñanza sin tener conocimientos relativos al arte de enseñar.
- b) Pretender que los alumnos de segundo año aprendan la Metodología General y las Metodologías Especiales al mismo tiempo.
- c) Imponer una excesiva acumulación de asignaturas a los estudiantes de tercer año, dejando reducido lo pedagógico al estudio de la Organización Escolar.
- d) Limitar la formación pedagógica que reciben los profesores a Legislación y Administración Escolar e Historia de la Pedagogía (*idem*, 425).

El entonces director de la Escuela Normal de Santiago del Estero, Maximio Victoria, se quejaba ante el Ministerio: “[...] el plan vigente es un verdadero enjambre intrincado de ciencias difusas, cuyo estudio es imposible en el tiempo reducido que se le asigna” (*Memoria*, 1893, 732).

En 1895 el Ministro de Instrucción Pública, José Vicente Zapata, decidió enviar una circular a las escuelas normales solicitando contestación a un cuestionario referido al plan de estudio de 1887, sus deficiencias y la manera de salvarlas. A modo de ejemplo, el director de la Escuela Normal de Jujuy, en su respuesta al cuestionario, fue muy explícito:

Del estudio que se haga de nuestro actual plan surgirá irremisiblemente la idea de su reforma, y ella se impone sin parar mientes en los trastornos que momentáneamente podría originar. *Es sabido que las continuas reformas que han sufrido los planes, más han perjudicado que aprovechado a la educación*, y no digamos por el actual [...] Opto por la reforma, pero por una reforma meditada, hecha por personas experimentadas, competentes, que conozcan el estado del país [...] (*Memoria*, 1895, 556).

En la citada respuesta analizaba las deficiencias del plan: no responde a las necesidades de la República; carece del conveniente arreglo lógico en la distribución de las materias, en el tiempo destinado a ellas y en la subordinación que debe existir entre los asuntos de un mismo ramo; los programas son demasiado analíticos y quitan al profesor originalidad e interés; falta de tiempo material para la enseñanza de la Historia y la Geografía. “Iguales consideraciones podrían hacerse respecto de otras materias de excepcional importancia como la Pedagogía, Ciencias Físico-Naturales, Dibujo y Geometría, cuyos programas, tiempo asignado para su estudio, distribución en los cursos, desarrollo en los mismos programas, son antipedagógicos e inconvenientes. Tales defectos no es posible salvarlos sino aplicándoles el remedio que los haga desaparecer radicalmente. El mismo consistiría en aumentar el número de años que comprende la carrera del magisterio” (*idem*, 556).

El director de la Escuela Normal de Corrientes declaraba que el plan de 1887 era “viciosísimo” y formulaba precisiones significativas respecto de la elaboración de los planes y del fin específico de las escuelas normales:

Pero no sería, señor Ministro, la ampliación del término a cuatro años, la reforma más fundamental de que sería susceptible nuestro plan de estudio actual, que creo padece de vicios serios. Nuestra enseñanza es defectuosa porque no le guía un plan racional formulado de acuerdo con las conclusiones a que se llega, forzosamente, al hacer el análisis de sus producciones. Para formular un plan de estudio no basta decir que en primer año se estudian estas materias, y en segundo y tercero tales y cuales, sino que hay que encuadrarlas en un período de tiempo dado, en un orden de sucesión lógico deducido de su naturaleza y objeto. En estos términos hay que proceder a una clasificación. Es lo que hoy no se ha hecho [...] *La escuela normal no puede aspirar a hacer sabios, sino a formar buenos maestros primarios para las escuelas elementales* (*idem*, 589).

En síntesis, de las treinta y cinco escuelas normales existentes en 1895, habían respondido al Ministerio, con juicios similares a los ejemplificados, veintisiete establecimientos. A nuestro entender, podemos admitir las críticas como una opinión fundada de estos institutos sobre un plan juzgado después de siete años de vigencia. La opinión unánime de las escuelas normales respecto al plan de 1887 resaltaba la urgencia de dictar un nuevo plan que tuviese en cuenta los “intereses educativos”. El clamor

general por la reforma condensó sus exigencias alrededor de los siguientes aspectos:

- Aumentar un año de estudios a los cursos normales.
- Distribuir racionalmente las asignaturas con un criterio más pedagógico.
- Incluir en el plan de estudio Álgebra, Cosmografía, Literatura y Dibujo Natural, dando más desarrollo a la formación científica, ya establecida, en Matemáticas, Física, Química e Historia Natural, las que se juzgan en el plan de 1887 como “completamente insuficientes”.
- Rebajar el número de clases fijadas por el horario – treinta y seis horas semanales – cantidad que se considera como “grave error pedagógico” (*Idem*, 590-591).

A pesar del insistente pedido de reforma para la escuelas normales, el Ministerio no modificó el plan vigente desde 1887:

Algunos directores se admiran de que, a pesar de sus raciocinios evidentes, de que la crítica unánime ha tachado de perjudiciales dichos planes normales, la superioridad haya permanecido impasible ante el *desastre* de la instrucción del magisterio nacional (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal*, 1903, 627-628).

Los cuadros sintéticos que siguen ponen de relieve las reformas producidas en la enseñanza normal por el plan de 1887. Con el fin de visualizar las modificaciones introducidas, se consignan los planes de 1880 y de 1886.

CUADRO 9

PLANES DE ESTUDIO PARA LAS ESCUELAS NORMALES DE MAESTROS (1880-1887)

Asignaturas	1880 (3 años)	1886 (4 años)	1887 (3 años)
. Lengua y Literatura	14	19	19
. Idioma Extranjero (uno)	-	10	8
. Matemáticas	19	23	14
. Geografía e Historia	17	17	14
. Ciencias Naturales	12	15	6
. Moral y Urbanidad	2	2	1
. Filosofía	2	4	-
. Instrucción Cívica	1	2	1
. Dibujo	7	9	6
. Educación Física	4	7	9
. Pedagogía, Observación y Práctica	25	29	24
. Música	4	7	6
<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	<b>144</b>	<b>108</b>

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal*, 1903. Elaboración personal.

Puede observarse en el plan de 1887 – si se lo compara con los anteriores – la notable reducción de las horas asignadas a la enseñanza de Matemáticas, Geografía e Historia y Ciencias Naturales; disminuyen las horas de Dibujo, se incrementan las de Educación Física y desaparece Filosofía. Es importante señalar el retroceso, respecto al plan de 1886, en Pedagogía, Observación y Práctica.

También son significativos los cambios comparando los planes para las escuelas normales de profesores.

CUADRO 10

PLANES DE ESTUDIO PARA LAS ESCUELAS NORMALES DE PROFESORES (1880-1887)

Asignaturas	1880 (5 años)	1886 (6 años)	1887 (5 años)
. Lengua y Literatura	23	28	22
. Idioma Extranjero (dos)	19	20	15
. Matemáticas	31	29	20
. Geografía e Historia	15	21	23
. Ciencias Naturales	16	21	16
. Moral y Urbanidad	2	2	1
. Filosofía	4	6	3
. Instrucción Cívica	2	2	3
. Economía Política	-	1	-
. Dibujo	12	13	10
. Música	6	9	10
. Educación Física	6	7	13
. Pedagogía, Observación y Práctica	44	57	44
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>216</b>	<b>180</b>

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal*, 1903.

Es perceptible en el plan de 1887 la disminución de la carga horaria en Lengua, Idiomas Extranjeros, Matemáticas, Moral, Filosofía y Dibujo si se lo compara con los planes anteriores. Por otra parte, se amplían los espacios para Geografía e Historia, Instrucción Cívica, Música y Educación Física; Ciencias Naturales y Pedagogía, Observación y Práctica retroceden en carga horaria a la propuesta de 1880.

En 1900, por sucesivos decretos del Poder Ejecutivo y cambios introducidos en las leyes de presupuesto, se puso en ejecución – durante la segunda presidencia de Roca – la reforma del Ministro Magnasco, consistente en la fusión de algunas escuelas normales con colegios nacionales y la transformación y supresión de otras. Sobrevino un período de anarquía en materia de planes de estudio: durante una etapa confusa de cuatro años, de 1900 a 1904, las escuelas normales se rigieron, simultáneamente, por tres planes: el de 1900, el de 1902 y el de 1903 que, además de su evidente inestabilidad, no produjeron cambios de consideración.

En 1900 se dictó el último plan para las escuelas normales superiores, pero no se

puso en vigencia. Estas escuelas fueron sustituidas en su objetivo de formar profesores normales, al crearse el Instituto Nacional del Profesorado Secundario en 1904.<sup>63</sup>

Sobre la base del plan de estudio de 1886, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública – Joaquín V. González – por decreto del Poder Ejecutivo del *4 de marzo de 1905*, estableció un plan de cuatro años de duración para la formación de maestros. En los fundamentos del citado decreto, hacía notar González que la vigencia de tres planes simultáneos originaba confusiones e incongruencias. En consecuencia, estimó necesario adoptar un sistema definitivo que imprimiera claridad y eficacia al régimen de escuelas normales. Sostiene que la mayor generalización de los estudios llevó a disminuir el carácter profesional de esas instituciones, asimilándose a los de enseñanza media. Se deduce de este hecho, agrega, “la conveniencia de ampliar e intensificar el estudio teórico y la práctica de la disciplina propia de estas escuelas, la Pedagogía, que constituye la razón de su especialidad, haciendo girar en torno de ella todo el conjunto del plan de estudio” (MONJARDÍN, 1946, 114). La mayor atención que debe darse a la Pedagogía, “no debe dañar el carácter integral de la instrucción del maestro y el profesor, para que no se limite al exclusivo círculo de la materia pedagógica, lo que estrecharía los horizontes intelectuales con daño para la enseñanza” (*idem*, 114). El nuevo plan perseguía la preparación suficiente en la ciencia y en el arte de enseñar y el conocimiento profundo de lo que ha de enseñar, “esto es, lo que se ha de enseñar y el modo de enseñar” (*idem*, 115).

El nuevo plan de 1905 intensificó la enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias, reafirmando la tradición de las escuelas normales volcadas a lo científico más que a lo humanístico. Como idioma moderno se incluyó Francés y se otorgó un espacio considerable a Lengua, Historia y Geografía. La formación pedagógica – consecuente con la fundamentación del decreto – incrementó la carga horaria, pero ceñida a las asig -

---

<sup>63</sup> Durante el segundo gobierno de Roca – siendo Ministro de Instrucción Pública Juan Ramón Fernández – se realiza la organización del profesorado secundario, sobre la base de otorgar a los diplomados universitarios una preparación pedagógica y práctica que los habilitara para la enseñanza media. Para ello se utilizaron la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, la Escuela Normal de Profesores de Capital Federal y el Seminario Pedagógico – creado por decreto de Roca el 30 de enero de 1903 – que sirvió de fundamento para la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario al año siguiente.

naturas ya mencionadas e incorporando, nuevamente, Psicología en cuarto año.

El 21 de diciembre de 1910, por decreto del Poder Ejecutivo – siendo Presidente Roque Sáenz Peña y Ministro de Instrucción Pública Juan Garro – las escuelas normales del país pasaron a depender del Consejo Nacional de Educación que, según los considerandos del decreto, estaba directamente interesado en que la preparación teórica y técnica de los aspirantes al magisterio fuese lo más completa posible (*idem*, 117).

En el citado informe se destacaba la inestabilidad de los planes de estudio; la pérdida del carácter profesional de las escuelas normales; las condiciones deplorables en las que se desarrollaban la Observación y Práctica por el excesivo número de alumnos normalistas; y el estado anárquico de la enseñanza normal en lo concerniente a la aplicación de planes, programas, reglamentos y disposiciones. El informe elaborado por Ernesto Bavio – inspector y egresado de Paraná – fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación en agosto de 1911. Como era de estilo, se integró una Comisión para proyectar una nueva reforma del plan de estudio, destinado a la formación de maestros. El Consejo era presidido entonces por José María Ramos Mejía. La mencionada Comisión, al concretar sus propósitos, sostuvo que la reforma debía ser *conservadora* y *progresista*: lo primero, para afianzar los adelantos realizados por las escuelas normales; y lo segundo, para que éstas evolucionaran y se adaptaran a las nuevas exigencias. La Comisión consideró que era imprescindible – como ya se había expresado en otras oportunidades – definir el carácter de las escuelas normales, determinar sus categorías y otorgarles estabilidad en su funcionamiento (*idem*, 122).

En 1914, el Consejo autorizó que se adoptaran – en forma provisional – el plan y los programas sintéticos proyectados con el fin de no demorar el inicio de las clases, a pesar de que no se les había prestado la aprobación definitiva. La declaración de su transitoriedad quedó sólo en los papeles: lo aprobado por el Consejo en 1914 – salvo leves modificaciones introducidas en 1920 y en años posteriores – subsistió hasta 1941. En otras palabras, mantuvo su vigencia durante veintisiete años.

El plan, concebido con buenas intenciones, disponía el dictado de once

asignaturas en primero y segundo año, trece en tercero y catorce en cuarto. El enciclopedismo fue inevitable y durante casi tres décadas impregnó la formación de docentes en Argentina. El Consejo privilegió la enseñanza de Historia y Geografía, Ciencias, Educación Física y Estética. Explicitó los contenidos de Lengua, Matemática, Geografía e Historia. A modo de ejemplo, y para corroborar el carácter enciclopédico del plan, en esta última asignatura se estudiaba: Oriente, Grecia, Roma, Historia Medieval, Moderna, Precolombina, Contemporánea, Americana y Argentina. Permanecieron, como en el plan de 1905, Francés, Labores, Trabajo Manual y Economía Doméstica. Sobre un total de ciento veinte horas, sólo dieciocho se destinaron a la formación pedagógica: nueve para Pedagogía y Psicología y nueve para Práctica. Como puede observarse, la preparación cultural absorbía el 85% del plan, manteniéndose la tónica de las propuestas anteriores. En síntesis, la distribución semanal de horas por asignaturas y por año fue la siguiente:

CUADRO 11

**PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS ESCUELAS NORMALES DE 1914.  
DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE HORAS POR ASIGNATURAS Y POR AÑOS.**

Asignaturas	1º Año	2º Año	3º Año	4º Año	Nº de horas por asignatura
. Matemáticas	5	4	3	2	14
. Historia y Cívica	3	3	3	5	14
. Geografía	2	2	3	3	10
. Idioma Nacional	4	4	3	2	13
. Ciencias	3	2	7	8	20
. Pedagogía, Psicología y Práctica	3	5	5	5	18
. Francés	3	3	2	2	10
. Educación Física, Dibujo, Música	5	5	3	2	15
. Labores, Trabajo Manual y Economía Doméstica	2	2	1	1	6
<b>TOTAL</b>					<b>120</b>

Fuente: Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1916. Elaboración personal.

Para resumir, los planes del período de consolidación y expansión de las escuelas normales que hemos analizado, son los que se consignan en este cuadro:

## CUADRO 12

### PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES DURANTE EL PERÍODO 1880-1920

Escuelas Normales	Fecha del plan	Duración de la carrera
del Uruguay	7 de enero de 1881	4 años
de Maestros y de Maestras	28 de febrero de 1886	4 años
de Profesores y de Profesoras	28 de febrero de 1886	6 años
de Maestros y de Maestras	31 de diciembre de 1887	3 años
de Profesores y de Profesoras	31 de diciembre de 1887	5 años
de Maestras y de Maestras	4 de marzo de 1905	4 años
de Maestros y de Maestras	20 de febrero de 1914	4 años

Fuentes: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal*, 1903. *Memoria de 1916*. Elaboración personal.

Es fácil percibir que la inestabilidad fue una constante en los planes de estudio normalistas. El plan de 1887, que perduró hasta bien iniciado el siglo XX, hizo prevalecer el criterio de formar a los docentes con tres años de estudios. Cuando a partir de 1905 se vuelve a cuatro años, de acuerdo con la propuesta de 1886, la tendencia que imperó durante varias décadas fue la de suplir las limitaciones que en su momento sufrieron los planes con la incorporación de numerosas asignaturas, decisión que operó en detrimento de la profundidad y calidad del proceso de formación.

El 2 de febrero de 1916, por decreto del Poder Ejecutivo, siendo Presidente Victorino de la Plaza y Ministro de Instrucción Pública Carlos Saavedra Lamas, las escuelas normales volvieron a depender – como hasta 1911 – del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Para concluir este apartado, debemos intentar responder a una pregunta ineludible: ¿Qué factores o motivaciones impulsaron los numerosos cambios de planes que se sucedieron entre 1870 y 1920? A nuestro criterio, fueron tres:

- ◆ *Asegurar el proceso de homogeneización cultural* cuyas características explicamos en el capítulo 3. En el intento de obtener un cuerpo de

educadores homogéneo todo debía ser uniforme en las instituciones encargadas de su formación. La formulación y puesta en marcha de planes de estudio, programas y reglamentaciones tendía, precisamente, a “uniformar la enseñanza en todas las Escuelas Normales de maestros existentes en la República” (Memoria, 1886, 302. Escuela Normal de Tucumán).

Hacia 1888 se enuncian los logros obtenidos en tan ardua empresa:

La mayor parte de la tarea está realizada. Las escuelas comunes de la Capital de la República y de los territorios federales tienen ya su *Plan de Estudios y Programas uniformes*, lo mismo que las de aplicación, las *Normales* y los Colegios Nacionales (*Diario de Sesiones*, 1888, 21).

Sin embargo, como hemos visto, la puesta en marcha de esta normativa uniformante fue producto de un largo y complejo proceso en el que estuvieron vigentes varios planes de estudio, creando en ciertos períodos situaciones confusas y hasta anárquicas. A pesar de los coincidentes esfuerzos realizados por las diversas administraciones – concretamente a partir de 1880 – en la tarea de uniformar, los resultados todavía no eran satisfactorios en 1915. Al respecto, Joaquín V. González, el Ministro que había sancionado el plan de 1905 para las escuelas normales, decía:

Si por una parte es cierto que las escuelas normales o pedagógicas en general de la nación son, hoy por hoy, las que suministran a todas las provincias los maestros primarios, y estos habrían de llevar a todo el país la unidad de espíritu formado en su escuela, por otra parte no es menos cierto que dentro de cada instituto de magisterio o profesorado, existe la misma divergencia y *falta de homogeneidad* y armonía entre las diversas enseñanzas, en su espíritu filosófico, o científico, o moral [...] (GONZÁLEZ, 1915, 26).

- ◆ El segundo factor que gravitó, desde nuestro punto de vista, para promover las constantes modificaciones en los planes, fue *la urgencia que tenía el Estado de formar “un ejército docente”*, en el menor tiempo posible, para expandir la enseñanza elemental. Y ante esta premura se optó – como lo hemos hecho notar – por incrementar la cantidad de maestros diplomados sin demostrar mayores preocupaciones por la calidad: “Lo fundamental para el país dada la masa de analfabetos y la carencia de magisterio para las escuelas elementales, *es formar una gran cantidad de maestros y especialmente maestras para la instrucción primaria [...]*” (*Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1895, 38).

En realidad, mientras las diferentes gestiones ministeriales se desvivían por la cantidad, los directivos y docentes de las escuelas normales estaban seguros de que los problemas de la educación argentina eran, más que de cantidad, una cuestión de calidad. Así lo testimonian numerosísimos informes que han quedado registrados en las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*. A modo de ejemplo, y a raíz de las críticas que se formularon al plan de tres años de 1887, la directora de la Escuela Normal de la Capital Federal señalaba: “La necesidad de formar maestros para las escuelas comunes en el más breve plazo posible, fue la razón aducida para fijar este tiempo tan reducido. Se recargó extraordinariamente el número y extensión de las materias que el plan de estudio comprende, perjudicando naturalmente la preparación dada” (*idem*, 906).

En otros casos, el reclamo por la calidad iba unido al de la cantidad, pero con una finalidad totalmente distinta a la que había impuesto el Estado en la formación sistemática de docentes. La directora de la Escuela Normal de La Plata decía:

[...] el fin de la educación es elevar al hombre más arriba del espíritu de la época. El maestro a medias educado no puede levantar a sus discípulos más alto que su nivel, su horizonte es estrecho, monótono; su mente no abarca sino lo superficial y toda su preocupación consiste en achicar su trabajo, sus alumnos y su profesión. Para que esta clase no siga en su *obra de*

*deterioro*, es urgente una reforma radical en la *cantidad* y en la *calidad* de lo exigido en las Escuelas Normales de la República (*idem*, 649).

- ◆ Finalmente debemos señalar que, a nuestro criterio, este afán por acortar los estudios normales también se vinculó a algo menos trascendente que promover la expansión de la educación elemental, pero muy determinante para la toma de decisiones en la política educativa: *los gastos en el presupuesto*. Con referencia a este tema, es muy elocuente la afirmación que se hacía en 1895:

[...] las Escuelas Normales están muy lejos de dar al país el número de maestros que compense, por los servicios que puedan prestar, las erogaciones que su sostenimiento demanda. Calculando el término medio de lo que cuesta cada maestro que nuestras escuelas gradúan, resulta una cifra tan elevada que debe llamar justamente nuestra atención. *El maestro cuesta más, relativamente, que cualquier otra cosa entre nosotros.* (*idem*, 601).

## 5.2. Los programas de las asignaturas pedagógicas <sup>64</sup>

Nos hemos referido oportunamente a las asignaturas que integraron la formación pedagógica de los alumnos normalistas. También hemos explicado que la misma ocupó – con ciertas variaciones – un espacio reducido si se lo compara con el otorgado a la formación general en los planes de estudio. A modo de ejemplo, si en 1876 la capacitación pedagógica se resolvió con diecinueve horas, en 1880 con veinticinco y con veintinueve en 1886, en 1914 descendió a dieciocho: el 15% de las ciento veinte horas con las que se organizó el plan de tan larga vigencia. En el siguiente cuadro consignamos las asignaturas pedagógicas incluidas en los planes de estudio, durante el período 1870-1920, con su carga horaria correspondiente:

---

<sup>64</sup> Los programas de las asignaturas pedagógicas se consignan en el Anexo IV.

CUADRO 13

ASIGNATURAS PEDAGÓGICAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO NORMALISTAS  
(1870-1920)

Planes de estudio		Duración de la carrera	Asignaturas pedagógicas	Horas asignadas
Año	Escuelas			
1870	Paraná	4 años	. Observación . Práctica de la Enseñanza . Teoría de la Enseñanza . Psicología	Sin datos
1875	Tucumán	2 años	. Lecciones orales sobre objetos . Ejercicios Pedagógicos . Métodos de Enseñanza . Pestalozzi y su sistema	Sin datos
1876	Uruguay	3 años	. Observación . Pedagogía . Práctica de la Enseñanza	19
1877	Paraná	4 años	. Observación . Pedagogía . Práctica de la Enseñanza	45
1877	Tucumán	3 años	. Pedagogía Teórica y Observación . Pedagogía y Práctica	16
1880	Paraná	5 años	. Pedagogía . Observación . Crítica Pedagógica . Práctica de la Enseñanza . Psicología	45
1880	Normales de Maestros y Maestras	3 años	. Observación . Pedagogía . Práctica de la Enseñanza	25
1881	Uruguay	4 años	. Observación . Pedagogía . Práctica de la Enseñanza	Sin datos
1886	Normales Elementales	4 años	. Pedagogía (Educación Física, intelectual y moral. Metodología. Gobierno, Organización y Legislación Escolar). . Observación . Práctica	29
1886	Normales Superiores	6 años	. Idem Elementales más: . Metodología especial de la enseñanza primaria superior, Historia de la Pedagogía, Administración e Inspección	57
1887	Normales Elementales	3 años	. Pedagogía (Educación física, intelectual y moral. Metodología – Organización Escolar) . Práctica y Crítica	24
1887	Normales Superiores	5 años	. Idem Elementales más: . Legislación y Administración Escolar e Historia de la Pedagogía	44
1905	Normales de Maestros y Maestras	4 años	. Pedagogía . Crítica . Práctica de la Enseñanza . Psicología	36
1914	Normales de Maestros y Maestras	4 años	. Pedagogía (Observación, Metodología y Práctica) . Psicología	18

Fuentes: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*, 1903. *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, 1910 y 1916. Elaboración personal.

Los programas de las asignaturas pedagógicas que se dictaron en las escuelas normales presentan, desde nuestro punto de vista, dos características que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, los planes incluyeron siempre las mismas materias: Pedagogía (Metodología), Observación y Práctica, centradas todas en la adquisición y aplicación de los métodos de enseñanza. Existieron en determinados momentos algunos matices diferenciales que, a nuestro entender, no produjeron modificaciones de envergadura: la inclusión de Crítica Pedagógica y Psicología, esta última en función de la Didáctica; y, como excepción, la incorporación de Organización y Legislación Escolar en los planes de 1886 y 1887. En estos, además, se explicitaron ciertos elementos teóricos referidos a la educación física, intelectual y moral. La formación de los profesores normales añadió muy poco a este bagaje pedagógico: Administración e Inspección de Escuelas e Historia de la Pedagogía.

En segundo lugar, debemos recordar que los programas de estas asignaturas – como las otras que se dictaron – fueron uniformes, pautados y de estricto cumplimiento. No puede encontrarse en ellos, por consiguiente, ningún atisbo de originalidad. La decisión de homogeneizar y prescribir los programas fue duramente criticada por los directores de las escuelas normales, según consta en las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*. Citaremos, como ejemplo, la opinión del director de la Escuela Normal de Paraná – Gustavo Ferrary – en 1887:

Los programas convenientes, no serían aquellos programas *analíticos* que enumeran uno por uno los asuntos que se han de enseñar en cada materia, prescribiendo el orden en que han de ser presentados a los alumnos, imponiendo al profesor el método que ha de emplear en su enseñanza y obligándole a adoptar textos determinados. *Estos programas son incompatibles con la libertad que el profesor necesita* para revestir la enseñanza de su propia originalidad, y darle la amplitud que corresponda a los límites de su habilidad y al del talento de su clase (*Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1887, 925).

Las múltiples quejas, similares a la citada, coincidían en los siguientes aspectos: programas extensos y excesivamente analíticos; imposición de métodos y de textos; falta de libertad para los docentes y anacronismo en los contenidos. Respecto de esta última característica, es muy elocuente lo que afirmaba una directora en 1895:

Desde 1888 que el actual plan rige, están en vigencia los mismos programas; este dato da inmediata idea de la inamovilidad impresa a la enseñanza. Los profesores que deben dictar las diferentes asignaturas son las personas indicadas para formular los programas, sin embargo, no han tenido participación alguna en su confección y están obligados a seguir una ordenación muchas veces *en desacuerdo con sus convicciones* (*Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, 1895, 905).

A pesar de estas reiteradas objeciones, los planes de 1905 y de 1914 mantuvieron el criterio de prescribir y unificar los programas para todas las escuelas normales.

Formuladas estas advertencias, debemos añadir que no hemos podido acceder a la totalidad de los programas por dificultades insalvables en los archivos oficiales del Ministerio. De todos modos, teniendo en cuenta la índole de nuestra investigación, estimamos haber consultado los fundamentales (Ver Anexo IV). Analizaremos someramente los programas con la finalidad de indagar si las concepciones pedagógicas de los normalistas formaron parte de los contenidos que se inculcaron a los alumnos-maestros en su proceso de formación. Este análisis será profundizado en el próximo capítulo, ya que los manuales y los textos respondieron – como hemos señalado – a los programas prescritos.

Hemos tenido la posibilidad de acceder sólo a algunos programas de la etapa fundacional. Como en esa época era factible la diversidad, debemos suponer que los programas fueron concebidos con criterios flexibles, ya que no debieron ceñirse a la rigidez que impone una determinada normativa. Pudimos consultar los programas correspondientes a las escuelas normales que funcionaban en la provincia de Buenos Aires<sup>65</sup> porque fueron publicados, en forma conjunta, con los planes de estudio. Precisamente por tratarse de esta provincia, conviene tener presente – antes de analizar los citados programas – el punto de vista que sostendría, años más tarde, la Inspección General de Colegios Nacionales y de Escuelas Normales:

---

<sup>65</sup> Estamos aludiendo a las dos escuelas normales que, bajo jurisdicción provincial y siguiendo el modelo de Paraná, se fundaron en 1874. Al producirse la federalización de la Ciudad de Buenos Aires en 1880, la provincia pierde injerencia sobre las dos escuelas normales que funcionaban en dicha ciudad, ya que estos establecimientos fueron entregados a la Nación. Debemos recordar que el gobierno nacional fundó en el territorio de la provincia de Buenos Aires cinco escuelas normales más: en Mercedes y Azul en 1887; y en La Plata, San Nicolás y Dolores en 1888 (Ver Anexo I).

El grave error de nuestra organización escolar es la uniformidad. Ciertas leyes especiales no pueden ser iguales para todos. La *cantidad y calidad* de conocimientos que deben darse en Buenos Aires no es admisible en otras ciudades más pequeñas y *menos desarrolladas intelectualmente* (*El Monitor de Educación Común*, 1891, 1.189-1.190).

Expresiones similares a la citada eran frecuentes en los informes oficiales.

¿Y que estudiaban los alumnos normalistas en las ciudades intelectualmente desarrolladas? La lectura de los programas de la Escuela Normal de Maestros de la provincia de Buenos Aires – correspondientes al año 1877 – permiten deducir que en primero y segundo año se enseñaban los métodos de todas las materias instrumentales y también del Álgebra, del Dibujo, de los Idiomas Extranjeros, de la Gimnasia y de la Música, con el agregado de los sistemas de Fröebel y Pestalozzi y algunas nociones elementales sobre Organización Escolar. El extenso programa de Pedagogía de tercer año estaba dedicado, fundamentalmente, a: describir las cualidades y aptitudes de un buen maestro; indicar los procedimientos que éste debía seguir para inspirar respecto a los niños; aconsejar las tácticas adecuadas para aplicar los premios y los castigos; y una mínima referencia a la Legislación Escolar vigente. La Pedagogía de cuarto año se centraba en “el objeto y trascendencia de la Educación Física y del aseo”; la influencia de la Música y del Canto en las buenas costumbres; la educación intelectual y moral; la autoridad del maestro; sistemas y métodos; la enseñanza religiosa en las escuelas y el estudio biográfico de algunos educadores argentinos.

En la misma escuela normal, pero en 1878, la Metodología que se dictaba en el plan anterior pasó a denominarse Pedagogía en el primer curso, pero sin modificar prácticamente los contenidos; el programa de segundo año era más extenso que el de 1877, porque se habían fundido los conocimientos antes impartidos en tercero y cuarto. El tercer curso de Pedagogía era de “revisión” y prescribía someras nociones sobre Historia de la Pedagogía y Organización Escolar.

En la etapa de consolidación y expansión, después de numerosos intentos de unificación a partir de 1880, los programas establecidos en 1887 tuvieron – como hemos advertido – una prolongada vigencia. La Pedagogía de primer año consideraba los

elementos que integran la educación física, intelectual y moral siguiendo el esquema de Spencer, autor de amplia difusión – como ya vimos – en el contexto cultural de la época. Se seguía mencionando a Fröebel y Pestalozzi y en la parte introductoria del programa se analizaba la diferencia entre Educación y Pedagogía; las relaciones de esta última con la Psicología y la Fisiología; el poder de la educación y las cualidades del educador. En segundo año, bajo el nombre de Pedagogía, se dictaba Metodología General – métodos, procedimientos y formas de enseñanza – y Metodología Especial de la Lectura, Escritura, Idioma Nacional, Aritmética, Dibujo y Geometría, Geografía e Historia, Moral e Instrucción Cívica, Música y Gimnasia, subrayando en todos los casos que la enseñanza debía ser esencialmente práctica.

Se incluía un apartado para ejercicios intuitivos o “lecciones de cosas” y Ciencias Naturales – concordante con la importancia asignada a estos temas en las escuelas normales – en la que se explicaba la naturaleza y objeto propio de los ejercicios intuitivos, el orden que debía seguirse en las “lecciones de cosas” y la organización de los museos escolares. Puede apreciarse claramente en esta propuesta la influencia de Scalabrini. La Pedagogía de tercer año estaba destinada a la Organización Escolar y comprendía: el análisis de las diferentes clases de escuelas; indicaciones sobre el edificio, los patios, los gabinetes, las bibliotecas, los muebles y el equipamiento didáctico; conocimientos sobre estadística y administración; y precisiones acerca del estudio, la enseñanza y la disciplina.

En las Escuelas Normales Superiores se estudiaba, además, Legislación Escolar e Historia de la Pedagogía. En la primera, los contenidos se centraban en la normativa vigente para la enseñanza elemental y en los aspectos legales convenientes a la educación de la mujer, la educación secundaria y normal, las escuelas profesionales y los sistemas rentísticos. Se establecía la utilización del método comparado y el estudio del fundamento histórico – tanto institucional como doctrinario – de los principios educativos aplicados en Argentina. El programa de Historia de la Pedagogía se iniciaba con la educación en los pueblos primitivos y proseguía con Grecia, Roma, la Edad Media, el Renacimiento, la Reforma, el Neo-Humanismo y la Pedagogía Contemporánea, para concluir con la Historia de la Educación Argentina. Los autores explícitamente consignados para su estudio eran: Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Bacon,

Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Bain y Herbart. Todo esto, claro está, en un único curso.

Ya en el siglo XX, el plan de 1914 aprobado por el Consejo Nacional de Educación, siguió prescribiendo los programas. El de Pedagogía era, a nuestro criterio, una mezcla incoherente de los contenidos propios de esta disciplina con los de Psicología, Historia de la Educación, Organización y Administración Escolar. A modo de ejemplo, el alumno normalista debía conocer – dentro del mismo programa – temas tan dispares como: teoría y concepto general de la educación; la Pedagogía como ciencia y como arte; síntesis histórica de la educación; clasificación de los caracteres infantiles; materiales para la enseñanza; preparación general y especial de la lección; práctica del manejo de planillas que exige una escuela. En este programa se incorporaron aspectos vinculados con la Pedagogía y la Psicología Experimental: el análisis de la herencia y de la adaptación en el proceso educativo y el conocimiento de las características psicológicas del educando. Además de este inabarcable programa, la Pedagogía de primer año incluía la Observación, que en este caso fue pautada hasta el mínimo detalle, como puede comprobarse en el Anexo IV. En el segundo y tercer curso se estudiaba Metodología General y Especial; los programas insistían en que el estudio debía estar basado en la observación y probado en la práctica, autorizando al mismo tiempo a experimentar el ensayo y la aplicación de nuevos métodos. La enseñanza de la Psicología – apoyada en la demostración experimental y en la resolución de trabajos prácticos – debía aportar resultados útiles para la educación. Sus contenidos abarcaban el estudio de los sentidos, la percepción, la memoria, la imaginación, la ideación, la asociación, etc., y la determinación de los principales medios para propender al desarrollo de estas capacidades.

Mediante esta síntesis, podemos observar que no existen notorias diferencias entre los programas del siglo XIX y los del XX, salvo ciertos matices que hemos ido señalando y que responden, en líneas generales, a la cultura predominante de la época. Asimismo, podemos apreciar que las ideas y las concepciones doctrinarias de los normalistas no llegaron a los alumnos-maestros a través de las asignaturas pedagógicas, preocupadas sobre todo por los aspectos metodológicos e instrumentales. Nada hemos encontrado en los programas y en sus contenidos que refleje, aunque sea en parte, la

profusión de ideas pedagógicas que se gestaron desde Paraná.

La constatación de este hecho, sin embargo, no debe sorprendernos. Como vimos anteriormente al hablar de la preparación sistemática de docentes por parte del Estado, el saber enseñar o la destreza metodológica fueron determinantes, al menos cualitativamente, en su proceso de formación. El maestro tenía que saber lo mínimo para enseñar, nunca saber por saber. De acuerdo con su función predominantemente educadora:

El maestro, a cargo más tarde de la educación primaria, si desea impartir una enseñanza provechosa a sus alumnos necesita, además del método, poseer el espíritu y los fundamentos de la materia, sin empero llegar a los extremos de una *erudición* y de una *profundidad* que comprometa la medida de los conocimientos que el niño debe adquirir (*Memoria*, 1898, 435. Escuela Normal de Mercedes).

Así como el maestro debía saber los contenidos mínimos “para” enseñar, de la misma manera debía saber Pedagogía “para” desarrollar eficazmente su tarea. Bajo esta concepción, en las escuelas normales.

[...] toda la enseñanza ha sido a la vez impulsada por una tendencia marcadamente *práctica y utilitaria*. Lo enseñado se ha relacionado con sus aplicaciones inmediatas en el hogar o en la escuela (*Memoria*, 1898, 328. Escuela Normal de San Juan).

Las argumentaciones citadas ponen de manifiesto que el *hacer* desplazó al *saber* en la formación de los docentes. En consecuencia, dentro de la preparación pedagógica la adquisición de los métodos y la práctica de la enseñanza recibieron una atención privilegiada, como puede advertirse en los planes de estudio y en los programas.

No obstante, y a pesar de lo dicho, las ideas pedagógicas se gestaron y se difundieron – como hemos explicado – a través de la Escuela Normal de Paraná. Debemos preguntarnos, entonces, en qué ámbitos y de qué manera los alumnos normalistas pudieron conocer, reflexionar y discutir sobre concepciones educativas con densidad doctrinaria, cuyos fines iban más allá de lo meramente instrumental y fáctico.

### 5.2.1. La transmisión de las ideas pedagógicas en las escuelas normales

A. Alliaud sostiene que en las escuelas normales se enseñaba Pedagogía, a pesar del papel subordinado que desempeñaron el saber y la ciencia en estas instituciones, y agrega: “tal enseñanza adquirió un interés relevante en el momento de definir la formación de los futuros maestros” (ALLIAUD, 1993, 137). Esta afirmación coincide – en líneas generales – con las observaciones que formula A. Nóvoa respecto al estudio de las disciplinas pedagógicas en las escuelas normales de España, Francia y Portugal a partir de 1880. Nuestro autor hace notar que la Pedagogía se transformó en la disciplina central de los planes de estudio, con un acercamiento a lo metodológico como era característico de la enseñanza normal en esa época, pero integrando también una reflexión teórica sobre los fines de la educación, la psicología y la historia de la pedagogía (NÓVOA, 1998, 410). De acuerdo con el análisis que hemos realizado de los programas en el apartado anterior, las características determinadas por Nóvoa podrían aplicarse a la Pedagogía que se enseñaba en las escuelas normales argentinas, pero haciendo notar, una vez más, que la preocupación por los aspectos metodológicos fue dominante, en comparación con los espacios destinados a la teoría.

Sin embargo, esta Pedagogía será, años más tarde, severamente enjuiciada por nuestros expertos universitarios, quizás por privilegiar la acción y postergar la reflexión. Joaquín V. González, como Presidente de la Universidad de La Plata, no titubeó en tildar a la Pedagogía normalista de rutinaria, dogmática y mecánica “semejante a una táctica militar” (GONZÁLEZ, 1915, 28-29). Rodolfo Rivarola, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, formado en el positivismo y luego crítico de ese movimiento, decía en 1916:

Creímos en un tiempo que los asuntos de educación se resolvían con una técnica especial. Comenzamos así con las escuelas normales la preparación profesional de la enseñanza. Confiamos en que el maestro tenía en sus manos el destino de la sociedad. De aquí el culto de la Pedagogía. [...] El ensayo de cuarenta y más años de preparación normal y la apreciación a que la experiencia habilita, muestran suficientemente que la Pedagogía no es el arte ni la ciencia llamada a resolver el problema de la educación de un pueblo (RIVAROLA, 1916, 126).

La mirada de Juan Mantovani sobre la Pedagogía desarrollada en las escuelas

normales merece una consideración especial. Egresado de la Escuela Normal de Capital Federal y luego de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, fue figura representativa del antipositivismo pedagógico por su producción escrita de carácter doctrinario y orientada al campo de la Filosofía de la Educación. En 1930 afirmará: “[...] las Escuelas Normales no han constituido, en modo alguno, centros de altos estudios pedagógicos, ni han tenido por qué serlo [...] Cumplen su finalidad al dotar al futuro maestro de cultura general y de una técnica profesional” (MANTOVANI, 1930, 8). La valoración de Mantovani, emitida cuando se creó el Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional del Litoral, tenía claros fundamentos porque – desde su perspectiva – los problemas pedagógicos sólo tenían explicación si se los vinculaba con la Filosofía. La falta de capacidad de los alumnos adolescentes que ingresaban a la carrera del magisterio no los habilitaba, a su criterio, para discutir sobre problemas filosóficos. En consecuencia, para nuestro autor, “la Pedagogía quedó reducida a una simple rama de contenido empírico y con toda la apariencia de una técnica, aunque resueltamente se haya hablado de una Pedagogía científica” (*idem*, 9).

El juicio de Mantovani es una buena clave de interpretación para la temática que nos ocupa. En efecto, las ideas del positivismo pedagógico normalista no tuvieron resonancia en las cátedras de Pedagogía. El ámbito de difusión de las mismas fueron las cátedras de Filosofía de las escuelas normales vinculadas – directa o indirectamente – con la Escuela Normal de Paraná: desde esas tribunas los normalistas se dedicaron a las cuestiones de índole pedagógica y, en especial, a las indagaciones doctrinarias y prácticas sobre educación. En esas cátedras los alumnos normalistas, pese a su juventud, discutieron y reflexionaron sobre concepciones que trascendían lo meramente empírico y técnico desde una corriente filosófica que – por supuesto – no era compartida por Mantovani. Que las ideas pedagógicas encontraran su cauce a través de la Filosofía no resulta extraño en ese contexto. Como acertadamente señala Escolano:

Los saberes pedagógicos se constituyeron en el siglo pasado como disciplinas académicas para satisfacer las demandas metodológicas que suscitaron los primeros centros de formación de maestros. Sus objetivos fueron dos: fundamentar los valores y la sistemática de la acción educativa y asegurar una ordenación racional de la práctica docente. Para atender al primero, la emergente ciencia de la educación se inspiró en la filosofía, en los idearios políticos, en la reflexión sobre la misma práctica

y hasta en la experiencia social (ESCOLANO, 1999a, 606).

Los alumnos normalistas accedieron a las ideas pedagógicas doctrinarias a través de las enseñanzas de Scalabrini<sup>66</sup> en la Escuela Normal de Paraná y luego mediante la acción llevada a cabo por sus notables discípulos que han dejado testimonio al respecto. Maxinio Victoria resaltaba, en 1915, la importancia de los estudios filosóficos en Paraná y sus derivaciones pedagógicas, subrayando que Scalabrini siempre dispuso de la libertad necesaria para transgredir los programas oficiales:

En los planes de estudios para las Escuelas Normales, ordenados en 1886, pero realizados desde hacía diez años en Paraná, figuraba la materia filosófica, que fue conferida al primer profesor que desde su cátedra hablara con entusiasmo de Augusto Comte: Pedro Scalabrini. A su nombre están vinculados todos los profesores normales que en el país han estudiado y simpatizado con la filosofía de las ciencias, con la reforma de los métodos educacionales y con las investigaciones de la psicología infantil aplicada a la educación: Carlos N. Vergara, Alfredo Ferreira y Víctor Mercante. Fue una generosa idea la del Ministro que dio a Scalabrini la libertad para prescindir de los programas oficiales y ocupar a sus alumnos en un sembradío menos raquítrico que el vulgar aprendizaje libresco (VICTORIA, 1915, 88).

Víctor Mercante, en un artículo dedicado a Scalabrini después de su muerte, decía: “[...] formó el alma de centenares de profesores, quienes, al frente de las escuelas y colegios, echaron los cimientos incommovibles de la enseñanza que es, por hoy, la victoria indiscutible de la ley del 84” (MERCANTE, 191, 74).

En realidad, y sin desconocer el respetado criterio de Mantovani, nosotros estimamos que los alumnos normalistas se nutrieron de ideas pedagógicas en su proceso de formación: ideas pedagógicas positivistas – pero ideas pedagógicas al fin – que terminaron por conformar un corpus orgánico y coherente en sí mismo, como pudimos apreciar en el capítulo anterior. Fueron los hombres del denominado “grupo de Paraná” los que orientaron por espacio de varios lustros la formación del magisterio argentino,

---

<sup>66</sup> No hemos podido acceder a los programas utilizados por Scalabrini para la enseñanza de las disciplinas filosóficas: Filosofía Moral, Psicología y Lógica. Sí hemos hecho notar, oportunamente, que los organizaba con criterios muy personales y al margen de las prescripciones oficiales. Cabe recordar que hemos realizado extensas referencias en el Capítulo 4 acerca de las enseñanzas de Scalabrini en la Escuela Normal de Paraná, referencias que –a nuestro criterio- caracterizan adecuadamente las ideas filosóficas transmitidas a sus discípulos durante sus largos años de docencia en Paraná.

los que sistematizaron su enseñanza y los que – no obstante las limitaciones propias de la filosofía que sustentaban – renovaron los métodos y procedimientos didácticos dentro del encuadre doctrinario con el que comulgaban. A pesar de sus profundas limitaciones, de su criterio práctico y utilitario, de su acentuación científicista, las ideas pedagógicas del positivismo ejercieron una poderosa influencia en el desarrollo educativo del país. Aún aquellos que combatieron denodadamente a esta corriente de pensamiento – como Coriolano Alberini – reconocieron no obstante la acción vigorosa que llevaron a la práctica varios de los representantes del llamado positivismo pedagógico normalista.

La pujanza y vitalidad de Paraná se fue diluyendo con el tiempo. Como puede comprobarse a través de la lectura de los planes de estudio, se fue reduciendo notablemente el espacio dedicado a la Filosofía en las escuelas normales. Según palabras de M. Victoria, el mismo Scalabrini “deploraba la desaparición de la Filosofía de los programas normalistas y la invasión creciente del empirismo científico, sin ideas humanas orientadoras y sin ideales” (VICTORIA, 1915, 89). En un artículo publicado en 1915 – dedicado a analizar los estudios filosóficos en la enseñanza oficial – el juicio sobre la evolución que habían sufrido los planes de estudio normalistas en ese aspecto fue lapidario:

[...] no hay en nuestra educación normal una cultura propiamente filosófica [...] nuestros maestros y profesores obtienen su título sin tener noción alguna de los problemas generales del mundo, así como sin orientación sintética, centralizadora y superior de las ciencias y de las demás disciplinas educadoras. Creo que será difícil justificar la omisión (COLMO, 1915, 35).

Esta dura valoración fue ratificada años más tarde por Pablo Pizzurno, probablemente el inspector más crítico y certero que haya tenido la escuela normal argentina: “Los maestros salen ahora de la Escuela Normal casi todos con una instrucción concreta muy poco sólida, insegura y sin orientaciones definidas, sin criterio claro para nada, sin espíritu científico, sin haberse ejercitado suficientemente en la aplicación de los métodos y procedimientos [...] sin haber estudiado un poco de buena filosofía [...] (PIZZURNO, 1923, 303).

Hemos procurado identificar los caminos que fueron utilizados en las escuelas

normales para transmitir a sus alumnos las ideas pedagógicas doctrinarias. Resulta obvio, al analizar esa trayectoria, el paulatino empobrecimiento intelectual que padecieron estas instituciones como consecuencia del desplazamiento de los mejores discípulos de Paraná al ámbito universitario y a la administración del sistema. La Pedagogía – reducida casi al adiestramiento didáctico – quedó como patrimonio de las escuelas normales; las Ciencias de la Educación y la reflexión teórica adquirieron estatuto universitario, produciéndose, como lo explica Escolano, una escisión entre las dos culturas (ESCOLANO, 1999a, 610-611). Cabe señalar, finalmente, que el proceso vivido en Argentina se asemeja al que perfila A. Nóvoa en su estudio comparado sobre España, Francia y Portugal, referido a la profesionalización de los enseñantes y las Ciencias de la Educación (NOVOA, 1998, 411).

### **5.2.2 La didáctica normalista y las prácticas docentes**

Alfredo Ferreira caracterizó, durante el discurso que pronunció en la colación de grados de la Escuela Normal de Paraná en 1915, las tres evoluciones didácticas que – a su criterio – se habían sucedido en Argentina, promovidas desde el seno de esa institución. La primera, determinada por la propia fundación de Paraná, substituyó, según Ferreira, a la “didáctica criollo-española” por la pedagogía norteamericana, asentada fundamentalmente sobre los principios pestalozzianos. La segunda evolución fue una “explosión tolstoiana”, aludiendo con esta expresión a la experiencia llevada a cabo por Carlos Vergara en la Escuela Normal de Mercedes, experiencia que analizamos en el capítulo anterior. La tercera evolución fue la implantación del positivismo didáctico: “La Escuela ha seguido – como debía ser – un camino paralelo con la evolución del pensamiento humano, hasta llegar a un grado positivo de relatividad, en cuya dirección se intensifica constantemente [...] Este tercer movimiento didáctico que está en pleno desarrollo en el país, con o sin nombre de fábrica, tiene también sus raíces en esta casa” (FERREIRA, 1915, 227-235).

Quedaba claro en el discurso de Ferreira que la Escuela Normal de Paraná detentaba la maternidad de los tres momentos de la evolución didáctica argentina y que el último sería, fiel al pensamiento comtiano, el definitivo porque daría “una coordinación positiva a la enseñanza, ya científica, ya filosófica” (*idem*, 231). Esta

convicción de Ferreira era compartida por los numerosos y notables egresados de Paraná. Mercante, entre otros, reconoció en numerosas oportunidades que las concepciones esenciales del positivismo le habían dado a su labor didáctica una orientación de la que nunca se arrepentiría (MERCANTE, 1922, 382).

A nuestro entender, las aseveraciones de Ferreira demuestran que la didáctica normalista fue, predominantemente, una didáctica positivista, aunque en algunos estudios se la considera “ecléctica”, en tanto logra articular diferentes discursos pedagógicos vigentes a finales del siglo XIX (MIGUEL, 1997, 153). La base de la didáctica aceptada y difundida por los positivistas radicó en los principios pestalozzianos, sintetizados y divulgados a través de la Escuela Normal de Paraná. Estos principios no fueron objeto de grandes preocupaciones en cuanto a sus supuestos teóricos. Lo que realmente importaba eran los alcances prácticos y la concreción del mayor número de experiencias sobre la base de los mismos. Como dice A. Puiggrós, los principios de Pestalozzi se convirtieron en una regla a memorizar y aplicar, con la cual perdieron su vinculación íntima con el proceso de aprendizaje del niño y se tornaron en un sistema de rutinización de la práctica docente (PUIGGRÓS, 1994, 269).

Teniendo como soporte esta base pestalozziana, el interés de los educadores positivistas se centró en fundamentar la enseñanza sobre un conocimiento apoyado científicamente en los principales aspectos de la psicología infantil. Basta recordar al respecto trabajos importantes para la época como los de Víctor Mercante, Rodolfo Senet y otros educadores del momento. A través del análisis de estos textos, Juan Carlos Tedesco afirmó, en 1973, que la didáctica positivista se había estructurado sobre la base de un doble reduccionismo: la didáctica se redujo a la psicología y ésta, a su vez, a la biología. “A través de este paso por la psicología, la didáctica quedaba sujeta a las reglas mecanicistas, fijas y lineales de la biología de la época” (TEDESCO, 1973, 31). Desde nuestro punto de vista, y después de analizar los planes y programas normalistas, estimamos que la influencia de las ideas positivistas condujo, en los hechos, a un triple reduccionismo: la pedagogía se redujo a la didáctica, ésta a la psicología y la psicología – finalmente – a la biología. Al respecto, Adriana de Miguel aludió – al hablar de la clausura de la época normalista – a “las consecuencias pedagógicas negativas que provocó en la práctica educativa la ligazón entre psicología y pedagogía, reducida esta

última a la metodología didáctica” (MIGUEL, 1997, 106). Según esta autora, la influencia de Paraná transformó a la didáctica en la disciplina específicamente pedagógica y, por consiguiente, para el normalismo positivista la educación se convirtió en un problema eminentemente didáctico (*idem*, 108).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, es lógico deducir que la formación docente impartida en las escuelas normales otorgó preponderancia a la preparación instrumental y a las prácticas, espacios donde los alumnos debían poner en evidencia el dominio en el manejo de los métodos y procedimientos. Como hace notar Popkewitz “ [...] la formación del profesorado, acusó en un principio la influencia de un determinado estilo de discurso científico. Esta concepción relacionada con el empirismo y el positivismo [...] se ocupaba de problemas prácticos” (POPKEWITZ, 1988, 131). Al convertir la formación de los normalistas en un problema esencialmente didáctico, la práctica de la enseñanza recibió una atención privilegiada. Para llevarla a cabo se crearon – conjuntamente con las normales – las escuelas de aplicación, como lo advertimos oportunamente. Estas últimas debían cumplir con tres objetivos, según lo que establecía el Reglamento de 1886:

- Servir de “escuela modelo”, es decir, ser “perfecta” en su organización, enseñanza y disciplina, para que el alumno-maestro la pudiera *imitar* en todos sus detalles.
- Servir de escuela práctica para los ejercicios de aprendizaje del alumno-maestro en el *arte de enseñar*.
- Servir de escuela experimental para *ensayar métodos y procedimientos nuevos* (Ver en el Anexo III, *Reglamento para las Escuelas Normales*, 1886, Título IV, artículo 6°).

Como puede observarse, la estrategia modélica mantenía su vigencia: las escuelas de aplicación debían ser “modelos” para que los alumnos-maestros aprendieran el “arte” de enseñar – no tanto por las prescripciones que establecían los manuales – sino más bien a través de las “clases modelos” que se debían imitar. “Así, el futuro docente se formaba – tal como ocurre en el aprendizaje de un oficio – imitando al que

sabía enseñar” (ALLIAUD, 1993, 140)<sup>67</sup>. Nosotros consideramos que la preparación que recibieron los alumnos normalistas en su proceso de formación se asemejó al de un oficio – no sólo por el aprendizaje a través de la imitación y la insistencia en las prácticas – sino sobre todo por la índole de estas últimas. Se transformaron en prácticas desprovistas de soportes teóricos y descontextualizadas de las culturas en las que tuvieron su origen. Como lo señala Escolano, esto ocurrió con los modelos educativos inspirados en Pestalozzi, Herbart, Lancaster/Bell y Fröebel, refiriéndose a los paradigmas más universales (ESCOLANO, 1999a, 606). Nuestro autor, al sostener que la pedagogía académica se configuró como un saber escindido de las prácticas de las escuelas, afirma:

[...] los maestros siguieron aprendiendo el arte de enseñar mediante diferentes mecanismos de apropiación empírica de las destrezas y saberes que la corporación docente fue construyendo como reglas artesanas de la profesión. La investigación etnográfica, la historia oral y los escritos autobiográficos han empezado a mostrar recientemente cómo el oficio de maestro se constituye en torno a otra cultura, la cultura práctica de la escuela, que apenas mantiene contactos con la de los discursos teóricos de los expertos, y que se configura en una serie de códigos empíricos y rutinas ingenuas que dan identidad al arte de la enseñanza y a la profesión de enseñante, y que incluso dan origen a un imaginario colectivo sobre estas marcas de identificación (*idem*, 608)

Como consecuencia de estas afirmaciones, el mismo Escolano ha insistido en referirse al oficio de maestro como “una tradición inventada” que se ha ido conformando históricamente a través de la interacción entre las prácticas en que se ha concretado al ejercicio de la profesión y las atribuciones que le han otorgado a ésta una determinada identidad: “[...] el oficio de enseñante – tal como hoy lo conocemos – constituye una tradición inventada en buena medida por los propios actores que lo representan y por las imágenes de identidad que ha creado la misma sociedad que lo reconoce y legitima” (ESCOLANO, 1999b, 16).

Conviene destacar que las prácticas docentes que realizaron los alumnos normalistas fueron meticulosamente reglamentadas en todos sus aspectos y estuvieron

---

<sup>67</sup> Enfoques semejantes al de Andrea Alliaud, que aproximan la formación docente al aprendizaje de un oficio, han sido planteados por numerosos autores: Tenti (1990), Ortega y Velasco (1991), Díaz y Prieto (1995, Nóvoa (1998), Escolano (1999), Costa Rico (1999), entre otros.

sujetas a una estricta planificación: “La práctica [...] debe mostrarse rigurosísima en lo que atañe a los planes previos, porque de ello, en gran parte, depende el éxito de la enseñanza” (TASSI, 1914, 1008). A pesar de esta rotunda aseveración, el mismo consejero escolar no dudó en calificar a las prácticas como “un término medio entre lo empírico y lo racional” (*idem*, 1008). Era precisamente en las clases prácticas que daban los alumnos-maestros en la escuela de aplicación, donde se evaluaban *las cualidades para la enseñanza*. Al analizar los informes de evaluación, elaborados por los profesores de diferentes escuelas normales, puede comprobarse que se tenían en cuenta las características morales y conductuales, las “profesionales”, las físicas, pero sobre todo las condiciones naturales para la enseñanza. La valoración de estas condiciones coincide – en gran medida – con el sentido de arte que caracterizaba a la Pedagogía en esa época, connotando su práctica como un saber hacer innato (COSTA RICO, 1999, 77). Consideramos que la importancia que se le asignó a las condiciones naturales, precisamente en el momento en que surgía y se consolidaba una formación específica para el maestro, dice mucho acerca del carácter ambiguo asumido por dicha profesión/oficio, “fronteriza” entre lo artesanal e intelectual (*idem*, 79).

La permanente postergación de la teoría e incluso la separación entre ésta y la práctica dentro de la cultura normalista, terminó por reducir a los maestros al ámbito subalterno de la ejecución y de la aplicación de lo que otros habían elaborado. En consecuencia, y por lo ya expresado, la formación docente se asemejó – desde sus orígenes – al aprendizaje de un oficio, que es aprendizaje por imitación, antes que a la preparación profesional, ya que esta última implica la apropiación activa y crítica de los saberes. De acuerdo con lo manifestado anteriormente, el conocimiento experto de los saberes pedagógicos quedó en manos de las universidades y, por consiguiente, “[...] los maestros y la escuela elemental quedaron anclados en el mundo de la práctica ingenua, ciega teóricamente y mecánica en sus vivencias artesanales. La pedagogía científica quedaba reservada a orientar las nuevas formas culturales de policía social, construyendo lenguajes y discursos cada vez más alejados de las necesidades reales de la escuela y de los maestros” (ESCOLANO, 1999b, 21).

### 5.3. La calidad en el proceso de formación de los alumnos normalistas, según los informes oficiales

La atenta lectura de los informes oficiales referidos a los resultados alcanzados por las escuelas normales permite vislumbrar dos etapas disímiles pero, en cierto modo, coherentes, si se tiene presente el criterio que hizo prevalecer el gobierno nacional respecto de estas instituciones: otorgar una atención predominante a lo cuantitativo en desmedro de lo cualitativo. Durante el período que hemos denominado fundacional y hasta los primeros años de la década del 80, se percibe una notoria conformidad por parte de las autoridades hacia la formación que brindaban las escuelas normales. En la *Memoria* presentada por el Ministro Posse en 1887 puede leerse:

[...] las Escuelas Normales compensan ya los sacrificios que la República ha hecho en su creación y sostenimiento; y para demostrarlo, basta este dato: hánse graduado en ellas, desde su fundación hasta la fecha, 880 personas, que son otros tantos maestros que enseñan y difunden los buenos métodos, en todo el territorio de la República, ejerciendo, además, benéfica influencia en la vida social y propendiendo al mejoramiento constante de la educación común (*Memoria*, 1887, 28).

· Cuando se puso en vigencia el plan de estudios de 1887, que reducía la preparación de los maestros a tres años, se inició una segunda etapa cargada de cuestionamientos acerca de la calidad del proceso de formación de los normalistas. Al comenzar la década de 1890, la satisfacción y la euforia de la primera etapa se habían convertido en amargo desencanto. En las *Memorias de la Inspección General de los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales*, correspondientes a los años 1890-91, puede comprobarse que estas últimas habían dejado de ser las redentoras de la educación común: “la razón de los males de la escuela está en la escuela misma que formó los profesores” (*Monitor*, 1891, 1190). Los juicios de los inspectores fueron tan severos, que llegaron a poner en duda el valor del diploma de maestro y la formación que supuestamente garantizaba:

Fácilmente, en tres años de estudios superficiales, se forma un maestro normal. El diploma los enorgullece, poco les cuesta convencerse de que tienen derecho a todo; dejan crecer sus pretensiones orgullosas [...] Analizando los programas se observa el pequeño bagaje que sacan de la escuela, apenas los rudimentos de algunas ciencias y una débil disciplina intelectual. Basta leer sus producciones en los distintos diarios en que

colaboran, para comprender la vulgaridad de estilos e ideas, el mal gusto literario, la banalidad en el fondo y en la forma, que demuestran poco estudio y escasa madurez en el raciocinio (*idem*, 1191).

Cuando los egresados de las normales comenzaron a ejercer la docencia en las escuelas primarias del país, las quejas de los inspectores llegaron a conformar una auténtica antología de lamentos. Las críticas, reiteradas hasta el hartazgo en las páginas de *El Monitor*, ponían el acento – casi siempre – en los mismos aspectos: bajo nivel intelectual de los maestros, carencia de conocimientos pedagógicos, desconocimiento de los métodos y procedimientos, etc. Protagonistas, en definitiva, de una enseñanza rutinaria, deficiente y mecánica. Cierta inspector pudo afirmar, incluso, que los maestros diplomados no sabían escribir con ortografía y lo que era peor aún, no sabían pensar (*El Monitor*, 1892, 352).

No es nuestra intención dudar de la veracidad y objetividad de los inspectores. Sin embargo, es oportuno recordar que éstos fueron, en su gran mayoría, hijos dilectos de Paraná destinados – como lo advertimos en su momento – a ocupar los cargos superiores dentro del sistema. Es posible conjeturar que el privilegio de haberse formado en la mejor Escuela Normal de la Nación, haya incidido en la severa actitud con que enjuiciaron a los egresados de las “otras normales”, sobre los cuales ejercieron su poder y su control. Como lo hace notar P. Pineau, era necesario que los maestros en ejercicio tuvieran contacto con los avances pedagógicos, desterraran las prácticas equivocadas y contaran para ello con algún tipo de ayuda. Evidentemente, este proceso otorgaba al encargado de brindar esa ayuda un cierto poder punitivo sobre los docentes, a partir del dominio del saber técnico “correcto” (PINEAU, 1997, 114). Este poder fue asumido, en forma absoluta, por los inspectores que designó el Consejo Nacional de Educación: “[...] los defectos que se atribuyen a los normalistas, en efecto, son muy comunes y sólo la Inspección podrá prevenirlos y corregirlos” (*El Monitor*, 1891, 1191).

La desconfianza respecto al desempeño de los normalistas en el ejercicio de la docencia llevó al Consejo y a los inspectores a emprender la dura batalla de eliminar los graves problemas que aquejaban a la educación pública mediante la imposición de rígidas instrucciones sobre la enseñanza. A través de *El Monitor*, publicación que llegaba a todas las escuelas que dependían del Consejo Nacional de Educación, se

recordaba a los maestros que tenían el deber de ajustar la enseñanza a la siguiente normativa:

- La enseñanza tendrá por base el sistema simultáneo; las lecciones serán dadas directamente por el maestro a los alumnos, procurando el adelanto general y uniforme de la clase.
- Se instruirá a los alumnos, por el continuo cambio de ideas bajo formas variadas; de modo que el niño se eduque sin fatiga ni violencia, evitando absolutamente imponerle una tarea incompatible con la debilidad de sus fuerzas y la movilidad de su naturaleza.
- La enseñanza será intuitiva y práctica, empezando por la observación de objetos sensibles para elevarse después a la idea abstracta, a la comparación, generalización y raciocinio. La enseñanza que se da en las escuelas, no sólo debe asegurar los conocimientos útiles en la vida, sino también, y principalmente, actuar sobre las facultades, desarrollando la inteligencia.
- En los primeros grados, no se permitirá otro texto que el de lectura, siendo esta enseñanza en combinación con la escritura en primer grado.
- Queda prohibida toda enseñanza empírica, fundada exclusivamente en el ejercicio de la memoria. Queda igualmente prohibido, exceptuando los ejercicios del idioma, el dictado de textos o lecciones y cualquier otro procedimiento que haga mecánica o fatigosa la enseñanza.
- La educación moral no será un curso filosófico; tenderá el maestro a que se arraigue en los niños el amor al bien y al deber, por la intensidad del sentimiento y el entusiasmo comunicativo de la convicción (*El Monitor*, 1892, 352).

Aparentemente, estas precisas instrucciones no produjeron los efectos deseados. Siguiendo la lectura de *El Monitor* en los años posteriores, puede comprobarse que las medidas adoptadas, la propaganda y la inspección no habían sido suficientes para impedir el imperio de la rutina en la enseñanza y la persistencia de métodos basados fundamentalmente en la repetición mecánica y en la memoria de los educandos. Los inspectores del Consejo estaban empeñados en la real aplicación del método intuitivo a través de las “lecciones de objetos”: este método era una ley a la que debía obedecer la educación elemental en toda la República. No obstante, y a pesar de los nuevos principios, las prácticas de los maestros siguieron siendo viejas. A modo de ejemplo, en 1901, un inspector decía en su informe al Consejo:

En una palabra, la enseñanza no es intuitiva sino en apariencia. Si tomaran la intuición como base experimental para preparar a los niños a una verdadera observación, acostumbrándolos a inferir y deducir consecuencias para utilizarlas al comparar y generalizar por sí mismos y

hablar sobre su utilidad e importancia, sería realmente una obra meritoria en los maestros, quienes al cumplir con un deber reglamentario, serían más considerados y respetados, en vez de creer que la enseñanza intuitiva es la que únicamente tiende a materializarla sin darle las proyecciones elevadas que su nombre indica (*El Monitor*, 1901, 291).

Después de largos años de expansión de las escuelas normales, las autoridades ministeriales no ocultaban su desaliento ante los resultados: “Ellas carecen de rumbos fijos, marchan con paso inseguro y suministran una enseñanza superficial, no siempre basada en los mejores métodos conocidos” (*Memoria*, 1896, 25). A su vez, los maestros diplomados consideraban que los principios pedagógicos aprendidos en las normales eran insuficientes, y estimaban que los mismos no eran sino una exposición de reglas más o menos fijas que no guardaban ninguna vinculación con la realidad. Según la percepción de los egresados normalistas, la “ciencia pedagógica” aprendida era una especie de conglomerado de inciertas nociones y de prescripciones inaplicables (*Revista de Educación*, 1912, 739-744).

La prédica innovadora había quedado circunscripta sólo a lo normativo – planes, programas, textos, reglamentos – pero con escasa o nula repercusión en los hechos. Como señala Pineau: “En el plano de lo legal, la fantasía de que lo Nuevo borraba lo Viejo podía funcionar. Pero no pasaba lo mismo en el plano de las prácticas y de los sujetos” (PINEAU, 1997, 116).

Resulta paradójico recordar que la Escuela Normal de Paraná fue fundada para preparar maestros competentes, ejercitados en el arte de enseñar y en la práctica de los buenos métodos. A partir de esa modélica institución, se crearon escuelas normales a granel, se modificaron planes, se pautaron programas, se prescribieron normas con la finalidad de alcanzar los objetivos originariamente señalados. El mismo discurso pedagógico construido por el normalismo paranaense se tradujo – sobre todo – en contenidos y lenguajes eminentemente didácticos. Habiendo puesto énfasis durante décadas en la formación de docentes adiestrados en los “buenos” métodos, los informes oficiales dejaban testimonio – quizás con exagerado pesimismo – de que el mandato de Paraná había sido casi una quimera.

## CAPITULO 6

### LA LITERATURA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

#### 6.1 Consideraciones generales

Es indudable la relevancia que ha ido adquiriendo en estos últimos años, dentro del campo de la investigación histórico-educativa, el estudio de los manuales escolares. Basta tener presente el proyecto de investigación sobre manuales escolares MANES, de carácter interuniversitario, que tuvo comienzo en España en 1992. Este proyecto se concretó mediante un convenio de colaboración firmado con el proyecto EMMANUELLE, de objetivos similares, iniciado en Francia en 1980 por el Institut National de Recherche Pédagogique de París, bajo la dirección del Profesor Alain Choppin.<sup>68</sup> Estimamos que, aunque nuestra perspectiva de análisis se centra en los manuales para maestros, no es posible desconocer los planteos fundamentales y las sugerentes perspectivas que ofrece la investigación de los manuales escolares, ya que los manuales para maestros constituyen una categoría diferenciada dentro de los mismos, diferencia marcada no tanto por la estructura interna sino por el destinatario al que van dirigidos:

Quizás se pueda sugerir que los manuales para maestros tuvieron un mayor peso relativo, dentro de la producción total de manuales, en épocas anteriores a la constitución de los sistemas educativos nacionales y durante las primeras décadas de su constitución, cuando la alfabetización era aún restringida y era prioritario capacitar a los maestros, y cuando el

---

<sup>68</sup> El proceso de gestación y la trascendencia del proyecto MANES, como así también su extensión a América Latina, se encuentran claramente explicitados en una reciente y valiosa publicación: G. Ossenbach y M. Somoza (eds.) (2001): *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. UNED (Serie "Proyecto Manes"). Madrid. En esta obra se pueden consultar interesantes precisiones conceptuales y clasificaciones sobre los denominados libros escolares, libros de texto, manuales escolares, etc.

costo de un libro era aún muy alto y su difusión muy limitada.  
(OSSENBACH y SOMOZA, 2001, 19)

Los autores precitados hacen notar, respecto de los libros escolares, que son el resultado de numerosos intereses, intenciones y regulaciones en el que confluyen variados actores: autor, editor, diseñador, imprenta, etc., y “constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico” (*idem*, 15). Según Ossenbach y Somoza, en los países latinoamericanos la evolución y características de los textos escolares estarán vinculadas a las transformaciones sociales, políticas y técnicas universales pero, también, “a la extensión de la alfabetización, a las concepciones pedagógicas y al desarrollo del sistema educativo según las peculiaridades de cada caso nacional” (*idem*, 15). Estas atinadas observaciones respecto de los libros escolares pueden aplicarse, desde nuestro punto de vista, a los manuales para maestros.

Es conveniente destacar que estos manuales ofrecen características diferentes entre sí, por lo cual es complejo clasificarlos. A nuestro entender, es posible configurar al menos tres grupos dentro de los manuales para maestros, con perfiles netamente diferenciados: a) Libros que divulgan teorías pedagógicas o ideas educativas; b) Obras dirigidas a los docentes que deben aplicar determinados métodos de enseñanza en las escuelas; publicaciones utilizadas – además- por los funcionarios encargados de supervisar la aplicación de los mismos; c) Textos que incluyen elementos teóricos mínimos, a modo de introducción, y como soporte de extensos contenidos eminentemente didácticos.

En el caso concreto de Argentina, nos atrevemos a sostener que los maestros normalistas accedieron, primordialmente, a textos del segundo y tercer grupo y escasamente a los del primero. En la producción escrita que circuló en nuestro país, debe destacarse la insistencia en explicar en forma minuciosa las características de los métodos y las prescripciones para su aplicación. En la mayoría de los casos, no presentan una estructura teórica o doctrinaria significativa sino que atienden a cuestiones puntuales de la práctica escolar.

Resulta notoria la presencia de Pestalozzi en las propuestas metodológicas difundidas en Argentina. Sin embargo, a nuestro criterio, el preponderante espacio

concedido a los métodos en los manuales demuestra una clara influencia positivista. A pesar de la profusa generación y difusión de ideas o concepciones pedagógicas en el normalismo argentino, según lo analizado en el Capítulo 4, ninguno de sus representantes pudo apartarse del imperio del método, incluido – como vimos – el mismo Sarmiento. En realidad, las ideas pedagógicas llegaron a los alumnos normalistas desprovistas de su estructura sustantiva, ya que el objetivo principal era distribuir recetas a los docentes que resolvieran los problemas que planteaba la aplicación de los métodos de enseñanza en el ámbito de la educación primaria. Como hemos podido apreciar oportunamente, las conceptualizaciones teóricas acerca de la problemática educativa tuvieron difusión en variadas publicaciones que hemos mencionado en su momento, y no precisamente en los manuales instrumentales para uso de los alumnos normalistas y de los maestros en actividad. En definitiva, la literatura pedagógica fue más bien una “*literatura didactizante*, llena de errores y de plagios, reduccionista en sus contenidos [...], destinada sólo a servir de mediación para cubrir las ritualidades académicas del ordenamiento pedagógico” (ESCOLANO, 2001, 36).

## 6.2. La problemática de la literatura pedagógica en Argentina (1870-1920)

La enseñanza de la teoría pedagógica en la Escuela Normal de Paraná se postergó, precisamente, por la ausencia de textos extranjeros traducidos al español (BOSCH, 1968, 48). Es posible constatar, a través de la lectura de los primeros números de *El Monitor*, los reiterados reclamos de los supervisores ante la carencia de una bibliografía adecuada para inculcar a los docentes y a los alumnos normalistas, los fundamentos de la Pedagogía “moderna”<sup>69</sup>. Varios inspectores aseguraban no conocer ninguna obra de Pedagogía que estuviera al alcance de la generalidad de los maestros y que diera una exposición clara de los diferentes métodos de enseñanza, así como de los principios en que estos se basaban. “Todas son o muy caras o escasas o tan sintetizadas e incompletas que no sacan de ellas frutos los maestros [...]” (*El Monitor*, 1883, 253).

---

<sup>69</sup> Debe entenderse que la Pedagogía “moderna”, en el lenguaje de la época, aludía a las lecciones de objetos por contraste con la Pedagogía “antigua”, que fomentaba la memoria repetitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero, a fines de 1883, los mismos inspectores señalaban en sus informes la aparición de textos norteamericanos traducidos al español por la editorial D. Appleton y Cia. La primera mención es para la obra de James Pyle Wickersham, denominada *Métodos de Instrucción*. Los inspectores ponderaban, asimismo, el libro de N. A. Calkins *Manual de Enseñanza Objetiva*, por los buenos resultados que se obtenían en la práctica educativa. Al referirse a las lecciones sobre objetos, hacían hincapié en que los maestros llevaban mejor esta enseñanza porque todos poseían el texto de Calkins “[...] que les sirve de excelente guía y no conocen buenos métodos para los demás ramos porque no los hay completos en español” (*El Monitor*, 1884, 392).

Es importante poner de relieve que en el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882, celebrado en Buenos Aires, varias disertaciones ya acentuaban la importancia que habían adquirido las lecciones de objetos en Italia, Francia, Alemania y Estados Unidos. Estimaban a estas lecciones como el mejor medio para educar las facultades del niño y, al mismo tiempo, para instruir y facilitar el uso del lenguaje. Se recomendaba el manual de Calkins, publicado por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, y el texto de Wickersham. Además, se destacaban las bondades de otras dos obras para la enseñanza de “lecciones objetivas”: *Principios y prácticas de la Enseñanza*, de James Johonot; y *Lecciones de cosas*, de E. A. Sheldon, que –de acuerdo con numerosas opiniones – era el mejor. (*El Monitor*, 1883, 492).

En los informes que periódicamente elevaban los inspectores al Consejo Nacional de Educación hacían notar que cuando los maestros egresaban de las escuelas normales – donde habían recibido formación específica –y comenzaban a ejercer la profesión, dejaban de consultar bibliografía. Aducían, como una de las causas fundamentales, las bajas remuneraciones de los docentes, que no les permitían adquirir los libros necesarios ni estar suscritos a publicaciones pedagógicas. Los informes que provenían de algunas provincias muy alejadas de la Capital Federal ponían de manifiesto, asimismo, la ausencia de bibliotecas especializadas para los maestros en ejercicio. En un artículo de Francisco Giner denominado “Un peligro de toda

enseñanza”, publicado por *El Monitor* en 1885, el notable educador español afirmaba:

¿Cómo culpar a los maestros porque no mantengan a grande altura la enseñanza de la geografía o de la lengua, o de la física, donde no haya geógrafos, ni lingüistas, ni físicos de profesión?

[...] establecer las más perfectas escuelas normales y enviar después a los maestros al desierto intelectual de una aldea, *sin libros ni publicaciones de importancia*, sin la visita frecuente de hombres capaces de sostener y mejorar su cultura, prolongando, por así decirlo, la acción educadora de la escuela normal [...], es bien absurdo sacrificio. (GINER, 1885, 872)

Los inspectores estaban persuadidos de que, para desterrar a los “maestros rutinarios”, era imprescindible dotar a los docentes de los medios para que estudiaran, consultaran y conocieran los métodos más adecuados para la enseñanza, teniendo en cuenta las características psicológicas del niño. El afán por superar los obstáculos que impedían el mejoramiento del personal docente llevó a los inspectores a proponer diversas alternativas, tal como puede comprobarse a través de la lectura de *El Monitor*: establecer asociaciones de maestros, organizar congresos o conferencias pedagógicas, fundar bibliotecas para que “[...] a ellas puedan concurrir estos (los maestros) a embeberse en los progresos que realizan *la ciencia y el arte de educar*”. (*El Monitor*, 1884, 8). Los inspectores insistían en su empeño para convencer a las autoridades de que era una excelente idea dotar a cada escuela de una biblioteca, que sirviera de consulta al maestro y también a los alumnos, haciendo notar que el reducido número de libros que tenía la mayoría de los establecimientos no justificaba el nombre de biblioteca. Y, como al pasar, también deslizaban sus críticas a la ineptitud de los docentes:

Todas las escuelas, con raras excepciones, poseen autores tan necesarios para los que se dedican al magisterio, como Calkins, Pestalozzi, Wickersham, Carderera, Sarmiento, Avendaño, etc.

Desgraciadamente *hay maestros que ni siquiera saben usar los libros que tienen en su pequeña biblioteca*”. (*El Monitor*, 1885, 506)

Como consecuencia de estos reclamos, el Consejo Nacional de Educación comenzó a destinar partidas presupuestarias para la adquisición de textos, pasando por alto la supuesta ineptitud de los docentes. La ambición de los inspectores era fundar en las provincias “Bibliotecas Pedagógicas”, y para nutrir las presentaban listas de los libros

que consideraban apropiados, consignando incluso el precio de los mismos. Al revisar estas listas es posible comprobar la relación heterogénea que realizaban – seguramente porque las circunstancias lo imponían – mezclando obras de la “antigua” y “nueva” Pedagogía. Las recomendaciones para formar las bibliotecas incluían desde los textos considerados “clásicos” como los de Avendaño y Cardera, García Aguilera, López Catalán, Díaz y Pérez<sup>70</sup>, hasta los “innovadores” como los de Spencer, Jullien (sobre el sistema Pestalozzi – Fröebel), Wickersham y Sheldon.

En 1888, *El Monitor* inauguraba la sección “Bibliografía” dando noticias sobre un número de obras que conformaban la denominada “Biblioteca del Maestro”. La misma incluía textos traducidos del inglés al español y editados por la casa D. Appleton y Compañía, cuyo agente en el Río de La Plata era desde 1886 Angel Estrada, con oficinas en Buenos Aires y Montevideo. (BOSCH, 1968, 49). Precisamente en ese año se inicia la publicación de la citada “Biblioteca”, acerca de cuyas bondades D. Appleton hará permanente propaganda bajo el lema: “Tal maestro, tal escuela”. A modo de ejemplo, en la edición de 1901 del texto de James Pyle Wickersham, *Métodos de Instrucción*, la empresa editora hacía una reseña de las obras que componían la “Biblioteca del Maestro”, e insistía en que no podía haber buenas escuelas sin buenos maestros ni tampoco buenos maestros si carecían de libros para consultar. Incitaba a los responsables del gobierno escolar para que en cada institución educativa existiera una biblioteca: de este modo el maestro sería “sacerdote de la sabiduría” y la escuela “templo del saber”.

*El Monitor*, en el mes de mayo de 1888, al incorporar – como ya advertimos – la sesión “Bibliografía”, formulaba los siguientes comentarios:

Inauguramos esta sección con una noticia bibliográfica de un número de obras de verdadero mérito, algunas de un interés muy señalado y permanente, puesto que ellas están destinadas a ser consultadas por los maestros en el desempeño de su elevada misión. (*El Monitor*, 1888, 569)

En el citado artículo se elogiaba, en primer lugar, el libro de James Sully

---

<sup>70</sup> Varios de estos manuales han sido analizados por Teresa Rabazas Romero (2001): *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*. UNED. Madrid.

*Psicología Pedagógica*, editado por la casa D. Appleton, afirmando que esta “obra de un eminente pensador inglés, era de una necesidad sentida entre nosotros, donde los trabajos hasta hoy conocidos sobre esta materia no tienen por objeto principal la preparación del maestro” (*idem*, 569). Se aclaraba, asimismo, que esta obra formaba parte de una serie de libros de Pedagogía indispensables para todo maestro, haciendo la siguiente enumeración: *Métodos de Instrucción*, de James P. Wickersham; *La Educación del Hombre*, de Federico Fröebel; *Dirección de las Escuelas*, de J. Baldwin; *Principios y práctica de la Enseñanza*, de James Johonot y *Conferencias sobre enseñanza*, de J. G. Fitch. El redactor anónimo de estas sugerencias bibliográficas concluía su artículo con una aseveración casi dogmática:

Las personas que deseen conocer los métodos de enseñanza más en armonía con los progresos de la educación, a la par que ver dilucidados con acierto los múltiples problemas de la escuela común y aún de los colegios y escuelas normales, *lo conseguirán obteniendo estas obras, útiles consejeros, llenos de sabia experiencia y de ideas elevadas.* (*idem*, 569)

Posteriormente, y sin que hayamos podido precisar con exactitud el año, se agregaron a los seis textos que conformaban la “Biblioteca del Maestro”, otros dos: *Lecciones de cosas*, de E. A. Sheldon y *La enseñanza Elemental*, de James Currie.<sup>71</sup>

Revisando las *Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública* (1880 a 1910), puede constatar que los textos recomendados para la enseñanza de la Pedagogía en las escuelas normales eran los siguientes: *Apuntes de los directores de escuelas*, y las obras de: Torres, Baldwin, Fitch, Johonot, Wickersham, Spencer, Calkins, Sheldon, Sully y Compayré. Como puede observarse, los intereses, los objetivos, las intenciones del Ministerio y de la casa D. Appleton – aparentemente –

---

<sup>71</sup> De la “Biblioteca del Maestro” hemos seleccionado los textos que, a nuestro criterio, guardan mayor afinidad con el tema de la Tesis. Sin embargo, hemos considerado pertinente realizar breves especificaciones sobre el resto de las obras – exceptuando obviamente a Froebel – sobre todo en lo concerniente a los autores y al contenido de las publicaciones. J. Sully era un autor de nacionalidad inglesa y su texto, una Psicología aplicada a la educación, fue declarado de uso obligatorio en los principales centros de enseñanza normal en Gran Bretaña y Estados Unidos. J. Baldwin era Presidente de la Escuela Normal del Estado en Kirksville (Missouri). Su obra se compone de sugerencias prácticas acerca de todos los detalles que conciernen a los trabajos diarios de la escuela y el modo de conducirlos. J. G. Fitch era Inspector de Escuelas en Gran Bretaña. El texto que citamos recogen una serie de conferencias dictadas en la Universidad de Cambridge. James Currie era Director del Colegio Preparatorio de Edimburgo y en la obra aludida realiza un análisis de las materias que constituyen la enseñanza elemental y de sus métodos.

coincidían con una sintonía poco menos que perfecta: de los diez textos utilizados en las normales, seis eran editados por la empresa norteamericana.

Quizá esta afortunada coincidencia haya sido la causa de la sugestiva leyenda que D. Appleton solía colocar en los libros que publicaba en Hispanoamérica:

La publicación de las obras que forman la Biblioteca del Maestro, *que hacen maestros*, es, en verdad, un derecho de los Appletons al agradecimiento de los profesores y de las familias hispanoamericanas. Los Appletons son los amigos de la América Española. La América (Estados Unidos).

Probablemente y, sin saberlo, esta poderosa casa editora, que durante décadas proporcionó textos traducidos al español para la enseñanza en general y – particularmente – para la formación de docentes en las escuelas normales, ya se estaba defendiendo de las duras críticas que se harían sentir en los primeros años del siglo XX – como luego veremos – por la invasión de textos foráneos, extranjerizantes y alejados de los intereses nacionales.

A pesar del esfuerzo de los Appleton, persistieron las quejas en *El Monitor* sobre la falta de bibliografía para la enseñanza de algunas disciplinas. En el caso de las Ciencias Naturales, por ejemplo, se aseguraba: “Otro de los obstáculos opuestos al progreso de la educación en la República, es la falta de textos en que la materia esté tratada según el criterio de los pedagogistas modernos”. (*El Monitor*, 1892, 357)

Por otro lado, cabe recordar que los inspectores nunca dejaron de lamentarse por la deficiente enseñanza que brindaban los maestros, al no dominar los métodos y procedimientos adecuados. Aparentemente, y por lo que dejan entrever los informes publicados en *El Monitor*, muchos maestros no terminaban de comprender los fines primordiales de las lecciones de objetos:

Nadie que haya estudiado bien las lecciones sobre objetos podrá desconocer que ellas responden satisfactoriamente a los tres fines: educar, instruir y facilitar el uso del lenguaje. Las lecciones sobre objetos *educan*, porque ponen en ejercicio como ninguna otra asignatura, las facultades perceptivas, y en general, todas las facultades mentales como lo demuestra Wickersham en sus *Métodos de Instrucción; instruyen* porque

inician al niño en los hechos y fenómenos elementales de todas las ciencias; y *facilitan el uso del lenguaje*, porque le proporcionan frecuentes ocasiones de expresar su pensamiento y de adquirir el conocimiento de nuevas palabras” (*El Monitor*, 1883, 492)

De las lecturas de los informes se puede concluir que, en realidad, las lecciones sobre objetos se convirtieron en “lecciones con objetos”, ya que los mismos no fueron utilizados para provocar observaciones inteligentes en los niños y ejercitar sus facultades perceptivas, sino para *ilustrar* las explicaciones de los docentes sin participación efectiva por parte de los discípulos. (*idem*, 497)

Es factible suponer que, no obstante los elogios que hacían los inspectores respecto de los manuales ya mencionados, los efectos benéficos sobre la enseñanza fueron escasos porque, como hemos visto, las lecciones sobre objetos no fueron elegidas por los docentes sino prescriptas por el Consejo Nacional de Educación.

Hemos hecho notar a lo largo del trabajo que la formación impartida en las escuelas normales privilegió la dimensión práctica. Por consiguiente, para aprender a enseñar los manuales no eran tan importantes como la *clase modelo* dada por el profesor, y la imitación por parte de los aprendices. Las observaciones que hace Escolano, respecto de los manuales españoles de Pedagogía utilizados en las escuelas normales, son muy sugestivas:

Estos textos teóricos se ofrecían a modo de discurso supraestructural, sin apenas relación no ya con el mundo de la práctica, sino incluso con la propia cultura nacional. Las técnicas que tales manuales sugerían, no siempre coherentes con los supuestos teóricos, se aplicaron en todo caso de forma mecanicista, de suerte que aquellos compendios académicos terminaron por ofrecer la imagen de una cultura escindida de la acción”. (ESCOLANO, 1999 b, 21)

Las afirmaciones de nuestro autor podrían aplicarse a la realidad argentina, haciendo la salvedad de que los manuales norteamericanos – que durante décadas mantuvieron su preponderancia – no se caracterizaron, precisamente, por sus argumentos teóricos. Fueron, en todo caso, pródigos en el detallismo metodológico, vinculados fuertemente al mundo de la práctica pero desligados – obviamente – de la cultura nacional. Las técnicas y los procedimientos sugeridos por estos manuales en

aparición fueron incorporados por los docentes a la acción, pero en forma acrítica y con desconocimiento de los supuestos teóricos. La intencionalidad explícita del sistema educativo argentino, en el último tercio del siglo XIX, era expandir la alfabetización formando de la manera más rápida posible un “ejército docente”. Y los pragmáticos manuales pedagógicos norteamericanos se transformaron en poderosos auxiliares para la consecución de este objetivo, sobre todo por la abundancia de recetas didácticas que ofrecían, destinadas a la enseñanza de las diferentes asignaturas que se impartían en la educación elemental. Es justo admitir, por otra parte, que el predominio de la literatura didáctica estadounidense no fue casual. Coincidió plenamente con el modelo de escuela normal elegida por Sarmiento: una escuela de Boston trasladada a América del Sur, norteamericana en su organización, en sus programas, en sus textos, en sus métodos, en sus directivos y docentes. Este modelo, como ya vimos, se extendió desde Paraná a todas las provincias argentinas.

Sin embargo, ya en 1887 en *El Monitor*, se deslizaban críticas hacia el uso indiscriminado de la literatura extranjera:

Procedamos por el método intuitivo y la escuela de la naturaleza; pero al elegir el instrumento de aplicación, al señalar la última y más gráfica expresión de los sistemas de enseñanza, relacionados con las materias del programa, *deberían compulsarse los libros extranjeros con nuestra propia experiencia*; buscar de uno de los puntos salientes, para suplir las deficiencias, de los otros; ordenar en fin, una fórmula espontánea, y si se nos permite la expresión, *nacional*, que sea a la vez práctica, filosófica y de avance”. (*El Monitor*, 1887, 334)

Al finalizar casi el siglo XIX, el Consejo Nacional de Educación – con una perspectiva hasta ese momento insólita – declaraba con entusiasmo que, en verdad, Alemania era el país de la Pedagogía:

Si alguna vez es un tanto nebulosa la filosofía germánica, si con demasiada frecuencia parece ser profunda únicamente porque, en realidad, es oscura, no podría negarse, sin embargo, que de este trabajo intenso, de estos incesantes estudios consagrados a la pedagogía, hayan brotado nociones, sino nuevas, por lo menos mejor fundadas y arregladas, coordinadas con mayor solidez.

Hoy día es la psicología de Herbart-Ziller la que se considera como la última palabra de la ciencia de la educación. (*El Monitor*, 1887, 481)

En una extensa nota de Juan Manuel de Vedia, director y redactor de *El Monitor*, se extraían los conceptos más relevantes de un informe presentado al Consejo Escolar de Ginebra aclarando, por supuesto, que se dejaba de lado la *teoría* para limitarse al *modo de aplicar el método*. El citado artículo pretendía explicar detalladamente el “método Herbart-Ziller”, teniendo en cuenta los datos de la psicología experimental y el modo según el cual el niño adquiere los conocimientos. Tomando como referencia una lección modelo sobre objetos, determinaba las tres etapas principales que debían respetarse en “toda buena lección”: claridad o intuición; asociación y generalización; y, finalmente, aplicación. Suponemos que, con el fin de alentar a los maestros para que utilizaran el método – sin temer a la oscuridad germánica – el redactor aseguraba con desaprensiva ingenuidad: “La cuestión del método es, mirándola de cerca, bastante sencilla y puede resumirse de este modo: Todo lo que el alumno puede saber, hay que preguntárselo, y todo lo que no sabe, es preciso exponérselo” (*idem*, 482-484). A pesar de la propaganda del órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, pasaron varios años, como veremos, antes de que empezaran a editarse manuales que difundieran la pedagogía herbartiana en Argentina.

A partir de 1900, en ciertos artículos de *El Monitor* se percibe una vigorosa demanda en lo atinente a la educación nacional. Se acepta que debe tenerse en cuenta lo que la república tiene de común con las demás naciones civilizadas de la tierra, pero sobre todo se exige atender a sus particularidades propias “para ver qué es lo que nos conviene o es de posible asimilación a nuestra sociabilidad, a nuestras costumbres, a nuestro modo de ser, en una palabra, a *nuestra originalidad como nación*” (*El Monitor*, 1900, 744).

Se hace una crítica abierta a las instituciones educativas que adoptan textos y obras francesas, inglesas, norteamericanas o alemanas sin hacer un proceso de adaptación a nuestra realidad, impulsadas no sólo por una corriente que el articulista denomina “oficial”, sino también por otra – notable y eficaz –: las innumerables publicaciones que diariamente llegaban del exterior.

Como consecuencia de esta doble influencia, se ha producido entre nosotros desde 1896, algo así como un renacimiento educacional, en que se agitan todas las doctrinas, todas las ideas; salen a la luz los diversos

sistemas, métodos y procedimientos de enseñanza, desde los más antiguos hasta los más modernos, y donde franceses, alemanes, ingleses, belgas, norteamericanos y rusos se confunden en una lucha tenaz, constante y cruel a veces. En las conferencias que se han dado; en los libros, opúsculos y revistas nacionales que se publican; en los reglamentos, planes de estudio, programas, horarios, resoluciones de las autoridades escolares, en todo ello se ve la lucha, al propio tiempo que los nobles esfuerzos que el espíritu nacional y patriótico hace para salir triunfante. Y, permítaseme que lo diga con convicción: estamos en el camino de la victoria final [...] (*idem*, 745).

No obstante, en honor de la verdad, y aún otorgando una cierta racionalidad a las críticas, lo cierto era que en nuestro país no existían aún empresas editoriales de envergadura que pudieran suplir, con publicaciones de autores argentinos, a los textos y manuales provenientes del extranjero. El mismo *Monitor* hacía escasas referencias a los representantes del positivismo pedagógico normalista, no por discrepar con sus ideas sino –quizás– porque la producción escrita de los mismos no se encuadraba dentro de los patrones establecidos para los manuales destinados a los maestros, donde los aspectos teóricos y de fundamentos no eran precisamente relevantes.

Debemos reconocer que, en los primeros años del siglo XX, el Consejo Nacional de Educación – a través de *El Monitor* – continuaba concediendo, de acuerdo con su estilo, libertad de expresión a los articulistas, quienes expresaban en numerosas oportunidades principios y opiniones que contradecían hasta la propia política del Consejo. Sin embargo, este último siempre fue coherente en promocionar la literatura proveniente del extranjero, especialmente de los Estados Unidos, a la que se seguía llamando “la meca de la educación moderna”. (*El Monitor*, 1902, 687)

En 1914, la *Revista de Educación* de la Provincia de Buenos Aires alertaba probablemente con cierta desmesura sobre la inconveniencia de utilizar textos extranjeros para la formación de los maestros, y llamaba la atención acerca de su influencia negativa en la educación elemental. Según esta publicación, el afán innovador y el espíritu de imitación a ciegas habían conducido a que las generaciones de niños que egresaban de las aulas una vez terminado su ciclo de aprendizaje, leyeran mal, escribieran mal, hablaran mal, no conocieran en forma satisfactoria los rudimentos de las matemáticas “[...] y de las treinta y ocho materias que han debido aprender no posean ninguna bien. Y esto ocurre en todo el país”. (*Revista de Educación*, 1914, 138)

Hasta bien avanzada la segunda década del siglo XX arreciaron las críticas no sólo hacia la literatura pedagógica extranjera, sino también hacia las editoriales responsables de su introducción en Argentina. Un testimonio muy elocuente es, indudablemente, el “Prólogo” a la undécima edición de la *Pedagogía* de Juan Patrascoiu publicada en Buenos Aires, en 1925, por la editorial García Santos:

Cuando publiqué la primera edición de mi *Curso de Pedagogía* (1911), me había propuesto dos finalidades: por una parte, contribuir, en la medida de mis fuerzas, a la creación de una literatura didáctica nacional, a fin de *poder libertarnos del yugo humillante de los textos exóticos*; por otra parte, imprimir a nuestra enseñanza pedagógica una orientación rigurosamente científica. El empeño no era fácil. Había que *lesionar grandes intereses editoriales* de los especuladores de textos importados, a la vez que demoler ídolos de barro para devolver a la verdad científica su imperio, y abrir así nuevos rumbos a la *didáctica nacional*. (PATRASCOIU, 1925, 11)

### **6. 3. Criterios utilizados en la selección y en el análisis de los manuales para maestros**

Teniendo presente la peculiaridad del caso argentino, hemos estimado conveniente dividir a los manuales en dos grupos para proceder a su posterior análisis: los textos norteamericanos traducidos al español; y algunos elaborados y editados en Argentina. La selección e inclusión de las obras en ambos grupos no ha sido fortuita. En el caso de los manuales norteamericanos, hemos podido verificar que fueron los de más amplia difusión en el normalismo argentino, según lo atestiguan las numerosas referencias que se encuentran en *El Monitor*, y que ya hemos consignado. Por otra parte, pudimos comprobar que los manuales de Wickersham, Calkins, Johonot y Sheldon se encontraban disponibles en todas las escuelas normales de la República, de acuerdo con la compulsa que hemos realizado de los repertorios bibliográficos archivados en el ex-Consejo Nacional de Educación.

En lo concerniente a los manuales editados en Argentina, en el Capítulo 4 formulamos precisiones acerca de los tres tomos del *Curso de Pedagogía* de José María Torres. En su momento advertimos que analizaríamos el tomo III por tratarse del menos

comentado. La figura de Torres es relevante, desde nuestro punto de vista, por su doble rectorado en Paraná, por el peso que tuvo en la organización y supervisión de las escuelas normales y por la divulgación de sus obras dentro de las mismas. Además, su postura ecléctica en lo pedagógico contrasta en gran medida con el ambiente predominantemente positivista de su época.

La producción de Juan Patrascoiu marca, a nuestro entender, un cambio en el devenir de la educación normalista argentina. Sus textos – varias veces reeditados – ponen el énfasis en la difusión de las ideas herbartianas, erigiéndose al mismo tiempo en defensor de la “pedagogía científica” y de la “didáctica nacional”.

En cuanto a los criterios elegidos para estudiar los manuales, hemos optado por sistematizarlos en tres apartados: *localización documental*, *estructura* y *contenidos*. Esta decisión se funda en la índole de nuestra propia investigación, en las particularidades de nuestro contexto y en las características de las fuentes utilizadas. Ello no significa desconocer la validez de las metodologías empleadas por otros investigadores<sup>72</sup>. Sólo hemos procedido a elaborar una propuesta que, entendemos, permite analizar los rasgos principales de los manuales para maestros utilizados en las escuelas normales argentinas, durante el período de 1870-1920.

### **6.3.1. Los textos norteamericanos traducidos al español<sup>73</sup>**

#### **6.3.1.1. *Métodos de Instrucción*, de James Pyle Wickersham**

##### ***a. Localización documental***

- Autor: James Pyle Wickersham era doctor en Derecho. Fue superintendente de Instrucción Pública en el Estado de Pennsylvania y director de la Escuela Normal de ese mismo Estado. Se desempeñó como Ministro Plenipotenciario de los Estados Unidos en Dinamarca.

---

<sup>72</sup> Nos estamos refiriendo, entre otros, al análisis de contenido propuesto por T. Barazas Romero (2001), y a los diversos enfoques metodológicos de numerosos investigadores latinoamericanos que hemos consultado en G. Ossensbach y M. Somoza (eds.) (2001).

<sup>73</sup> Hemos organizado el estudio de los manuales norteamericanos, teniendo en cuenta el orden cronológico en el que fueron mencionados por *El Monitor*, y que señalamos oportunamente.

- Título: *Métodos de Instrucción*.
- Localización de la obra: Biblioteca Nacional de Maestros. Buenos Aires.
- Fecha de publicación en español: 1882
- Traductor: Sin datos.
- Editorial y número de ediciones: D. Appleton y Compañía, Libreros-Editores. Nosotros hemos consultado un ejemplar publicado en 1901; en el mismo no se registran datos respecto del número de ediciones.
- Lugar: Nueva York

#### ***b. Estructura***

- Secciones: Dedicatoria, Prefacio, Introducción y siete Capítulos.
- Nº de páginas: 424.
- Destinatarios: Según lo expresado textualmente por el autor en la Dedicatoria, “a los Hombres y a las Mujeres que constituyen la Comunidad Docente en América”.

#### ***c. Contenidos***

Esta obra incluye principios doctrinarios desde el Prefacio y es la única que justifica en la Introducción la necesidad de que los maestros reciban una preparación especial si se aspira a que la enseñanza constituya una profesión. En el Prefacio define a la enseñanza como “todo lo que atañe a la profesión cuyo objeto es instruir” y la divide en cuatro partes: Economía de las Escuelas; Métodos de Instrucción, que trata la naturaleza de los conocimientos y el modo de comunicarlos; Métodos de Cultura, acerca de la naturaleza del hombre y de los medios para su perfeccionamiento e Historia de la Enseñanza. (WICKERSHAM, 1901, VI).

El autor manifiesta claramente la intencionalidad de su obra: que los temas considerados en el texto sirvan de inmediata aplicación al trabajo diario en las escuelas pero sin dejar de lado los aspectos doctrinarios.

Las doctrinas de la instrucción no pueden tratarse filosóficamente sin el concurso de ideas y lenguaje filosóficos. Los maestros deben proporcionarse una instrucción más vasta; han de conocer los principios fundamentales de la Enseñanza; tienen que aprender a pensar. (*idem*, VII)

Exhorta a los maestros a no recorrer el trillado camino de la rutina, ni a proceder por mera imitación o simple conjetura. Entiende que la práctica de la enseñanza se funda en leyes universales y necesarias que conciernen y rigen al entendimiento. Por consiguiente, es preciso conocer los diversos ramos del saber con el fin de poder seleccionar los métodos más adecuados para su enseñanza. Asimismo, insiste en la necesidad de que los maestros estén preparados en las ciencias psicológicas que, de modo directo, estudian la inteligencia del hombre.

Cuando considero cuán poco nos proponemos en la instrucción, lo inadecuado de los medios de que nos valemos, y la imperfección de los métodos usuales, me hace estremecer la idea de que, *sabiendo tan poco, nos dediquemos a enseñar.* (*idem*, VIII)

Nuestro autor define a la enseñanza como ciencia y como arte. Es ciencia porque comprende muchos principios susceptibles de arreglo metódico; y es un arte porque tiende a un fin exterior a ella misma. Afirma que la enseñanza tiene el mismo derecho que la jurisprudencia o la Medicina a ser considerada como ciencia, ya que todas se forman de igual modo: todas se prestan sus leyes y todas las aplican a la consecución de sus respectivos fines.

De buen grado me avengo a considerar como arte a la Enseñanza; pero como arte basado en principios científicos que constantemente han de regir la práctica. Desechen para siempre los maestros la degradante idea de que la más noble y santa de las obras a que los hombres puedan consagrarse en la tierra, cual es la de ilustrar el alma humana, es una mera ocupación mecánica para la cual basta imitar [...] (*idem*, X)

Wickersham expone en su extensa Introducción tres temas, a nuestro criterio esenciales, ya que constituyen el núcleo que orientará el desarrollo de los siete Capítulos posteriores: por qué los maestros necesitan preparación especial; los principios en que debe asentarse todo sistema de enseñanza y los fundamentos de la instrucción.

En lo concerniente a la *preparación especial que necesitan los maestros* defiende obviamente la “formación profesional” que brindan las escuelas normales. Argumenta que esta formación es imprescindible por las siguientes razones:

- I. El maestro debe comprender el verdadero *objeto de la instrucción*, que es el perfeccionamiento físico, intelectual, moral y religioso del hombre.
- II. Debe comprender *cómo es lo que ha de labrar* – es decir – el alma humana, porque nadie puede trabajar bien una cosa cuya naturaleza desconoce.
- III. Debe conocer profundamente *los medios* de que se vale, ya que nadie es capaz de hacer juiciosa elección de los mismos y disponerlos en conveniente orden y proporción; sin prolongado y atento estudio.
- IV. El maestro debe saber qué *procedimientos* le conviene adoptar, porque los hechos demuestran que la posesión de conocimientos no supone aptitud para comunicarlos. “Los métodos de enseñanza no pueden estudiarse incidentalmente; tienen filosofía propia y deben ser objeto de particular estudio. La habilidad para enseñar puede ciertamente adquirirse por experiencia, [...] pero esto se hace siempre con mucho riesgo para el profesor y con mucho daño para los alumnos”. (*idem*, 15)
- V. El maestro necesita saber *cómo se ha de dirigir y gobernar una escuela*: el conocimiento de los principios y la habilidad para utilizarlos han de adquirirse estudiando. Para dirigir y gobernar una escuela no puede confiarse en la disposición natural; así como se confía en la disposición natural para ejercer la medicina o la abogacía.
- VI. La preparación especial de los maestros es necesaria para que la enseñanza constituya una *profesión*. Sin esa formación, la enseñanza no puede igualar su rango al de las demás profesiones.
- VII. La preparación especial de los maestros es imprescindible para que la enseñanza pueda constituir una *ocupación permanente*. En la actualidad no existe trabajo que esté tan sujeto a cambios como la enseñanza, por la creencia muy generalizada de que “cualquiera” puede enseñar.
- VIII. Lo que se ha hecho a favor de la preparación especial de los maestros ha dado *satisfactorios resultados*. Prusia, Austria, Francia e Inglaterra mantienen escuelas normales. “También se han establecido éstas en muchos Estados de nuestra República; y, a pesar de la fuerte oposición que se les ha hecho, en todas partes han tenido éxito notable”. (*idem*, 18)

Con respecto a *los principios en que debe asentarse todo sistema de enseñanza*,

parte del presupuesto de que el “gran fin de toda educación bien dirigida es el perfeccionamiento humano” (*idem*, 19). Al conceder que éste sea el verdadero fin de la educación – lógicamente- en él debe fundarse todo sistema de enseñanza que comprenderá, a su criterio: las aptitudes para aprender; los medios para instruir y los métodos de instrucción.

Todo el asunto puede considerarse bajo dos puntos de vista que son: 1º La *naturaleza del hombre*, y los *medios* de instruirle conforme a las leyes de su misma naturaleza; y 2º La *naturaleza de los diversos ramos de conocimientos*, y los *métodos* de enseñarlos conforme a las leyes de dicha naturaleza. (*idem*, 20. Las cursivas son del autor.)

Sobre esta base establece los principios deducibles de la naturaleza de la mente y de la naturaleza de los conocimientos.

Finalmente, en lo referente a los *fundamentos de la instrucción*, procede a clasificar las ciencias valiéndose de un criterio propio, por considerar insuficientes las propuestas de Comte y Spencer. “No habiendo encontrado en los sistemas de clasificación que conozco, las condiciones que requiere el asunto en cuestión, *agruparé en varias grandes clases* lo que es objeto de instrucción en nuestras escuelas, dejando que algún filósofo logre en el futuro lo que yo no me siento capaz de realizar.” (*idem*, 64). Estima que entre las ciencias no hay jerarquías y considera conveniente establecer siete clases, en función de lo que debe enseñarse en las escuelas: a. *Elementos del conocimiento*, que son las percepciones de los sentidos y las intuiciones de la razón. b. *Lenguaje*, que comprenderá todos los ramos de la instrucción que ayuden a utilizar correctamente el mismo. c. *Ciencias Formales*, que incluyen las Matemáticas y la Lógica. d. *Ciencias Empíricas*, que son las que se forman de los conocimientos cuyo origen es la experiencia, como la Geografía, la Química, la Física, la Fisiología, la Zoología, la Botánica, la Geología, la Astronomía, etc. e. *Ciencias Racionales*, que tienen por base “los principios evidentes de por sí, necesarios y universales que la razón puede alcanzar sin que intervenga ningún procedimiento discursivo”, como la Metafísica y sus subdivisiones: Filosofía, Estética y Ética. (*idem*, 68). f. *Ciencias Históricas*, que recogen los hechos relativos a la vida del hombre en la tierra y los exponen metódicamente. g. *Artes*, que en su origen pueden preceder a las ciencias, pero en sus períodos ulteriores deben seguirlas siempre.

Coherente con esta postura, Wickersham explica la génesis de los conocimientos y el orden de los estudios, respetando la anterior clasificación. Por lo tanto, los siete Capítulos del texto están dedicados a: Instrucción en los elementos del conocimiento, en el Lenguaje, en las Ciencias Formales, en las Ciencias Empíricas, en las Ciencias Racionales, en las Ciencias Históricas y en las Artes.

Aunque el manual de Wickersham está destinado específicamente a difundir los métodos de instrucción – basados en las lecciones de objetos – debemos reconocer que formula un planteo teórico previo de cierta relevancia. Demuestra preocupación, en el contexto de su época, por acercar propuestas que contribuyan a profesionalizar la tarea docente, haciendo notar que no son suficientes ni la experiencia, ni la imitación, ni las disposiciones naturales; y poniendo el énfasis en la constitución de una enseñanza basada en preceptos científicos, como sucede con otras profesiones. El texto presenta una estructura temática consistente que promueve no sólo la explicitación de los métodos, sino también la apropiación, por parte del docente, de sus principios fundamentales.

Probablemente, para la mayoría de los maestros argentinos que hicieron uso del manual el entramado conceptual haya pasado desapercibido. El mismo Wickersham advirtió que los docentes cuyos conocimientos fueran muy limitados, podrían quejarse de que en el texto se trataran cuestiones “incomprensibles para ellos”. (*idem*, VII)

### **6.3.1.2. *Manual de Enseñanza Objetiva*, de Norman A. Calkins.**

#### ***a. Localización documental.***

- Autor: Norman A. Calkins fue director, durante muchos años, de los Institutos de Maestros del Estado de Nueva York. Desde 1870 a 1880, se desempeñó como profesor de Métodos y Principios de la Enseñanza en la Escuela Normal del citado Estado. Tuvo destacada actuación en la Asociación Nacional de Educación, habiendo sido Presidente del Departamento de Escuelas Primarias en 1873, y Presidente del Departamento de Supervisión de Escuelas en 1883. Fue ampliamente conocido por sus trabajos y conferencias sobre lecciones objetivas

y otros métodos avanzados de instrucción.

- Título: *Manual de Enseñanza Objetiva o Instrucción Elemental para Padres y Maestros*.
- Localización de la obra: Biblioteca Pública General San Martín. Mendoza.
- Fecha de publicación en español: 1879.
- Traductor: N. Ponce de León.
- Editorial y número de ediciones: D. Appleton y Compañía. Consultamos el texto de la primera edición –1879 – y lo comparamos con un ejemplar publicado en 1886; no se perciben modificaciones en el contenido ni se consignan datos respecto del número de ediciones. Sí hay cambios en la denominación de la editorial: D. Appleton y Cía. Libreros-Editores. Angel Estrada. Agente General para el Río de la Plata.
- Lugar: Nueva York.

#### ***b. Estructura.***

- Secciones: Introducción y diez Capítulos destinados a explicar las lecciones sobre objetos acerca de: Forma – Color – Número – Tamaño – Dibujo – Tiempo – Sonido – Propiedades de los objetos – Cuerpo Humano y Educación Moral.
- Número de páginas: 376.
- Destinatarios: Padres y maestros, para ayudarlos – en la instrucción primaria – a desarrollar la inteligencia de los niños.

#### ***c. Contenidos***

Nuestro autor comienza la Introducción haciendo explícitas referencias a Comenio y Pestalozzi, para fundamentar el siguiente principio: la observación es la base absoluta de todo conocimiento:

En los principios filosóficos enseñados por aquellos dos grandes educadores y confirmados por la experiencia de los observadores posteriores, descansa el sistema de desarrollo mental explicado en la presente obra. (CALKINS, 1879, 1)

Calkins hace notar que en la aplicación de estos principios se han producido sucesivos cambios como consecuencia de las diversas formas de implementar los

métodos inductivos en Estados Unidos y Europa. Pero advierte que su intención es hacer algo que ayude a producir una modificación radical en los sistemas de enseñanza primaria de su país: “cambio del sistema de ejercitar más la memoria que la observación, cambio de un método artificial a uno natural, de acuerdo con la filosofía de la inteligencia y las leyes de su desarrollo”. (*idem*, 2)

El autor asegura que para escribir acerca de la enseñanza por medio de objetos ha tenido en cuenta las mejores fuentes, con la finalidad de ofrecer un trabajo distinto de los demás que se han preparado en esta materia. Su aspiración es enseñar al maestro cómo debe proceder para desarrollar la inteligencia de los niños en cada paso sucesivo: al decirle *lo que debe hacer*, le presenta ejemplos explicativos que le enseñan prácticamente *cómo se hace*.

No ha pretendido el autor hacer un libro intachable, sino más bien un libro útil para los maestros, presentando un sistema natural, simple y filosófico de educación primaria, tan claro y *detallado*, que ninguno pudiese dejar de aprender no sólo sus principios, sino también la manera de aplicarlos en cualquiera de las diferentes circunstancias en que pudieran hallarse. (*idem*, 3)

En la Introducción, Calkins incluye dos apartados en los que analiza los principios en que se fundan las lecciones sobre objetos, y las primeras lecciones para cultivar la observación y el uso del lenguaje. Con referencia a los *principios*, y remitiéndose a Rousseau, sostiene que el primer requisito para dedicarse a la educación de los niños debe ser investigar la naturaleza del espíritu, su condición en la niñez, sus medios naturales de desarrollo “y los procedimientos más adecuados para obtener una conveniente disciplina de sus facultades”. (*idem*, 4). Sintetizamos los nueve principios en los que se fundan las lecciones sobre objetos, según Calkins:

- I. Nuestros conocimientos los adquirimos por medio de los sentidos.
- II. La percepción es el primer acto de la inteligencia.
- III. Los conocimientos de la inteligencia comienzan desde que se perciben diferencias y semejanzas en los objetos.
- IV. Todas las facultades se desarrollan por ejercicios adecuados.
- V. Algunas facultades mentales son tan activas en el niño como en el

hombre.

- VI. El incentivo más natural para la atención de los niños es la asociación del plan con la instrucción.
- VII. La instrucción debe causar placer en el niño.
- VIII. El hábito de la atención es la base fundamental de la educación.
- IX. La marcha natural de la educación es de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de los hechos a las causas. (*idem*, 4-6)

Es muy nítida en la propuesta de Calkins la influencia roussoniana. Insiste en que es la misma naturaleza la que sugiere el orden, los procedimientos y el camino que debe seguirse para educar las facultades intelectuales. Aconseja al maestro que debe aprovechar el interés del niño y permitirle ejercitar sus sentidos sobre cada nuevo objeto que se le presente: “éste es el método de enseñar de la Naturaleza y el hombre jamás ha sido capaz de mejorarla” (*idem*, 7). El método de la naturaleza es esquematizado por Calkins de la siguiente manera: cosas antes que palabras, ideas antes que palabras y principios antes que reglas.

Todas nuestras ideas se derivan primariamente de la Naturaleza: los libros no hacen más que representar los conocimientos así obtenidos; es por lo tanto evidente, que los libros sólo nos instruyen hasta el punto en que podemos asociar las palabras en ellos contenidos con las ideas que esas palabras representan. No derivándose primordialmente las ideas de las palabras, sino de las cosas, es lo racional que la enseñanza empiece con cosas e ideas y nos lleve a principios. (*idem*, 8)

Nuestro autor recuerda que Rousseau recomendó que se cultivaran con exquisito cuidado los sentidos de los niños, ya que la exactitud de su memoria y la precisión de su juicio se hallarán en proporción directa con la claridad de sus percepciones. Y, añade, como la curiosidad del niño es insociable, si se aprovecha este anhelo de saber, al mismo tiempo que se satisfacen sus deseos naturales se le inculcan hábitos de observación, un gran caudal de conocimientos y se cultivan la comparación, la imaginación, la razón y el juicio. Se fortalece la aptitud de clasificar y asociar, y se echan los cimientos de una educación realmente práctica. “*Los libros jamás podrán hacer otro tanto*; este ejercicio debe preceder al uso de los libros; ésta es la obra del padre y del profesor de instrucción primaria”. (*idem*, 12)

Según Calkins, durante el período de la educación doméstica todos los sentidos deben recibir debida atención. Pero es importante que el gusto, el olfato y el tacto sean cuidadosamente adiestrados en el hogar, ya que las ocasiones para su cultivo son limitadas en la escuela, donde los principales ejercicios son ver y oír. Consecuente con esta idea, propone a los padres lecciones para educar los sentidos y ejercicios domésticos para desarrollar en los niños la agilidad de las manos, y las ideas acerca de las formas, los colores y los números.

En cuanto al segundo apartado incluido en la Introducción – *Lecciones para cultivar la observación y el uso del lenguaje* – Calkins recomienda que en la escuela se utilicen conversaciones sencillas y relacionadas con los aspectos de la vida cotidiana, para desarrollar el hábito de la observación y educar el uso del lenguaje.

En la exposición de los diez Capítulos dedicados a las lecciones sobre objetos, todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje están meticulosamente pautados: el orden de las lecciones; las preguntas del maestro y las respuestas de los niños; las series de ejercicios; los objetos que conviene utilizar; qué debe quedar escrito en el pizarrón y cómo; cuánto deben registrar los alumnos en sus cuadernos, etc. A pesar de que el manual de Calkins es un claro exponente del detallismo metodológico, es justo reconocer que invita a los maestros a no seguir sus lecciones al pie de la letra:

No deben contentarse los maestros con copiar estas lecciones y repetirlas a la clase; por medio de la práctica, deben adquirir la necesaria habilidad para preparar lecciones análogas sobre otros objetos. Los que hagan esto, obtendrán mucho mejor éxito en su enseñanza que los que se contenten con repetir lo que otros han hecho. (*idem*, 312)

Sin embargo, es razonable suponer que los maestros – en su práctica cotidiana – no hayan podido sustraerse a la tentación de utilizar este recetario tan bien provisto. El texto de Calkins y otros similares impulsaron a los docentes – amparados en gran medida por las prescripciones que impuso el mismo sistema – a aplicar las recetas didácticas en forma mecánica y rutinaria, desvirtuando en la praxis la naturaleza y los fines de las lecciones sobre objetos. Por ello, quizás, nuestro autor haya advertido en su

propia obra:

Muchos maestros, al hacer algunas explicaciones en sus clases sobre los objetos más comunes, creen que están aplicando los principios de la enseñanza objetiva: este error acerca del verdadero sistema de instrucción objetiva es uno de los mayores obstáculos que ha encontrado esta clase de enseñanza, y que ha impedido su introducción general y satisfactoria en todas las escuelas elementales. (*idem*, 308)

### **6.3.1.3. Principios y Práctica de la Enseñanza, de James Johonot.**

#### **a. Localización documental.**

- Autor: James Johonot fue director de los Institutos de Maestros del Estado de Nueva York, y autor de varios libros de textos utilizados en las escuelas normales norteamericanas.
- Título: *Principios y Práctica de la enseñanza*.
- Localización de la obra: Biblioteca Nacional de Maestros. Buenos Aires.
- Fecha de publicación en español: 1885.
- Traductor: Sin datos.
- Editorial y número de ediciones: D. Appleton y Compañía. Libreros-Editores. Angel Estrada y Compañía. Agentes Generales para el Río de La Plata. Hemos trabajado con un ejemplar publicado en 1889, en el que no se hace referencia al número de ediciones.
- Lugar: Nueva York.

#### **b. Estructura.**

- Secciones: Prefacio y quince Capítulos dedicados a los siguientes temas: Objetos generales de la educación - Las facultades mentales - Sistema de instrucción objetiva - Curso subjetivo de instrucción - Enseñanza objetiva - Valor relativo de los diferentes ramos de instrucción - Pestalozzi - Froebel y el Kindergarten - Agassiz y la ciencia en sus relaciones con la educación - Comparación de sistemas - Desarrollo físico - Cultura estética - Cultura moral - Curso general de estudios - Escuelas rurales y su organización.
- Número de páginas: 355.
- Destinatarios: Maestros y educadores.

### *c. Contenidos.*

En el Prefacio, el autor realiza una somera crítica a los sistemas de educación que, por no transformar de acuerdo con los requerimientos de la sociedad, se van quedando “detrás de la civilización”. (JOHONOT, 1889, 3). Sostiene que las reformas se han dirigido más bien hacia los métodos que hacia el espíritu de la enseñanza. Esta situación ha conducido – según su criterio – a producir un gran número de métodos empíricos, popularizados en manuales para maestros y en obras de texto, que han contribuido a combatir los mezquinos resultados de los métodos rutinarios. Pero:

[...] estos remedios parciales no han bastado; y el descontento de los maestros y observadores subsiste, a tal punto que ya es general la creencia de que, en cierto sentido, las escuelas están fuera de analogía con la época, y la instrucción que en ellas se recibe no es la mejor ni la más elevada, ya como preparación para los deberes y ocupaciones de la vida. (*idem*, 3).

Ante este crudo diagnóstico, Johonot se propone imaginar un sistema de enseñanza que inculque los adelantos de la Ciencia y Filosofía modernas “y sea de veras el principal agente de civilización” (*idem*, 4). Por consiguiente, para satisfacer esa aspiración, entiende que los cambios deben ser orgánicos y fundamentales, incluyendo las materias que han de enseñarse, el orden en que se las ha de presentar y los métodos que deben adoptarse. Nuestro autor asegura que, a través de su obra, tratará de contribuir con algo a solucionar estos múltiples problemas, y para ello presenta

[...] en conciso resumen los principios de Psicología definitivamente establecidos, y dispuesto un cuadro ordenado de la interdependencia de las ciencias, para que sirva como de guía en los métodos de enseñanza, e indique las materias más propias para estudio en cada uno de los estados progresivos del desarrollo mental de los educandos. (*idem*, 4)

Teniendo en cuenta lo expresado en el Prefacio, se puede presuponer un cierto grado de creatividad y profundidad en el desarrollo de los temas. Sin embargo, el estudio detenido de la propuesta de Johonot pone de manifiesto – a nuestro criterio – una exposición escasamente original y simplificada sobre problemas muy complejos. Su concepción pedagógica se ciñe a la clásica postura de Spencer respecto de la educación intelectual, moral y física. Destina dos extensos capítulos de su obra para explicar las

ideas de Pestalozzi y Froebel, y otros dos para exponer las ventajas de las lecciones objetivas. Precisamente al hablar de Pestalozzi, formula aseveraciones que permiten constatar la simplicidad de sus enfoques. Citamos, a modo de ejemplo:

Juan Enrique Pestalozzi residía en Zurich (Suiza) su ciudad natal, cuando oyó hablar de las teorías de Rousseau sobre la educación, las que llamaron mucho la atención, y le causaron impresión profunda. El estado del pueblo le inspiraba lástima, y creía ver en los principios de aquel filósofo los medios de mejorar la condición de su país nativo. (*idem*, 110)

Para explicar el origen de la enseñanza objetiva, recurre al siguiente argumento:

Se dice que Pestalozzi se servía mucho de las láminas en sus primeros ensayos de maestro; un día hablaba de una escalera portátil, pero la lámina que la representaba se había extraviado, y entonces un niño, al notar las perplejidades del maestro, le indicó que cerca de la puerta había una escalera que tal vez podría servirle, a falta de la lámina. La sugestión del niño hizo que se le ocurriera a Pestalozzi la idea de usar los objetos mismos en la enseñanza, como mucho más a propósito que sus representaciones: y he aquí cómo tuvo principio la enseñanza objetiva. (*idem*, 112)

Es preciso reconocer que la visión de nuestro autor no escapa a la precariedad y a los límites de la incipiente ciencia pedagógica de su tiempo. Pero sí es evidente que el contenido de su obra no guarda relación con las ambiciones expresadas en el Prefacio.

El aporte que hace Johonot, y que no encontramos en los otros manuales norteamericanos que hemos analizado, es desde nuestro punto de vista la comparación que realiza entre los métodos inductivo y deductivo, a los que denomina, respectivamente, objetivo y subjetivo. Hace notar las bondades de cada uno de ellos, las prácticas equivocadas, los errores que resultan de utilizar el deductivo con anterioridad al inductivo y la conveniencia de combinarlos adecuadamente. Por otro lado, sus referencias a Agassiz<sup>74</sup> - para explicar la ciencia en sus relaciones con la educación – demuestran el esfuerzo del autor por aproximar esta última a los cánones de la ciencia

---

<sup>74</sup> Louis Agassiz (1807-1873), fue un naturalista estadounidense de origen suizo. Se destacó por sus estudios sobre los peces fósiles, los ventisqueros y la acción de los glaciares.

de su época, basada en la formulación de hipótesis comprobables empíricamente. Manifiesta su convicción de “que los defectos de la enseñanza pueden remediarse con la ciencia”. (*idem*, 139)

Cuando *El Monitor*, en 1883, comentó la obra de Johonot, destacó su valor porque el autor le atribuía mayor importancia al fin educativo que a las lecciones sobre objetos, considerando que éstas sólo eran un medio o instrumento para la consecución del fin. Y es posible que esa haya sido la intención de Johonot. No obstante, según el mismo *Monitor*, los maestros no lo comprendieron así y utilizaron el manual como un compendio de instrucciones que debían respetar estrictamente para impartir las lecciones sobre objetos. (*El Monitor*, 1883, 493). Pero también es verdad, aunque no lo admitiera la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, que el “ejército docente” no hizo más que cumplir con las órdenes establecidas por el sistema: alfabetizar y homogeneizar a la población escolar con la mayor celeridad. Estimamos que este afán, que consumió muchas energías, debe haber contribuido al despropósito de que los maestros relegaran en su praxis el fin de la educación para ocuparse sólo de los medios. Una dificultad que aún hoy – y en un contexto muy diferente – no hemos logrado superar.

#### 6.3.1.4. *Lecciones de cosas*, de E. A. Sheldon

##### *a. Localización documental*

- Autor: E. A. Sheldon, fue Superintendente de Escuelas Públicas del Estado de Nueva York.
- Título: *Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes*.
- Localización de la obra: Biblioteca Nacional de Maestros. Buenos Aires.
- Fecha de publicación en español: 1884.
- Traductor: Sin datos.
- Editorial y número de ediciones: D. Appleton y Compañía. Hemos consultado un ejemplar publicado en 1898. En el Prefacio del mismo, se indica que la 14ª edición de esta obra – en inglés – se realizó en Londres en 1885.

- Lugar: Nueva York.

### ***b. Estructura***

- Secciones: Prefacio – Prefacio a la 14ª edición de Londres – Cinco Pasos o series de lecciones que corresponden a cinco Capítulos; todos se inician con observaciones preliminares para guía del maestro. El primer Paso consta de veintidós lecciones, el segundo de veintiocho y el tercero de treinta y cinco. El cuarto incluye el estudio de los metales y la Historia Natural; se compone de treinta y nueve lecciones. El quinto está dedicado al reino vegetal, al reino animal, a objetos varios, a tejidos y sus materiales, a minerales y artículos manufacturados; consta de noventa y cuatro lecciones – Al final del texto se consigna un Vocabulario.
- Número de páginas: 384.
- Destinatarios: Maestros y Escuelas Normales.

### ***c. Contenidos.***

El autor destaca en el Prefacio, que los modelos de lecciones propuestos en el texto no deben seguirse ciegamente. Estima que son sugerencias destinadas a indicar al maestro cómo y con qué método debe preparar sus lecciones. Asimismo, señala que no es esencial que los discípulos descubran y mencionen todas las cualidades de un objeto enumeradas en las listas que encabezan cada lección.

El objeto principal de esta enseñanza es hacer que los niños contraigan el *hábito de la observación y ejercitar los sentidos* en el examen de todo lo que cae bajo su imperio en la naturaleza que nos rodea; para cuyo trabajo debe dárseles toda la *libertad* posible, tratando de que *hagan por sí solos sus descubrimientos*, sin otra ayuda que la que el buen juicio del maestro crea conveniente prestarles. (SHELDON, 1898, 3)

El autor añade que, a través de las lecciones de cosas, se debía ir preparando a los niños para la educación del lenguaje, con la finalidad de que pudieran expresar fluidamente las observaciones que realizaran sobre los objetos del mundo externo.

En realidad, Sheldon explicaba en el Prefacio los objetivos que debían perseguir las lecciones de cosas: educar, instruir y facilitar el uso del lenguaje. Y aconsejaba a los

docentes cómo utilizar adecuadamente las lecciones de su texto. Pero, según las apreciaciones formuladas por *El Monitor* en reiteradas oportunidades, los maestros no respetaron las advertencias del autor: hicieron repetir a los alumnos todas las cualidades de un objeto enumeradas en las listas de cada lección; no desarrollaron hábitos de observación en los niños; no les concedieron libertad para que los descubrimientos los hicieran ellos mismos; ni demostraron preocupación por la educación del lenguaje.

En el Prefacio a la 14ª edición de Londres, escrito por Isabel Mayo, ésta expone sintéticamente el plan seguido por el autor para la elaboración de su obra. Destaca que las lecciones están organizadas en series graduadas, para ejercitar las facultades de los niños conforme al orden natural de su desarrollo y atendiendo a que se cultiven armónicamente.

La atenta lectura del manual de Sheldon permite constatar que la primera serie de lecciones está destinada a *ejercitar las facultades perceptivas*, fijando la atención sobre aquellas cualidades de los objetos que pueden descubrirse por medio de los sentidos y proporcionando, luego, un vocabulario que permita expresar las ideas y grabarlas en la mente.

Las series segunda y tercera ejercitan *el juicio*, recordando las impresiones de los objetos sensibles después que estos han desaparecido de la vista; y procediendo – por este medio – de lo conocido a lo desconocido.

La cuarta serie tiene por objeto lograr que los niños aprendan a buscar semejanzas y diferencias, a hacer comparaciones y a descubrir analogías. Con ello se pretende desarrollar las capacidades que permitan elaborar acertadamente diversas *clasificaciones*.

La quinta serie está prevista para ejercitar el *razonamiento*, descubriendo la relación causa-efecto; se acrecienta la capacidad de expresión reproduciendo con frases cortas y sencillas las ideas desarrolladas en las series anteriores.

En su texto, Sheldon establece precisas indicaciones sobre el modo de hacer los

bosquejos de las lecciones:

La experiencia enseña diariamente que una lección que no se ha preparado de antemano, o, en otros términos, una enseñanza improvisada, tiene forzosamente que ser vaga, difusa y superficial; y, por otra parte, que una lección bien preparada se da con claridad, precisión y buen efecto. (*idem*, 13)

Someramente expresadas, las prescripciones del autor son las siguientes:

- a. Para elaborar correctamente el bosquejo de una lección, debe el maestro dominar el contenido del tema y conocer las relaciones con otras materias.

Es de grande importancia que los maestros tengan a su disposición obras de estudio y de consulta. Mientras se dan al artesano [...] toda clase de herramientas y útiles con que ejercer su arte, nuestros maestros sólo tienen a su alcance bibliotecas cuya pobreza y mezquindad contristan profundamente el ánimo de los que de veras aman la causa de la educación popular. (*idem*, 16)

- b. El maestro deberá determinar el objeto especial o la idea principal de la lección, fijando su atención en lo más conveniente para la inteligencia y alcance de los niños.
- c. El plan o método de la lección es de suma importancia, para que pueda proceder el maestro de lo conocido a lo desconocido y de lo simple a lo complejo.
- d. Despertar el interés de los alumnos y no sujetarlos a una fastidiosa rutina.
- e. Los maestros que traten de formar un punto de vista comprensivo y sintético de la materia, obtendrán mejor resultado que los que la someten a un análisis minucioso.
- f. El carácter de la materia es importante, pero el método para presentarla a los alumnos es más importante.

El método y el orden no deben de ningún modo confundirse: el orden se refiere al arreglo de las cosas que se van a enseñar [...]; el método a la modelación que ella sufre en las manos del maestro y que constituye la manera cómo ha de administrarse a los niños, para que ejercite sus poderes mentales en el tiempo oportuno y en

la proporción debida. (*idem*, 19)

- g. El estilo general de un bosquejo debe ser sobrio, preciso y condensado, de modo que salten a la vista sus diferentes partes.

Además de estas prescripciones fundamentales que hemos resumido, Sheldon da indicaciones respecto de la letra que debe usarse en el título de la lección, el empleo de números romanos y arábigos para marcar los puntos principales y las subdivisiones; la necesidad de dejar márgenes, etc.

Como puede observarse, este manual es un producto muy bien logrado de la minuciosidad didáctica o metodológica. Los textos norteamericanos con esta característica – como el de Calkins – fueron promovidos por las autoridades del sistema educativo argentino. Si analizamos objetivamente la situación, tanto los autores de los manuales como los responsables del sistema, enviaron a los docentes mensajes contradictorios. Ninguno deseaba que los maestros procedieran por imitación servil o mecánica. Sin embargo, le otorgaron a los mismos todas las facilidades para hacerlo. Mediante un discurso teórico – disociado de la realidad – lo que en verdad hicieron fue incitar a los docentes a seguir un sendero trillado donde todo estaba previsto. La otra alternativa, hubiese invitado a los maestros a pensar, imaginar y buscar opciones adecuadas a sus respectivos contextos. Pero, como dijimos en su momento, ese no fue el estilo que imperó en la formación impartida por las escuelas normales, ni el estilo que impuso el sistema, apremiado seguramente por múltiples urgencias.

### **6.3.2. Algunos manuales elaborados en Argentina.**

#### **6.3.2.1. *Metodología de la Lectura, la Escritura y la Aritmética*, de José María Torres.**

##### ***a. Localización documental.***

- Autor: José María Torres. Hemos reseñado los datos del autor en el Capítulo 4.
- Título: *Metodología de la Lectura, la Escritura y la Aritmética*. Corresponde al tomo III de su *Curso de Pedagogía*, que comenzó a publicarse en 1887.
- Fecha de publicación: 1889.

- Editorial y número de ediciones: Imprenta de Martín Biedma. Consultamos un ejemplar de la primera edición y, de acuerdo con nuestras indagaciones, no hubo ediciones posteriores.
- Lugar: Buenos Aires.

#### ***b. Estructura.***

- Secciones: Prolegómenos y tres Capítulos destinados a la metodología particular de la lectura, de la escritura y de la aritmética. Cada capítulo está integrado por dos partes, subdivididas en secciones.
- Número de páginas: 338.
- Destinatarios: Escuelas Normales.

#### ***c. Contenido.***

El romanticismo y eclecticismo de José María Torres y su rechazo al positivismo otorgaron a sus manuales un perfil diferente a los textos de producción estadounidense que se difundieron en Argentina. Sus obras, que se utilizaron en las escuelas normales hasta 1905 – como lo advertimos en su oportunidad – se asientan sobre un discurso teórico que resume posturas de diferentes autores con un estilo tedioso y a veces redundante. Recordemos que Maximio Victoria sostenía que los textos de Torres, los únicos salidos de la cátedra de Pedagogía de la Escuela Normal de Paraná, “eran más bien complicaciones felices que concepciones originales”. (VICTORIA, 1915 a, 92)

En los Prolegómenos del manual que analizamos, el autor realiza una explicación sobre la teoría de los métodos, remitiéndose fundamentalmente a la Lógica de Port-Royal, a las reglas de Descartes y a la propuesta metodológica de Kant. Hace una distinción entre los métodos de enseñanza y los métodos de educación. Los primeros, según Torres, son el resultado de una investigación referente a la Psicología y a la naturaleza de cada materia de instrucción. En cambio:

Los principios de ética y psicología, de acuerdo con los cuales los poderes públicos de cada pueblo o nación determinan qué ramos de estudios se adoptarán en las escuelas, constituyen propiamente *los métodos de educación*. (TORRES, 1889, XI)

Por consiguiente, nuestro autor afirma que “los métodos de educación preservan la nacionalidad y aseguran la consecución de los designios de las familias; los métodos de enseñanza no reconocen nacionalidad ni familias”. (*idem*, XII)

Torres establece una distinción entre metodología general, que constituye la parte técnica de la lógica, y las metodologías particulares “que varían con cada ciencia, y cuyo objeto es determinar el conjunto de los procedimientos adaptables para aprenderla o enseñarla”. (*idem*, XIII). Según Torres, la metodología incluye la aplicación del método a todo ramo de instrucción y a todo grado de educación práctica, y tiene como fundamento los procedimientos analíticos, sintéticos e inductivos.

Al exponer la metodología particular de la lectura, analiza en la primera parte la enseñanza rudimental de la escritura, y en la segunda la lectura como parte de la elocución. Explica los métodos para enseñar a leer – alfabético, fónico y el de enseñar a leer sin deletrear – para quedarse con el ecléctico:

De ninguno de los expresados, podemos decir que por sí sólo es completo; cada uno tiene su oficio especial, como parte del *método ecléctico*, por el cual los niños pueden aprender, en breve tiempo, a leer con facilidad y con expresión natural. (*idem*, 34)

Determina reglas, ejercicios y auxilios eficaces para la enseñanza rudimental de la escritura. Entre estos últimos señala a modo de ejemplo: la disposición moral del maestro, las lecciones sobre objetos, la preparación de los discípulos para cada lección, los ejercicios vocales, la postura del lector y las lecturas caseras.

En cuanto a la lectura como parte de la elocución, establece los requisitos de la lectura oral – la pronunciación, el acento, la entonación, la modulación, etc. –; las instrucciones para formar buenos lectores; los elementos de la cultura vocal; y las ventajas del uso correcto de la voz en la lectura. En lo concerniente a las instrucciones, destaca el valor de los preceptos, de la imitación y de la práctica, afirmando categóricamente que la “adquisición de un buen estilo de lectura es [...] resultado de la imitación [...]”. (*idem*, 73).

Con referencia a la metodología particular de la escritura, Torres dedica la primera parte a las lecciones sobre formas y la segunda a la enseñanza especial de la escritura. Las lecciones sobre formas tienen su razón de ser en la propuesta del autor, ya que le concede prioridad a la escritura con respecto a la lectura: “La escritura que, en el sentido de formar bien las letras, se llama Caligrafía, es un arte de imitación y, como tal, interesa más que la lectura, a los discípulos menores”. (*idem*, 101-102). Torres afirma que si los niños se ejercitan en el dibujo lineal podrán formar las letras, que no son sino combinaciones de líneas rectas y de líneas curvas. Justifica la prioridad de la escritura, porque está en armonía con el desarrollo de las facultades físicas; “pues la mano es capaz de trazar las líneas componentes de las letras, antes de que la voz pueda proferir todos los sonidos y las articulaciones de una lengua”. (*idem*, 102).

De acuerdo con esta concepción, las lecciones sobre el alfabeto son, en realidad, lecciones sobre formas: ángulos, triángulos, polígonos, etc. Torres se detiene en explicar hasta los detalles más nimios sobre el trazado de las letras, el orden, el método y los modelos para dibujar las mayúsculas y minúsculas. Mantiene el mismo criterio para exponer su concepción acerca de la enseñanza especial de la escritura, e insiste en el valor de la imitación como forma de aprendizaje.

Asunto de queja frecuente es que los discípulos no imitan los modelos, o que únicamente los imitan para escribir unos pocos de los primeros renglones, y que en los subsiguientes de la plana, pierden gradualmente de vista el modelo [...]. (*idem*, 211)

Debemos destacar que en este Capítulo – y a propósito de los métodos – Torres asegura que el maestro es más importante que estos últimos. En concordancia con la concepción imperante en nuestro contexto, le otorga prioridad a las cualidades morales y no a la formación específica. Si el maestro “es juicioso, activo, fervoroso y jovial en el manejo de su clase, obtendrá resultados admisibles, aunque su método no sea bastante correcto; pues las condiciones morales determinan los progresos de los niños, mejor que la exactitud intelectual del curso que siguen”. (*idem*, 205).

En lo concerniente a la metodología particular de la aritmética, Torres considera

en la primera parte la enseñanza objetiva del cálculo numérico, y en la segunda la enseñanza de la aritmética razonada. Fundamenta la enseñanza objetiva del cálculo en la intuición y en la manipulación de objetos: “Esta enseñanza, como cualquier otra, debe basarse en la intuición. El maestro dará por modo muy sencillo a los niños la intuición de la unidad y del número, haciéndoles contar objetos movibles”. (*idem*, 222). Dedicó especial atención – al explicar la numeración, adición, sustracción, multiplicación, etc. – a los ejercicios, a los ejemplos, a las preguntas y a las *repreguntas*:

Las repreguntas o interrogaciones reiterativas, son de grande utilidad; entran bien en el arte de fijar las ideas en la memoria, porque asocian unos conocimientos a otros en la mente del discípulo, y los hacen provechosos para mutua ilustración. (*idem*, 244)

Finalmente, a la enseñanza de la aritmética razonada le atribuye dos fines: conseguir que el discípulo adquiriera habilidad para computar, y vigorizar las facultades intelectuales del mismo. El estudio de la aritmética es para Torres un medio de disciplina intelectual. Y considera que en toda operación hay dos cosas que aprender: la regla y la teoría. Ambas son necesarias y deben enseñarse cada una con referencia a la otra. Insiste, asimismo, en que la enseñanza racional de la aritmética supone que los discípulos estudien la teoría de las operaciones; “pero la teoría debe derivarse de la práctica; lo general, de lo particular, lo desconocido, de lo conocido”. (*idem*, 274).

Suponemos que Torres no pretendió difundir a través de este texto una concepción original. Estimamos que su objetivo fue elaborar un compendio adaptado a las exigencias programáticas de las escuelas normales. La edición de esta obra fue posterior a la publicación de los manuales norteamericanos, ampliamente aceptados en nuestro medio. En realidad, Torres no hizo más que reiterar lo ya conocido pero con desventajas. Es probable que sus extensos circunloquios, previos a los aspectos estrictamente prescriptivos de los métodos, hayan desalentado la consulta de su manual por parte de los docentes. Estos deben haber encontrado en los textos estadounidenses un camino más directo y ágil, para acceder al conocimiento de los instrumentos metodológicos utilizados en las aulas. Por otra parte, Torres no pudo competir, desde una editorial argentina, con el predominio ya arraigado de los manuales publicados por D. Appleton y promovidos, como vimos, desde las páginas de *El Monitor*.

### **6.3.2.2. *Pedagogía, de Juan Patrascoiu***

#### ***a. Localización documental.***

- Autor: Juan Patrascoiu fue doctor en Filosofía y Letras, título obtenido en la Universidad de Leipzig. Se desempeñó como profesor en las escuelas normales y en los colegios nacionales. Autor de textos de Pedagogía, Paidología, Metodología, Lógica y de un Diccionario Pedagógico Ilustrado.
- Título: *Pedagogía*.
- Localización de la obra: Biblioteca Pública General San Martín. Mendoza.
- Fecha de publicación: 1911.
- Editorial y número de ediciones: A. García Santos Editor. Hemos consultado un ejemplar publicado en 1925 que corresponde a la undécima edición.
- Lugar: Buenos Aires.

#### ***b. Estructura.***

- Secciones: Prólogo y tres Partes. La primera dedicada a la Pedagogía General, está integrada por cinco Capítulos. La segunda, destinada a la Didáctica, consta de quince Capítulos. Y la tercera, sobre Organización Escolar, se desarrolla en seis Capítulos.
- Número de páginas: 311.
- Destinatarios: Escuelas normales.

#### ***c. Contenido.***

En el Prólogo, el autor recuerda las dos finalidades que se propuso cuando, en 1911, publicó la primera edición de esta obra: contribuir a la creación de una literatura didáctica nacional; y darle una orientación rigurosamente científica a la enseñanza de la Pedagogía. En 1925 – al publicarse la undécima edición – Patrascoiu considera que, después de largos años de lucha, los objetivos han sido alcanzados: se han destinado de las escuelas normales los libros “exóticos” de Pedagogía, aludiendo con esta expresión a los manuales norteamericanos; y se ha impuesto la corriente científica de la nueva Pedagogía psicológica refiriéndose, en este caso, a la difusión de las ideas hebartianas a través de sus

textos. (PATRASCOIU, 1925, 12).

En la primera parte de esta obra, nuestro autor delimita los conceptos de Pedagogía y de Educación. Define a la primera “como la ciencia y el arte de educar. Se dice que es ciencia, porque consta de verdades íntimamente relacionadas, basadas en principios ciertos y ordenados metódicamente; y se le dice arte porque suministra reglas para la práctica de la educación”. (*idem*, 13). Realiza una breve síntesis de la evolución histórica de la Pedagogía, citando a Ratker, a Comenio, a Rousseau, a Pestalozzi y a Herbart. Caracteriza a este último como el reorganizador de la ciencia didáctico-pedagógica: “dio a la Psicología base experimental y la convirtió en propedeútica de la Pedagogía; elaboró la teoría científica de la educación, y organizó definitivamente la Metodología didáctica” (*idem*, 20).

Propone dividir a la Pedagogía en dos grandes apartados: teórica o general y práctica o especial. En la primera, incluye a la educación física, intelectual y moral; y en la segunda, a la Didáctica, a la Metodología y a la Organización Escolar. Esta división será tenida en cuenta por el autor para el desarrollo temático de su manual.

En el Capítulo II, define a la educación de la siguiente manera: “es el cultivo de las facultades humanas, mediante el ejercicio, para desenvolverlas y perfeccionarlas conforme a un plan y a un método preconcebidos”. (*idem*, 23). Teniendo como fundamento a las facultades o aptitudes humanas, divide a la educación en física, intelectual y moral.

*La educación física* tiene por objeto dar al cuerpo fuerza, salud y belleza. *La educación intelectual* cultiva e instruye la mente, es decir, la desarrolla y la provee de conocimientos. *La educación moral* forma el carácter, disciplina la voluntad y dirige los sentimientos; en una palabra, regula la conducta humana”. (*idem*, 36. Las cursivas son del autor.)

Advierte, sin embargo, que esta división de la educación en tres partes distintas es puramente artificial y se funda sólo en razones de orden metodológico, para facilitar el estudio de un problema complejo; “pero en realidad la educación forma un todo unitario, y las divisiones establecidas no rompen la unidad de la educación”. (*idem*, 36)

La segunda parte del manual, dedicada a la Didáctica, se inicia con un “decálogo” constituido – según Patrascoiu – por los diez principios fundamentales del arte de enseñar, conocidos en las escuelas normales argentinas con la denominación de *principios pestalozzianos*. Sostiene que es incorrecto atribuir estos principios a Pestalozzi; ya que los mismos fueron sacados de la experiencia “por el padre fundador de la pedagogía moderna, Comenio, quien los sistematizó y comentó en su obra monumental *Didáctica Magna*”. (*idem*, 88). Sintéticamente expresados, los principios son los siguientes.

1. La actividad es una ley de la niñez.
2. Cultiva las aptitudes en su orden natural.
3. Principiar por los sentidos y no decir al niño lo que pueda descubrir por sí mismo.
4. Dividir cada asunto en sus elementos.
5. Proceder paso a paso y acabadamente.
6. Que cada lección tenga un objeto inmediato y otro mediato.
7. Desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje.
8. Pasar de lo conocido a lo desconocido.
9. Primero la síntesis y después el análisis.
10. La intuición es la base de la instrucción. (*idem*, 88-89).

Destina diez Capítulos para explicar detalladamente estos principios, haciendo notar la importancia de los aportes de Herbart en el sexto y en el décimo. El sexto principio del decálogo didáctico ratifica, según Patrascoiu, el valor educativo de la instrucción que – aunque fue ponderada por Comenio – es de origen herbartiano. (*idem*, 149). En el décimo principio señala que, aunque la intuición despertó el entusiasmo de Ratke, Rousseau, Froebel y Pestalozzi, fue Herbart el que la analizó con penetración psicológica, la profundizó y la incorporó a su doctrina pedagógica. (*idem*, 175).

Al analizar en el Capítulo XIV la metodización de las lecciones, el autor afirma que cada etapa del proceso didáctico constituye un paso de la enseñanza. Y como los mismos pasos deben encontrarse invariablemente en cada nueva lección reciben el nombre de “pasos formales de la instrucción”.

El conjunto de los pasos formales constituye lo que se llama una *unidad metódica* o lección. Cada unidad metódica está constituida por cinco pasos formales sucesivos:

1° *Preparación del conocimiento.*

2° *Presentación* del conocimiento nuevo.

3° *Asociación* del conocimiento nuevo con los ya adquiridos.

4° *Generalización* o sistematización de los conocimientos.

5° *Aplicación* de los conocimientos. (*idem*, 200. Las cursivas son del autor.)

Patrascoiu señala que existen varios tipos de planes a los que denomina “psicológicos”, porque respetan estrictamente el proceso mental de la adquisición de los conocimientos. Pero asegura que todos los planes de práctica pedagógica se derivan del sistema herbartiano, ya que “Herbart fue el primero que coordinó el proceso didáctico con el psicológico”. (*idem*, 214)

La tercera y última parte de su obra están dedicadas a la Organización Escolar. Incluye el estudio de la organización administrativa y técnica de las escuelas; la táctica, la disciplina y la estadística escolar; y la práctica y crítica pedagógicas.

Como puede apreciarse, este texto no se aparta de las características que hemos observado en casi todos los manuales: permite una lectura lineal despojada de planteos profundos o problemáticos. Los contenidos temáticos, adaptados a los programas de las escuelas normales, son acrílicos y concisos. Y la concisión, que es imprescindible en su manual, conduce muchas veces a la imprecisión. Patrascoiu hace afirmaciones que, a nuestro entender, carecen de un sustento teórico sólido y brindan una versión simplificada y de escaso rigor científico acerca de las concepciones herbartianas. A modo de ejemplo:

Su sistema, [Herbart] algo confuso y defectuoso, fue aclarado y depurado de los errores perturbadores, por sus numerosos discípulos esparcidos por todos los países del mundo”. (*idem*, 214)

Esta actitud simplista parece contradictoria, teniendo en cuenta que uno de los objetivos perseguidos por el autor era otorgar a la Pedagogía una orientación decididamente científica. No es dicha orientación la que se refleja, y sólo para mostrar otro caso, cuando explica los requisitos que debe poseer un maestro. Admite que el

título acredita idoneidad, se adquiere en establecimientos especiales y asegura “una vasta preparación general y gran erudición profesional”. Pero luego añade:

En todos estos establecimientos, el maestro adquiere o por lo menos debe adquirir, no solamente los conocimientos y la práctica docente, sino también un temperamento especial y una mentalidad concordante con su noble misión apostólica. *Porque la misión del educador es ante todo un apostolado: exige vocación, virtudes sacerdotales y hasta sacrificio.* (*idem*, 245-246)

A pesar de las limitaciones de su manual, Patrascoiu debe ser reconocido como el difusor de las ideas herbartianas en las escuelas normales argentinas. Aunque para ser más exactos, deberíamos aclarar que no fueron las ideas de Herbart las que se impusieron sino, fundamentalmente, los pasos formales. Desprovistos de su riqueza original e incorporados como prescripciones dogmáticas, se transformaron en una herramienta útil para la planificación y ejecución de las prácticas docentes manteniendo su vigencia hasta bien iniciada la década de 1960.

### **6.3.2.3. *Curso completo de Metodología, de Juan Patrascoiu.***

#### ***a. Localización documental.***

- Autor: Juan Patrascoiu.
- Título: *Curso completo de Metodología.*
- Localización de la obra: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza,
- Fecha de publicación: 1919.
- Editorial y número de ediciones: Librería de A. García Santos. Hemos trabajado con un ejemplar publicado en 1929 correspondiente a la décima edición.
- Lugar: Buenos Aires.

#### ***b. Estructura.***

- Secciones: Prólogo y dos Partes. En la Primera, integrada por seis Capítulos, el autor desarrolla los temas vinculados con la Metodología General. La segunda, dedicada a la Metodología Especial, está compuesta por dieciséis Capítulos.
- Número de páginas: 323.

- Destinatarios: Escuelas normales.

**c. Contenido.**

En el Prólogo a la décima edición, el autor presenta una síntesis del contenido de su obra a la que califica de “completa y metódica”, porque abarca las dos partes fundamentales de la Metodología: la General y la Especial. Según Patrascoiu, la primera “clasifica y sistematiza los asuntos más confusos e intrincados de esta disciplina: los métodos, los procedimientos, las formas, los modos y los sistemas de enseñanza”. (PATRASCOIU, 1929, 12). En la Metodología Especial se analizan todas las materias que conforman la enseñanza primaria por orden de importancia, correlación y grado de enseñanza. “De esta manera, los alumnos normalistas no sólo adquieren conocimiento acabado de la marcha de cada materia, sino que tienen oportunidad de observar y comparar los distintos métodos y procedimientos que, en una misma materia, difieren de grado a grado”. (*idem*, 12)

En el mismo Prólogo, el autor se preocupa por poner en evidencia las ventajas didácticas y el rigor científico de su texto. (*idem*, 11). Los argumentos que utiliza para fundamentar estas cualidades son, sintéticamente los siguientes:

- Cada una de las metodologías especiales se explica siguiendo su marcha evolutiva a través de los siglos. Por lo tanto, una reseña histórica precede al estudio de los métodos actuales con el fin de conocer las sucesivas reformas que se han producido en las diversas materias de la enseñanza, y los pedagogos que han intervenido en los cambios de métodos y procedimientos. Patrascoiu considera útiles estas reseñas, teniendo en cuenta que la Historia de la Pedagogía “ha sido omitida en las escuelas normales, con gran perjuicio de la cultura profesional de los alumnos”. (*idem*, 11-12)
- Dentro de las distintas orientaciones científicas de la Pedagogía moderna, el autor estima que su texto pertenece a la escuela herbartiana. En consecuencia, resuelve los problemas metodológicos con un enfoque no dogmático, sino con criterios empírico-científicos y racionales. (*idem*, 12)
- Patrascoiu entiende que su obra es práctica y aplicable porque se trata de un libro

de enseñanza y no de un libro de propaganda doctrinaria. “Por esto, nos hemos preocupado más de aplicar los métodos que de filosofar sobre ellos [...] (*idem*, 13)

- Desde su perspectiva, este manual sistematiza la práctica y la crítica pedagógicas, haciendo desaparecer el estado anárquico en que se encuentran ambas dentro de las escuelas normales, debido a la falta de uniformidad y de orientaciones precisas. En cada metodología especial se consignan muestras de clases prácticas “que los alumnos y maestros podrán *imitar* con plena confianza. Hay más de cuarenta planes que metodizan las diversas materias de enseñanza primaria de todos los grados”. (*idem*, 13)
- Finalmente, Patrascioiu señala que su texto – “sencillo y de fácil aplicación” – se ajusta a los nuevos programas oficiales de las escuelas normales de la Nación y exhibe “el fruto de la experiencia propia en el país y de la investigación científica realizada bajo la dirección de ilustres profesores”. (*idem*, 14)

El autor define a la Metodología “como una parte de la Pedagogía que trata de los métodos de enseñanza”. (*idem*, 15). La divide en General y Especial, considerando que la primera se ocupa de los métodos comunes a todas las materias, y la segunda de los métodos particulares de cada ciencia. Esta división será rigurosamente respetada para el desarrollo de los temas que forman parte de su manual. Concibe al método didáctico como “el plan ordenado que sigue el profesor en la enseñanza, al guiar a los alumnos en la adquisición de los conocimientos” (*idem*, 20). La expresión “plan ordenado” no se refiere al plan de clase, sino al modo de dirigir las actividades mentales del niño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Clasifica a los métodos principales en inductivo, deductivo y mixto, este último como resultado de la combinación de los dos primeros. En la exposición de los contenidos concernientes a la Metodología General y Especial, puede comprobarse que el autor opta por el método mixto porque entiende que tanto el inductivo como el deductivo son incompletos y no se los debe aplicar separadamente (*idem*, 25).

Patrascioiu determina que los procedimientos son los medios que se emplean para aplicar los métodos: análisis, síntesis, observación, demostración, etc. (*idem*, 28). Le da el nombre de “formas de enseñanza” al aspecto bajo el cual el profesor “presenta

la materia para inculcarla en la mente de los alumnos”: expositiva e interrogativa (*idem*, 41-43). Denomina “modo de enseñanza” a la manera de transmitir los conocimientos a los discípulos: individual o colectivamente (*idem*, 69). Y afirma que los “sistemas de enseñanza” son los diferentes modos de dirigir las clases: a través de un texto o textual, oral o verbal y ecléctico. Este último es el resultado de la combinación metódica de los dos primeros (*idem*, 71-80).

En la Metodología Especial, el autor analiza los métodos particulares de la lectura y escritura; del idioma castellano; de la Aritmética y la Geometría; de la enseñanza intuitiva; de las Ciencias Naturales; de la Geografía, Historia, Moral, Instrucción Cívica; del Dibujo y de la Educación Física. En todos los casos, Patrascoiu inicia la exposición de los métodos con una reseña histórica esquemática y meramente descriptiva. A modo de ejemplo, al explicar la metodología específica de la Geometría afirma:

La Geometría es la ciencia de la extensión. No obstante el origen griego de su nombre [...], la cultivaron anteriormente los egipcios, juntamente con la Astronomía, la Geografía y las Matemáticas [...]

Los sabios griegos [...] la completaron y organizaron en disciplina independiente, con métodos propios de investigación y de enseñanza. De los griegos aprendieron la Geometría los romanos y los árabes, quienes, a su vez, la transmitieron a los españoles, italianos, franceses y alemanes. Los métodos antiguos fueron pedagógicos: intuitivos y racionales. Por esto progresó tan enormemente esta ciencia entre los griegos y aún entre los romanos y árabes.

En la Edad Media sufrió la influencia perniciosa de las teorías científicas especulativas, que adulteraron la metodología de todas las materias. Y la enseñanza de la Geometría, de racional e intuitiva, se volvió tan dogmática y abstracta que ya no fue posible conservarla en el plan de estudio de las escuelas primarias.

Durante largos siglos, hasta Pestalozzi, permaneció en lamentable decadencia. Al principio del siglo pasado, bajo la influencia de las doctrinas herbartiana y pestalozziana, fue sacada del olvido. Y surgió, no con los métodos medioevales abstractos y dogmáticos, sino con los antiguos, intuitivos y racionales. (*idem*, 203-204)

Asimismo, Patrascoiu propone para todas las disciplinas un “plan tipo” de una “lección modelo” siguiendo los pasos formales de Herbart, a los que agrupa bajo estas denominaciones: introducción, desarrollo del asunto y recapitulación. En todos los casos, la graduación de la enseñanza, los métodos y los procedimientos se explican

minuciosamente y en forma prescriptiva.

Es lamentable que una doctrina tan compleja y sugerente como la de Herbart haya tenido en Argentina un impulsor sin vuelo intelectual ni fuste teórico. Aunque, para ser más precisos, es justo reconocer que Patrascoiu, al igual que otros pedagogos de su tiempo, no pretendió ser un difusor de Herbart, sino más bien del herbartismo. Su insistencia en los pasos formales pone de manifiesto, desde nuestro punto de vista, un claro acercamiento a los discípulos de Herbart. Está fuera de toda duda que este último no concibió los pasos formales para ser aplicados a las lecciones impartidas simultáneamente a un grupo de niños en una clase. Pero sus discípulos entendieron que esto era posible. Por consiguiente, los pasos formales sacados de su contexto sirvieron de “modelo” para las lecciones escolares. Recordemos asimismo, en descargo de Patrascoiu, que los herbartianos hicieron de la teoría de Herbart una metodología escolar práctica y accesible, despojada de toda complejidad.

El pretendido rigor científico de Patrascoiu se diluye, a lo largo del texto, en afirmaciones inconsistentes, en vaguedades y en contradicciones sucesivas. El mismo autor, en el Prólogo, determinará el sello que llevará su manual: no se trata de filosofar sobre los métodos sino de aplicarlos. Aseveración que demuestra, a nuestro entender, su despreocupación por la teoría y su afán por la praxis.

Presume de una actitud no dogmática pero en su libro no hay espacio para las sugerencias. Las prescripciones no dejan ningún resquicio para la creatividad, la iniciativa, la imaginación o la opción inteligente por parte del docente. Por consiguiente, su declarado antidogmatismo queda solamente como expresión de deseos o declaración de principios que luego no se concretan en su propuesta. Como puede apreciarse, sus contradicciones son tan obvias como difíciles de entender. Otros ejemplos: primero sostiene que la Metodología es parte de la Pedagogía, sin embargo en el mismo Capítulo I dirá que la Pedagogía es ciencia auxiliar de la Metodología (*idem*, 17-19). Está convencido de la superioridad científica de su texto, u luego estimula a los maestros para que imiten – en forma mecánica y acrítica – su extenso y pautado repertorio de planes modelos.

Por momentos, resulta exasperante la lectura de este manual, como la de casi todos, por la sobreabundancia del detalle, de lo ínfimo, de lo pequeño. Actitud que termina por ocultar lo que debería ser sustancial en la exposición temática. En definitiva, aunque Patrascoiu dijo ser “un humilde pero decidido partidario de Herbart” (*idem*, 12), la endeble mediación que realizó de la escuela herbartiana privó a ésta de legitimidad científica y la desvirtuó en la práctica, porque nuestro autor sólo pudo transitar por el peligroso camino de la simplificación.

## CAPITULO 7

### INFLUENCIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA: EL DISCURSO OFICIAL

Como afirmamos en la Introducción, hemos entendido a la formación docente como un proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento profesional, que se inicia en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño laboral. La formación docente implica un problema de largo alcance y, por consiguiente, esta formación no es algo que ocurre sólo en las instituciones formales específicamente destinadas para tal fin. Hoy sabemos que la formación de docentes realizada en las instituciones específicas constituye una empresa de bajo impacto. Ello implica que la formación institucional no es una fase decisiva sino una entre otras, condicionada, por un lado por la biografía escolar previa de los estudiantes y, por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en que los graduados se desempeñan. La adopción de este punto de vista justifica mi interés en hablar sobre la influencia de las ideas pedagógicas en el ejercicio de la docencia.

Asimismo, consideramos conveniente recordar que hemos manejado la publicación oficial *El Monitor de la Educación Común* a lo largo de todo el trabajo pero, en este Capítulo, no pretendemos ser reiterativos. Nos ocuparemos de analizar las características propias de la publicación del Consejo Nacional de Educación, para entender cuáles fueron las connotaciones que tuvo el discurso oficial. Procuraremos identificar la concepción que sostuvo esta publicación respecto de la “profesión docente”. Trataremos de dilucidar en qué consistió la supuesta Pedagogía para maestros; e intentaremos comprender el significado que tuvieron las Conferencias Pedagógicas, analizadas a través del mismo *Monitor*, en el proceso de profesionalización de los docentes en ejercicio.

### 7.1. *El Monitor de la Educación Común*: características de la publicación.

*El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, tuvo una importancia significativa en la gestación y consolidación del sistema educativo nacional. La revista fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento cuando desempeñaba el cargo de Superintendente General de Escuelas en 1881. Comenzó a editarse en 1882 y dejó de publicarse durante dos largos períodos, en la década del 50 y del 60; el último ejemplar apareció en 1976<sup>75</sup>.

*El Monitor* estaba destinado a difundir leyes, reglamentos, información y directivas para impulsar el progreso de la educación primaria. Pero no se limitó a difundir las resoluciones oficiales sino que se convirtió en un medio reconocido y poderoso para la formación de los docentes. La estructura de *El Monitor* no sufrió modificaciones significativas durante el período que hemos analizado: 1882-1920. Estaba compuesto por siete Secciones. En la denominada *Nota de la Redacción* se publicaban artículos de fondo sobre problemas educativos, pedagógico-didácticos, legales y de política educativa, registrando siempre temas de rigurosa actualidad. La *Sección Oficial* daba a conocer las actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación, cuadros estadísticos, informes de los inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones del país, entre otros documentos. Esta Sección brinda información tan exhaustiva que, en sí misma, constituye un verdadero archivo a través de cuyas páginas se puede seguir la carrera de la más humilde maestra. Nombramientos, ascensos, expedientes contables y administrativos: casi ningún dato relevante o irrelevante está excluido de esta rica fuente de información. *Correo del Exterior* publicaba cartas que enviaban los docentes de otros países, generalmente estadounidenses, a los maestros argentinos para hacer comentarios sobre métodos y procedimientos didácticos, libros de reciente edición, problemas relacionados con la or -

---

<sup>75</sup> *El Monitor* se comenzó a publicar un año después de la creación del Consejo Nacional de Educación, en 1881, durante la primera presidencia de Roca. Hemos explicado las razones de su creación en el Capítulo 2, aclarando que, a pesar de que su ámbito de acción se estableció sólo para las escuelas primarias de Capital Federal, su influencia se extendió a todas las provincias como consecuencia de la Ley Láinez de 1905. Esta Ley, según lo explicitado oportunamente, autorizaba a fundar escuelas primarias nacionales en las jurisdicciones provinciales que lo solicitaran. El Consejo dejó de existir en 1976 cuando, en el gobierno de facto de Jorge Rafael Videla, se dispuso la transferencia de las escuelas Láinez a las respectivas jurisdicciones provinciales. Actualmente, el edificio del Consejo Nacional de Educación –llamado Palacio Pizzurno– es la sede del Ministerio de Educación de la Nación y de la Biblioteca Nacional de Maestros.

ganización escolar, etc. *Correo del Interior* cumplía las mismas funciones que la Sección anterior pero se circunscribía a la correspondencia dentro del territorio nacional. *Conferencias Pedagógicas* servía para reproducir textualmente las reuniones que se llevaban a cabo en los diferentes distritos educativos de la República. La Sección *Noticias* daba a conocer artículos pedagógico-didácticos del país y del extranjero, haciendo explícitas referencias a pedagogos que mencionaremos más adelante. Y *Bibliografía* publicaba reseñas bibliográficas de libros y revistas nacionales e internacionales.

*El Monitor* es una referencia clave para comprender las políticas educativas nacionales durante casi un siglo de historia argentina, y es un registro valioso de otras temáticas de interés en la historiografía contemporánea. El Consejo Nacional de Educación y su publicación periódica representaban cabalmente a la educación primaria argentina durante el período que hemos estudiado. Aunque, como hemos visto, se publicaron numerosas revistas sobre educación, entre 1880 y 1920, *El Monitor* no sólo representaba la opinión oficial de las autoridades nacionales, sino que se distribuía gratuitamente entre los maestros del Consejo, sirviendo como instrumento de adoctrinamiento y homogeneización de los contenidos educativos y culturales. La misma existencia de una publicación de esta índole es un indicador de la prioridad que, en la época estudiada, tuvo la educación para la clase política argentina.

*El Monitor* aparecía quincenalmente. Las proporciones que había tomado la publicación en 1890, y la necesidad de no aumentar los gastos de impresión, obligaron al Consejo Nacional de Educación a publicar un solo número durante los meses de agosto, setiembre, octubre y noviembre de 1890. Volvió a aparecer quincenalmente en diciembre de ese mismo año (*El Monitor*, 1890, 969).

La publicación de los primeros números de *El Monitor* coincidió con la convocatoria del Congreso Sudamericano de Pedagogía, realizado en Buenos Aires en 1882. Este Congreso se convirtió en un antecedente importante para el dictado de la Ley 1.420 de Educación Común, en 1884. Por consiguiente, el órgano oficial del Consejo Nacional transcribió pacientemente todas las sesiones, empresa que demandó dos años de trabajo. Resulta muy sugerente que en el mismo seno del Congreso y en el primer

año de vida de *El Monitor*, se escucharan las primeras críticas al estilo empleado por este último -“seco... desabrido y cansado” (*El Monitor*, 1882, 207)- y a sus escritos sobre Pedagogía:

No hay nada más perjudicial que el dar un aspecto desagradable a lo que instruye. Y es el defecto de muchas publicaciones instructivas; pero en ninguna región de la especulación humana, como en la enseñanza primaria. La palabra Pedagogía es fatídica... Y bien, toda Pedagogía es gris. Se ha querido dar la forma matemática, escolástica a cuatro o cinco procedimientos mezclados con un poco de higiene, otro tanto de psicología elemental, y una o dos máximas de Bentham sobre la teoría de la pena (*idem*, 207).

A pesar de tan tempranas críticas, *El Monitor* apareció hasta 1976: su vida concluyó con la extinción del mismo Consejo, después de noventa y cuatro años de vigencia. Esta publicación acompañó durante muchas décadas a los maestros argentinos, sin censurar, como lo hicimos notar en su momento, las opiniones que contrariaban hasta la misma política del Consejo Nacional de Educación.

### **7.1.1. La profesión de maestro en la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación**

Conviene recordar que el Consejo y su publicación oficial iniciaron sus actividades en los primeros años de la década del 80, coincidiendo, por lo tanto, con la época en que comienza la consolidación de la formación sistemática de maestros en Argentina.

Debemos tener en cuenta, además, que el Consejo quedó en manos de los normalistas, tanto en su organización y gestión como en las tareas de inspección, según lo explicado en el Capítulo 4. Cabe preguntarse, entonces, qué hicieron los normalistas para alentar, estimular y favorecer el proceso de profesionalización de los docentes en actividad.

A lo largo de las páginas de *El Monitor* puede apreciarse una tensión muy particular entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado versus el del oficio aprendido. Lo que distingue el momento de origen de la “profesión” docente es

precisamente la lucha entre esos dos polos que remiten a intereses y a lógicas discursivas muy distintas.

En el período que se extiende desde mediados del siglo XIX hasta las dos primeras décadas del XX, se configura una definición del magisterio que combina –en forma desigual- dos componentes. Uno es de carácter racional y define a la actividad docente como un “arte científico”, es decir, como una práctica que está orientada por ciertos principios y conocimientos formales, que tienen que ser aprendidos en instituciones específicas: las escuelas normales.

Los frutos sazonados de las escuelas normales no se aprovechan en bien de la comunicad que las sostiene, a causa de la ausencia de una ley y las disposiciones conducentes a hacer del arte de enseñar una *profesión*, y no un apostolado mal entendido como hasta el presente (*El Monitor*, 1882, 214).

El otro componente es no racional, no electivo. Esta es la dimensión vocacional, afectiva y casi sagrada del magisterio, entendida como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien se consagra en virtud de un mandato y sin que medie un interés material.

No soy maestro normalista; no he pasado, para llegar al cielo del profesorado, por el purgatorio de una escuela normal; pero soy viejo veterano de la causa de la educación, y en mi larga carrera no he visto espinas ni me ha espantado la miseria: sólo he visto que nuestra misión es un sacerdocio; que el maestro es el verdadero sacerdote y la escuela verdadero templo de la humanidad (*idem*, 216).

La tensión entre los dos paradigmas relacionados con la actividad docente - apostolado versus oficio- se fue decantando, a nuestro entender, a favor del primero. Y a ese paradigma adhirieron el Consejo Nacional de Educación y, en consecuencia, *El Monitor*.

El apostolado se perfila como un elemento decisivo en la caracterización del maestro ideal, que se configura en las escuelas normales de fines del siglo XIX y principios del XX. La misión socializadora del maestro requería, asimismo, de un tipo de calificación que, si bien tomara en cuenta cuestiones de índole técnica, tales como el adiestramiento en determinadas maneras de dar clase, acentuara los rasgos personales

del futuro docente, modelándolos para conformar un ejemplo digno de ser imitado por los alumnos. Esta figura modélico-ejemplar del maestro lo colocaba en el centro de la actividad pedagógica, y confería a su intervención un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares.

Los ejemplos que pueden encontrarse en *El Monitor* a favor del paradigma maestro-apóstol son abrumadores y las denominaciones empleadas para designar a este docente-mártir son inagotables: apóstol de la civilización, apóstol del método, apóstol del progreso, sacerdote de la verdad, sacerdote de la humanidad, sacerdote de la enseñanza, mártir, obrero del porvenir, desgraciado obrero de la civilización, médico del alma, soldado de la escuela, etc. Junto a estas peculiares denominaciones se incitaba a los maestros a “cooperar eficazmente en la santa difusión de la enseñanza” (*El Monitor*, 1884, 44); y “a cumplir estrictamente la misión sagrada que se les encomienda en la educación” (*El Monitor*, 1883, 671).

A pesar de la evidente elección del paradigma maestro-apóstol que realizó *El Monitor*, algunas voces, pocas, se levantaron para tratar de imponer el otro paradigma:

¿Qué porvenir tiene el maestro argentino? ¿Cuáles son los estímulos que le incitan a la perfección y al trabajo? ¿La vocación solamente? Esto es bien poca cosa; la vocación será siempre un excelente auxiliar, pero la vocación, que al fin no es más que un movimiento ciego del instinto, no puede alimentar por sí sola ideales de la vida que son el fruto de la reflexión y del juicio que nos merecen nuestras propias fuerzas... Dígasele a un maestro que estudie, que se perfeccione y se leerá en su rostro la contestación de su espíritu. ¿Para qué? Así, jamás será el magisterio un cuerpo activo y progresista (*El Monitor*, 1882, 211).

El modelo de maestro “profesional” que propugnaba este paradigma apareció publicado en *El Monitor* a principios del siglo XX y con palabras muy elocuentes:

El maestro, se ha dicho, es el apóstol de la enseñanza y su misión la del sacrificio. Es verdad; pero antes es un ser humano que participa del derecho de los demás; luego también es un funcionario, y como tal debe mantener sus dignidades y prerrogativas. La época de los santos y de los milagros ha pasado. Ahora bien: para ser buen maestro, es necesario consagrarse pura y exclusivamente a la *profesión*, identificarse con ella en sus múltiples y especialísimas variaciones, estudiándose a sí mismo, estudiando al niño, penetrándolo hasta en sus más íntimos pensamientos

y evoluciones, siguiendo paso a paso los períodos de transformación y desenvolvimiento de sus facultades... (*El Monitor*, 1900, 747).

En este mismo artículo se alentaba al maestro a actuar con completa libertad de acción; a pensar y obrar con entera independencia y autoridad, ya que “el maestro es algo más que un soldado de fila” (*idem*, 747). La intención de este articulista anónimo era, en definitiva, hacer del maestro un profesional autónomo, reflexivo y crítico de su propia praxis.

Sin embargo, *El Monitor* optó por otro modelo ideal de maestro muy diferente, por cierto, del que acabamos de caracterizar y ajeno completamente al proceso de profesionalización de los docentes en ejercicio:

El buen maestro, el eximio educador es mesurado en sus palabras, dulce, apacible, sereno en su trato con los discípulos...; es siempre dueño de sí mismo, nada le irrita, nada le molesta; es todo cariño para el educando...; es expansivo y reservado, activo y metódico, ejemplar en su conducta, hombre y niño a la vez (*El Monitor*, 1891, 75).

### **7.1.2. La Pedagogía para maestros**

¿Existió una Pedagogía para maestros en actividad difundida a través de *El Monitor*? Si tenemos presente las características de la Pedagogía de esa época, debemos admitir que, cuando se hablaba de Pedagogía, en realidad se estaba hablando de Metodología. Hemos corroborado esta afirmación al analizar los planes de estudio, los programas de las asignaturas pedagógicas y los manuales para maestros. *El Monitor* no fue una excepción y en sus páginas no hizo más que reflejar la realidad de su tiempo.

Tampoco fue el medio elegido por los normalistas para expresar las ideas pedagógicas que hemos examinado detenidamente en el Capítulo 4. No obstante, en la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación se hacían alusiones a los grandes pedagogos y a problemáticas de índole pedagógica. En casi todos los casos, es muy evidente la superficialidad conceptual, la falta de rigor en los análisis, la apelación a lugares comunes o a estereotipos.

### 7.1.2.1. Autores

El autor más nombrado por *El Monitor* fue, sin duda, Pestalozzi. Se menciona a este último al hablar sobre los métodos, el fin de la educación, la intuición, la educación moral, la educación popular, las lecciones de cosas, etc. Sobre Pestalozzi no se formulan críticas, salvo para poner de manifiesto su conocida impericia administrativa. Los elogios se expresan a través de denominaciones tan curiosas como: el gran santo de la capilla pedagógica, noble misionero, noble representante de la humanidad, etc. A modo de ejemplo:

La gloria de Pestalozzi, señores, está en haber vuelto a pensar lo que otros cien habían dicho. Nada es nuevo bajo el sol... Pestalozzi, que es el gran santo de la capilla pedagógica, no tenía en su enseñanza nada de rigidez sistemática: lo que se ha llamado su método, es en el fondo una media docena de observaciones y principios, incesantemente renovados y fecundados por su libre práctica (*El Monitor*, 1882, 208).

Al hablar del fin de la educación, se dice en una de las sesiones del Congreso Pedagógico Sudamericano:

Fue Pestalozzi, ese noble misionero que no había podido hacerse escuchar de Napoleón I, en las Cámaras francesas, el primero que concibiera claramente que el fin de la Educación es desarrollar las potencias del individuo, mediante adecuados ejercicios (*El Monitor*, 1883, 368).

Con respecto a la intuición, son numerosas las referencias que se hacen en *El Monitor*:

Pestalozzi, en una de las admirables cartas que escribió a su amigo Enrique Gessner, le dijo: “Si me pregunto ¿qué he hecho por la ciencia pedagógica que sea obra personal mía?, me digo: he sentado el principio superior que la domina, el día en que he reconocido en la intuición la base absoluta de todo conocimiento” (*El Monitor*, 1884, 2).

Con motivo de la inauguración del monumento a Pestalozzi en Iverdon, Suiza, *El Monitor* dedica varios números para hacer una minuciosa reseña del acontecimiento. Aprovecha esta circunstancia para recordar los principios de Pestalozzi, esta vez según la versión de Morff, uno de sus discípulos. Sucintamente expresados son los siguientes:

- 1- La intuición es la base de la instrucción.
- 2- El lenguaje debe ser conforme a la intuición.
- 3- El tiempo de aprender no es el tiempo de juzgar y criticar.
- 4- En cada asignatura, la enseñanza debe principiar por los elementos más simples, y continuar gradualmente de acuerdo con el desarrollo del niño.
- 5- Se debe detener en cada punto de la enseñanza bastante tiempo para que el niño adquiriera la completa posesión del asunto.
- 6- El niño debe seguir la vía del método socrático y no el sistema de la exposición dogmática.
- 7- Para el educacionista, la individualidad del niño debe ser sagrada.
- 8- El objeto de la enseñanza elemental es el de desenvolver y aumentar las fuerzas de la inteligencia del niño.
- 9- Las relaciones entre el maestro y el discípulo deben ser regidas por el afecto.
- 10- La instrucción debe subordinarse al fin superior de la educación (*El Monitor*, 1890, 639).

Después de Pestalozzi, el pedagogo citado permanentemente es Froebel. *El Monitor* dedicó varios números para explicar las ideas fundamentales del sistema de Froebel, según versión de la Baronesa de Marenholtz Bulow. La queja reiterada con respecto a los métodos es, en la publicación oficial del Consejo, que se los conoce pero no se los aplica. Por consiguiente, con relación a Froebel la pregunta que se reitera en numerosas oportunidades es la siguiente: ¿Por qué no aplicamos su método para educar a los niños?

Conocemos perfectamente el método Froebel y, sin embargo, lo hemos rechazado; y si no ¿por qué carecemos de instituciones educativas como las fundadas por el ilustre pedagogo: los jardines de infantes? (*El Monitor*, 1882, 219).

A Rousseau se lo evoca como el antecesor de Pestalozzi, y su nombre aparece vinculado a temáticas concernientes a la educación natural, al aprendizaje a través de la experiencia, a la importancia del interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.

Rousseau... con su imponderable elocuencia y sus apelaciones a los derechos sagrados de la naturaleza, debía ser un predicador en el desierto, y el *Emilio*... estaba destinado a fructificar en suelo extranjero, cayendo como una centella sobre el alma ardiente del suizo Pestalozzi (*El Monitor*, 1883, 368).

Spencer es mencionado en *El Monitor* cuando se alude al tema de la educación física, intelectual y moral, en concordancia, como lo hicimos notar oportunamente, con el predicamento que tuvo en nuestro contexto cultural; y de acuerdo, asimismo, con las prescripciones establecidas en los programas de Pedagogía de las escuelas normales. Pero, sobre todo, se exhorta a los educadores a tener presente a Spencer en las cuestiones relativas a la educación física y moral:

La educación física y la educación política y moral, envuelven dos problemas serios a los que no se ha dado hasta ahora solución en el Río de la Plata... Quisiéramos que alguien se tomase el trabajo de iniciar en el país la reforma de la educación, en el sentido de las ideas expuestas por Spencer en su notable capítulo sobre la educación física (*El Monitor*, 1891, 975).

Comte es citado esporádicamente en *El Monitor*, a partir de 1890, a propósito de su concepción científico-metodológica y por los aportes de la Sociología al ámbito educativo:

Augusto Comte, uno de los grandes pensadores de este siglo, ha observado que las clases educadas en las escuelas contemporáneas presentan un visible bajo nivel moral, comparadas con los hombres que no han sometido su mente a una instrucción degradante. Esta observación, que revela la perspicacia del análisis sociológico, es un buen síntoma que marca la iniciación de investigaciones posteriores y fecundas... (*El Monitor*, 1892, 345).

Son frecuentemente nombrados Comenio y Herbart por su importancia para la Didáctica; y Sarmiento y Horace Mann por sus fuertes vinculaciones con la expansión de la educación elemental y la formación sistemática de docentes.

Resulta notoria la falta de artículos en *El Monitor* dedicados a realizar análisis profundos y significativos sobre contenidos pedagógicos doctrinarios. Los de cierta envergadura son muy escasos, por cierto, y siempre se remiten a problemas metodológicos. A modo de ejemplo:

Mientras todo el mundo reconoce la obra de Froebel, de Pestalozzi y de Comenio en la nueva educación, raros son los que toman en consideración las *fuentes* de donde estos grandes maestros bebieron sus inspiraciones... El español Vives, Rabelais y Montaigne en Francia, Bacon en Inglaterra, han hecho más que todos los otros reunidos para

determinar los *métodos escolares* de nuestro tiempo (*El Monitor*, 1897, 579).

### 7.1.2.2. Las Conferencias Pedagógicas

Las Conferencias Pedagógicas fueron una creación del Cuerpo de Inspectores preocupados por elevar el nivel intelectual de los docentes y subsanar las dificultades que estos presentaban – aparentemente con mucha frecuencia – en la aplicación de los métodos y procedimientos didácticos. Fueron concebidas para tener un doble carácter: teórico y práctico. En las Conferencias teóricas debían tratarse temas estrictamente pedagógicos, tales como las cualidades del educador; la educación física, intelectual y moral; la Pedagogía, su objeto y significado; la organización de las escuelas, etc. Las Conferencias prácticas estaban destinadas a mejorar la aplicación de los métodos a través de las clases modelo, previamente asignadas a los maestros, y sobre las cuales el Inspector y algunos colegas debían realizar la crítica pedagógica. Con posterioridad a la crítica, se procedía a seleccionar las mejores clases para ser utilizadas en las escuelas del distrito.

Estas Conferencias denominadas Pedagógicas debieron llamarse, en honor a la verdad, Didácticas. Hubiesen sido relevantes de haber mantenido su carácter teórico-práctico pero, en los hechos, se convirtieron en reuniones anodinas dedicadas casi exclusivamente a cuestiones didácticas e instrumentales. No hubo lugar en ellas para la discusión de ideas, el debate, la reflexión crítica por parte de los docentes sobre problemas esencialmente educativos.

Los conductores de estas Conferencias fueron, en la mayoría de los casos, los mismos Inspectores. Quizás por haber sido sus creadores, en los informes que elevaban al Consejo Nacional de Educación sólo ponían de manifiesto las supuestas bondades de las Conferencias, sin hacer alusiones a los aspectos críticos o a las debilidades que presentaban las mismas. Como veremos más adelante, las críticas partieron de los docentes que participaban de las Conferencias pero no de la corporación de Inspectores.

Oportunamente mencionamos que *El Monitor* dedicó una de sus Secciones para transcribir textualmente el desarrollo de las Conferencias. A través de sus páginas se

puede conocer la tediosa y reiterada lista de temas referidos siempre a clases modelo, para los diferentes grados de la escuela primaria.

Las Conferencias Pedagógicas aparecen citadas explícitamente en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, sancionada en 1875.<sup>76</sup> La asistencia a las mismas era obligatoria para todos los docentes. Según lo establecido en el artículo 91 de la citada Ley, los que faltaran injustificadamente debían pagar una multa equivalente al 15% de su sueldo mensual. Estas Conferencias debían ser presididas por el Inspector o el docente de la zona de mayor jerarquía.

La lectura de *El Monitor* permite verificar que las Conferencias se extendieron rápidamente a todas las provincias, y se llevaron a cabo tanto en las escuelas primarias provinciales como en las nacionales. El éxito que tuvieron estas Conferencias en sus inicios impulsaron al Consejo Nacional de Educación a institucionalizarlas para todas las escuelas dependientes de su jurisdicción:

Las conferencias pedagógicas dadas en esta forma tienen que propagarse hasta llegar a ser una institución permanente incommovible; a ello obligan los resultados que producen (*El Monitor*, 1885, 805).

La decisión de dar a las Conferencias carácter permanente fue consecuencia, a nuestro entender, de los informes que hacían llegar los Inspectores al Presidente del Consejo Nacional de Educación. El Inspector de San Juan afirma en 1883:

...hemos organizado ya las conferencias pedagógicas, habiendo dado una ayer a los maestros y maestras de la ciudad y departamentos vecinos. Estas conferencias serán semanales, y abrigo la esperanza que, con las que den los Sres. Inspectores Provinciales, en los Departamentos de Campaña, *conseguiremos levantar gradualmente el nivel intelectual de los maestros* (*El Monitor*, 1883, 405).

En el informe de la provincia de Salta se asegura:

---

<sup>76</sup> Debemos recordar, como lo anticipamos en el Capítulo 2, que por tener Argentina un régimen político federal, las provincias tenían la facultad de dictar sus propias leyes. Cuando se sancionó la Ley 1.420 de Educación Común, en 1884, la mayoría de las provincias ya tenían sus propios marcos jurídicos. Como lo hicimos notar en su momento, estos textos legales fueron posteriormente ajustados a lo prescrito en la Ley 1.420.

...una gran parte del cuerpo docente, deja mucho que desear en sus conocimientos profesionales e idoneidad. Este defecto se corregirá en parte por las frecuentes visitas y el auxilio eficaz y laborioso de la Inspección, y por medio de las conferencias pedagógicas (*El Monitor*, 1883, 407).

En el informe del Inspector de la provincia de Mendoza se hace notar que:

La benéfica influencia del periódico y su propaganda, viene a ser perfectamente complementada por las conferencias pedagógicas, en las cuales nos ocuparemos no sólo de la *teoría*, sino también de la *práctica de la enseñanza*, dando allí *lecciones modelos* unas veces y generalmente haciendo que los maestros las den para *criticárselas*, no sin darles siempre la razón explícita y clara de cada paso, apoyándonos en la naturaleza del niño y en la del asunto (*El Monitor*, 1883, 413).

En estos informes que utilizamos como ejemplos se pueden identificar las características más importantes de las Conferencias. En el informe de Tucumán se dice:

Los maestros se ocupan y tratan de desempeñar bien su papel en las tareas ordinarias, como en las conferencias pedagógicas que nunca duran menos de dos horas, siendo destinadas las dos terceras partes del tiempo a la práctica: *lecciones modelos* (*El Monitor*, 1883, 607).

En el informe del Inspector de Corrientes se explicitan algunos de los temas de las Conferencias:

En el mes entrante daré comienzo a las conferencias sobre pedagogía a los maestros de la capital. Versarán éstas sobre las facultades intelectuales y modo de desarrollarlas. Principios del arte de enseñar y modo de hacer la crítica. Exposición de métodos. Diferentes modos de dar una lección. Ejercicios gimnásticos (*El Monitor*, 1883, 648).

El informe de la Inspección de Catamarca dice mucho, no sólo sobre las características de las Conferencias, sino también acerca de la valoración que hacían los Inspectores respecto de las capacidades intelectuales de los maestros:

El hecho solo de reunirse los maestros para presenciar lecciones dadas, según las prácticas aconsejadas por los principios en que se basa el arte de enseñar, sería provechosisimo; pero es de creer que se trata de algo más que de hacerlos meros espectadores de trabajos ajenos; ellos mismos exhibirán sus modos de enseñar para que se pueda seleccionar tomando lo aceptable y desechando lo malo. *No creemos que sea ocurrente disertar sobre filosofía ante maestros cuya preparación intelectual no*

*está dirigida a esta clase de estudios; pero en cambio creemos fácil inculcar buenos métodos, siempre que su bondad se descubra ante sus propios ojos por el éxito mismo (El Monitor, 1884, 388).*

El informe de Santa Fe acentúa el carácter eminentemente práctico de las Conferencias:

...las Conferencias semanales que se han establecido, proporcionan a los maestros la ocasión de robustecer más sus conocimientos y adquirir nociones exactas de los métodos, sistemas y procedimientos más adelantados. Las conferencias, en efecto, son *esencialmente prácticas* donde cada uno presenta el modo de ejecutar las reglas pedagógicas, y muestra el arte de la enseñanza (*El Monitor*, 1884, 106).

Los ejemplos que hemos utilizado permiten sistematizar algunas de las características más relevantes de las Conferencias Pedagógicas:

- Debían ser teóricas y prácticas, aunque en los hechos sólo fueron importantes las segundas.
- La finalidad que perseguían era la de elevar el nivel intelectual de los maestros. Sin embargo, como hemos visto, la preocupación real se centró en el adiestramiento metodológico.
- La asistencia era obligatoria para todos los docentes.
- Se dictaban semanalmente y duraban dos horas. Las dos terceras partes del tiempo se dedicaban a la práctica.
- Las Conferencias prácticas eran, en realidad, lecciones modelo a cargo de un maestro.
- Estas lecciones se dictaban en presencia de los colegas.
- Al finalizar la lección, se realizaba la crítica pedagógica a cargo de un docente o de un Inspector.
- Luego de la crítica, se seleccionaban las mejores para ser utilizadas en las escuelas del distrito.

Es muy notorio el desmesurado entusiasmo demostrado por los Inspectores acerca de los resultados de estas Conferencias, llamadas, sin rubor alguno, “certámenes de la inteligencia”:

Los frutos recogidos en tres años consecutivos de conferencias son indestructibles: los métodos rutinarios e impropios, que sólo servían para convertir el aprendizaje de los principios elementales en una tarea ingrata y repelente, han desaparecido para siempre de la escena del magisterio. *Este certamen de la inteligencia* ha despertado en los maestros, de un modo elocuente, el hábito al estudio, ha fomentado en ellos el espíritu de cuerpo y el de la unificación de los métodos y sistemas de enseñanza (*El Monitor*, 1886, 1168).

A pesar del éxito que tenían estas Conferencias según los informes de los Inspectores, el Consejo Provincial de Instrucción Primaria de Santa Fe decidió reglamentarlas. Esta reglamentación fue, por supuesto, aceptada por el resto de las provincias y por el mismo Consejo Nacional de Educación, que publicó la normativa (*El Monitor*, 1886, 11-12). Lo más significativo de esta última fue que determinó los temas que debían desarrollarse en las Conferencias, con la finalidad de darles “un carácter esencialmente doctrinal, tendentes a obligar a cada maestro a hacer un verdadero estudio de su profesión considerada como arte y como ciencia” (*idem*, 11). De todos modos, el carácter doctrinal quedó solamente como un enunciado teórico, ya que no perdieron su lugar de privilegio los temas eminentemente didácticos. Por consiguiente, la “profesión” siguió identificándose más con el arte que con la ciencia.

En las innumerables Conferencias que han quedado registradas en *El Monitor* puede comprobarse que el énfasis siempre estuvo puesto en lo metodológico. Damos un ejemplo que, sin exagerar, representa fielmente a casi todas las Conferencias Pedagógicas:

Conferencia del 5 de julio. Presidencia del señor Subinspector don Esteban Lamadrid. Conferenciante, Srta. Sara Magalhaes –Tema, geometría 2º grado-. Se valió de unos papelitos cuadrados que doblaron las alumnas en distintos sentidos, siguiendo las indicaciones de la maestra, y estudiaron las formas geométricas que efectuaron. El señor Pereira criticó la no concordancia de los medios con el fin de la lección, y desde luego, la falta de orden que a su parecer había habido en las diversas partes de ella; pero habiendo manifestado posteriormente la señorita Magalhaes, que su propósito había sido el de recapitular o repasar en forma amena los conocimientos de geometría que poseen sus alumnas, retiró dicho señor las observaciones hechas. La lección fue aprobada por afirmativa general, como también las siguientes conclusiones:

- 1- En la enseñanza de todas las materias se requieren ejercicios de aplicación, por los cuales el maestro investiga si sus alumnos han

comprendido los conocimientos que les ha dado en lecciones anteriores.

- 2- Dichos ejercicios deben ser variados, amenos, de una graduación sensible, al alcance de los niños y tendentes siempre a cultivar las facultades mentales.
- 3- En estos ejercicios no demos olvidar que los alumnos deben ser obreros y el maestro sólo su guía (*El Monitor*, 1890, 520).

En 1890, después de varios años de vigencia de estos “certámenes de la inteligencia”, un docente se atrevió a formular las primeras críticas a las Conferencias Pedagógicas. Expresadas sintéticamente, sus observaciones son las siguientes:

- Poco o nada adelantamos “en el sentido de mejorar nuestras condiciones pedagógicas, y perdemos lastimosamente el tiempo en tales reuniones” (*El Monitor*, 1890, 769).
- En la mayoría de las Conferencias se percibe un mutismo general en los participantes, “de aquí el que se aprueben sin observación alguna las lecciones llamadas modelos, porque a todas luces parecen bien dadas, y en tal sentido no deben ser criticadas...” (*idem*, 769). Para este docente, la crítica no podía llevarse a cabo porque el tema no había sido preparado por todos los participantes.

Como puede observarse, las objeciones se centraban, fundamentalmente, en el procedimiento utilizado en las Conferencias: el maestro que daba la clase modelo había sido designado con anticipación, y los demás participaban como espectadores, y no precisamente como observadores críticos. El mismo docente proponía soluciones muy atinadas para superar los inconvenientes señalados:

...que el presidente designe el tema que ha de ser el asunto en la próxima conferencia, y llegado el acto, invite a uno de los presentes a que dé la conferencia... Con eso se conseguirá:

Primero- que todos se encuentren preparados para dar la conferencia.

Segundo- que reine aquella animación, tan escasa en la actualidad, en las discusiones y observaciones a que dé lugar la marcha de la lección.

Tercero- que se destierre para siempre ese recelo infundado que tenemos para desempeñar ese acto, convirtiéndolo en la cosa más natural y fácil de llevar a cabo, máxime tratándose de personas que diariamente tienen la oportunidad de tratar tales asuntos (*idem*, 769).

A pesar de las críticas y de las recomendaciones para mejorar el desarrollo de las Conferencias, nada cambió. Para hacerlo, se hubiese tenido que modificar no sólo el reglamento sino, sobre todo, la mentalidad del cuerpo de Inspectores. Las Conferencias Pedagógicas podrían haberse convertido en un instrumento idóneo para elevar, efectivamente, el nivel intelectual de los maestros. Sin embargo, al ser reglamentadas, pautadas, uniformadas y dirigidas externamente por los Inspectores, se convirtieron en espacios rutinarios y vacíos de contenidos pedagógicos. No dieron lugar al intercambio de ideas, a la discusión sobre teorías o doctrinas, a la intervención y creatividad por parte de los docentes. Estos pretendidos “certámenes de la inteligencia” se transformaron, en realidad, en patéticas muestras del amaestramiento y detallismo metodológicos.

## CAPITULO 8

### CONCLUSIONES

Establecemos las conclusiones, en concordancia con los siete objetivos planteados oportunamente en la Introducción del presente trabajo.

1. La formación sistemática de docentes para la enseñanza primaria en Argentina, que se inicia en 1870 con la creación de la Escuela Normal de Paraná, es una problemática que sólo puede ser comprendida si se la vincula con la organización del sistema educativo nacional y con el proceso, más complejo aún, de la formación del Estado-Nación y la sociedad moderna. Argentina estableció una administración educativa fuerte y centralizada para asegurar la expansión de la educación elemental y propiciar, al mismo tiempo, un sistema de enseñanza que fuera garantía de homogeneidad cultural. El objetivo fundamental fue crear la conciencia nacional en un país conformado por una inmigración masiva y heterogénea. El afán de reducir lo diverso a lo homogéneo impuso, a través del sistema educativo, la estrategia del “modelo” con la finalidad de lograr la uniformidad en las instituciones, en la organización, en los reglamentos, en los títulos, en los planes, en los programas, en los métodos, en los textos. En consecuencia, la función igualadora de la escuela debe ser entendida como un proceso de universalización de normas, valores, principios y costumbres.

Para llevar adelante este proceso, el Estado necesitaba preparar a un cuerpo de especialistas también homogéneo – en los hechos predominantemente femenino – y formado específicamente para desarrollar una tarea fundamental en el proyecto de transformación social. En ese contexto el maestro debía alfabetizar, obviamente, pero sobre todo debía difundir un nuevo orden cultural. Por lo tanto, la función docente se

revistió de un carácter misional-sacramental. En el momento de constituirse como “profesión”, el papel protagónico del Estado fue decisivo. No fue importante el proceso de profesionalización ni, en consecuencia, la ciencia pedagógica, sino más bien el arte de enseñar. Y como arte privilegió la praxis por encima de la teoría. De este modo, se consolidó un sistema de formación docente apoyado casi exclusivamente en el adiestramiento o amaestramiento metodológico y no precisamente en la reflexión teórica.

La lógica que orientó la configuración de la “profesión” docente y el proceso expansivo del normalismo tuvo como eje la cantidad en detrimento de la calidad. Era imprescindible acrecentar el número de escuelas normales y el número de maestros titulados para lograr una rápida extensión de la educación elemental. Y para conseguir este último propósito, el Estado no titubeó en reducir el tiempo de preparación de los maestros y limitar su acceso al conocimiento.

Podemos afirmar que fueron tres las características que determinaron el proceso de institucionalización y expansión de las escuelas normales en Argentina: la preponderancia de lo cuantitativo a expensas de lo cualitativo; la utilización de la estrategia modélica para lograr la uniformidad en todos los aspectos; y la consideración de la mujer como educadora natural. Este último aspecto es relevante, ya que al ser las mujeres las elegidas los rasgos femeninos definieron, en gran medida, a la docencia argentina.

**2.** Analizamos las ideas pedagógicas que influyeron en la formación de docentes para la enseñanza primaria, durante el período 1870-1920, teniendo en cuenta el contexto cultural. Esta contextualización permite comprobar que la cultura argentina presenta un entramado complejo ya que fue – en diversos momentos – iluminista, romántica, ecléctica, krausista, positivista, antipositivista. Por consiguiente, las ideas pedagógicas engarzadas en esa trama aparecen, también, revestidas de complejidad y de abundantes matices. A partir de esa certeza, dividimos en dos etapas el análisis del pensamiento pedagógico surgido a partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná: la fundacional (1870-1880) y la del positivismo normalista (1880-1920). Esta periodización pone de manifiesto que la citada institución no fue desde su creación, en

1870, un centro de difusión del positivismo. Advertimos en su momento que la formación de esta corriente filosófica en Argentina no se comprende si no se tiene en cuenta la problemática del evolucionismo darwiniano. Es posible que haya sido el tema de la evolución, incorporado con relativa rapidez al terreno cultural argentino, la causa principal de la preeminencia del positivismo de Spencer sobre el positivismo de Comte: de todos modos estas dos corrientes de pensamiento sólo son conocidas al finalizar la década del 80.

Explicamos las ideas pedagógicas en la etapa fundacional analizando el pensamiento de Sarmiento, Torres y Scalabrini. La filiación ideológica de los mismos permite corroborar que en la etapa que se extiende desde 1870 a 1880 predominaron las ideas del romanticismo, del espiritualismo ecléctico y del krausismo, hasta que Scalabrini introduce en la Escuela Normal de Paraná, a fines de la década del 80, el estudio del positivismo comtiano. La adhesión de Ferreira y Victoria a esta rama del positivismo, el krauso-positivismo de Vergara y el científicismo de Mercante demuestran que el positivismo pedagógico elaborado e irradiado desde Paraná fue el que influyó de manera decisiva en la formación de la docencia argentina.

A pesar de sus diversas posturas ideológicas, tanto los pensadores de la etapa fundacional como los del positivismo normalista, demostraron una peculiar preocupación por los métodos. En el caso de Sarmiento, su interés por los aspectos metodológicos no pasa desapercibido en su vasta producción. Escribe sobre la enseñanza de la lecto-escritura, la gramática, la Historia, la Geografía, la Aritmética, el Latín y las lenguas vivas. José María Torres, identificado con la pedagogía pestalozziana, el romanticismo y el espiritualismo ecléctico dedica, en su *Curso de Pedagogía*, amplios espacios para disertar sobre el arte de enseñar y los métodos. Pedro Scalabrini, preocupado por hacer conocer el positivismo de Comte, difundió durante sus largos años de enseñanza en la Escuela Normal de Paraná las modalidades didácticas del krausismo español y el método de las lecciones de objetos. Alfredo Ferreira, decidido seguidor de la doctrina comtiana, fundador del Comité Positivista Argentino y de su órgano de expresión *El Positivismo*, hizo numerosas alusiones al desenvolvimiento de los métodos basados en la ciencia positiva. Maximio Victoria, también seguidor de Comte, analiza a través de sus escritos la penetración del positivismo en los diferentes

niveles del sistema educativo y su influencia en la Didáctica. Reconoce que en la Argentina, más que la adhesión a las doctrinas de Comte, existió una afinidad simpática hacia los métodos, destacando la eficiente acción didáctica de Paraná y la originalidad de una supuesta “didáctica argentina”. Carlos Vergara defenderá la acción espontánea de los educandos y la libertad didáctica, al modo de Tolstoi, en su frustrada experiencia llevada a cabo en la Escuela Normal de Mercedes. Víctor Mercante, figura paradigmática en lo concerniente a los estudios de psicología y pedagogía experimental en Argentina, encaminó todos sus esfuerzos a resolver problemas didácticos y a proponer métodos eficaces para lograr la “profesionalidad didáctica” en la preparación de los maestros.

En consecuencia, y sin desmerecer los aspectos doctrinarios difundidos desde Paraná, la preocupación fundamental – sobre todo de los pedagogos positivistas – estuvo centrada en los métodos y esa preocupación, a su vez, estuvo fuertemente vinculada con la formación docente.

3. Nosotros preferimos no definir a una construcción tan compleja como el normalismo. Precisamente por su misma complejidad, siempre quedan elementos fundamentales que, a nuestro entender, escapan al encierro conceptual. La adecuada comprensión de un fenómeno de esta índole sólo parece adquirir sentido si se lo refiere a sus características más significativas. Estas características fueron determinadas, en gran medida, por el pensamiento de sus gestores a lo largo del tiempo. Ya hemos visto que el normalismo no fue unívoco; en algunos momentos llegó a ser defensor de Rousseau, de Pestalozzi, de Krause, de Comte o de Spencer. A pesar de estos vaivenes, ciertos caracteres mantuvieron la estabilidad: la adhesión al mito del progreso científico; el magisterio como sacerdocio o apostolado laico; la socialización de la idea de patria y de sus símbolos; un fuerte sentido de la autoridad; la práctica de la tolerancia; la despreocupación por los fines de la educación con connotaciones filosóficas; la dedicación a los aspectos metodológicos, psicológicos y biológicos de la enseñanza; la valoración de las ciencias naturales y experimentales.

Los normalistas tuvieron una notoria influencia en la organización administrativa y pedagógica de la educación elemental y, por consiguiente, en el proceso de

consolidación del sistema educativo argentino. Sin embargo, su actuación no quedó limitada a ese nivel de la enseñanza. Los egresados de la Escuela Normal de Paraná fueron Inspectores Técnicos del Consejo Nacional de Educación, Directores de las Normales que se crearon en todo el país, Presidentes de los Consejos Provinciales de Educación, Consejeros y Directores Generales de Escuelas. Fueron designados, asimismo, como Inspectores Generales de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, ejerciendo la supervisión en establecimientos de Educación Media. Se desempeñaron como profesores en las Escuelas Normales, en los Colegios Nacionales y en las Universidades. Este notorio desplazamiento de los normalistas paranaenses hacia los altos cargos de la administración del sistema y hacia las Universidades de Buenos Aires y La Plata, produjo un paulatino vacío de pensamiento vigoroso y creativo en las escuelas normales.

Este verdadero “asalto al poder” provocó una nueva interpretación del normalismo, en 1990, por parte de Adriana Puiggrós. La autora entiende que en el período comprendido entre 1885 y 1916 el tema fundamental es la lucha entre dos tendencias dentro de los graduados normalistas, a los que divide en “normalizadores” y “normalistas democrático-radicalizados”. Puiggrós elabora esta clasificación para deducir que los “normalizadores” positivistas estaban comprometidos con el sistema de instrucción pública, centralizado y estatal, mientras que los “normalistas democráticos” expresaban la oposición a ese modelo educativo dominante. Consideramos haber demostrado, utilizando las mismas argumentaciones de Puiggrós, que su pretendida división entre “normalizadores” y “normalistas” carece de sustento. Sin embargo, somos conscientes de que la polémica queda abierta.

Finalmente nos debemos preguntar: ¿Contribuyeron los normalistas al proceso de profesionalización docente? Nuestra respuesta es negativa y se funda en las mismas razones, analizadas oportunamente, que provocaron la decadencia del normalismo. En la segunda década del siglo XX se esbozan los límites del discurso normalista, el agotamiento de las fuerzas que lo conformaron, el incipiente pero inexorable desplazamiento y pérdida de posición hegemónica dentro del campo pedagógico. En realidad, los normalistas entendieron que la profesionalización estaba asegurada, exclusivamente, a través del dominio de las competencias técnico-didácticas y

menospreciaron el conocimiento pedagógico. Lamentablemente se equivocaron. Con la pérdida de legitimidad del normalismo, aparecen nuevas identidades profesionales, nuevas reglas y normas que rigen el funcionamiento institucional y otra configuración del saber pedagógico. La nueva configuración significó no sólo la incorporación de experiencias pedagógicas diferentes, sino también la aparición de nuevos perfiles para los docentes. Espacios de legitimación académicos vinculados ya no a la cultura normalista sino a la universitaria, demarcaron de otra forma los límites del campo y organizaron mecanismos distintos para el reclutamiento de los agentes educadores. En consecuencia, la clausura de la época normalista se asocia con la crítica a la didáctica positivista. Mantovani, Calzetti, y en general todo el grupo de pedagogos renovadores, atacaron frontalmente al “imperialismo del método” y con ello asestaron un duro golpe a uno de los núcleos estructuradores de la cultura normalista.

4. Realizamos un minucioso estudio de los planes de estudio vigentes en las escuelas normales argentinas y de los programas de las asignaturas pedagógicas, con la finalidad de determinar la importancia concedida en los mismos a las ideas pedagógicas, en función del proceso de profesionalización docente. Para analizar los planes de estudio procedimos a dividir el período 1870-1920 en dos etapas, respetando la periodización ya establecida en nuestro trabajo: los planes de la etapa fundacional (1870-1880) y los correspondientes a la etapa de consolidación y expansión (1880-1920).

A pesar de los numerosos cambios que se produjeron en ambas etapas y de la evidente disparidad de criterios en cuanto a la duración de los estudios, las modificaciones nunca fueron estructurales ni de fondo. No respondieron a concepciones pedagógicas diferentes sino a razones tan elementales como la de acortar los estudios para formar, homogénea y rápidamente, al mayor número de maestros en el menor tiempo posible. Sostenemos que los cambios no fueron estructurales porque – a modo de ejemplo – al llegar el año 1914, y después de múltiples tentativas de cambio, el Consejo Nacional de Educación dictó un plan para las escuelas normales que tenía carácter “provisorio” aunque subsistió hasta 1941. Al igual que las propuestas anteriores, la preparación cultural absorbía el 85% del plan y solamente el 15% estaba destinado a la formación profesional.

Los programas de las asignaturas pedagógicas que se dictaron en las escuelas normales demuestran que la formación pedagógica de los alumnos-maestros siempre se centró en las mismas materias: Pedagogía (Metodología), Observación y Práctica. Estos programas fueron, además, uniformes, pautados y de estricto cumplimiento. Las quejas de los docentes respecto de esta última característica fueron coincidentes: programas extensos y excesivamente analíticos; imposición de métodos y de textos; falta de libertad para los docentes y anacronismo en los contenidos.

Podemos concluir que las ideas y las concepciones doctrinarias de los normalistas no llegaron a los alumnos-maestros a través de las asignaturas pedagógicas, preocupadas sobre todo por los aspectos metodológicos e instrumentales. Nada hemos encontrado en los planes, programas y contenidos que refleje, aunque sea en parte, la profusión de ideas pedagógicas que se gestaron en Paraná. La constatación de este hecho concuerda con lo afirmado al explicar la preparación sistemática de docentes por parte del Estado: el saber enseñar o la destreza metodológica fueron determinantes en el proceso de formación. Hemos corroborado que el hacer desplazó al saber en la preparación de los docentes. En consecuencia, la adquisición de los métodos y la práctica de la enseñanza recibieron una atención privilegiada, como puede advertirse en los planes de estudio y en los programas.

Hemos aseverado, asimismo, que las ideas del positivismo pedagógico no tuvieron resonancia en las cátedras de Pedagogía. El ámbito de difusión de las mismas fueron las cátedras de Filosofía de las escuelas normales vinculadas, directa o indirectamente, con la Escuela Normal de Paraná: desde esas tribunas los normalistas se dedicaron a cuestiones de índole pedagógica y, en especial, a las indagaciones doctrinarias y prácticas sobre educación. En esas cátedras los alumnos normalistas discutieron y reflexionaron sobre concepciones que trascendían lo meramente empírico y técnico. Los alumnos normalistas accedieron a las ideas pedagógicas doctrinarias a través de las enseñanzas de Scalabrini en Paraná y luego mediante la acción llevada a cabo por sus notables discípulos: ideas pedagógicas positivistas, pero ideas pedagógicas al fin, que terminaron por conformar un corpus orgánico y coherente en sí mismo.

Sin embargo, la pujanza y vitalidad de Paraná se fueron diluyendo con el tiempo. Como puede comprobarse a través de la lectura de los planes de estudio, se fue reduciendo, hasta desaparecer, el espacio dedicado a la Filosofía en las escuelas normales. Resulta patente el paulatino empobrecimiento intelectual que padecieron estas instituciones como consecuencia del desplazamiento de los mejores discípulos de Paraná al ámbito universitario y a la administración del sistema. La Pedagogía, reducida al adiestramiento didáctico, quedó como patrimonio de las escuelas normales, las Ciencias de la Educación y la reflexión teórica adquirieron estatuto universitario.

En realidad no fueron las ideas pedagógicas las que influyeron en el proceso de profesionalización docente, sino la didáctica normalista. Esta didáctica, predominantemente positivista, adoptó como base a los principios pestalozzianos, sintetizados y divulgados a través de la Escuela Normal de Paraná. Los principios de Pestalozzi no fueron objeto de grandes preocupaciones en cuanto a los supuestos teóricos. Lo que realmente importaba eran los alcances prácticos y la concreción del mayor número de experiencias sobre la base de los mismos.

Después de analizar los planes y programas normalistas, estimamos que la influencia de las ideas pedagógicas positivistas condujo, en los hechos, a un triple reduccionismo: la Pedagogía se redujo a la Didáctica, ésta a la Psicología y la Psicología, finalmente, a la Biología. La influencia de Paraná transformó a la Didáctica en la disciplina específicamente pedagógica y, por consiguiente, para el normalismo positivista la educación se convirtió en un problema eminentemente didáctico.

Es lógico deducir que en el proceso de profesionalización desarrollado en las escuelas normales, sólo se otorgó preponderancia a la preparación instrumental y a las prácticas, espacios donde los alumnos debían poner en evidencia el dominio en el manejo de los métodos y procedimientos. Nosotros consideramos que la preparación que recibieron los alumnos normalistas en su proceso de profesionalización se asemejó al de un oficio – no sólo por el aprendizaje a través de la imitación y la insistencia en las prácticas – sino sobre todo por la índole de estas últimas. Se transformaron en prácticas desprovistas de soportes teóricos y descontextualizadas de las culturas en las que tuvieron su origen. La permanente postergación de la teoría e incluso la separación entre

ésta y la práctica dentro de la cultura normalista, terminó por reducir a los maestros al ámbito subalterno de la ejecución y de la aplicación de lo que otros habían elaborado. En consecuencia, la formación docente se asemejó, desde sus orígenes, al aprendizaje de un oficio, que es aprendizaje por imitación, antes que a la preparación profesional, ya que esta última implica la apropiación activa y crítica de los saberes.

5. Durante el período que hemos denominado fundacional y hasta los primeros años de la década del 80, se percibe una notoria conformidad por parte de las autoridades hacia la formación que brindaban las escuelas normales. Al ponerse en vigencia el plan de estudios de 1887, que redujo la preparación de los maestros a tres años, se inició una etapa cargada de cuestionamientos acerca de la calidad del proceso de profesionalización de los normalistas. Cuando los egresados de las escuelas normales comenzaron a ejercer la docencia, las críticas de los inspectores ponían el acento, casi siempre, en los mismos aspectos: bajo nivel intelectual de los maestros, carencia de conocimientos pedagógicos, desconocimiento de los métodos y procedimientos, etc. Protagonistas, en definitiva, de una enseñanza rutinaria, deficiente y mecánica. La desconfianza respecto del desempeño de los normalistas en el ejercicio de la docencia indujo al Consejo Nacional de Educación y a los Inspectores – que ejercían poder punitivo sobre los docentes – a imponer rígidas instrucciones sobre la enseñanza. Pero estas precisas instrucciones no produjeron los efectos deseados. Las medidas adoptadas no fueron suficientes para impedir el imperio de la rutina en la enseñanza y la persistencia en la repetición mecánica y en la memoria de los educandos. Los Inspectores del Consejo estaban empeñados en la aplicación del método intuitivo a través de las lecciones de objetos. No obstante, y a pesar de los nuevos principios, las prácticas de los maestros siguieron siendo viejas. La prédica innovadora había quedado circunscripta sólo a lo normativo pero con escasa repercusión en los hechos. Resulta paradójico recordar que la Escuela Normal de Paraná fue fundada para preparar maestros competentes, ejercitados en el arte de enseñar y en la práctica de los buenos métodos. El discurso pedagógico construido por el normalismo paranaense redujo el proceso de profesionalización a la apropiación de los instrumentos didácticos. Habiendo puesto el énfasis durante décadas en la formación de docentes adiestrados en los buenos métodos, los informes oficiales dejaban testimonio de que el mandato de Paraná había sido casi una quimera.

6. El análisis de los manuales de Pedagogía de producción norteamericana y los editados en Argentina, permite deducir que no fueron concebidos para transmitir o comunicar ideas pedagógicas a los alumnos normalistas y a los docentes. En la producción escrita que circuló en nuestro país debe destacarse la insistencia en explicar minuciosamente las características de los métodos y las prescripciones para su aplicación. En la mayoría de los casos no presentan una estructura teórica o doctrinaria significativa sino que se atienen a cuestiones puntuales de la práctica escolar. No podemos dejar de señalar que el preponderante espacio concedido a los métodos en los manuales demuestra, a nuestro entender, una clara influencia del positivismo.

Hicimos notar, en su momento, la preeminencia que tuvieron los manuales norteamericanos en Argentina. Esta preeminencia es entendible si se tiene en cuenta que la intencionalidad explícita del sistema educativo, en el último tercio del siglo XIX, fue la de expandir la alfabetización formando de la manera más rápida posible a un “ejército docente”. Los pragmáticos manuales norteamericanos se transformaron en poderosos auxiliares para la consecución de este objetivo, sobre todo por la abundancia de recetas didácticas que ofrecían, destinadas a la enseñanza de las diferentes asignaturas que se impartían en la educación elemental. Es justo admitir, por otra parte, que el predominio de la literatura didáctica estadounidense no fue casual. Coincidió plenamente con el modelo de escuela normal elegida por Sarmiento: una escuela de Boston trasladada a América del Sur. Este modelo, como ya sabemos, se extendió desde Paraná a todas las provincias argentinas. Hemos reiterado a lo largo del trabajo que la formación impartida en las escuelas normales privilegió la dimensión práctica. Por consiguiente, para aprender a enseñar los manuales no eran tan importantes como la clase modelo dada por el profesor y la imitación por parte de los aprendices. De todos modos, los manuales norteamericanos traducidos por la casa editora Appleton no se caracterizaron por sus argumentos teóricos. Fueron pródigos en el detallismo metodológico, vinculados fuertemente al mundo de la práctica pero desligados de la cultura nacional. Las técnicas y los procedimientos sugeridos por estos manuales fueron en apariencia incorporados por los docentes a la acción, pero en forma acrítica y con desconocimiento de los supuestos teóricos. Los manuales de Wickersham, Calkins, Johonot y Sheldon se encontraban disponibles en todas las escuelas normales de la República porque fueron

promovidos por las autoridades del sistema educativo argentino. Tanto los autores de los manuales como los responsables del sistema enviaron a los docentes mensajes contradictorios. Ninguno deseaba que los maestros procedieran por imitación servil o mecánica. Sin embargo, le otorgaron a los mismos todas las facilidades para hacerlo. Mediante un discurso teórico dissociado de la realidad, lo que en verdad hicieron fue incitar a los docentes a seguir un sendero trillado donde todo estaba previsto. La otra alternativa hubiese invitado a los maestros a pensar, a cuestionar, a buscar opciones adecuadas a sus respectivos contextos. Pero ese no fue el estilo que imperó en la formación impartida en las escuelas normales, ni el estilo que impuso el sistema.

En cuanto a los textos publicados en Argentina, los manuales de José María Torres sólo fueron compilaciones o compendios adaptados a las exigencias programáticas de las escuelas normales. La producción de Juan Patrascoiu marca, a nuestro entender, un cambio en el devenir de la educación normalista argentina. Sus textos, varias veces reeditados, ponen el énfasis en la difusión del herbartismo, erigiéndose al mismo tiempo en defensores de la “Pedagogía científica” y de la “Didáctica nacional”. A pesar de las limitaciones de sus manuales, Patrascoiu debe ser reconocido como el difusor de las ideas herbartianas en las escuelas normales argentinas. Aunque para ser más exactos, deberíamos aclarar que no fueron las ideas de Herbart las que se impusieron, sino fundamentalmente los llamados *pasos formales*. Desprovistos de su riqueza original e incorporados como prescripciones dogmáticas, se transformaron en una herramienta útil para la planificación y ejecución de las prácticas docentes, manteniendo su vigencia hasta bien iniciada la década de los 60.

Aun otorgando cierta racionalidad a las críticas que surgieron en Argentina como consecuencia de la difusión de textos extranjeros, lo cierto es que en nuestro país no existían aún empresas editoriales de envergadura que pudieran suplir, con publicaciones de autores argentinos, a los textos y manuales provenientes del extranjero. El mismo *Monitor* hacía escasas referencias a los representantes del positivismo pedagógico normalista, no por discrepar con sus ideas, sino – quizás – porque la producción escrita de los mismos no se encuadraba dentro de los patrones establecidos para los manuales destinados a los maestros, donde los aspectos teóricos y de fundamento no eran precisamente relevantes. Las conceptualizaciones teóricas de los normalistas argentinos

acerca de la problemática educativa tuvieron difusión en variadas publicaciones que hemos mencionado a lo largo del trabajo, y no precisamente en los manuales instrumentales. En realidad, las ideas pedagógicas llegaron a los alumnos normalistas y a los maestros desprovistos de su estructura sustantiva, ya que el objetivo principal era distribuir recetas que resolvieran los problemas que planteaba la aplicación de los métodos de enseñanza en el ámbito de la educación primaria.

7. Cuando en *El Monitor de la Educación Común* se hablaba de Pedagogía, en realidad se estaba hablando de Metodología. Hemos comprobado esta afirmación al analizar los planes de estudio, los programas de las asignaturas pedagógicas y los manuales para maestros. *El Monitor* no fue una excepción y en sus páginas no hizo más que reflejar la realidad de su tiempo. Los autores mencionados con mayor frecuencia fueron Pestalozzi, Froebel, Rousseau, Comenio, Herbart, Spencer, Sarmiento, Horace Mann. En torno a estos autores, *El Monitor* realizó comentarios de una evidente superficialidad conceptual y carentes de rigor. Resulta notoria la falta de artículos dedicados a realizar análisis profundos y significativos sobre contenidos pedagógicos doctrinarios. Los de cierta envergadura son muy escasos y siempre se remiten a problemas metodológicos. Como consecuencia de lo dicho, aunque *El Monitor* pretendió difundir ideas pedagógicas, éstas no contribuyeron en modo alguno al proceso de profesionalización de los docentes en ejercicio.

Las Conferencias Pedagógicas debieron enfatizar los aspectos doctrinales, con la finalidad de que los maestros tomaran conciencia de la índole de su “profesión”, considerada como arte y como ciencia.. Pero el carácter doctrinal quedó sólo como un enunciado teórico, ya que no perdieron su lugar de privilegio los temas eminentemente didácticos. En consecuencia, la “profesión” siguió identificándose más con el arte que con la ciencia. Las Conferencias Pedagógicas podrían haberse convertido en un instrumento idóneo para elevar el nivel intelectual de los maestros y mejorar su desempeño “profesional”. Sin embargo, al ser pautadas, uniformadas y dirigidas externamente por los Inspectores, se convirtieron en espacios rutinarios y vacíos de contenidos pedagógicos. No dieron lugar al intercambio de ideas, a la discusión sobre teorías o doctrinas, a la intervención y creatividad por parte de los docentes. A lo largo de las páginas de *El Monitor* puede apreciarse una tensión muy particular entre dos

paradigmas: el de la vocación y el apostolado versus el del oficio aprendido. Lo que distingue el momento de origen de la “profesión” docente es precisamente la lucha entre esos dos polos que remiten a intereses y a lógicas discursivas muy distintas. La tensión entre los dos paradigmas relacionados con la actividad docente – apostolado versus oficio – se fue decantando, a nuestro entender, a favor del primero. Y a ese paradigma adhirieron el Consejo Nacional de Educación y, por lo tanto, *El Monitor*. Un paradigma ajeno completamente al proceso de profesionalización de los docentes en ejercicio.

## FUENTES Y BIBLIOGRAFIA

### 1. Fuentes

#### Publicaciones periódicas oficiales

BOLETÍN DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (1894). Año IV.  
Nº 39.

*EL INSTRUCTOR POPULAR*. Órgano de la Educación dirigido por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. (período consultado: 1883-1887).

*EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN*. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires. (período consultado: 1882-1920).

*REVISTA DE EDUCACIÓN*. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. (período consultado: 1890-1925)

#### Publicaciones periódicas académicas y universitarias

*EL POSITIVISMO*. Comité Positivista Argentino. Buenos Aires. (período consultado: 1925-1938).

*REVISTA DE FILOSOFÍA*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. (período consultado: 1915-1925).

## **Manuales**

CALKINS, Norman A. (1879): *Manual de Enseñanza Objetiva*. D. Appleton y Compañía. Nueva York.

JOHONOT, James (1889): *Principios y Práctica de la Enseñanza*. D. Appleton y Compañía. Angel Estrada y Compañía. Nueva York.

PATRASCOIU, Juan (1925): *Pedagogía*. A. García Santos Editor. Buenos Aires.

PATRASCOIU, Juan (1929): *Curso completo de Metodología*. Librería de A. García Santos. Buenos Aires.

SHELDON, E. A. (1898): *Lecciones de cosas*. D. Appleton y Compañía. Nueva York.

TORRES, José María (1888): *El arte de enseñar y la administración de la educación*. Imprenta Biedma. Buenos Aires.

TORRES, José María (1888): *Primeros elementos de educación*. Imprenta Biedma. Buenos Aires.

TORRES, José María (1889): *Metodología de la Lectura, la Escritura y la Aritmética*. Imprenta de Martín Biedma. Buenos Aires.

WICKERSHAM, James Pyle (1901): *Métodos de Instrucción*. D. Appleton y Compañía. Nueva York.

## **Memorias**

*MEMORIAS PRESENTADAS A LAS CÁMARAS* (1880-1920). Escuelas Normales: Informes anuales. Notas y decretos. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

## **Discursos políticos y debates parlamentarios**

CONGRESO NACIONAL, CÁMARA DE SENADORES (1880 a 1920): "Instrucción Pública". Discursos de apertura a las Cámaras, pronunciados anualmente por los Presidentes de la Nación.

*DEBATE PARLAMENTARIO SOBRE LA LEY 1.420* (1956): Estudio preliminar y notas por Gregorio Weinberg. Raigal. Buenos Aires.

*DIARIO DE SESIONES DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS*. Congreso Nacional. (período consultado: 1880-1920).

### **Documentos oficiales**

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA *Antecedentes sobre la Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*. (1903). Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires.

### **Planes de estudio**

Escuela Normal de Paraná. Año 1870.

Escuela Normal de Tucumán. Año 1875.

Escuela Normal de Maestras del Uruguay. Año 1876.

Escuela Normal Nacional del Paraná. Año 1877.

Escuela Normal de Tucumán. Año 1877.

Escuela Normal Nacional del Paraná. Año 1880.

Escuelas Normales Nacionales de Maestros y de Maestras. Año 1880.

Escuela Normal de Maestras del Uruguay. Año 1881.

Escuelas Normales Elementales y Superiores. Año 1886.

Escuelas Normales de Maestros y de Profesores. Año 1887.

Escuelas Normales Nacionales. Año 1905.

Escuelas Normales Nacionales. Año 1914.

## **Reglamentos**

REGLAMENTO INTERNO PARA LAS ESCUELAS NORMALES DE LA NACIÓN.  
Año 1886.

## **Programas de las asignaturas pedagógicas**

Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. Año 1877.

Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. Año 1878.

Escuela Normal de Maestros y de Maestras. Año 1891.

Escuelas Normales Superiores. Año 1893.

Escuelas Normales de Maestros y de Maestras. Año 1917.

## **Leyes**

“Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 1875”. En: ZANOTTI, J. L. (1965): *Política Educativa*. El Ateneo. Buenos Aires.

“Ley de Educación Común 1.420. Año 1884”. En: *Debates Parlamentarios sobre Instrucción Pública*. (1904). Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Buenos Aires.

“Ley 1.597 (Ley Avellaneda). Año 1885”. En: *Debate Parlamentario sobre la Ley Avellaneda* (1959). Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.

“Ley Láinez. Año 1905”. En: ZANOTTI, J. L. (1965): *Política Educativa*. El Ateneo. Buenos Aires.

## **Textos de los normalistas**

FERREIRA, Alfredo (1895): “Presentación”. En: *La Escuela Positiva*. Año I. Nº 1.

FERREIRA, Alfredo (1915): “La evolución didáctica argentina”. En: *Revista de*

*filosofía*. Año I. Nº II.

FERREIRA, Alfredo (1926): "La concepción religiosa de Comte y Spencer". En: *El Positivismo*. Año II. Nº 2.

FERREIRA, Alfredo (1930): "La Política Positiva de Augusto Comte". En: *El Positivismo*. Año V. Nº 4.

FERREIRA, Alfredo (1934 a): "El cincuentenario de la Ley de Educación Común". En: *El Positivismo*. Año IX. Nº 35.

FERREIRA, Alfredo (1934 b): "V́ctor Mercante". En: *El Positivismo*. Año IX. Nº 55.

FERREIRA, Alfredo (1935): "Discurso sobre el esṕritu positivo de Augusto Comte". En: *El Positivismo*. Año X. Nº 58.

FERREIRA, Alfredo (1937): "El estancamiento del positivismo". En: *El Positivismo*. Año XII. Nº 68.

FERREIRA, Alfredo (1944): *Ensayos de Ética*. Imprenta Ferrari. Buenos Aires.

MERCANTE, Víctor (1896): *El positivismo comtiano*. Imprenta La Velocidad. Paraná.

MERCANTE, Víctor (1915): "Resultados generales de la Psicología Pedagógica". En: *Revista de Filosofía*. Año I. Nº III.

MERCANTE, Víctor (1916): *Enseñanza de la Aritmética. Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño*. Cabaut. Buenos Aires.

MERCANTE, Víctor (1917): "El educacionista Pedro Scalabrini". En: *Revista de Filosofía*. Año III. Nº 1.

MERCANTE, Víctor (1918): *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Cabaut. Buenos Aires.

MERCANTE, Víctor (1922): "Scalabrini y el comtismo". En: *Revista de Filosofía*. Año VIII. Nº 6.

MERCANTE, Víctor (1927): "La educación del punto de vista positivista". En: *El Positivismo*. Año I. Nº III.

MERCANTE, Víctor (1927): *La Paidología. Estudio del alumno*. M. Gleizer. Buenos Aires.

- MERCANTE, Víctor (1932): "La nueva escuela". En: *El Positivismo*. Año 7. N° 43.
- PIZZURNO, Pablo (1923): "La escuela como factor de progreso social". En: *Revista de Educación*. Año LXIV. Provincia de Buenos Aires.
- SCALABRINI, Pedro (1887): *Cartas científicas al General Racedo*. Museo de la Provincia de Entre Ríos. Paraná.
- SCALABRINI, Pedro (1910): *Museo escolar argentino: cuarenta años de trabajo*(1868-1910). Rodríguez Giles. Buenos Aires.
- SCALABRINI, Pedro (1967): "Materialismo, darwinismo, positivismo. Diferencias y semejanzas". En: *Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza.
- TORRES, José María (1878): *Informe Director Escuela Normal*. Cané. Paraná.
- TORRES, José María (1882): "Carta al señor Presidente del Consejo Nacional de Educación. Dr. Benjamín Zorrilla". En: *El Monitor de la Educación Común*. Año I. N° 16.
- TORRES, José María (1890): *Varios asuntos de política doméstica y educación*. Estrada. Buenos Aires.
- VERGARA, Carlos (1911): *Revolución pedagógica*. Edit. Juan Perrotti. Buenos Aires.
- VERGARA, Carlos (1913): *Nuevo mundo moral*. S/pie de imprenta. Buenos Aires.
- VERGARA, Carlos (1914): *Fundamentos de la moral*. Edit. Compañía Sud-Americana de Billetes. Buenos Aires.
- VERGARA, Carlos (1915): Programa radical de gobierno y nociones de Instrucción Cívica. Edit. Petenello. Buenos Aires.
- VERGARA, Carlos (1916): *Filosofía de la Educación*. Edit. Compañía Sud-Americana de Billetes. Buenos Aires.
- VERGARA, Carlos (1924): *Solidarismo*,. La Elzeviriana. Córdoba.
- VICTORIA, Maximio (1915 a): "El positivismo en la educación argentina". En: *Revista de Filosofía*. Año I. N° IV.

VICTORIA, Maximio (1915 b): "Las doctrinas educacionales de Augusto Comte". En: *Revista de Filosofía*. Año I. N° VI.

VICTORIA, Maximio (1916): "Las doctrinas pedagógicas de Comte". En: *Revista de Filosofía*. Año II. N° III.

### **Fuentes ideológicas**

ALBERDI, Juan Bautista (1949): Bases y puntos de partida para la organización nacional. Estrada. Buenos Aires.

ALVAREZ, Agustín (1918): *South America*. La Cultura Argentina. Buenos Aires.

CALZETTI, Hugo (1930): "Finalidad" En: Boletín del Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional del Litoral. Año I. N° 1.

GONZÁLEZ, Joaquín V. (1915): "Unidad de espíritu en la enseñanza argentina". En: *Revista de Filosofía*. Año I. N° 1.

INGENIEROS, José (1939): *Las doctrinas de Ameghino*. Russo. Buenos Aires.

JACQUES, Amadeo (1867): *Manuel de Philosophie*. Hachette. París.

MANTOVANI, Juan (1930): "Declaraciones". En: Boletín del Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional del Litoral. Año I. N° 1.

RIVAROLA, Rodolfo (1916): "Problema político de la educación". En: *Revista de Filosofía*. Año II, N° I.

SAAVEDRA LAMAS, Carlos (1916): Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos. Tomo I. Peuser. Buenos Aires.

SARMIENTO, D. F. (1945): *Cuatro conferencias*. Jackson. Buenos Aires.

SARMIENTO, D. F. (1955): *Viajes*. Hachette. Buenos Aires.

SARMIENTO, D. F. (1966): *Recuerdos de provincia*. Kapelusz. Buenos Aires.

SARMIENTO, D. F. (1978): Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas. Sainte-Claire. Buenos Aires.

SARMIENTO, D.F. (1915): *Educación popular*. La Facultad. Buenos Aires.

SARMIENTO, D.F. (1938): *Ideas pedagógicas*. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires.

SARMIENTO, D.F. (1950): *Obras completas*. Luz del día. Buenos Aires.

SENET, Rodolfo (1921): "Los errores de Spencer en Educación". En: *Revista de Filosofía*. Año VII. Nº 1.

### Otras

BLANCO, Marcos (1919): "Alfabetismo y Educación". En: *Revista de Filosofía*. Año V. Nº 6.

BUYSE, Raymond (1937): *La experimentación en Pedagogía*. Labor. Barcelona.

CENSO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE 1909. (1910) Oficina Meteorológica Argentina. Buenos Aires.

COLMO, Alfredo (1915): "Los estudios filosóficos en nuestra enseñanza oficial". En: *Revista de Filosofía*. Año I, Nº IV.

CONFERENCIA DOCTRINAL (1898): "Maestros de la Capital". Imprenta y Enc. De Castex y Halliburton. Capital. En: *Instituto de Didáctica*. Folletos.

FIGUEROA, Sara (1934): *Escuela Normal de Paraná. Datos históricos*. Imprenta Predassi. Paraná.

GINER, Francisco (1885): "Un peligro de toda enseñanza". En: *El Monitor*. Año V. Nº 87.

MARTÍNEZ, Alberto (1916): *Factores de la cultura nacional. Consideraciones sobre el Censo de Instrucción Pública*. Rosso. Buenos Aires.

ROUSTAN, D. (1924): "Lo que un país joven puede y debe esperar de la pedagogía". En: *Revista de Educación*. Año LXV. Provincia de Buenos Aires.

TASSI, A. (1914): "Proyecto del consejero Tassi sobre observación y práctica pedagógica". En: *Revista de Educación*. Año LX.

ZANINI, Alfeo (1926): *Páginas de Oro de la Ciudad de Paraná*. Caracciolo y Plantic. Buenos Aires.

## 2. Bibliografía

- ABELLÁN, José Luis (1972): *La Idea de América. Origen y evolución*. Ediciones ISTMO. Madrid.
- ALBERINI, Coriolano (1986): *Sobre la evolución del pensamiento argentino*. Docencia. Buenos Aires.
- ALEN LASCANO, Luis (1986): *Yrigoyenismo y antipersonalismo*. CEAL. Buenos Aires.
- ALLIAUD, Andrea (1993): *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor América Latina. Buenos Aires.
- ALLIAUD, Andrea (1996): "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. F.F. y L. – UBA/Miño y Dávila. Buenos Aires.
- ALVAREZ, Juan (1976): *Las guerras civiles argentinas*. EUDEBA. Buenos Aires.
- ANSALDI, Waldo (1981): "Bibliografía". En: *Crítica y Utopía*. Nº 5. Buenos Aires.
- ANSALDI, Waldo (1986): "La forja de un dictador. El caso de Juan Manuel de Rosas". En: J. LABASTIDA MARTÍN DEL CAMPO: *Dictaduras y Dictadores*. UNAM. México.
- ASTOLFI, José Carlos (1974): *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*. Edic. Asociación de Ex – alumnos. Buenos Aires.
- ATENCIO, Adolfo (1964): *El educador Carlos N. Vergara*. Departamento de Extensión Universitaria. UNCuyo. Mendoza.
- AUZA, Néstor (1975): *Católicos y liberales en la generación del Ochenta*. Ediciones Culturales Argentinas. Buenos Aires.
- BABINI, Nicolás (1984): *Enero de 1919. Los hechos y los hombres de la Semana Trágica*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- BAGÚ, Sergio (1985): *Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina*.

EUDEBA. Buenos Aires.

BASSI, Angel (1943): Dr. J.A. Ferreira; el pensamiento y acción del gran educador y filósofo. Editorial Claridad. Buenos Aires.

BATALLÁN, Graciela y GARCÍA, Fernando (1992): "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar". En: A. ALLIAUD y L. DUSCHATZKY (comp.): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

BERNSTEIN, Basil (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid.

BIAGINI, Hugo (1985): *El movimiento positivista argentino*. Belgrano. Buenos Aires.

BIAGINI, Hugo (1989): *Filosofía e identidad americana. El conflictivo caso argentino*. Eudeba. Buenos Aires.

BIDART CAMPOS, Germán (1977): *Historia política y constitucional argentina*. Ediar. Buenos Aires.

BIRGIN, A. y BRASLAVSKY, C. (1993): *Situación del magisterio argentino*. FLACSO/UNESCO. Buenos Aires.

BIRGIN, A; DUSCHATZKY, S. y PINKASZ, D. (1990): "Una mirada sobre las innovaciones curriculares en relación con las prácticas pedagógicas". En: *Propuesta Educativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 2. N° 3 /4. Miño y Dávila. Buenos Aires.

BONTÁ, María Isabel (1998): "La construcción del saber pedagógico: sus principales dimensiones". En: *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

BOSCH, Beatriz (1955): "La Escuela Normal de Paraná y los orígenes de una pedagogía argentina". En: *Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores*. Vol. XLVII. N° 270.

BOSCH, Beatriz (1968): "La literatura didáctica estadounidense en Argentina". En: *Actas de las Terceras Jornadas Universitarias de Humanidades*. F.F. y L. UNCuyo. Mendoza.

BOSCH, Beatriz (1971): *Urquiza y su tiempo*. Eudeba. Buenos Aires.

BOTANA, Natalio (1979): *El orden conservador*. Sudamericana. Buenos Aires.

- BOTANA, Natalio (1984): *La tradición republicana*. Sudamericana. Buenos Aires.
- BOTANA, Natalio y GALLO, Ezequiel (1997): *De la República posible a la República verdadera. 1880-1910*. Ariel. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (1994): *La formación de profesores. Pasado, presente y futuro*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1998): "Formación de profesores: de la reflexión crítica o la acción acrítica, a la acción reflexiva y crítica". En: *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- BRAVO, Héctor Félix (1965): *Sarmiento, pedagogo social*. EUDEBA, Buenos Aires.
- BRAVO, Héctor Félix (1988): *Bases constitucionales de la educación argentina*. Centro Editor América Latina. Buenos Aires.
- BUSANICHE, José Luis (1965): *Historia Argentina*. Solar-Hachette. Buenos Aires.
- CAMPOBASSI, José Salvador (1962): *Sarmiento y Mitre*. Losada. Buenos Aires.
- CANTÓN, Darío (1975): *Elecciones y partidos políticos en Argentina*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- CARBÍA, Rómulo (1939): *Historia crítica de la historiografía argentina*. Universidad de La Plata. La Plata.
- CARBONE, Graciela (1998): "1983-1997: Una construcción del perfil del maestro a través de la investigación educativa". En: *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- CÁRCANO, Miguel Angel (1963): *Sáenz Peña, la revolución por los comicios*. Eudeba. Buenos Aires.
- CARLI, Sandra (1993): "Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)". En: A. PUIGGRÓS (dir.) y E. OSSANA (coord.): *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Galerna. Buenos Aires.
- CARRETERO, Andrés (1972): *La llegada de Rosas al poder*. Pannedille. Buenos Aires.
- CARRETERO, Andrés (1974): *Orden, paz, entrega. 1880-1886*. Ediciones La Bastilla.

Buenos Aires.

- CASTELLÁN, Angel (1984): *Tiempo e historiografía*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- CHAVARRÍA, Juan Manuel (1947): *La Escuela Normal y la Cultura Argentina*. El Ateneo. Buenos Aires.
- CHIARAMONTE, José Carlos (1971): *Nacionalismo y liberalismo económico en Argentina*. Hachette. Buenos Aires.
- CIRIA, Alberto (1983): *Partidos y poder en la Argentina*. Hyspamérica. Buenos Aires.
- CIRIGLIANO, Gustavo (1973): *Educación y futuro*. Editorial Columba. Buenos Aires.
- CLEMENTI, Hebe (1986): *Conflictos de la Historia Argentina. Guía para su comprensión*. Editorial Leviatán. Buenos Aires.
- CORTES CONDE, Roberto (1979): *El progreso argentino. 1890-1914*. Sudamericana. Buenos Aires.
- CORTES CONDE, Roberto (1997): *La economía argentina en el largo plazo (siglos XIX y XX)*. Sudamericana. Buenos Aires.
- COSTA RICO, Antón (1999): "El maestro como artesano/práctico y como intelectual". En: J. MAGALHAES y A. ESCOLANO (org.): *Os Professores na História. 3º Encontro Ibérico de História da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto.
- COX, C. y GYSLING, J. (1990): *La formación del profesorado en Chile; 1842-1987*. CIDE. Santiago de Chile.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.) (1996): *Historia de la Educación en debate*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- CULLEN, Carlos (1997): *Críticas de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- CUTOLO, Vicente (1985): *Nuevo Diccionario Biográfico Argentino (1750-1930)*. Elche. Buenos Aires.
- DAVINI, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- DAVINI, María Cristina (1997): *El curriculum de formación del magisterio en*

*Argentina*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

DE PAOLI, Pedro (1964): *Sarmiento. Su gravitación en el desarrollo nacional*. Ediciones Theoría. Buenos Aires.

DEL MAZO, Gabriel (1955): *Reforma universitaria y cultura nacional*. Raigal. Buenos Aires.

DEL POZO, María del Mar (1996): "La mujer como profesional de la educación". En: *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*. Año III. Nº 9. Anaya. Madrid.

DEVOTO, Fernando (comp.) (1993-1994): *La historiografía argentina en el siglo XX*. 2 vol. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

DI TELLA, Torcuato et al. (1965): *Argentina, sociedad de masas*. Eudeba. Buenos Aires.

DÍAZ DE MOLINA, Alfredo (1972): *La oligarquía argentina*. Pannedille. Buenos Aires.

DÍAZ, Capitolina (1989): *Oficio de maestro*. Narcea. Madrid.

DÍAZ, Capitolina y PRIETO, Beatriz (1996): "Entre el bricolaje y la ciencia". En: *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*. Año III. Nº 9. Anaya. Madrid.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1994): *Panorámica de la formación docente en Argentina*. MCE/OEA. Buenos Aires.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

DOZO, Luis Adolfo (1971): "Alfredo Ferreira y el positivismo argentino". En: *Anuario de Historia del pensamiento argentino*. Tomo VII.

DOZO, Luis Adolfo (1985): "El positivismo y su influencia en la pedagogía argentina". En: *Paedagogica Historica*. Vol. XXV. Nº 3.

DUSSEL, Inés (1991): "Pedagogía y burocracia. Nota sobre la historia de los inspectores". En: *Revista Argentina de Educación*. Nº 23. AGCE. Buenos Aires.

ESCOLANO BENITO, Agustín (1996): "Maestros de ayer, maestros del futuro". En: *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*. Año III. Nº 9. Anaya. Madrid.

- ESCOLANO BENITO, Agustín (1999 a): "Un siglo, dos culturas: Pedagogía académica y cultura de la escuela". En: J. RUIZ BERRIO, A. BERNAT MONTESINOS et alt. (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*. MEC/Institución "Fernando El Católico". Zaragoza.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1999 b): "Los profesores en la Historia". En: J. MAGALHAES y A. ESCOLANO (org.): *Os professores na História. 3º Encontro Ibérico de História da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2000): "Las culturas escolares del Siglo XX. Encuentros y desencuentros". En: *Revista de Educación*. Nº extraordinario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2001): "El libro escolar como espacio de memoria". En: G. OSSENBACH y M. SOMOZA (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. UNED. (serie "Proyecto Manes"). Madrid.
- ETCHEPAREBORDA, Roberto (1972): *Rosas, controvertida historiografía*. Pleamar. Buenos Aires.
- EZPELETA, Justa (1991): *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- FARRÉ, Luis (1958): *Cincuenta años de Filosofía Argentina*. Ediciones Peuser. Buenos Aires.
- FELDFEBER, Myriam (1995): "Formación de profesores y calidad de la educación". En: *Revista Versiones*. Nº ¾. U.B.A. Buenos Aires.
- FELDFEBER, Myriam (1996): "La formación de los docentes: un problema de calidad". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. F.F. y L. – UBA/Miño y Dávila. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo XXI de España Editores. Madrid.
- FERRARI, Gustavo y GALLO, Ezequiel (1980): *La Argentina del Ochenta al Centenario*. Sudamericana. Buenos Aires.
- FERRY, Gilles (1991): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. Barcelona.

- FLORIA, C. y GARCÍA BELSUNCE, C. (1975): *Historia de los argentinos*. Kapelusz. Buenos Aires.
- FLORIA, C. y GARCÍA BELSUNCE, C. (1994): *Historia política de la Argentina contemporánea*. Alianza Editorial. Buenos Aires.
- GABRIEL, Narciso de (1994): "La formación del magisterio". En: J. L. GUEREÑA, J. RUIZ BERRIO y A. TIANA FERRER (eds.): *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. C.I.D.E. Madrid.
- GALLO, Ezequiel (1979): *El progreso argentino. 1880-1914*. Sudamericana. Buenos Aires.
- GALVÁN MORENO, Carlos (1938): *Radiografía de Sarmiento*. Editorial Claridad. Buenos Aires.
- GALVEZ, Manuel (1945): *Vida de Sarmiento. El hombre de la autoridad*. Emecé. Buenos Aires.
- GASIO, Guillermo y SAN ROMÁN, María (1977): *La conquista del progreso. 1874-1880*. Ediciones La Bastilla. Buenos Aires.
- GERMANI, Gino (1971): *Política y sociedad en una época de transición*. Paidós. Buenos Aires.
- GHIOLDI, Américo (1944): *Sarmiento, fundador de la escuela popular*. Asociación Liberal Adelante. Editorial Araunjo. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "Profesionalización docente y cambio educativo". En: A. ALLIAUD y L. DUSCHATZKY (comp.): *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC. Barcelona.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico (1986): "El currículo de la formación del maestro". En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Nº 5. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca.
- GONZÁLEZ ARRILI, Bernardo (1946): *Sarmiento*. Kapelusz. Buenos Aires.
- GVIRTZ, S. (1990): "Antipositivismo y Escuela Normal: continuidades y rupturas". En:

*Revista Propuesta Educativa*. Nº 2. FLACSO/Miño y Dávila. Buenos Aires.

HALPERIN DONGHI, Tulio (1970): *Revisionismo histórico argentino*. Siglo XXI. Buenos Aires.

HALPERIN DONGHI, Tulio (1982): *Una nación para el desierto argentino*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

HERZ, Enrique (1991): *La revolución del 90*. Emecé. Buenos Aires.

JITRIK, Noé (1968): *El 80 y su mundo*. Jorge Alvarez. Buenos Aires.

JUSTO LÓPEZ, Mario (1982): *La empresa política de la Generación del 80*. Belgrano. Buenos Aires.

KORN, Alejandro (1961): "Influencias filosóficas en la evolución nacional". En: *El pensamiento argentino*. Nova. Buenos Aires.

LAIÑO, Félix (1986): *De Yrigoyen a Alfonsín. Relato de un testigo del drama argentino*. Plus Ultra. Buenos Aires.

LEIVOVICH DE GUEVENTTER, E. (1991): "La profesión docente". En: *Pensar y repensar la educación*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

LERENA, Carlos (1987): "El oficio de maestro en España". En: *Educación y Sociología en España*. Akal. Madrid.

LEVENE, Ricardo (1944): *Mitre y los estudios históricos en Argentina*. Academia Nacional de la Historia. Buenos Aires.

LUGONES, Leopoldo (1985): *Historia de Sarmiento*. Academia de Letras. Buenos Aires.

MANGANIELLO, Ethel (1983): *Historia de la Educación Argentina. Método generacional*. Librería del Colegio. Buenos Aires.

MANTOVANI, Juan (1959): *Épocas y hombres en la educación argentina*. El Ateneo. Buenos Aires.

MANTOVANI, Juan et al. (1963): *Sarmiento educador, sociólogo, escritor y político*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

MARTÍNEZ PAZ, Fernando (1980): *El Sistema Educativo Nacional*. UNCórdoba.

Córdoba.

- MIGNONE, Emilio (1978): *Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina (1853-1943)*. FLACSO. Buenos Aires.
- MIGUEL, Adriana de (1997): "La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico de Entre Ríos (1930-1966). En: A. PUIGGRÓS (dir.); E. OSSANA (coord) et al: *La Educación en las Provincias (1945-1985)*. Galerna. Buenos Aires.
- MIRANDA, Roberto e IAZZETTA, Osvaldo (1982): *Proyectos Políticos y Escuela 1890-1920*. Ediciones Matética. Rosario.
- MONJARDIN, María Adela (1946): *Observación, Práctica y Crítica en la Escuela Normal Argentina*. El Ateneo. Buenos Aires.
- MONTECINOS, R. y VERA, H. (1965): *El pensamiento pedagógico de Domingo F. Sarmiento y Miguel Luis Amunátegui*. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- MONTSERRAT, Marcelo (comp.) (1992): *La Experiencia Conservadora*. Sudamericana. Buenos Aires.
- MORGADE, Graciela (1992): "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'". En: *Propuesta Educativa*. Nº 7. FLACSO/Miño y Dávila. Buenos Aires.
- MORGADE, Graciela (comp.) (1997): *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- NARODOWSKI, Mariano (1996): "El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina". En: *Historia de la Educación en debate*. Miño y Dávila. Editores. Buenos Aires.
- NARODOWSKI, Mariano (2001): "Libros de texto de Pedagogía en la Formación de Docentes de Buenos Aires (1810-1830). En: G. OSSENBACH y M. SOMOZA (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. UNED (Serie "Proyecto Manes"). Madrid.
- NÓVOA, António (ed.) (1992): *Vidas de profesores*. Porto Editora. Porto.
- NÓVOA, António (1998): "Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation". En: P. DREWEK y Ch. LUTH (eds.): *History of Educational*

*Studies. Paedagogica Historica. Supplementary Series. Vol. III. Part. Two. Gent.*

NUÑEZ, Violeta (1985): "De la Escuela Normal del Paraná o de la fundación del magisterio". En: *Revista Historia de la Educación*. Nº 4. Universidad de Salamanca.

OLIVER, Juan Pablo (1976): *El verdadero Alberdi*. Biblioteca Dictio. Buenos Aires.

ORTEGA, Félix y VELASCO, Agustín (1991): *La profesión de maestro*. C.I.D.E.. Madrid.

ORTIZ DE MONTOYA, Celia (1960): "La educación del 80 hasta nuestros días". En: *Revista de Educación*. Año I. Nº 1.

ORTIZ DE MONTOYA, Celia (1962): "José María Torres y la edad de oro de la Escuela Normal". En: *Revista Universidad*. Nº 54. Universidad Nacional del Litoral.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela (1988): *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900): el caso de Ecuador*. Tesis doctoral (en prensa). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela (1996): "Las transformaciones del Estado y la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX". En: A. MARTÍNEZ BOOM y M. NARODOWSKI (comp.): *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (2001): "Introducción". En: G. OSSENBACH y M. SOMOZA (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. UNED. (Serie "Proyecto Manes"). Madrid.

OZLAK, Oscar (1980): *La formación del Estado argentino*. Editorial Universidad de Belgrano. Buenos Aires.

PALACIO, Ernesto (1974): *Historia de la Argentina. 1516-1943*. Peña y Lillo. Buenos Aires.

PALCOS, Alberto (1938): *Sarmiento*. El Ateneo. Buenos Aires.

PASO, Leonardo (1974): *Corrientes historiográficas*. Ediciones Centro de Estudios. Buenos Aires.

- PÉREZ AMUCHÁSTEGUI, Antonio (1965): *Mentalidades Argentinas. 1860-1930*. Eudeba. Buenos Aires.
- PINEAU, Pablo (1997): "Docentes y Pedagogía en la Provincia de Buenos Aires a fines del siglo XIX". En: *Anuario de Historia de la Educación*. N° 1. Sociedad Argentina de Historia de la Educación/Universidad Nacional de San Juan. San Juan.
- POMIAN, Krzysztof (1998): "Historia, memoria y política". En: QUATTROCCHI-WOISSON, Diana: *Los males de la memoria. Historia y Política en la Argentina*. Emecé Editores. Buenos Aires.
- PONCE, Aníbal (1938): *Sarmiento, constructor de una nueva Argentina*. El Ateneo. Buenos Aires.
- POPKEWITZ, Thomas (1988): "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales". En: *Revista de Educación*. N° 285. MEC. Madrid.
- PRIETO, Adolfo (1988): *El discurso criollista en la formación de la Argentina Moderna*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- PRO, Diego (1973): *Historia del pensamiento filosófico argentino*. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. Mendoza.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994): *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996): *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Kapelusz. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, Adriana (1997): "Y para empezar, Sarmiento importó maestras". En: *Clarín*. Buenos Aires.
- QUATTROCCHI-WOISSON, Diana (1998): *Los males de la memoria. Historia y Política en la Argentina*. Emecé Editores. Buenos Aires.
- RABAZAS ROMERO, Teresa (2001): *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*. UNED. Madrid.
- RAPOPORT, Mario (1981): *Gran Bretaña, Estados Unidos y las clases dirigentes argentinas*. Editorial Belgrano. Buenos Aires.

- RATTO, Jorge (1998): "La cultura profesional en la función docente". En: *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- RÍOS, Carlos Alberto (1998): "Formación de profesionales de la educación". En: *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- ROCK, David (1977): *El radicalismo argentino – 1890-1930*. Amorrortu. Buenos Aires.
- ROIG, Arturo (1964): "Normalismo y positivismo normalista en Mendoza". En: *Julio L. Aguirre: Conferencias pedagógicas (1904)*. Imprenta D'Accurzio. Mendoza.
- ROIG, Arturo (1969 a): "Pedro Scalabrini; introductor de la filosofía de Comte en la Argentina". En: *Revista Interamericana de Bibliografía*. Vol. XIX. Nº 1.
- ROIG, Arturo (1969 b): *Los krausistas argentinos*. Cajica. Puebla.
- ROIG, Arturo (1972): *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*. Cajica. Puebla.
- ROJAS, Ricardo (1945): *El Profeta de la Pampa. Vida de Sarmiento*. Losada. Buenos Aires.
- ROMERO VERA, Angela (1969): "Facultad de Ciencias de la Educación: concepto, idea, realización, 1919-1930". En: *Cuadernos, 4001*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Litoral. Paraná.
- ROMERO, Francisco (1961): "Indicaciones sobre la marcha del pensamiento filosófico en la Argentina". En: *Sobre Filosofía en América*. Raigal. Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis (1982): "Mitre un historiador". En: *La Experiencia Argentina*. Editorial de Belgrano. Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis (1986): *Breve historia de la Argentina*. Editorial Abril. Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis (1989): *El drama de la democracia argentina*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- ROMERO, José Luis (1996): *Las ideas políticas en Argentina*. F.C.E. Buenos Aires.
- ROMERO, Luis A. (1994): *Breve historia contemporánea de la Argentina*. F.C.E. Buenos Aires.

- ROUQUIÉ, Alain (1984): *L'Argentine*. PUF. París.
- RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A. et alt. (eds.) (1997): *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Ediciones Endymion. Madrid.
- RUIZ MORENO, Isidoro (1963): *Las luchas por la Constitución*. Perrot. Buenos Aires.
- SÁBATO, Jorge (1988): *La clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*. Cisea. Buenos Aires.
- SALAS, Horacio (1996): *El Centenario. La Argentina en su hora más gloriosa*. Planeta. Buenos Aires.
- SALVADORES, Antonino (1967): *Historia de la Instrucción Pública en Entre Ríos*. Imprenta Provincia de Entre Ríos. Paraná.
- SAMPAY, Arturo (1975): *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972)*. Eudeba. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ SORONDO, Marcelo (1987): *La Argentina por dentro*. Sudamericana. Buenos Aires.
- SOLARI, Manuel (1972): *Historia de la Educación Argentina*. Paidós. Buenos Aires.
- SOLER, Ricaurte (1979): *El positivismo argentino*. Universidad Nacional Autónoma. México.
- SOUTHWELL, Myriam (1996): "Historia y formación docente". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. F.F. y L. – UBA/Miño y Dávila. Buenos Aires.
- SOUTHWELL, Myriam (1997): "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo". En: A. PUIGGRÓS (dir.) et alt: *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna. Buenos Aires.
- SUÁREZ, Daniel (1994): "Normalismo, profesionalismo y formación docente: Notas para un debate inconcluso". En: *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Nº 118. O.E.A. Washington.
- SUÁREZ, Daniel (1996): "Currículum, formación docente y construcción social del magisterio". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. F.F. y L. – UBA/Miño y Dávila. Buenos Aires.

- TEDESCO, Juan Carlos (1973): "El positivismo pedagógico argentino". En: *Revista de Ciencias de la Educación*. Año III, Nº 9.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986): *Educación y Sociedad en la Argentina 1880-1945*. Solar. Buenos Aires.
- TEIJIDO, Elvira (1998) "Sentido y significado del concepto 'Profesionales de la educación'". En: *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- TENTI, Emilio (1990): *El arte del buen maestro*. Editorial Pax. México.
- TENTI FANFANI, Emilio (1996): "Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. F.F. y L. – UBA/Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TERÁN, Oscar (1986): *En busca de la ideología argentina*. Catálogos editora. Buenos Aires.
- TERÁN, Oscar (1987): *Positivismo y Nación*. Puntosur. Buenos Aires.
- TERREN, Delia (1985): *Historia de la instrucción pública en la Argentina*. Universidad del Salvador. Buenos Aires.
- TORCHIA ESTRADA, J.C. (1961): *La filosofía en Argentina*. Unión Panamericana. Washington.
- UZIN, Carlos (1970): *La Escuela Normal de Paraná*. Universidad Nacional del Litoral. Entre Ríos.
- VARELA, Julia (1994): "O estatuto do saber pedagógico". En: T.T. DA SILVA (org.) *O sujeito da educação*. Vozes. Petrópolis.
- VERDEVOYE, Paul (1988): *Domingo Faustino Sarmiento, educar y escribir opinando*. (1839-1852). Plus Ultra. Buenos Aires.
- WEINBERG, Félix (1988): *Las ideas sociales de Sarmiento*. Eudeba. Buenos Aires.
- WEINBERG, Gregorio (1985): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz. Buenos Aires.
- WEINBERG, Gregorio (1999): *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos*.

Nacional de Educación. Buenos Aires.

WOLF, Patricia y PATRIARCA, Cristina (1991): *La Gran Inmigración*. Sudamericana Joven. Buenos Aires.

WRIGHT, Jone y NEKHOM, Lisa (1990): *Diccionario Histórico Argentino*. Emecé. Buenos Aires.

ZINMMERMAN, Eduardo (1995): *Los liberales reformistas. La cuestión social en Argentina. 1890-1916*. Sudamericana. Buenos Aires.

**ANEXO I**  
**FUNDACIÓN DE ESCUELAS NORMALES**

## 1. FUNDACIÓN DE ESCUELAS NORMALES EN CAPITALS DE PROVINCIA Y CIUDADES PRINCIPALES

### PRIMERA ETAPA: 1870 – 1888

AÑO	NOMBRE DE LA ESCUELA	DESTINATARIO
1870	Normal de Profesores del Paraná (Entre Ríos)	Mixta
1873	Normal de Maestras del Uruguay (Entre Ríos)	Mujeres
1874	Normal de Profesoras de Capital Federal Normal de Profesores de Capital Federal	Mujeres Hombres
1875	Normal de Maestros de Tucumán	Hombres
1877	Normal de Maestras de Rosario	Mujeres
1878	Normal de Maestras de Mendoza Normal de Maestras de Catamarca	Mujeres Mujeres
1879	Normal de Maestras de San Luis Normal de Maestras de San Juan Normal de Maestros de Mendoza	Mujeres Mujeres Hombres
1881	Normal de Maestras de Santiago del Estero Normal de Maestros de Catamarca	Mujeres Hombres
1882	Normal de Maestras de Salta	Mujeres
1884	Normal de Maestras de Corrientes Normal de Maestras de Córdoba Normal de Maestras de La Rioja Normal de Maestras de Jujuy	Mujeres Mujeres Mujeres Mujeres
1885	Normal de Profesores de Córdoba	Hombres
1886	Normal de Maestros de Santa Fe Normal de Maestros de San Juan Normal de Maestros de La Rioja Normal de Maestros de Jujuy	Hombres Hombres Hombres Hombres
1887	Normal de Maestros de San Luis Normal de Maestros de Santiago del Estero Normal de Maestras de Tucumán Normal de Maestros de Corrientes Normal de Maestros de Salta Normal Mixta de Azul (Pcia. Buenos Aires) Normal Mixta de Mercedes (Pcia. Buenos Aires)	Hombres Hombres Mujeres Hombres Hombres Mixta Mixta
1888	Normal Mixta de La Plata Normal Mixta de San Nicolás (Pcia. Buenos Aires) Normal Mixta de Dolores (Pcia. Buenos Aires) Normal Mixta de Río Cuarto (Córdoba)	Mixta Mixta Mixta Mixta

Hombres: 13  
Mujeres: 14  
Mixtas: 7  
**Total: 34**

*Fuente: Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, Discursos de Apertura a las Cámaras.*

## 2. FUNDACIÓN DE ESCUELAS NORMALES EN PEQUEÑAS CIUDADES, RURALES Y REGIONALES

### SEGUNDA ETAPA: 1894 – 1920

AÑO	NOMBRE DE LA ESCUELA	DESTINATARIO
1874	Normal Mixta de Mercedes (San Luis)	Mixta
1885	Normal de Profesoras N° 2 de Capital Federal	Mujeres
1896	Normal de Maestras de Colonia Esperanza (Santa Fe)	Mujeres
1903	Normal Regional de Maestros de Corrientes	Mixta
	Normal Regional de Maestros de San Luis	Mixta
1906	Normal Mixta de Pergamino (Pcia. Buenos Aires)	Mixta
1907	Normal Mixta de Monteros (Tucumán)	Mixta
1908	Normal Mixta de 25 de Mayo (Pcia. Buenos Aires)	Mixta
1910	Normal Mixta de San Pedro (Pcia. Buenos Aires)	Mixta
	Normal Mixta de Tandil (Pcia. Buenos Aires)	Mixta
	Normal Mixta de Concordia (Entre Ríos)	Mixta
	Normal Mixta de Gualeguaychú (Entre Ríos)	Mixta
	Normal Mixta de Goya (Corrientes)	Mixta
	Normal Mixta de Santo Tomé (Misiones)	Mixta
	Normal Mixta de Esquina (Corrientes)	Mixta
	Normal Rural de San Justo (Santa Fe)	Mixta
	Normal Rural de Victoria (Entre Ríos)	Mixta
	Normal Rural de La Banda (Santiago del Estero)	Mixta
	Normal Rural de Chilecito (La Rioja)	Mixta
	Normal Rural de Posadas (Misiones)	Mixta
		Mixta
1912	Normal Rural de San Isidro (Catamarca)	Mixta
1914	Normal Rural de San Francisco del Monte (San Luis)	Mixta
1916	Normal de Jáchal (San Juan)	Mixta
	Normal de Rivadavia (Mendoza)	Mixta
	Normal de Frías (Santiago del Estero)	Mixta
	Normal de Cruz del Eje (Córdoba)	Mixta
1918	Normal de Santa María (Catamarca)	Mixta
	Normal de Oltra (La Rioja)	Mixta
1920	Normal de Humahuaca (Jujuy)	Mixta

Mujeres: 2  
 Mixtas: 27  
**Total: 29**

Fuente: *Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, Discursos de Apertura a las Cámaras. (El cuadro es de elaboración personal.)

**ANEXO II**  
**PLANES DE ESTUDIO**

**PLAN DE ESTUDIO  
ESCUELA NORMAL DEL PARANÁ  
AÑO 1870**

Departamento  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, Junio 13 de 1870

En uso de la autorización conferida al Poder Ejecutivo por la Ley de 6 de  
Octubre del año pasado

*El Presidente de la República –*

**HA ACORDADO Y DECRETA  
SECCIÓN I  
OBJETO DE LA ESCUELA NORMAL**

Art. 1º Créase en la ciudad del Paraná una Escuela Normal, con el designio de formar maestros competentes para las escuelas comunes.

Art. 2º La Escuela Normal será instalada en el edificio nacional que fue casa del Gobierno de la Confederación y se compondrá.

1º De un curso normal para que los aspirantes del Profesorado adquieran, no solamente un sistema de conocimientos apropiado á las necesidades de la educación común en la República, sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo.

2º De una Escuela modelo de aplicación que servirá para dar la instrucción primaria graduada á niños de ambos sexos, y para amaestrar á los alumnos del curso normal en la práctica de los buenos métodos de enseñanza y en el manejo de las Escuelas.

**SECCIÓN II  
CURSO NORMAL**

Art. 3º El Curso Normal durará cuatro años, y la enseñanza correspondiente á cada uno de ellos será dada en tres términos, de trece semanas cada uno, en el orden siguiente:

*PRIMER AÑO*

1er Término: Aritmética – Gramática – Geografía y dibujo de mapas – Lectura – Caligrafía – Ejercicios de composición – Instrucción moral – Cantos – Ejercicios gimnásticos – Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación.

2º Término: Aritmética – Gramática – Geografía y dibujo de mapas – Lectura – Caligrafía – Ejercicios de composición y declamación – Instrucción moral – Canto – Ejercicios gimnásticos – Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación.

3er Término: Aritmética – Gramática – Geografía – Lectura y escritura – Instrucción moral – Canto – Ejercicios de composición y declamación – Dibujo – Ejercicios gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

## SEGUNDO AÑO

1er Término: Álgebra – Historia – Lectura y escritura – Fisiología – Ejercicios de composición y declamación – Canto – Dibujo – Ejercicios gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

2º Término: Álgebra – Historia – Teneduría de Libros – Lectura y escritura – Ejercicios de composición y declamación – Canto – Dibujo – Ejercicios gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

3er Término: Álgebra – Inglés – Gramática – Ejercicios de composición y declamación – Canto – Dibujo – Ejercicios gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

## TERCER AÑO

1er Término: Geometría – Física – Principios de crítica literaria – Inglés – Ejercicios gimnásticos – Canto – Dibujo – Ejercicios de composición y declamación – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

2º Término: Geometría – Física – Crítica literaria – Inglés – Constitución de la República Argentina y principios de Gobierno – Dibujo – Ejercicios de composición y declamación – Canto – Ejercicios gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

3er Término: Revista de la Aritmética – Geografía – Historia – Trigonometría y Agrimensura – Lectura – Teoría de la enseñanza – Dibujo – Discursos – Canto – Ejercicios gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

## CUARTO AÑO

1er Término: Química-Francés – Inglés – Agrimensura – Teoría de la enseñanza – Discursos – Crítica literaria – Canto – Dibujo – Ejercicios gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

2º Término: Química – Filosofía Moral – Psicología – Francés – Inglés – Dibujo – Teoría de la enseñanza – Discursos – Canto – Ejercicios Gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

3er Término: Astronomía – Revista de los estudios de las escuelas comunes – Lógica – Francés – Inglés – Dibujo – Teoría de la enseñanza – Canto – Ejercicios gimnásticos – Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

Art. 4º Serán admitidos gratuitamente, en calidad de alumnos maestros, los aspirantes que tengan más de 16 años de edad, buena salud, intachable moralidad, y una instrucción que les permita emprender los estudios del curso normal.

Para acreditar estas condiciones, rendirán ante el Director y los Profesores que éste nombre, un examen que versará sobre Lectura, Escritura, Ortografía, Aritmética y Geografía, según se estudian estas materias en las escuelas comunes; y presentarán los documentos siguientes:

- 1º Autorización del padre, tutor ó encargado para dedicarse á la carrera del Profesorado.
- 2º Certificado de buena conducta, expedido por el Cura, Pastor ó Juez de Paz de la localidad en que el aspirante haya residido durante el año anterior.
- 3º Certificado de buena salud, expedido por un médico residente en la ciudad del Paraná.

Si el resultado del examen indicado no fuese satisfactorio, el aspirante será admitido á una clase especial preparatoria, si el Director juzga que aquél podrá completar en un año á lo más, los conocimientos necesarios para ingresar en las aulas del curso normal.

Art.5º No habrá alumnos internos en la Escuela Normal.

A más de los que espontáneamente se presenten y sean admitidos como alumnos maestros, habrá un número de éstos sostenidos por el Tesoro Nacional, y que será fijado oportunamente por el Honorable Consejo.

- Art. 6º Todo el que obtenga una de estas plazas, quedará, por el mismo hecho, obligado á dedicarse por seis años á la enseñanza pública, luego que haya terminado sus estudios; y si, por voluntad propia, ó de sus padres ó encargados, ó por mal comportamiento, dejase de pertenecer á la Escuela, ó si después de recibirse de maestro no cumpliere el compromiso contraído, tendrá que devolver al Tesoro Nacional el importe de las cantidades que haya recibido.
- Art. 7º Los alumnos que terminen el curso normal y sean aprobados, recibirán un diploma que los habilitará para ejercer ventajosamente su profesión, y para ascender, según sus méritos y servicios, en los diversos empleos de la enseñanza, inspección y superintendencia de las escuelas.

Sarmiento  
Avellaneda

**Fuente:** Ministerio de Justicia e Inst. Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLAN DE ESTUDIO**  
**ESCUELA NORMAL DE TUCUMÁN**  
**AÑO 1875**

Departamento  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, Marzo 31 de 1875

En uso de la autorización conferida por la Ley de 6 de octubre de 1869, y estando ya concluido el edificio para la Escuela Normal de Tucumán y preparado el mobiliario, libros y útiles necesarios para dicha escuela,

*El Presidente de la República-*

HA ACORDADO Y DECRETA

- Art. 1º La Escuela Normal de Tucumán, se dividirá en dos departamentos: curso normal y escuela de aplicación.
- Art. 2º Dichos cursos se darán simultáneamente, el primero durante dos años y el segundo durante cuatro.
- Art. 3º La enseñanza en dicho establecimiento es gratuita, y comprende el derecho á los libros y útiles indispensables.
- Art. 4º Para gozar de los beneficios que acuerda el artículo anterior, es necesario conservar buena conducta y un grado de aprovechamiento progresivo.

CURSO NORMAL

- Art. 5º Cada año del curso normal, será dividido en tres términos de trece semanas cada uno.
- Art. 6º Son condiciones indispensables para ingresar como alumno en el curso normal las siguientes, justificadas plenamente ante el Director, Sub-Director y dos profesores:
- 1º Haber cumplido diez y seis años.
  - 2º Tener buena salud y conducta moral.
  - 3º Leer, escribir y contar correctamente: tener nociones de gramática, geografía e historia tal como se enseñan en las mejores escuelas comunes, ó superiores de la provincia.
  - 4º Tener autorización expresa de sus padres ó tutores, para dedicarse á la carrera de maestro de enseñanza primaria, por el tiempo exigido, después de terminados sus estudios.
- Art. 7º Para justificar la edad, es indispensable la fe de bautismo, ó en su defecto, el testimonio de dos personas respetables.  
Para justificar la buena salud y conducta moral, basta el certificado de un médico de la localidad para la primera y el del Cura ó Juzgado de Paz del domicilio para la segunda.
- Art. 8º El grado de instrucción exigido, se justificará ante el consejo de que habla el Art. 6º mediante un examen, ó por certificados expedidos por los Inspectores ó Consejos de Instrucción Pública de las Provincias.
- Art. 9º No habrá internado en la Escuela Normal de Tucumán.
- Art. 10. A más de las becas que el tesoro nacional costea, serán admitidos en el establecimiento, todos los que los poderes públicos, corporaciones ó particulares sostuviesen, siempre que sea cómoda su admisión, á juicio del Director.

En todo caso, tanto la enseñanza como los útiles que ella exija, serán de cuenta del tesoro nacional.

- Art. 11. Todo alumno becado por la Nación, contraerá á su ingreso en el curso normal el compromiso formal de dedicarse por dos años, después de haber obtenido su diploma de maestro, a la enseñanza pública en las escuelas primarias.
- Art. 12. Tanto la falta al anterior compromiso, como el abandono de sus estudios sin causa justificada, ó su expulsión por mala conducta, obligará al alumno, á sus padres ó tutores, á la devolución al tesoro nacional de las cantidades que hubiese costado su beca, á cuyo efecto se estipulará expresamente esta condición, firmada por los padres ó tutores y alumnos, al ingresar éste al curso normal.
- Art. 13. Concluido el curso normal, los alumnos aprobados recibirán un diploma de maestro, que le será expedido gratis por el ministerio de Instrucción Pública.
- Art. 14. El plan de estudios del curso normal para la Escuela de Tucumán, será el siguiente:

#### PRIMER AÑO

*Primer término:* Lectura en impresos y manuscritos – Escritura – Ortografía y gramática – Aritmética oral y escrita – Geografía y dibujo de mapas – Lecciones orales sobre objetos – Canto – Instrucción moral – Ejercicios físicos.

*Segundo término:* Lectura en impresos y manuscritos – Escritura – Ortografía y gramática – Aritmética oral y escrita – Geografía y dibujo de mapas – Lecciones orales sobre objetos – Canto – Instrucción moral – Ejercicios físicos.

*Tercer término:* Escritura – Ortografía y gramática – Aritmética oral y escrita – Geografía y dibujo de mapas – Lecciones orales sobre objetos – Canto – Instrucción moral – Nociones de física – Nociones de Historia Argentina.

#### SEGUNDO AÑO

*Primer término:* Aritmética intelectual y escrita – Álgebra – Geografía y dibujo de mapas – Lectura – Ortografía y caligrafía – Nociones de física – Nociones de historia general – Ejercicios de composición y declamación – Dibujo – Lecciones orales y ejercicios pedagógicos.

*Segundo término:* Aritmética intelectual y escrita – Álgebra – Lectura – Ortografía y caligrafía – Nociones de química y astronomía – Ejercicios de composición y declamación – Dibujo – Ejercicios pedagógicos y lecciones sobre objetos – Ejercicios gimnásticos.

*Tercer término:* Repaso de aritmética, geografía y gramática – Nociones de química y astronomía – Enseñanza de la Constitución Argentina – Examen y estudios de métodos de enseñanza primaria – Pestalozzi y la aplicación de su sistema.

Avellaneda  
Leguizamón

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLAN DE ESTUDIO**  
**ESCUELA NORMAL DE MAESTRAS DEL URUGUAY**  
**AÑO 1876**

Departamento  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, Marzo 3 de 1876

En uso de la autorización conferida por la ley de 13 de octubre de 1875, para el establecimiento de una Escuela Normal de Maestras de instrucción primaria en la Capital de cada Provincia que la solicite, y habiéndolo ya verificado la de Entre Ríos y prometido hacerlo en breve otras provincias,

*El Presidente de la República-*

DECRETA

- Art. 1º La Escuela Normal de Maestras del Uruguay, y las demás que en adelante se establezcan en las condiciones de la referida ley, serán dirigidas y administradas con arreglo á las prescripciones del presente decreto.
- Art. 2º Las Escuelas Normales de Maestras, comprenderán dos departamentos de enseñanza. Un *curso normal* de tres años para niñas aspirantes al profesorado de las Escuelas primarias, y una *Escuela graduada* de dos años para la enseñanza primaria de niños de ambos sexos y para la práctica de las alumnas-maestras de dicha enseñanza.
- Art. 3º El año escolar de las Escuelas Normales de Maestras, comenzará el 1º de Febrero y terminará el 30 de Noviembre.

CURSO NORMAL

- Art. 4º Cada año de los tres que comprende el curso normal, se dividirá en tres términos de trece semanas cada uno.
- Art. 5º Al fin de los dos primeros términos, habrá un examen privado, ante la Directora y demás Profesores de la Escuela. Al fin del tercer término, tendrá lugar un examen público, ante una Comisión que nombrará el P.E., y de la cual será miembro nato el Director General de Escuelas, ó autoridad superior escolar de la respectiva Provincia. Dichos exámenes se sujetarán al reglamento que para tales actos rige en los Colegios Nacionales.
- Art. 6º Las Directoras de las Escuelas Normales, de acuerdo con los Profesores, someterán á la aprobación del Ministerio, programas detallados de los ramos del curso normal. La sujeción estricta á dichos programas será obligatoria, tanto para la enseñanza como para los exámenes.
- Art. 7º Son condiciones indispensables para que una niña pueda ingresar como alumna en el curso normal, las siguientes, justificadas ante la directora de la escuela:
- 1ª Haber cumplido catorce años.
  - 2ª Tener buena salud y conducta moral.
  - 3ª Saber leer, escribir y contar correctamente.
  - 4ª Estar expresamente autorizada por sus padres ó tutores, para dedicarse á la carrera de instrucción primaria por el tiempo que la ley exige, después de terminado el curso.
  - 5º Tener en la ciudad asiento de la escuela, persona de probidad encargada de su cuidado y subsistencia.

- Art. 8° Para justificar la edad, es indispensable la partida de bautismo, ó en su defecto, el testimonio de dos personas respetables. Para la salud, se requiere el informe de un médico de la localidad, y para la conducta el informe del cura de la parroquia, ó en su defecto, el de dos personas respetables.
- Art. 9° El grado de instrucción exigido, se justificará por medio de un examen previo ante la directora y profesores; y en cuanto á los demás requisitos, la directora exigirá los justificativos que á su juicio sean indispensables para no dejar defraudado el espíritu con que aquellos son exigidos.
- Art. 10° Las alumnas becasadas por la Nación, contraerán á su ingreso en la escuela, con intervención de sus padres ó tutores, el compromiso de dedicarse al magisterio por el tiempo que fija la ley dejando de dicho compromiso constancia escrita y firmada por la alumna y su padre, tutor ó encargado.
- Art. 11° La conducta incorregible ó la falta de aplicación de una alumna, causará la caducidad de beca y su expulsión inmediata de la escuela, debiendo en este caso sus padres ó tutores, reembolsar á la Nación el importe de la beca empleada, á cuyo efecto éstos firmarán compromiso especial al ingreso de la alumna en la escuela.
- Art. 12° Los poderes públicos provinciales, sociedades de educación y particulares, podrán costear de sus rentas nuevas becas en la Escuela Normal de Maestras, con tal que las alumnas llenen las condiciones de ingreso establecidas.
- Art. 13° Concluido el curso normal, las alumnas maestras que fuesen aprobadas, recibirán gratis un diploma que las habilite para ejercer el magisterio público en las escuelas primarias que el gobierno designe, mientras se les asegure una asignación por lo menos igual á la que se da á las demás preceptoras de escuelas.
- Art. 14° La enseñanza del curso normal de las Escuelas de Maestras, comprenderá por ahora sólo los siguientes ramos:

*PRIMER AÑO*  
*Primer término*

<b>Asignaturas</b>	<b>Horas en cada semana</b>
Lectura en impreso y manuscritos	4
Escritura, ejercicios ortográficos, caligrafía	5
Cálculo mental y escrito	6
Geografía y dibujo de mapas	5
Instrucción moral	2
Música vocal	2
Ejercicios físicos (gimnasia de sala)	2
Labores de mano	4
	30

*Segundo término*

Lectura en impreso y manuscritos	3
Escritura, ejercicios ortográficos, caligrafía	3
Cálculo mental y escrito	6
Geografía y dibujo de mapas	5
Historia Nacional	3
Instrucción moral	2
Música vocal	2
Ejercicios físicos (gimnasia de sala)	2
Labores de mano	4
	30

*Tercer término*

Lectura en impreso y manuscritos	3
Escritura, ejercicios ortográficos, caligrafía	3
Cálculo mental y escrito	5
Geografía y dibujo de mapas	5
Historia Nacional	4
Instrucción moral	2
Música vocal	2
Ejercicios físicos (gimnasia de sala)	2
Labores de mano	4
	<hr/>
	30

*SEGUNDO AÑO*

*Primer término*

Gramática, ejercicios de análisis lógico y gramatical	4
Aritmética	3
Geografía	2
Elementos de historia general	3
Nociones de geometría	3
Instrucción moral	1
Dibujo lineal	2
Música vocal	2
Ejercicios físicos	2
Labores de mano	3
Asistencia á una de las aulas de la Escuela de Aplicación, durante las clases correspondientes á un día de cada semana	5
	<hr/>
	30

*Segundo Término*

Gramática, ejercicios de análisis lógico y gramatical	3
Aritmética	3
Nociones de cosmografía	2
Elementos de historia general	3
Nociones de química	4
Instrucción moral	1
Dibujo de adorno	2
Música vocal	2
Ejercicios físicos	2
Labores de mano	3
Asistencia á una de las aulas de la Escuela de Aplicación, durante las clases correspondientes á un día de cada semana	5
	<hr/>
	30

*Tercer término*

Gramática, ejercicios de análisis lógico y gramatical	3
Aritmética	3
Nociones de cosmografía	2
Elementos de historia general	3

Nociones de química	4
Instrucción moral	1
Dibujo de adorno	2
Música vocal	2
Ejercicios físicos	2
Labores de mano	3
Asistencia á una de las aulas de la Escuela de Aplicación, durante las clases correspondientes á un día de cada semana	5
	<hr/>
	30

*TERCER AÑO*  
*Primer término*

Ejercicios de composición y declamación	3
Repaso de aritmética	4
Nociones de historia natural	4
Economía doméstica	3
Instrucción moral	1
Dibujo de adorno	2
Música vocal	2
Pedagogía	6
Práctica de la enseñanza en una de las aulas de la Escuela de Aplicación, durante las clases correspondientes á un día de cada semana	5
	<hr/>
	30

*Segundo término*

Ejercicios de composición y declamación	3
Repaso de la geografía	3
Nociones de historia natural	4
Economía doméstica	2
Instrucción moral	1
Dibujo de adorno	2
Música vocal	2
Pedagogía	3
Práctica de la enseñanza en una de las aulas de la Escuela de Aplicación, durante las clases correspondientes á dos días de cada semana	10
	<hr/>
	30

*Tercer término*

Ejercicios de composición y declamación	3
Repaso de la gramática	4
Repaso de la caligrafía	2
Higiene doméstica	3
Pedagogía	3
Práctica de la enseñanza en una de las aulas de la Escuela de Aplicación, durante las clases correspondientes á tres días de cada semana	15
	<hr/>
	30

- Art. 15° No habiendo internado en las Escuelas Normales de Maestras, la asistencia á dichos cursos será obligatoria durante siete horas continuas cada día, en toda estación.
- Art. 16° La Directora de cada Escuela, hará la distribución de dichas horas al principio del curso, comprendiendo y alternando el tiempo destinado á las aulas y al estudio con pequeños intervalos de recreación y descanso.
- Art. 17° La Escuela Normal del Uruguay, conservará durante el primer curso la enseñanza de un idioma extranjero, á elección de la Directora. Dicha Directora fijará el tiempo en que dicha enseñanza podrá darse sin perjudicar á los estudios obligatorios del plan fijado.

Avellaneda  
Leguizamón

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza, secundaria y normal, 1903.*

**PLAN DE ESTUDIO**  
**ESCUELA NORMAL NACIONAL DEL PARANÁ**  
**AÑO 1877**

Departamento  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, Enero 30 de 1877

Con el fin de dar una organización más perfecta á la Escuela Normal del Paraná, mejorar su enseñanza y asegurar la condición futura de los profesores á cuya educación especial provee,

*El Presidente de la República –*

DECRETA

- Art. 1º La Escuela Normal Nacional del Paraná tiene por objeto especial formar profesores competentes para la enseñanza, inspección y superintendencia de las escuelas comunes, y para el magisterio y la dirección de las Escuelas Normales.
- Art. 2º La expresada Escuela Normal Superior se compone de dos departamentos de estudios, á saber: un curso normal, para que los aspirantes al Profesorado adquieran conocimientos sólidos, no sólo sobre los ramos que abraza la enseñanza de las escuelas primarias, sino también sobre la organización, administración y legislación de la educación común: y una Escuela Modelo Graduada para niños de uno y otro sexo, y para que dichos aspirantes practiquen los buenos sistemas y métodos de enseñanza.

DEL CURSO NORMAL

- Art. 3º El curso normal durará cuatro años y comprenderá los ramos siguientes:

*PRIMER AÑO*

<b>Asignaturas</b>	<b>Horas en cada semana</b>
Aritmética	5
Geografía	4
Lengua castellana	3
Francés	4
Pedagogía	2
Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	5
Ejercicios Generales de Lectura y Escritura	3
“ “ de Composición y Declamación	1
“ “ de Cálculo	2
“ “ de Dibujo	3
“ “ de Canto	2
“ “ de Gimnasia	2
	<hr/> 36

*SEGUNDO AÑO*

Aritmética y álgebra	5
Teneduría de libros	2
Nociones de anatomía, fisiología e higiene	2
Historia	3
Francés	4
Pedagogía	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	5
Ejercicios Generales de Lectura y Escritura	3
“ “ de Composición y Declamación	1
“ “ de Cálculo	2
“ “ de Dibujo	3
“ “ de Canto	2
“ “ de Gimnasia	2
	<hr/>
	36

*TERCER AÑO*

Geometría	5
Gramática	3
Nociones de física	3
Instrucción Cívica	1
Inglés	4
Pedagogía	3
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	10
Ejercicios Generales de Lectura y Escritura	2
“ “ de Composición y Declamación	1
“ “ de Cálculo	2
“ “ de Dibujo	2
	<hr/>
	36

*CUARTO AÑO*

Trigonometría, agrimensura y cosmografía	4
Nociones de química	2
Filosofía	3
Literatura	2
Inglés	4
Pedagogía	3
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	15
Ejercicios Generales de Lectura y Escritura	2
“ “ de Composición y Declamación	1
	<hr/>
	36

Art. 4º Cada año escolar del curso normal se dividirá en tres términos de trece semanas cada uno. Al fin de todo término habrá exámenes escritos ante el director y los profesores; y después de los exámenes escritos correspondientes al tercer término, exámenes públicos sobre las materias cursadas en todo el año. Estos últimos exámenes serán presididos por una comisión nombrada por el P.E.

Art. 5º El director de la Escuela Normal, de acuerdo con los profesores, someterá á la aprobación del Ministerio de Instrucción Pública, al principio de cada curso,

programas detallados de los ramos del curso normal; y la sujeción á dichos programas será obligatoria, tanto en la enseñanza como en los exámenes.

- Art. 6º La asistencia á las aulas del curso normal será obligatoria por espacio de seis horas diarias. El director determinará dichas horas al principio de cada año escolar, señalando, además del tiempo prescrito en el artículo 3º para las recitaciones, la práctica de la enseñanza y los ejercicios generales, los intermedios necesarios de recreación y descanso.

#### De los Alumnos Maestros

- Art. 7º Son condiciones indispensables para que un jóven pueda ingresar en el curso normal, las siguientes, justificadas ante el director:
- 1º Haber cumplido diez y seis años de edad.
  - 2º Ser sano y observar buena conducta.
  - 3º Haber adquirido los conocimientos de lectura, escritura, ortografía, aritmética y geografía que se dan en las escuelas comunes.
  - 4º Estar expresamente autorizado por su padre ó tutor, para dedicarse á la carrera del Profesorado, por el tiempo que la ley exige después de terminado el curso.
- Art. 8º La edad se justificará con la partida de bautismo, ó en su defecto, con el testimonio de dos personas respetables; la salud, con el informe de un médico residente en la ciudad del Paraná; la conducta, con la certificación de la autoridad civil ó eclesiástica de la localidad en que el aspirante haya residido durante el año anterior; el grado de instrucción, con un examen ante el Director y los Profesores; y en cuanto á las demás condiciones, el Director exigirá los justificativos que á su juicio sean indispensables para no dejar defraudado el espíritu con que aquellas son requeridas.
- Art. 9º Los alumnos becados por la Nación, contraerán con intervención de sus padres ó tutores, al ingresar en la Escuela Normal, el compromiso de dedicarse al Profesorado por el tiempo que exija la ley de 8 de Octubre de 1870; dejando de dicho compromiso constancia escrita y firmada por el alumno y su padre, tutor ó encargado.
- Art. 10 Para evitar incertidumbres que perjudican á la posición de los nuevos profesores, los Gobiernos Provinciales, al conferir cada una de las becas nacionales de que disponen en la Escuela Normal Superior, expresarán al Ministerio de I. P. que la respectiva provincia asegurará la ocupación del becado, en uno de los mejores empleos escolares, luego que haya obtenido diploma de Profesor Normal.
- Art. 11 Todo alumno, cuya conducta dentro y fuera de la Escuela Normal, no sea la de un digno aspirante al Profesorado, ó que pierda por su culpa cualquier año de estudios será inmediatamente separado del Establecimiento, debiendo en este caso su padre ó tutor, si tal alumno es becado, reembolsar á la Nación, el importe de la beca ocupada, á cuyo efecto éstos firmarán compromiso especial al ingreso del alumno en la Escuela.
- Art. 12 Los poderes públicos provinciales, las sociedades protectoras de la educación y los particulares, podrán costear de sus rentas nuevas becas en la Escuela Normal Superior, con tal de que los jóvenes que las ocupen llenen las condiciones de admisión establecidas.
- Art. 13 Los alumnos que terminen sus estudios y sean aprobados en un examen especial, recibirán diploma de Profesor Normal.

Avellaneda  
Leguizamón

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLAN DE ESTUDIO**  
**ESCUELA NORMAL DE TUCUMÁN**  
**AÑO 1877**

Departamento  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, Febrero 24 de 1877

Habiendo representado al Poder Ejecutivo la conveniencia de extender á tres años la duración del curso normal de la Escuela Normal Primaria de Tucumán, y consultando esta modificación ventajas positivas, tanto para el método de la enseñanza como para la formación del carácter de los maestros,

*El Presidente de la República-*

DECRETA

Art. 1º El curso normal de la Escuela Normal de Tucumán, durará tres años, á contar desde el presente.

Art. 2º Modifícase, en esta sola parte, el plan vigente de la Escuela, quedando establecido para en adelante, en la siguiente forma:

*PRIMER AÑO*  
*Primer término*

Asignaturas	Lecciones semanales
Aritmética: cálculo mental y escrito	5
Geografía	4
Castellano: ejercicios de lectura, escritura al dictado	5
Caligrafía y dibujo	5
Canto	3
Instrucción moral	2
Ejercicios físicos	3
	<hr/> 27

*Segundo término*

Aritmética: cálculo mental y escrito	5
Geografía	4
Castellano: ejercicios de lectura, escritura al dictado	5
Caligrafía y dibujo	5
Canto	3
Instrucción moral	2
Ejercicios físicos	3
	<hr/> 27

*Tercer término*

Aritmética: cálculo mental y escrito	5
Geografía	4
Castellano: ejercicios de lectura, escritura y análisis gramatical	5
Caligrafía y dibujo	5
Canto	3
Instrucción moral	2
Ejercicios físicos	3
	<hr/>
	27

*SEGUNDO AÑO*

*Primer término*

Aritmética: cálculo mental y escrito	3
Geografía y dibujo de mapas	4
Castellano: escritura al dictado y análisis gramatical	4
Nociones de física	3
Teneduría de libros	2
Nociones de historia natural (Botánica)	2
Pedagogía teórica y observación de los alumnos en la Escuela de Aplicación	6
Ejercicios físicos	3
	<hr/>
	27

*Segundo término*

Aritmética: cálculo mental y escrito	3
Geografía y dibujo de mapas	3
Castellano: análisis lógico y composición	3
Teneduría de libros	4
Nociones de química	3
Nociones de historia natural (Botánica)	2
Pedagogía y práctica de los alumnos en la Escuela de Aplicación	6
Ejercicios físicos	3
	<hr/>
	27

*Tercer término*

Álgebra	5
Nociones de historia general	5
Castellano: análisis lógico y composición	2
Teneduría de libros	2
Nociones de astronomía	3
Nociones de historia natural (Botánica)	2
Pedagogía y práctica de los alumnos en la Escuela de Aplicación	6
Ejercicios físicos	2
	<hr/>
	27

*TERCER AÑO*  
*Primer término*

Álgebra	4
Nociones de historia general	5
Castellano: composición y declamación	2
Nociones de fisiología e higiene	3
Pedagogía y práctica de los alumnos en la Escuela de Aplicación	10
Ejercicios físicos	3
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black;"/>
	27

*Segundo término*

Geometría	5
Historia argentina	6
Nociones de historia natural (Zoología)	3
Nociones de fisiología e higiene	3
Pedagogía y práctica de los alumnos en la Escuela de Aplicación	10
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black;"/>
	27

*Tercer término*

Geometría	5
Instrucción Cívica	6
Nociones de historia natural (Mineralogía)	3
Repaso de la aritmética y álgebra	3
Pedagogía y práctica de los alumnos en la Escuela de Aplicación	10
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black;"/>
	27

Art. 3º Comuníquese, publíquese y dése al Registro Nacional.

Avellaneda  
Leguizamón

**Fuente:** Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLAN DE ESTUDIO  
ESCUELA NORMAL NACIONAL DEL PARANÁ  
AÑO 1880**

Departamento  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, Enero 19 de 1880

Atento lo expuesto por el Director de la Escuela Normal del Paraná, en su informe anual, respecto á la necesidad de aumentar la duración de los estudios, con el objeto de basar la adquisición de los conocimientos fundamentales de la educación práctica en una cultura general de los aspirantes al profesorado, más sólida que la asequible en los cuatro años asignados hasta el presente al curso normal,

*El Presidente de la República –*

DECRETA

Art. 1º Desde el mes de Marzo próximo, el curso normal de la referida escuela, durará cinco años y comprenderá los ramos siguientes:

*PRIMER AÑO*

Asignaturas	Horas en cada semana
Aritmética	5
Lengua castellana	3
Geografía	4
Historia	3
Moral y urbanidad	2
Pedagogía	2
Francés	4
Ejercicios de Lectura y Escritura	3
“ “ de Cálculo	3
“ “ de Dibujo	3
“ “ de Gimnasia	2
“ “ de Canto	2
	36

*SEGUNDO AÑO*

Aritmética	4
Geografía	3
Historia	3
Gramática	2
Nociones de historia natural	2
Pedagogía	3
Francés	5
Ejercicios de Lectura y Escritura	2
“ “ de Cálculo	2
“ “ de Composición	1
“ “ de Dibujo	3

“ “ de Gimnasia	2
“ “ de Canto	2
Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	2
	<hr/> 36

*TERCER AÑO*

Álgebra	4
Nociones de anatomía, fisiología e higiene	3
Nociones de historia natural	1
Gramática	2
Historia	2
Pedagogía	3
Inglés	4
Ejercicios de Lectura y Escritura	2
“ “ de Cálculo	2
“ “ de Composición y declamación	1
“ “ de Crítica pedagógica y gimnasia de mujeres y niños	1
“ “ de Dibujo	2
“ “ de Gimnasia	2
“ “ de Canto	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	5
	<hr/> 36

*CUARTO AÑO*

Geometría	5
Física	4
Nociones de historia natural	1
Psicología	1
Historia nacional e instrucción cívica	2
Pedagogía	3
Inglés y teneduría de libros	4
Ejercicios de Lectura y Escritura	1
“ “ de Cálculo	1
“ “ de Composición y declamación	1
“ “ de Crítica pedagógica y gimnasia de mujeres y niños	1
“ “ de Dibujo	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	10
	<hr/> 36

*QUINTO AÑO*

Trigonometría, agrimensura y cosmografía	4
Química	3
Nociones de historia natural	1
Filosofía y economía política	4
Literatura	3
Pedagogía	3
Inglés	3
Ejercicios de Lectura	1
“ “ de Composición y declamación	1
“ “ de Crítica pedagógica y gimnasia de	

mujeres y niños	1
“ “ de Dibujo	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	10
	<hr/>
	36

Art. 2° Queda derogado el Art. 3° del decreto reglamentario de 30 de enero de 1877.

Art. 3° Comuníquese, publíquese e insértese en el R. N.

Avellaneda  
Miguel Goyena

**Fuente:** Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLAN DE ESTUDIO PARA LAS ESCUELAS NORMALES  
NACIONALES DE MAESTROS Y MAESTRAS  
AÑO 1880  
DECRETO 24/01-1880**

*PRIMER AÑO  
Primer término*

Asignaturas	Horas en cada semana
Aritmética-cálculo mental y escrito	6
Geografía	6
Lengua castellana-lecciones de lenguaje	4
Historia	5
Moral y urbanidad	2
Ejercicios de lectura y escritura	4
“ “ de dibujo	3
“ “ de gimnasia	2
“ “ de canto	2
Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	2
	36

*Segundo término*

Aritmética-cálculo mental y escrito	6
Geografía	6
Lengua castellana	4
Historia	5
Moral y urbanidad	2
Ejercicios de lectura y escritura	4
“ “ de dibujo	3
“ “ de gimnasia	2
“ “ de canto	2
Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	2
	36

*Tercer término*

Aritmética	6
Geografía	6
Gramática	4
Historia	5
Moral y urbanidad	2
Ejercicios de lectura y escritura	4
“ “ de dibujo	3
“ “ de gimnasia	2
“ “ de canto	2
Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	2
	36

*SEGUNDO AÑO*  
*Primer término*

Aritmética	5
Geografía	5
Gramática	3
Historia	3
Anatomía, fisiología e higiene	3
Pedagogía	4
Ejercicios de lectura y composición	2
“ “ de dibujo	2
“ “ de gimnasia	2
“ “ de canto	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	5
	<hr/>
	36

*Segundo término*

Álgebra	5
Geometría	5
Historia	3
Nociones de literatura	3
Anatomía, fisiología e higiene	3
Pedagogía	4
Ejercicios de lectura y composición	2
“ “ de dibujo	2
“ “ de gimnasia	2
“ “ de canto	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	5
	<hr/>
	36

*Tercer término*

Álgebra	5
Geometría	5
Historia	3
Nociones de literatura	3
Anatomía, fisiología e higiene	3
Pedagogía	4
Ejercicios de lectura y composición	2
“ “ de dibujo	2
“ “ de gimnasia	2
“ “ de canto	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	5
	<hr/>
	36

*TERCER AÑO*  
*Primer término*

Trigonometría y agrimensura	3
Nociones de cosmografía	2
“ “ de física	3
“ “ de química	3
“ “ de historia natural (mineralogía)	3
Filosofía (estudio de las facultades intelectuales)	2

Historia nacional	2
Instrucción cívica	1
Pedagogía	4
Ejercicios de composición y declamación	1
“ “ de dibujo	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	10
	<hr/>
	36

*Segundo término*

Trigonometría y agrimensura	3
Nociones de cosmografía	3
“ “ de física	2
“ “ de química	3
“ “ de historia natural (botánica)	3
Filosofía (estudio de las facultades intelectuales)	2
Historia nacional	2
Instrucción cívica	1
Pedagogía	4
Ejercicios de composición y declamación	1
“ “ de dibujo	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	10
	<hr/>
	36

*Tercer término*

Trigonometría y agrimensura	3
Nociones de cosmografía	2
“ “ de física	3
“ “ de química	3
“ “ de historia natural (geología)	3
Filosofía (estudio de las facultades intelectuales)	2
Historia nacional	2
Instrucción cívica	1
Pedagogía	4
Ejercicios de composición y declamación	1
“ “ de dibujo	2
Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación	10
	<hr/>
	36

En las Escuelas Normales de Maestras, el tiempo asignado en este Plan de Estudios al Álgebra, la Trigonometría y la Agrimensura, será destinado a un curso de Labores útiles de mano y a otro de Economía Doméstica.

Avellaneda  
Miguel Goyena

**Fuente:** Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLAN DE ESTUDIO  
ESCUELA NORMAL DE MAESTRAS DEL URUGUAY  
AÑO 1881**

Departamento  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, Enero 7 de 1881

Vista la precedente exposición de la Directora de la Escuela Normal de maestras de instrucción primaria del Uruguay, y

**CONSIDERANDO**

Que la ley de 13 de octubre de 1875, supone la debida preparación elemental en las alumnas maestras de instrucción primaria, al fijar en tres años la duración del curso normal;

Que la experiencia ha demostrado que este término es insuficiente, por falta de la debida preparación de aquéllas, para su ingreso al curso normal, lo que depende del estado general de la educación primaria en toda la República, y afecta necesaria y fundamentalmente el plan de estudios vigente;

Que no estando en las atribuciones del Poder Ejecutivo alterar los términos de la ley nacional sobre esta materia, se hace indispensable proveer á los inconvenientes prenotados por una disposición administrativa que salve tales inconvenientes y el texto expreso de la ley.

**POR TANTO**

*El Presidente de la República-*

**DECRETA**

Art. 1° Las alumnas de las Escuelas Normales harán un año de estudios preparatorios y terminarán en tres su curso normal, con arreglo al siguiente

*PLAN DE ESTUDIO  
Año preparatorio*

Aritmética, cálculo mental y escrito, lengua castellana, lecciones del lenguaje, geografía, historia antigua, moral y urbanidad, ejercicios de lectura, escritura y ortografía, dibujo, canto, gimnasia, labor.

*PRIMER AÑO*

Aritmética, gramática, geografía, historia de la edad media, anatomía, fisiología e higiene, ejercicios de composición y declamación, caligrafía, dibujo, gimnasia, canto, labor, observación de las lecciones modelos en la Escuela de Aplicación.

*SEGUNDO AÑO*

Aritmética, geometría, gramática, geografía, historia moderna y contemporánea, física, química, pedagogía, ejercicios de composición y declamación, dibujo, gimnasia, canto, labor, práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación.

### TERCER AÑO

Aritmética, geometría, literatura, cosmografía, historia nacional e historia natural, filosofía, instrucción cívica, pedagogía, ejercicios de composición, dibujo, gimnasia, práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación.

Art. 2º Quedan modificados en esta forma, los artículos 7 y 14 del Reglamento y Plan de estudios de Mayo 3 de 1876 y continuará vigente para las Escuelas Normales de maestras de instrucción primaria en la República.

Art. 3º Comuníquese, publíquese e insértese en el Registro Nacional.

Roca  
M. D. Pizarro

Fuente: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLANES DE ESTUDIO  
ESCUELAS NORMALES, ELEMENTALES Y SUPERIORES  
AÑO 1886**

Ministerio  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, Febrero 28 de 1886

Visto el informe del Sr. Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, acerca de los trabajos que ha llevado á cabo la comisión nombrada para examinar el proyecto de plan de estudios y reglamento de las Escuelas Normales de la República:

Teniendo en cuenta los diversos antecedentes y datos que constan en las actas de sesiones de dicha Comisión;

Oído el Ex – Inspector de Instrucción Secundaria y Normal y Director de la Escuela Normal de Profesores del Paraná, Sr. D. José María Torres,

Y CONSIDERANDO

- 1º Que la reforma actual de Plan de estudios y reglamento de las Escuelas Normales es indispensable y urgentemente reclamada por el desarrollo que ha tomado en la República la instrucción normal y por que las disposiciones vigentes respecto de esos establecimientos, son al presente inadecuadas para regir un funcionamiento regular, uniforme y correspondiente á su actual desenvolvimiento, pues dichas disposiciones fueron tomadas aisladamente á medida que cada Escuela lo requería, careciendo, por lo tanto, de los caracteres de generalidad necesarios en las reglas de una institución.
- 2º Que, dados los fines de la enseñanza normal, se requiere establecer categorías en los establecimientos á ella consagrados, destinando la mayor parte á la formación de maestros de escuelas primarias y solo un número prudentemente limitado á la de profesores capaces de formar á su vez, otros maestros, dirigir las escuelas superiores y servir en la Inspección de este ramo de instrucción.
- 3º Que si bien, como lo manifiesta el Sr. Inspector en su informe y lo ha tenido en cuenta la mayoría de la Comisión, es urgente que las Escuelas Normales, suministren un número crecido de maestros para emplearlos en las escuelas primarias, las que, á pesar de ser pocas con relación á la población, se hallan servidas, en parte, por maestros no diplomados, á falta de maestros normales, necesitándose, además, establecer cada día nuevas escuelas primarias: esa urgencia no es tan perentoria que obligue á disminuir los estudios y la práctica en las Escuelas Normales para acortar el tiempo de preparación de los maestros, con grave perjuicio de su alta profesión.
- 4º Que no puede ser tomada como regla, respecto á la duración de los cursos normales, la existente en otros países, tales como las que menciona la Comisión, en los cuales los estudios normales de profesores y maestros duran, respectivamente, tres y cinco años, pues allí los alumnos se hallan extensamente preparados antes de ingresar á esos establecimientos, cosa que no sucede entre nosotros.
- 5º Que, aun reconociendo que el criterio que preside en la resolución de la mayoría de los miembros de la Comisión acerca de la duración de los cursos, es científico y está basado en la experiencia de otras naciones, esta apreciación teórica no puede servir de norma en el caso actual, pues el estado de nuestras escuelas comunes no se conforma á los hechos que sirven de base á este criterio.
- 6º Que la experiencia ha demostrado, entre nosotros, la necesidad que hay de prolongar los cursos normales, de tal manera, que aun cuando la reglamentación primitiva señalaba un número de años dado en las Escuelas Normales, decisiones posteriores emanadas de exigencias imperiosas han aumentado de hecho, el tiempo de estudios,

creando cursos llamados preparatorios, de los cuales ninguna escuela puede hoy prescindir.

7° Que cualquier otra observación que pudiera hacerse en apoyo de la limitación de los cursos normales, desaparece ante la necesidad suprema que tiene la República, de maestros y dar impulso vigoroso al desarrollo de la educación común.

Por todo lo expuesto,

*El Presidente de la República-*

#### HA ACORDADO Y DECRETA

- Art. 1° Hay dos clases de Escuelas Normales: LAS ELEMENTALES y LAS SUPERIORES. Las primeras están destinadas á la formación de maestros y maestras de educación primaria elemental; y las segundas, no sólo tienen este objeto, sino también el de formar profesores y profesoras competentes para la superintendencia, inspección y dirección de las escuelas comunes y para el magisterio de las escuelas normales. Sólo son SUPERIORES las dos Escuelas Normales de la Capital y la del Paraná.
- Art. 2° En toda Escuela Normal hay dos departamentos: un *Curso Normal* donde los aspirantes al magisterio se educan para ejercerlo; y una *Escuela Modelo, Práctica y de Aplicación*, donde los aspirantes practican los buenos sistemas y métodos de enseñanza, aplicando los principios fundamentales y las reglas del arte de enseñar.
- Art. 3° Las Escuelas Normales dependen del Ministerio de Instrucción Pública, están bajo la vigilancia inmediata de la Inspección de Colegios Nacionales y tienen el personal que la Dirección, la enseñanza, la disciplina y la higiene de ellas requieren.
- Art. 4° En las Escuelas Normales de maestros de educación primaria elemental, el curso normal durará cuatro años y comprenderá las asignaturas siguientes:

#### PRIMER AÑO

Asignaturas	Horas en cada semana
Aritmética	5
Geografía (República Argentina y América)	4
Lengua castellana	3
Historia Antigua	2
Moral y urbanidad	2
Francés	4
Pedagogía (elementos de educación, física intelectual y moral)	3
Ejercicios de lectura	3
“ “ de cálculo	3
“ “ de dibujo	3
“ “ de Música (teoría y solfeo)	2
“ “ de calistenia	2
	36

#### SEGUNDO AÑO

Aritmética	4
Geografía general	3
Gramática castellana	3
Historia (Grecia y Roma)	3
Nociones de historia natural (mineralogía y geología)	3

Francés	3
Pedagogía (metodología general: principios fundamentales y reglas generales del arte de enseñar. Metodología especial de la enseñanza primaria elemental)	3
Ejercicios de lectura y escritura	3
“ “ de cálculo	2
“ “ de dibujo	3
“ “ de música (teoría y solfeo)	2
“ “ de calistenia	2
Observación en la Escuela de Aplicación	2
	<hr/>
	36

*TERCER AÑO*

Álgebra (hasta las ecuaciones de segundo grado)	3
Gramática (aplicación de las reglas en el análisis lógico y gramatical de trozos selectos de literatura)	2
Historia (edad media y tiempos modernos)	3
Nociones de historia natural (botánica y zoología)	3
“ “ de física	3
“ “ de anatomía, fisiología e higiene	3
Francés	2
Pedagogía (metodología especial de la enseñanza primaria elemental. Gobierno escolar)	3
Ejercicios de lectura y escritura	2
“ “ de composición y declamación	1
“ “ de dibujo	2
“ “ de música (solfeo y canto)	2
“ “ de gimnasia	2
Práctica en la Escuela de Aplicación	5
	<hr/>
	36

*CUARTO AÑO*

Geometría plana y nociones de los sólidos	3
Cosmografía	2
Historia (República Argentina y América)	2
Instrucción Cívica	2
Nociones de química	3
Teneduría de libros	1
Francés	1
Filosofía (psicología, lógica y moral)	4
Pedagogía (metodología especial de la enseñanza primaria elemental. Organización escolar. Legislación escolar vigente)	3
Ejercicios de lectura	1
“ “ de composición y declamación	1
“ “ de dibujo (nociones de perspectiva)	1
“ “ de música (solfeo y canto)	1
“ “ de gimnasia	1
Práctica en la Escuela de Aplicación	10
	<hr/>
	36

Art. 5° En las Escuelas Normales de Profesores se dará á más del expresado curso normal elemental, uno *superior* para los maestros primarios aspirantes al diploma de Profesor. Las asignaturas de este curso superior se distribuyen en dos años subsiguientes á los cuatro del curso elemental en esta forma:

*QUINTO AÑO*

<b>Asignaturas</b>	<b>Horas en cada semana</b>
Trigonometría y topografía	2
Complemento de la geometría	2
“ “ de la filosofía	2
Ampliación de las nociones de física	2
Revista de la aritmética y el álgebra	2
“ “ de la gramática	2
Inglés	5
Pedagogía (metodología especial de la enseñanza primaria superior. Historia de la pedagogía)	3
Ejercicios de Lectura	1
“ “ de Composición y declamación	1
“ “ de Crítica pedagógica	1
“ “ de Dibujo	2
“ “ de Música (solfeo y canto)	1
Práctica en la Escuela de Aplicación	10
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black; margin: 0;"/> 36

*SEXTO AÑO*

Literatura	3
Ampliaciones de las nociones de historia natural	2
Ampliación de las nociones de química	2
Revista de la geografía	2
“ “ de la historia	2
Nociones de economía política	1
Inglés	5
Pedagogía (metodología especial de la enseñanza primaria superior. Administración e inspección de las Escuelas normales)	3
Ejercicios de Lectura	1
“ “ de Composición	1
“ “ de Crítica pedagógica	1
“ “ de Dibujo	2
“ “ de Música (solfeo y canto)	1
Práctica en el curso normal elemental	10
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black; margin: 0;"/> 36

Art. 6° En las Escuelas Normales de Maestras de educación primaria elemental, el Curso Normal durará cuatro años y comprenderá las asignaturas siguientes:

*PRIMER AÑO*

<b>Asignaturas</b>	<b>Horas en cada semana</b>
Aritmética	4
Geografía (República Argentina y América)	4
Lengua castellana	3

Historia antigua	2
Moral y urbanidad	2
Francés	4
Pedagogía (elementos de educación física, intelectual y moral)	3
Lectura y escritura	3
Cálculo	2
Dibujo	3
Labores de mano	2
Música ( teoría y solfeo)	2
Calistenia	2
	<hr/>
	36

*SEGUNDO AÑO*

Aritmética	3
Geografía general	3
Gramática castellana	3
Historia (Grecia y Roma)	3
Nociones de historia natural (Mineralogía y Geología)	3
Francés	3
Pedagogía (Metodología general: principios Metodología especial de la enseñanza primaria elemental)	3
Ejercicios de Lectura y escritura	3
“ “ de Cálculo	2
“ “ de Dibujo	2
“ “ de Labores de mano	2
Música ( teoría y solfeo)	2
Calistenia	2
Observaciones en la Escuela de Aplicación	2
	<hr/>
	36

*TERCER AÑO*

Aritmética y nociones de álgebra	3
Gramática (aplicación de las reglas en el análisis lógico y gramatical de trozos selectos de literatura)	2
Historia (edad media y tiempos modernos)	3
Nociones de historia natural (Botánica y Zoología)	3
“ “ de anatomía, fisiología e higiene	3
Economía doméstica	1
Teneduría de libros	2
Francés	2
Pedagogía (Metodología especial de la enseñanza primaria elemental. Gobierno Escolar)	3
Ejercicios de Lectura y escritura	2
“ “ de Composición	1
“ “ de Dibujo	2
“ “ de Labores de mano	1
“ “ de Música (solfeo y canto)	2
“ “ de Gimnasia	1
Práctica en la Escuela de Aplicación	5
	<hr/>
	36

CUARTO AÑO

Nociones de geometría y cosmografía	3
Historia (República Argentina y América)	3
Instrucción Cívica	2
Nociones de física y química	3
Economía doméstica	2
Filosofía (psicología, lógica y moral)	4
Francés	1
Pedagogía (Metodología especial de la enseñanza primaria elemental. Organización escolar. Legislación escolar vigente)	3
Ejercicios de Lectura	1
“ “ de Composición	1
“ “ de Dibujo	1
“ “ de Música (solfeo y canto)	1
“ “ de Gimnasia	1
Práctica en la Escuela de Aplicación	10
	36

Art. 7º En la Escuela Normal de Profesoras, se dará á más del precedente Curso Normal Elemental, uno Superior para las maestras primarias aspirantes al diploma de Profesora. Las asignaturas de este Curso Superior se distribuyen en dos años, subsiguientes á los cuatro del curso elemental de esta forma:

QUINTO AÑO

Higiene doméstica	2
Complemento de la filosofía	2
Ampliación de las nociones de geometría	2
“ “ “ “ de física	2
Revista de la aritmética	2
“ “ “ gramática	2
Inglés	5
Pedagogía (Historia de la Pedagogía. Metodología especial de la enseñanza primaria superior)	3
Ejercicios de Lectura	1
“ “ de Composición	1
“ “ de Crítica pedagógica	1
“ “ de Dibujo	2
“ “ de Música (solfeo y canto)	1
Práctica en la Escuela de Aplicación	10
	36

SEXTO AÑO

Literatura	3
Ampliaciones de las nociones de historia natural	2
“ “ “ “ de química	2
Revista de la geografía	2
“ “ “ historia	2
Nociones de economía política	1
Inglés	5
Pedagogía (Metodología especial de la enseñanza Primaria superior. Administración e Inspección de las escuelas comunes)	3

Ejercicios de Lectura	1
“ “ de Composición	1
“ “ de Crítica pedagógica	1
“ “ de Dibujo	2
“ “ de Música (solfeo y canto)	1
Práctica en el curso normal elemental	10
	36

- Art. 8° Cada año escolar comenzará el primer lunes del mes de Marzo y se dividirá en dos términos, de veinte semanas cada uno. En la última del primer término, habrá exámenes escritos, á los cuales seguirá una semana de descanso; y en las dos últimas del segundo término, exámenes orales de todas las asignaturas cursadas en el año.
- Art. 9° Todo alumno maestro que resulte aprobado en los exámenes de cuarto año en cualquier Escuela Normal, es acreedor del diploma de *Maestro de Educación Primaria Elemental*.
- Art. 10 En las Escuelas Normales Superiores, los alumnos maestros que al terminar el curso elemental obtengan una clasificación de más de seis puntos, podrán ingresar en el Curso Superior, como aspirantes al diploma de *Profesor Normal*.
- Art. 11 Todo Maestro Normal de Educación Primaria Elemental que acredite haber ejercido durante tres años consecutivos su profesión en una escuela pública, tendrá derecho á ser becado como aspirante al diploma de Profesor, en una Escuela Normal Superior.
- Art. 12 El curso de cada Escuela de Aplicación estará dividido en seis grados y comprenderá las materias prescriptas en la Ley Nacional de Educación Común.

#### DISPOSICIONES TRANSITORIAS

- Art. 13 Las Escuelas Normales Elementales pueden establecer, desde Marzo próximo, los tres primeros años de su nuevo curso normal, y completar, con arreglo al plan anterior, la instrucción de los alumnos maestros que deban terminar sus estudios en el presente año.
- Art. 14 Las Escuelas Normales Superiores pueden establecer, desde Marzo próximo, el nuevo curso normal elemental, y completar, con arreglo al plan seguido hasta ahora, los estudios de los alumnos maestros que deben terminar en el presente año la carrera de Profesor Normal.
- Art. 15. Dése cuenta oportunamente de este decreto al Honorable Congreso de la Nación.
- Art. 16. Comuníquese á quienes corresponda, publíquese e insértese en el Registro Nacional.

*Roca*  
*E. Wilde*

**Fuente:** Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes de la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLANES DE ESTUDIO PARA LAS ESCUELAS NORMALES DE  
MAESTROS Y DE PROFESORES  
AÑO 1887**

Departamento  
de  
Instrucción Pública

Buenos Aires, 31 de Diciembre de 1887

**CONSIDERANDO**

- 1° Que es indispensable proceder á la organización de la instrucción pública en todos sus grados enlazándolos entre sí desde la escuela primaria á fin de tener una base segura que sirva de punto de partida en la formación de los planes de enseñanza normal, secundaria y superior;
- 2° Que estando las Escuelas Normales bajo la dirección inmediata de este Ministerio, y siendo ellas las encargadas de proveer del personal docente necesario á la Educación Común – parte primordial de la instrucción pública – urge reformar convenientemente su Plan de Estudios, coordinando las materias análogas en una progresión metódica y según un desarrollo lógico, suprimiendo soluciones de continuidad y dictando programas uniformes y armónicos de que hasta hoy se carece;
- 3° Que, con este último objeto, conviene fijar los límites y caracteres de la enseñanza, organizando dichos programas sobre cada una de las asignaturas, así del Curso Normal como de la Escuela de Aplicación anexa, pues sin ellos el Plan de Estudios sería siempre ambiguo e indeterminado;
- 4° Que la experiencia ha demostrado que para que las Escuelas Normales den los resultados provechosos que con ellas se busca, es imprescindible limitar racionalmente el número de las asignaturas que hoy se exige, para conseguir por este medio que los maestros adquieran la debida competencia profesional y conozcan ampliamente las materias que á su vez han de enseñar, sin recargo perjudicial de trabajo y con prescindencia de ciertos ramos que tienen su colocación apropiada en otros grados de la instrucción pública, pero que no corresponden á las Escuelas Normales de la Nación;
- 5° Que como consecuencia de esta prudente limitación en el número de las asignaturas y de acuerdo con lo que al respecto establece la legislación escolar de las naciones más adelantadas, puede y debe, reducirse el número de años de estudios que las disposiciones vigentes actualmente entre nosotros marcan para obtener el título de Maestro Normal;
- 6° Que no hay observación fundamental alguna que pueda invocarse contra esta medida, apoyada en razones científicas y reclamada por altas necesidades públicas, pues la única que antes de ahora se ha hecho valer – la falta de preparación de los alumnos maestros, – desaparece como consecuencia de la nueva organización dada á la Escuela de Aplicación, de donde, en adelante, se pasará al Curso Normal con una cantidad de conocimientos muy superiores á los que hoy se lleva, estando estos perfectamente coordinados en su desarrollo con los que se deben adquirir enseguida, lo que facilita la tarea y asegura su éxito, con ahorro de tiempo;
- 7° Que es deber del Gobierno de la República imprimir carácter nacional á la instrucción que se dá en los establecimientos que el tesoro público costea, cuidando especialmente de la enseñanza de aquellos ramos destinados á influir en la índole de la juventud y á propagar el conocimiento más completo posible de la Lengua, de la Historia y Geografía patrias, y de los derechos y deberes que reconoce e impone la ley fundamental de la Nación;
- 8° Que el plan de estudios que el Consejo Nacional de Educación acaba de dictar para las escuelas comunes de la Capital y los Territorios Federales, responde á los

- propósitos que quedan enunciados y está concebido dentro de los límites que deben separar los diversos grados de la instrucción pública;
- 9° Que hay, por lo tanto, conveniencia en adoptar ese Plan para las Escuelas de Aplicación, que no son sino otras tantas escuelas comunes modelos, anexas a las Normales, puesto que, por este medio, se obtiene que todos los establecimientos de instrucción primaria que la Nación costea se hallen sujetos á un mismo plan de estudios y á programas idénticos, y que de cualquiera de ellos, indistintamente, se pueda pasar á los cursos normales ó á los de segunda enseñanza, dando así un encadenamiento lógico al desarrollo progresivo de las asignaturas, y haciendo, á la vez, más fácil la tarea de los aspirantes á estudios superiores – Por todo lo expuesto,

*El Presidente de la República-*

#### DECRETA

- Art. 1 Las Escuelas Normales de la Nación se dividen en dos categorías: - *1ª Escuelas Normales de Maestros - 2ª Escuelas Normales de Profesores,*
- Art. 2° Anexa á cada Escuela Normal funcionará, con el nombre de *Escuela de Aplicación*, una Escuela Primaria completa, que servirá de modelo á los aspirantes al magisterio, y en la que éstos se ejercitarán practicando los sistemas y métodos pedagógicos y aplicando las reglas fundamentales del arte de enseñar.
- Art. 3° El curso anual, así en las Escuelas Normales como en las de Aplicación, comenzará el primer lunes del mes de Marzo y terminará el 15 de Noviembre. Los exámenes comenzarán el primer día de trabajo del siguiente mes de Diciembre.

#### ESCUELA DE APLICACIÓN

- Art. 4° La enseñanza en las *Escuelas de Aplicación* se divide en seis grados y se dará con sujeción á los siguientes Planes, según se trate de Escuelas de Varones ó de Niñas.  
[.....]
- Art. 5° Para ingresar á cualquier grado de la Escuela de Aplicación basta la presentación de certificado expedido por otra Escuela del mismo carácter, ó por el Consejo Nacional de Educación, en cuanto se refiera á las Escuelas Comunes de la Capital o de los Territorios Nacionales, comprobando haberse rendido examen satisfactorio del grado ó grados anteriores.  
Faltando dicho certificado, el ingreso no se verificará sin previo examen de las materias que determina el Plan respectivo, según el grado de que se trate.
- Art. 6° La enseñanza en las *Escuelas Normales de Maestros* dura tres años y se dará con sujeción al Plan siguiente:

#### Plan De Estudio Para Las Escuelas Normales De Maestros

##### PRIMER AÑO

Asignaturas	Horas semanales
<i>Pedagogía</i> – Educación física, intelectual y moral	3
<i>Idioma Nacional</i> – Lectura – Ortología y Ortografía (Ejercicios ortográficos)	5
<i>Historia</i> – Historia Argentina (desde el descubrimiento de América hasta las invasiones inglesas)	2
<i>Geografía</i> – Nociones generales – Geografía de la República Argentina	2
<i>Matemáticas</i> – Aritmética (Operaciones fundamentales – Sistema Métrico – Cálculo mental)	4

<i>Ciencias Naturales</i> – Nociones de Zoología, Anatomía, Fisiología e Higiene	2
<i>Idioma extranjero</i> – Francés	3

*Ejercicios*

Caligrafía	2
Dibujo lineal	2
Teoría y solfeo	2
Gimnasia	3
Práctica en la Escuela de Aplicación	5
	<hr/> 36

*SEGUNDO AÑO*

<i>Pedagogía</i> – Metodología general y especial	3
<i>Idioma Nacional</i> – Lectura – Analogía (Análisis y composición)	5
<i>Historia</i> – Historia Argentina (desde las invasiones inglesas hasta nuestros días)	2
<i>Geografía</i> – Geografía de la República Argentina	2
<i>Matemáticas</i> – Aritmética (Potencias y raíces. Comparación – Cálculo mental)	5
<i>Ciencias Naturales</i> – Nociones de Botánica, Mineralogía y Agricultura.	2
<i>Idioma extranjero</i> – Francés	3

*Ejercicios*

Caligrafía	2
Dibujo lineal	2
Teoría y solfeo	2
Gimnasia y ejercicios militares	3
Práctica en la Escuela de Aplicación	5
	<hr/> 36

*TERCER AÑO*

<i>Pedagogía</i> – Organización escolar	2
<i>Idioma Nacional</i> – Lectura – Sintáxis (Análisis y composición)	4
<i>Historia</i> – Nociones de Historia General	3
<i>Geografía</i> – Geografía General	3
<i>Matemáticas</i> – Geometría plana y del espacio (Aplicaciones)	4
<i>Ciencias Físicas</i> – Nociones de Física y Química experimental	2
<i>Instrucción Moral y Cívica</i>	2
<i>Idioma extranjero</i> – Francés	2

*Ejercicios*

Caligrafía	1
Dibujo de mapas	2
Teoría y solfeo	2
Gimnasia y ejercicios militares	3

Práctica en la Escuela de Aplicación y crítica pedagógica 5

36

Art. 7º La enseñanza en las *Escuelas Normales de Maestras* dura tres años y se dará con sujeción al Plan siguiente:

### Plan de Estudio para las Escuelas Normales de Maestras

#### PRIMER AÑO

Asignaturas	Horas semanales
<i>Pedagogía</i> – Educación física, intelectual y moral	3
<i>Idioma Nacional</i> – Lectura – Ortología y Ortografía (Ejercicios ortográficos)	5
<i>Historia</i> – Historia Argentina (desde el descubrimiento de América hasta las invasiones inglesas)	2
<i>Geografía</i> – Nociones generales – Geografía de la República Argentina	2
<i>Matemáticas</i> – Aritmética (Operaciones fundamentales – Sistema Métrico – Cálculo mental)	4
<i>Ciencias Naturales</i> – Nociones de Zoología, Anatomía, Fisiología e Higiene	2
<i>Idioma extranjero</i> – Francés	3
<i>Ejercicios</i>	
Caligrafía	2
Dibujo lineal	2
Teoría y solfeo	2
Labores de mano	2
Gimnasia	2
Práctica en la Escuela de Aplicación	5
	36

#### SEGUNDO AÑO

<i>Pedagogía</i> – Metodología general y especial	3
<i>Idioma Nacional</i> – Lectura – Analogía (Análisis y composición)	4
<i>Historia</i> – Historia Argentina (desde las invasiones inglesas hasta nuestros días)	2
<i>Geografía</i> – Geografía de la República Argentina	2
<i>Matemáticas</i> – Aritmética (potencias y raíces). Comparación – Cálculo mental	3
<i>Ciencias Naturales</i> – Nociones de Botánica, Mineralogía y Geología	2
<i>Economía doméstica</i>	2
<i>Idioma extranjero</i> – Francés	3
<i>Ejercicios</i>	
Caligrafía	2
Dibujo lineal	2
Teoría y solfeo	2
Labores de mano	2

Gimnasia	2
Práctica en la Escuela de Aplicación	5
	36

### TERCER AÑO

<i>Pedagogía</i> – Organización escolar	2
<i>Idioma Nacional</i> – Lectura – Sintáxis (Análisis y Composición)	4
<i>Historia</i> – Nociones de Historia General	3
<i>Geografía</i> – Geografía General	3
<i>Matemáticas</i> – Geometría plana y del espacio (Aplicaciones)	3
<i>Ciencias Físicas</i> – Nociones de Física y Química experimental	2
<i>Instrucción Moral y Cívica</i>	2
<i>Idioma extranjero</i> – Francés	2

### Ejercicios

Caligrafía	1
Dibujo de mapas	2
Teoría y solfeo	2
Labores, corte y confección	2
Gimnasia	2
Práctica en la Escuela de Aplicación y crítica pedagógica	6
	36

- Art. 8° Para ingresar á los cursos normales se requiere haber sido aprobado en el examen de todos los estudios que comprenden los seis grados de las Escuelas de Aplicación ó presentar certificado expedido por el Consejo Nacional de Educación, de haber rendido satisfactorio examen de todos los ramos comprendidos en los seis grados de las escuelas comunes de la Capital.
- Art. 9° Los alumnos del Curso Normal que sean aprobados en los tres años de estudios que comprende el Plan respectivo, obtendrán el título de *Maestro Normal*, que les será expedido por el Ministerio de Instrucción Pública, y que los habilita para enseñar en cualquier grado de las Escuelas de Aplicación y de las comunes y para dirigir estas últimas.
- Art. 10. Los alumnos del Curso Normal que sean aprobados en los dos primeros años de dicho curso y deseen retirarse de la Escuela para ejercer el Magisterio, obtendrán el título de *Subpreceptor Normal*, que los habilita para enseñar en los dos primeros grados de las Escuelas de Aplicación, ó en los grados infantiles de las escuelas comunes.

### ESCUELAS NORMALES DE PROFESORES

- Art. 11. La enseñanza en las *Escuelas Normales de Profesores* dura cinco años, correspondiendo, de estos, los tres primeros á la carrera de maestro, y se dará, en las de varones, con sujeción al plan siguiente:

#### Plan de Estudios para las Escuelas Normales de Profesores

*Primero, segundo y tercer año, los mismos del Plan de Estudios para las Escuelas Normales de Maestros.*

*CUARTO AÑO*

<b>Asignaturas</b>	<b>Horas semanales</b>
<i>Pedagogía</i> – Legislación y administración escolar	2
<i>Idioma Nacional</i> – Literatura (Estudios de trozos selectos – Composición)	3
<i>Historia</i> – Historia Antigua y Medioeval	3
<i>Geografía</i> – Nociones general y especial de la República Argentina y de América	3
<i>Matemáticas</i> – Nociones de Álgebra elemental	3
<i>Ciencias Físico - Naturales</i> – Zoología, Anatomía, Fisiología e Higiene	3
<i>Física elemental</i>	2
<i>Idioma extranjero</i> – Inglés	3
<i>Ejercicios</i>	
Dibujo natural	2
Música	2
Gimnasia y ejercicios militares	2
Práctica en la Escuela de Aplicación y en los cursos normales y crítica pedagógica	8
	36

*QUINTO AÑO*

<i>Pedagogía</i> – Historia de la Pedagogía	2
<i>Historia</i> – Historia Moderna y Contemporánea y Especialmente de la República Argentina	3
<i>Matemáticas</i> – Nociones de Trigonometría Rectilínea y de Cosmografía	3
<i>Ciencias Físico - Naturales</i> – Botánica, Mineralogía y Geología	3
<i>Química elemental</i>	2
<i>Filosofía</i>	3
<i>Derecho Político</i>	2
<i>Idioma extranjero</i> – Inglés	4
<i>Ejercicios</i>	
Dibujo natural	2
Música	2
Gimnasia y ejercicios militares	2
Práctica en la Escuela de Aplicación y en los cursos Normales y crítica pedagógica	8
	36

Art. 12. La enseñanza en las *Escuelas Normales de Profesoras* dura igualmente cinco años y se dará con sujeción al Plan siguiente:

**Plan de Estudios para las Escuelas Normales de Profesoras**

Primero, segundo y tercer año, los mismos del Plan de Estudios para las Escuelas Normales de Maestras.

CUARTO AÑO

Asignaturas	Horas semanales
<i>Pedagogía</i> – Legislación y administración escolar	2
<i>Idioma Nacional</i> – Literatura (Estudios de trozos selectos – Composición)	3
<i>Historia</i> – Historia Antigua y Medioeval	3
<i>Geografía</i> – Nociones general y especial de la República Argentina y de América	3
<i>Matemáticas</i> – Nociones de Álgebra elemental	3
<i>Ciencias Físico - Naturales</i> – Zoología, Anatomía, Fisiología e Higiene	3
<i>Física elemental</i>	2
<i>Idioma extranjero</i> – Inglés	3
<i>Ejercicios</i>	
Dibujo natural	2
Música	2
Labores, corte y confección	2
Gimnasia	2
Práctica en la Escuela de Aplicación y en los cursos Normales y crítica pedagógica	6
	36

QUINTO AÑO

<i>Pedagogía</i> – Historia de la Pedagogía	2
<i>Historia</i> – Historia Moderna y Contemporánea y especialmente de la República Argentina	3
<i>Matemáticas</i> – Nociones de Trigonometría Rectilínea y de Cosmografía	3
<i>Ciencias Físico - Naturales</i> – Botánica, Mineralogía y Geología	3
<i>Química elemental</i>	2
<i>Filosofía</i>	3
<i>Derecho Político</i>	2
<i>Idioma extranjero</i> – Inglés	4
<i>Ejercicios</i>	
Dibujo natural	2
Música	2
Labores, corte y confección	2
Gimnasia	2
Práctica en la Escuela de Aplicación y en los cursos Normales y crítica pedagógica	6
	36

Art. 13 Los alumnos maestros que sean aprobados en los exámenes correspondientes á los cinco años de estudios que comprende el Plan respectivo, obtendrán el título de *Profesor Normal*, que los habilita para ejercer el profesorado en las Escuelas Normales, para tomar á su cargo la dirección de éstas, para desempeñar las funciones de Inspectores de Educación común, y para todo otro puesto relacionado con el servicio de la Instrucción Primaria y de la Normal.

## PROGRAMAS

- Art. 14 El Ministerio de Instrucción Pública dictará los programas con arreglo á los cuales ha de darse la enseñanza de todas y cada una de las asignaturas que comprende el Plan General de Estudios de las Escuelas de Aplicación y de las Normales. Dichos programas harán parte, como Anexos, del presente Decreto y á ellos se conformarán estrictamente, en el desempeño de sus obligaciones, los encargados de dar tal enseñanza en los expresados Establecimientos.

## DISPOSICIONES TRANSITORIAS

- Art. 15 No habrá, por ahora, sino tres *Escuelas Normales de Profesores*: las dos de la Capital y la del Paraná. Todas las demás que funcionan ó se instalen en la República corresponden á la categoría de *Escuelas Normales de Maestros*.
- Art. 16 El Plan de estudios y los programas que este decreto establece, comenzarán á regir desde el próximo mes de Marzo.
- Art. 17 Las Escuelas Normales de Maestros adoptarán desde dicha fecha el nuevo Plan, completando la enseñanza de acuerdo con las siguientes disposiciones:
- a) *Primer año* – El nuevo Plan, sin modificación alguna.
  - b) *Segundo año* – El nuevo Plan, comprendiendo la *Historia Argentina*, de la que se dará un curso completo, por no haberse visto esta asignatura en el primer año del Plan anterior.
  - c) *Tercer año* – El nuevo Plan, con excepción de *Geografía General e Historia Antigua*, ya estudiadas, cursando en cambio *Historia Argentina y Nociones de Botánica y Zoología*.
- Art. 18 Las Escuelas Normales de Profesores establecerán desde Marzo próximo el nuevo Plan de Estudios, completando la enseñanza de los tres primeros años en la forma que prescribe el artículo anterior, y la de los dos últimos con arreglo á las siguientes disposiciones:
- a) *Cuarto año* – El nuevo Plan, con excepción de *Historia Antigua y Medioeval, Álgebra – Zoología, Anatomía, Fisiología y Física* que ya han estudiado, cursando en cambio: *Historia Argentina, Geometría y Química*; y además *Agricultura* los Maestros y *Economía doméstica* las Maestras.
  - b) *Quinto año* – El nuevo Plan, con excepción de *Botánica, Mineralogía y Geología – Química y Filosofía*, que ya han estudiado, cursando en cambio, *Geografía General y especialmente de la República Argentina y de América y Geometría del espacio*.
- Art. 19 Los alumnos de las Escuelas Normales de Maestros que tengan aprobados tres años de estudios con arreglo al Plan anterior, podrán obtener el título de *Maestro Normal* rindiendo examen de los siguientes ramos que completan los comprendidos en los tres años del nuevo Plan: *Historia Argentina, Geometría plana y del espacio, Química y Agricultura* (para los Maestros), y *Economía doméstica* (para las Maestras).
- Art. 20 Los alumnos maestros de las Escuelas Normales de Profesores que tengan aprobados cinco años de estudio con arreglo al Plan anterior, podrán obtener el título de *Profesor Normal*, rindiendo examen de *Historia Contemporánea*, con especial detención sobre lo referente a la República Argentina, y del segundo curso de *Inglés*.
- Art. 21 Los exámenes complementarios á que se refieren los dos artículos anteriores, podrán rendirse en las respectivas Escuelas, desde Marzo hasta Junio inclusive del año entrante; y los Directores de esos Establecimientos darán cuenta al Ministerio, en cada caso, comunicando todos los antecedentes e informes necesarios para la resolución que corresponda. Estos exámenes serán tomados con las mismas formalidades que para las pruebas ordinarias de fin de curso y en acto público.

Art. 22 Quedan derogadas todas las disposiciones anteriores que sean contrarias á lo que establece el presente Decreto, del que oportunamente se dará cuenta al Honorable Congreso.

Art. 23 Comuníquese, á quienes corresponda, publíquese e insértese en el Registro Nacional.

Juárez Celman  
Filemón Posse

**Fuente:** Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal, 1903.*

**PLAN DE ESTUDIO PARA LAS  
ESCUELAS NORMALES NACIONALES  
AÑO 1905**

Ministerio  
de  
Justicia e Instrucción Pública

Decreto 4 – 03 – 1905

ASIGNATURAS	Horas por año			
	1º	2º	3º	4º
Aritmética	3	-	-	-
Aritmética y Álgebra	-	3	-	-
Álgebra y Geometría	-	-	3	-
Cosmografía	-	-	-	2
Historia	3	2	3	2
Geografía	2	2	2	-
Castellano	4	3	3	2
Francés	3	3	3	-
Historia Natural	3	2	2	2
Física y Química	3	5	-	-
Instrucción Moral y Cívica	-	-	-	3
Pedagogía, Práctica de la Enseñanza	5	6	-	-
Pedagogía, Crítica y Práctica	-	-	10	-
Pedagogía y Psicología, Crítica y Práctica de la Enseñanza	-	-	-	15
Educación Física, Trabajo Manual, Labores, Economía, Dibujo, Música, Ejercicios Físicos o Agricultura	10	10	6	4
Totales por curso	36	36	32	30

Quintana  
González

Fuente: Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1910.

**PLAN DE ESTUDIO PARA LAS ESCUELAS NORMALES  
NACIONALES, ADOPTADO PROVISIONALMENTE POR EL  
CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN  
AÑO 1914**

*PRIMER AÑO*

Asignaturas	Horas semanales
1. Matemáticas (Aritmética, Álgebra y Geometría)	5 horas
2. Historia (Oriente, Grecia y Roma)	3 “
3. Geografía (Asia, África y nociones de Antigua)	2 “
4. Idioma Nacional (Analogía, Prosodia y Ortografía Lectura y Análisis)	4 “
5. Historia Natural (Botánica y Zoología)	3 “
6. Pedagogía (dos horas y Observación de la enseñanza, una hora)	3 “
7. Francés	3 “
8. Ejercicios Físicos	1 “
9. Dibujo Natural y Caligrafía	2 “
10. Música	2 “
11. Labores y Trabajo Manual	2 “
TOTAL	30 “

*SEGUNDO AÑO*

1. Matemáticas (Aritmética, Álgebra y Geometría)	4 horas
2. Historia (Medioeval, Moderna y Precolombina)	3 “
3. Geografía (Europa y Oceanía)	2 “
4. Idioma Nacional (Sintaxis, Lectura, Análisis y Etimología)	4 “
5. Historia Natural (Geología y Mineralogía)	2 “
6. Pedagogía (Metodología general, Id de los ramos instrumentales tres horas, y práctica dos horas)	5 “
7. Francés	3 “
8. Ejercicios Físicos	1 “
9. Dibujo Natural y Caligrafía	2 “
10. Música	2 “
11. Labores y Trabajo Manual	2 “
TOTAL	30 “

*TERCER AÑO*

1. Matemáticas (Álgebra y Geometría)	3 horas
2. Historia (Contemporánea y América)	3 “
3. Geografía (Argentina y América)	3 “
4. Idioma Nacional (Teoría literaria, Lectura y Composición)	3 “
5. Historia Natural (Anatomía y Fisiología)	3 “
6. Física (Mecánica, Calor y Acústica)	2 “
7. Química (Inorgánica)	2 “
8. Pedagogía (Metodología especia, dos horas; Práctica, tres horas)	5 “

9. Francés	2	“
10. Ejercicios Físicos	1	“
11. Dibujo Geométrico	1	“
12. Música	1	“
13. Labores y Trabajo Manual	1	“

TOTAL	30	“
-------	----	---

*CUARTO AÑO*

1. Matemáticas (Geometría del Espacio)	2	horas
2. Geografía general (Astronómica, Física y Política)	3	“
3. Historia Argentina	3	“
4. Idioma Nacional (Literatura Española y Argentina – Lectura y Composición)	2	“
5. Historia Natural (Higiene y Puericultura)	3	“
6. Psicología	2	“
7. Física (Óptica, Electricidad, Magnetismo, Manipulación)	3	“
8. Química (Orgánica)	2	“
9. Instrucción Cívica	2	“
10. Francés	2	“
11. Dibujo Cartográfico	1	“
12. Música	1	“
13. Economía doméstica y Trabajo Manual	1	“
14. Práctica	3	“

TOTAL	30	“
-------	----	---

**Fuente:** *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1916.*

**ANEXO III**

**REGLAMENTO INTERNO PARA LAS ESCUELAS NORMALES  
DE LA NACIÓN – AÑO 1886**

**REGLAMENTO INTERNO PARA LAS ESCUELAS  
NORMALES DE LA NACIÓN  
DEPARTAMENTO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA**

Buenos Aires, Febrero 28 de 1886

Siendo necesario establecer para las Escuelas Normales de la Nación una reglamentación uniforme que, a la vez de concordar con el nuevo Plan de Estudios que acaba de dictarse para estos Establecimientos, regularice la marcha de ellos, suprimiendo las diversas disposiciones, contradictorias entre sí algunas, que rigen al presente; oídas las opiniones de la Comisión Especial que fue encargada de estudiar esta materia y las del ex-Inspector de Escuelas Normales y Director de la del Paraná, Sr. D. José María Torres.

*El Presidente de la República-*

**RESUELVE**

Desde el mes de Marzo próximo, regirá en las Escuelas Normales de la Nación el siguiente reglamento:

Art. 1. En cada Escuela Normal hay un Director, un Vice-Director, un Secretario Contador, un Regente del Departamento de Aplicación, los Profesores necesarios, uu Celador Bibliotecario y los empleados subalternos requeridos para la conservación y la limpieza de todo el material del Establecimiento.

**Título I  
Del Director**

Art. 2. La dirección de la enseñanza, disciplina y administración económica de la Escuela Normal está a cargo del Director, con la cooperación fiel, exacta y puntual que deben prestarle sus subordinados, cada uno de los cuales es responsable de sus actos, ante el mismo Director, como él lo es a su vez, ante el Ministerio de Instrucción Pública.

Art. 3. Son obligaciones y atribuciones del Director:

- 1ro. Cumplir y hacer cumplir lo prescripto en el Plan de Estudios, en el presente Reglamento y en las demás disposiciones vigentes.
- 2do. Proponer al Ministerio de Instrucción Pública los Profesores y demás empleados superiores; y nombrar y remover los empleados subalternos.
- 3ro. Vigilar asiduamente la asistencia de los profesores, y exigir una explicación escrita sobre cada falta que cualquiera de ellos cometa, por tardanza o ausencia.
- 4to. Suspender, en caso grave, a cualquier profesor o empleado superior, darle provisoriamente sustituto, y pedir, con exposición de causa, la separación definitiva.
- 5to. Disponer los horarios, o tablas de la distribución del tiempo, de modo que en cada uno de ambos departamentos de la Escuela haya dos sesiones diarias; que entre la sesión de la mañana y la de la tarde medie a lo menos tres horas de receso; que cada hora destinada a lecciones o ejercicios sea precedida de un recreo de diez minutos, y que las horas diarias de clase sean: seis para el Curso Normal y los grados 5to. y 6to. de la Escuela de Aplicación y cinco para los demás grados.
- 6to. Remitir copias de los horarios a los Directores de las demás Escuelas Normales de la República.
- 7mo. Establecer los arreglos necesarios para que el salón de ejercicios generales, las salas de clase, los gabinetes, el laboratorio, la biblioteca, las oficinas y el gimnasio, sean siempre, aún en sus menores particulares, modelos de

perfecto orden, y para que todas las operaciones se efectúen con la mayor regularidad y en tiempo exacto.

- 8vo. Explicar a los alumnos maestros, en la inauguración de cada término de estudios, y siempre que alguna otra oportunidad se presente, los designios con que la Nación fundó y sostiene la Escuela Normal, los fines que los aspirantes al magisterio están llamados a conseguir, y el bien que la rectitud de sus procederes promoverá en el país.
- 9no. Cultivar esmeradamente en los alumnos maestros el sentimiento de la responsabilidad, razonándoles todas las obligaciones y cuidados que les prescriba, induciéndoles a gobernarse cada uno a sí mismo, y no aceptándoles ninguna excusa por falta o descuido.
- 10mo. Presentar al Ministerio de Instrucción Pública un informe anual con las reseñas y datos estadísticos convenientes para el mejor conocimiento del estado en que se halle la Escuela, al terminar el año escolar.
- 11ro. Adoptar, dentro del espíritu de las disposiciones superiores que rigen a las Escuelas Normales, cuantas medidas se estime conducentes al mejoramiento de la enseñanza, disciplina y administración del instituto a su cargo, debiendo dar cuenta en su informe anual al Ministerio de Instrucción Pública, de lo que en tal sentido haya hecho.
- 12do. Expedir con el Vto. Bno. Del Ministerio de Instrucción Pública, los diplomas que otorguen a los alumnos – maestros que hubiesen concluido su carrera, según lo prescripto en el “Plan de Estudios de las Escuelas Normales de la República”

## Título II Del Vice-Rector

- Art. 4to. El Vice-Rector tiene la autoridad del Director, en caso de enfermedad de éste, ausencia o inhabilidad ocurente por cualquier causa. Son sus obligaciones y atribuciones:
- 1ro. Cuidar de que las órdenes del Director, sean fiel y puntualmente cumplidas.
  - 2do. Inspeccionar diariamente ambos departamentos de la Escuela Normal y comunicar verbalmente el resultado de sus observaciones al Director, indicando a la vez cuantas medidas estime conducentes al bien general del establecimiento.
  - 3ro. Entender en caso de disciplina que cualquier profesor del curso normal o el Regente de la Escuela de Aplicación le manifieste no haber conseguido resolver; y si a su vez tampoco consigue resolverlo, recurrirá al Director.
  - 4to. Cobrar y distribuir, con autorización del Director, el importe de la planilla mensual de sueldos y gastos,

## Título III Del Secretario-Contador

- Art. 5to. El Secretario es también Contador, y está a las órdenes del Director. Son sus obligaciones:
- 1ro. Llevar los libros de contabilidad y los registros generales de matrículas, asistencias, clasificaciones, exámenes, certificados y notas oficiales.
  - 2do. Preparar las planillas mensuales, las cuentas de inversión y la correspondencia.
  - 3ro. Tener arreglado el archivo.

## Título IV Del Regente

- Art. 6to. El Regente tiene el gobierno inmediato de la Escuela de Aplicación, y sus obligaciones y atribuciones son:
- 1ro. Disponer, de acuerdo con el Director, los arreglos necesarios para que la Escuela de Aplicación llene los siguientes objetos a que está destinada: a) servir de escuela modelo, esto es, ser tan completa en todas sus partes, y

tan perfecta en su organización, enseñanza y disciplina, que sea para el alumno-maestro, un tipo que imitar en todos sus detalles; b) servir de escuela práctica, esto es, ser el escenario de ejercicios para el aprendizaje del alumno-maestro en el arte de enseñar; y c) servir de escuela experimental, esto es, para poner en ensayo los procedimientos nuevos, a fin de observar sus resultados como objetos de estudio, no sólo para el alumno-maestro sino también para sus profesores.

- 2do. Inspeccionar asiduamente las clases de aplicación, perfeccionar la graduación de ellas, y no consentir que sean alterados los límites fijados a las respectivas enseñanzas.
- 3ro. Formular, de acuerdo con el Director, antes del comienzo de cada término del año escolar, un programa general de las lecciones que los alumnos-maestros practicantes han de dar en las diversas clases a que sean destinados, para practicar la enseñanza, durante períodos de no menos de cinco semanas ni más de diez, en cada clase.
- 4to. Dar a la práctica de los alumnos-maestros toda la variedad posible a fin de que cada uno se ejercite sucesivamente en enseñar las diversas materias del curso de estudios de las Escuelas de Educación Primaria.
- 5to. Ejercitar en la crítica pedagógica a los alumnos-maestros practicantes, reuniéndolos al efecto en el salón de ejercicios generales, donde, mientras uno de ellos, designado de antemano, da una lección a un grupo de niños, los demás observan en silencio y anotan sus observaciones; terminada la lección y retirados del salón los niños, cada uno de los alumnos-maestros que han sido meros espectadores de la lección, es llamado a emitir un juicio crítico sobre ella.
- 6to. Cuidar de que los profesores de los grados lleven uniformemente los registros escolares de sus respectivas clases, y llenar los cuadros estadísticos que le remita el Director.
- 7mo. Convocar semanalmente a los profesores de los grados para conferenciar sobre los asuntos de las clases, sobre los éxitos obtenidos, sobre las faltas observadas y las causas de ellas sobre el interés existente y los medios de fomentarlo, y sobre todo cuanto se relaciona con los practicantes.

## Título V De los Profesores

Art. 7mo. Son obligaciones de todo Profesor:

- 1ro. Prepararse para dar cada lección, considerando siempre que los resultados de la enseñanza de un profesor que no se prepara para presidir inteligentemente a su clase, son relativamente inferiores, por extensas que sean su erudición y su práctica profesional.
- 2do. No entrar después ni salir antes de la hora señalada por el horario.
- 3ro. Tomar por base de cada lección los conocimientos que los alumnos han debido adquirir sobre el asunto de ella en el libro de texto; y, para cerciorarse de que se han preparado, hacer recaer sobre ellos todo el trabajo de la recitación: interrogándoles, como si ignorase las respuestas que le deben dar; oyéndoles, como si tratase de ser instruido por ellos; no aceptándoles palabras innecesarias, frases sin sentido, circunloquios, repeticiones o ideas inconexas; y exigiéndoles que le muestren los hechos más importantes y los de importancia secundaria, que hagan dibujos en las pizarras, si son necesarios para ilustrar el asunto, que, si aparece algún error, que digan dónde, cómo y por qué fue cometido, y que el tiempo no sea mal gastado por interrupciones o lentitudes en la recitación.
- 4to. Exponer a la clase, después de la recitación, nuevas ideas sobre el asunto, que exciten el interés y activen las inteligencias de los alumnos, para que las nociones que ellos han aprendido por su estudio en los libros, por su comprensión de las lecciones anteriores o por su observación, sean tan ampliadas, ilustradas y aplicadas, cuanto permita el grado de desarrollo que la lección deba tener.

- 5to. Dirigir las recitaciones, sin tener a la vista el libro de texto; y anotar en un libro de memoria las clasificaciones que cada alumno merezca, según el grado de integridad con que prepare las recitaciones.
  - 6to. Enseñar, íntegramente todos los puntos comprendidos en el programa de toda asignatura a su cargo.
  - 7mo. Adoptar, de acuerdo con el Director, los mejores métodos de enseñanza y los textos más adecuados al carácter ya los límites de los cursos de estudio.
  - 8vo. Llamar la atención del Director hacia los alumnos que se hagan notables por su desaplicación.
  - 9no. Gobernar su clase, gobernándose bien a sí mismo, conociendo los verdaderos fines del gobierno escolar, y haciéndolo uniforme, equitativo e imparcial.
  - 10mo. Ajustar sus decisiones a la ley del deber, y proceder con benevolencia, firmeza, sinceridad y lealtad.
  - 11vo. Expresarse con naturalidad, corrección y fluidez.
  - 12vo. Dar regular y completa ocupación a la clase, y fomentar la buena conducta y la aplicación al trabajo, recurriendo a los mejores móviles interiores de la acción de cada estudiante.
  - 13vo. Concurrir puntualmente a los exámenes, así como a las reuniones a que le convoque el Director, para asuntos relativos a la enseñanza o disciplina de la Escuela.
- Art. 8vo. Todo profesor de la Escuela de Aplicación observa las enseñanzas, que bajo su inspección inmediata, dan sus respectivos practicantes; anota en un cuaderno los resultados de sus observaciones, y, terminadas las tareas escolares del día, reúne a los mismos practicantes, les hace una crítica razonada, de sus lecciones, discute con ellos sus métodos, procedimientos y maneras, y consigna en el mismo cuaderno la clasificación que cada practicante ha merecido.
- Art. 9no. Cada profesor de la Escuela de Aplicación da una lección modelo, siempre que alguno de sus respectivos practicantes, por falta de preparación especial, cometa errores que puedan ser dañosos al carácter moral o a las inteligencias de los niños de la clase. En este caso, el profesor, sin significar su desaprobación, interroga a los niños y toma a su cargo la lección.
- Art. 10mo. Los profesores de la Escuela de Aplicación hacen sus críticas, señalando con imparcialidad y discreción, tanto los aciertos y habilidades, como los errores y las deficiencias de los practicantes.
- Art. 11ro. Al fin de cada término del año escolar, todo profesor de la Escuela de Aplicación formula un informe sobre las tareas docentes de sus practicantes y los progresos de ellos, y lo presenta al Regente. Este funcionario somete a examen del Director los informes de los profesores, con el juicio crítico que su lectura y sus propias observaciones le sugieren.
- Art. 12do. Es prohibido a todo profesor dar lecciones particulares, mediante remuneración, a los alumnos de la Escuela o a otros que deban presentarse a examen para ingresar en ella.

## Título VI El Celador-Bibliotecario

- Art. 13ro. El Celador es también bibliotecario y tiene las obligaciones siguientes:
- 1ro. Vigilar las operaciones necesarias para mantener la más perfecta limpieza en el edificio y en el mobiliario.
  - 2do. Custodiar y conservar en el orden que el Director determine, los libros, instrumentos, aparatos, colecciones y demás enseres y útiles del establecimiento.
  - 3ro. Llevar registro de inventario general.
  - 4to. Marcar con el sello de la Escuela los libros de la Biblioteca, tenerlos enumerados y catalogados por secciones respectivas a las materias comprendidas en el Curso Normal.
  - 5to. Tener abierta la biblioteca, en las horas que el Director determine.

- 6to. Presentar a todo profesor, alumno o empleado del Establecimiento, siempre bajo recibo y previa anotación, y solamente por ocho días, un libro que no sea diccionario, enciclopedia o atlas.
- 7mo. Cobrar el importe de todo libro que no sea devuelto, reemplazarlo en la biblioteca, y dar cuenta de ello al Director.
- 8vo. Obedecer al Director en todo cuanto le ordene con relación a su empleo.

## Título VII De los alumnos

- Art. 14to. Las condiciones para la admisión de los alumnos-maestros son las prescriptas en el decreto de fecha 15 de Octubre de 1885. La matrícula se abrirá el día 15 de Febrero; todo joven que se presente después de comenzado el curso, acreditará tener no sólo los conocimientos necesarios para ingresar, sino también los que hayan sido objeto de las lecciones dadas desde el comienzo del año escolar.
- Art. 15to. Las condiciones para la admisión de los alumnos de la Escuela de Aplicación quedan libradas al criterio del Director; pero siempre que ocurra alguna vacante en algún grado, se proveerá admitiendo a cualquier niño que reúna las condiciones requeridas para ocuparla.
- Art. 16to. Son obligaciones de todo alumno-maestro para consigo mismo:
  - 1ro. Cuidar de conservar su salud, considerando que la alimentación irregular, las vigiliadas prolongadas, la falta de ejercicio – y no los estudios – son causa de la mala salud de los estudiantes.
  - 2do. Mantener siempre limpieza y aseo en su persona y las cosas de su uso.
  - 3ro. Formar un horario para emplear ordenadamente su tiempo fuera de la escuela.
  - 4to. Ejercitar la actividad ordenada, el cuidado anheloso y la labor paciente, que aseguran el buen éxito en el estudio, como en cualquier otra ocupación de la vida.
  - 5to. Poner cuidado escrupuloso en sus acciones y palabras, aprendiendo a enseñar con el ejemplo, para ser digno de enseñar con el precepto.
  - 6to. Cultivar el dominio y posesión de sí mismo, gobernándose bien, para ser digno de gobernar a los niños.
  - 7mo. Consultar libros de la biblioteca del establecimiento, y de cualquier obra de que pueda servirse; pero no contentarse jamás con las vistas de un autor, sin haber estudiado las de otros escritores, a fin de considerar cada asunto bajo diversos aspectos; ni satisfacerse con ningún resultado inmediato de cualquier estudio, sin haber comprendido la conexión entre las ideas adquiridas en los libros, y los hechos estudiados por observación y experiencia propias.
  - 8vo. Formar el propósito de que sus estudios en la Escuela Normal sean el comienzo de una vida laboriosa, consagrada a la noble carrera del Magisterio.
- Art. 17mo. Son obligaciones del alumno-maestro para con sus directores y profesores:
  - 1ro. Asistir puntualmente a la Escuela.
  - 2do. Presentar, en caso de enfermedad, como única disculpa legítima de toda falta de asistencia, un certificado médico para acreditar haber estado enfermo y obligado a no salir de su casa durante su ausencia de la Escuela.
  - 3ro. Ser obediente, urbano y respetuoso.
  - 4to. Oír atentamente las observaciones que le haga, y dar las explicaciones que se le pida acerca de sus estudios y conducta.
  - 5to. Prepararse cada sesión de su clase, a fin de poder explicar con orden y claridad los tópicos de la lección respectiva, como si el objeto de tal explicación fuese informar sobre el asunto al Profesor y a la clase.
  - 6to. Seguir en su preparación para recitar en su clase, los métodos que se le prescriban.
  - 7mo. Apresurarse a ocupar su puesto, al oír la señal establecida para comenzar cada sesión de su clase.
  - 8vo. No tomar en su asiento o en pie ninguna posición inconveniente.

- 9no. Prestar atención constante a cuanto en su clase se diga o se haga, durante cada lección o ejercicio.
- 10mo. Hacer sus trabajos en los cuadernos, o en las pizarras murales, con la mayor presteza compatible con la exactitud y la limpieza.
- 11ro. Recitar en su propio lenguaje, en tono medio de voz y con pronunciación clara, sobre todo tópico que le sea designado en cada sesión de su clase.
- 12do. Evitar la perturbación que la clase sufriría por inconveniencias tales como éstas: hacer ruido al manejar sus enseres o al cambiar de posición; interrumpir al profesor, cuando está oyendo una recitación; responder a la pregunta que el Profesor haya hecho a otro miembro de la clase; ser apuntador del condiscípulo que es interrogado por el Profesor.
- 13ro. Secundar los esfuerzos de sus Profesores por asegurar el progreso de la clase.
- 14to. Prestar toda cooperación que se le pida con el fin de realizar cualquier plan para el bien de la Escuela.
- Art. 18vo. Son obligaciones del alumno-maestro para con sus condiscípulos:
- 1ro. Mantener un espíritu saludable en sus relaciones con los demás, siendo benévolo, urbano y afable para todos.
  - 2do. Emplear comedimientos especiales con todo alumno recién admitido en la Escuela.
  - 3ro. Proteger al doliente.
  - 4to. Transmitir a otros los beneficios de los métodos y procedimientos de estudiar.
  - 5to. Estimular a los demás, reconociendo y apreciando lo que sea meritorio en los trabajos de cada uno.
  - 6to. Observar atentamente las tareas de los compañeros con quienes esté practicando en la Escuela de Aplicación, y formular sus críticas, interesándose aún por los que le aventajan en disposiciones naturales y en saber.
- Art. 19no. Son obligaciones del alumno-maestro para con sus discípulos en la Escuela de Aplicación:
- 1ro. Prepararse concienzudamente para dar cada una de las lecciones que le estén encomendadas, debiendo tener siempre presente que si bien uno de los fines de la Escuela de Aplicación consiste en servir para que los alumnos-maestros practiquen la enseñanza, ninguno de estos tiene derecho a emplear procedimientos inconvenientes para el carácter moral e intelectual de los niños; y que los errores y desaciertos cometidos en las operaciones de la enseñanza, tienen consecuencias tan dañosas como difíciles de remediar.
  - 2do. Estar a tiempo en su puesto de practicante.
  - 3ro. Procurar cuidadosamente no violar ninguno de los principios que, como fundamentales de las reglas del arte de enseñar, le son conocidos, cuando comienza a practicar la enseñanza en la Escuela de Aplicación.
  - 4to. Promover la atención, el interés, la acción y el esfuerzo de los niños, haciéndoles agradable la enseñanza que les da.
  - 5to. Dar ocupación constante a los niños en la clase, considerando que la verdadera educación es el desarrollo consiguiente al ejercicio de las facultades, que la inteligencia se desarrolla mediante su propia actividad en la adquisición de los conocimientos, que la mejor enseñanza escolar está siempre asociada al mejor gobierno escolar y que el buen gobierno escolar sólo existe donde cada discípulo atiende tranquilo y fielmente a su ocupación.
  - 6to. Enseñar a los niños a estudiar, y no prestarles auxilios directos en los actos de aprender, pues el trabajo más provechoso para un discípulo es el que él hace por sí mismo.
  - 7mo. No exigir de ningún niño lo que sea dudoso que él pueda hacer.
  - 8vo. Discursar muy poco; interrogar correctamente a los niños, incitándolos a pensar o decir o hacer; y conseguir que la corrección de los errores sea hecha por ellos mismos, siempre que esto sea posible.

- 9no. Guardarse de toda pérdida de tiempo y de esfuerzo, motivada por cualquiera de las irregularidades siguientes: suspender su trabajo, para atender a casos individuales de disciplina; esperar demasiado la acción de los discípulos lerdos; hablar sobre asuntos de poca importancia; permitir que los discípulos hagan preguntas inoportunas; divagar sobre el asunto de la lección; hablar muy pausadamente o en tono que perturbe o distraiga a los niños; poner demasiado lentamente los ejemplos en la pizarra mural; repetir respuestas, o partes de respuestas, dadas por los discípulos; insistir demasiado en lo que los niños saben ya.
- 10mo. Aprovechar toda oportunidad en sus lecciones, para inculcar a los niños los principios que sustentan la moralidad, considerando que no es buena educación la que no cultiva los afectos del hombre.
- 11ro. Conducir a los niños a comprender que se debe exigir obediencia a las reglas del orden, trabajo y disciplina; y que los ejercicios han de hacerse siempre con uniformidad perfecta.
- 12do. Dirigir la expansiva diligencia natural de los niños, presentándoles alicientes que les inciten a consagrar con interés todos sus esfuerzos a la tarea en que se ocupen.
- 13ro. Estudiar los caracteres y las inclinaciones de los niños, para conocer los grados de fuerza de sus cualidades morales incipientes, a fin de fortalecer la virtud indecisa, reprender la duplicidad, la tergiversación y la falsedad, apelar afectuosa y prudentemente a la conciencia, excitar la sensibilidad moral y despertar los afectos generosos.
- 14to. Reprimir prudentemente en los niños toda manifestación excesiva o impropia de cualquier fuerza moral o intelectual, desviando su actividad y conduciéndola en dirección legítima.
- 15to. No usar en la clase ningún libro de texto sino los objetos necesarios para ilustrar la lección.
- 16to. Asumir, durante cada lección, el cargo entero de la clase, mantener el orden, y proceder en todo como si fuese maestro titular de la clase.
- 17mo. Abstenerse de dar definiciones y reglas, mientras el niño no haya sido conducido a formularlas, mediante el conocimiento claro de los objetos que convenga definir y de las verdades que se trate de generalizar.
- 18vo. No infligir castigos artificiales a los discípulos, ni imponerles el estudio como una pena, sino hacerles experimentar, moral e intelectualmente las consecuencias naturales de sus fallas.
- 19no. Emplear el método natural, mediante el cual el niño opera su instrucción, adquiere aptitud para expresar sus ideas y aprende a gobernarse a sí mismo.
- 20mo. Habituarse a los niños a obedecer las reglas de la Higiene y las de la Urbanidad; y no permitirles tomar en los pupitres posiciones dañosas para el buen desarrollo físico; y no tocar a ninguno, para hacerle cambiar de posición, sino valerse siempre de palabras suaves o de miradas.
- 21ro. Pensar en el porvenir de los niños, como futuros ciudadanos de la República, y contribuir a que la enseñanza y la disciplina en la Escuela les sean permanentemente provechosas.
- Art. 20mo. Son obligaciones del alumno-maestro, respecto al material de la Escuela Normal:
- 1ro. Manejar cuidadosamente los mapas, ilustraciones y demás objetos que debe usar en sus estudios y en sus lecciones.
- 2do. Colocar toda cosa en su sitio, después de haberla usado.
- 3ro. No hacer deterioros en los muebles, en las paredes o en cualquier otra cosa de la Escuela.
- 4to. Conservar los libros, cuadernos y demás objetos que le suministra el establecimiento; y tenerlos en buen estado, siempre que se le exija presentarlos en la clase.
- 5to. No arrojar papeles ni cosa alguna que pueda dar al piso de la Escuela un aspecto desagradable.
- Art. 21ro. Las becas nacionales asignadas a cada Escuela Normal serán conferidas preferentemente a los alumnos que hayan terminado sus estudios en el sexto grado de la Escuela de Aplicación. Los exámenes de ese grado se efectuarán en

la misma forma que los de las clases normales, y ante una Comisión examinadora compuesta de dos profesores del mismo Curso Normal y el profesor del mismo grado.

- Art. 22do. Los Gobiernos de Provincia, las Asociaciones y los particulares pueden costear becas en las Escuelas Normales, con tal que las personas que las ocupen llenen las condiciones de admisión establecidas.
- Art. 23ro. En las clases de aplicación de las Escuelas Normales, no habrá ningún alumno becado; las becas instituidas para las personas jóvenes que quieren dedicarse a la carrera del Magisterio, no pueden ser conferidas a niñas que estén recibiendo la enseñanza obligatoria, salvo disposición especial del Ministerio.
- Art. 24rto. Cada Escuela Normal suministra gratuitamente a sus alumnos-maestros, los libros y útiles necesarios para sus estudios.
- Art. 25to. Los padres o tutores que tengan niños educándose en cualquier escuela de Aplicación, están obligados a suministrarles los libros y útiles necesarios para los estudios.
- Art. 26to. Todo alumno-maestro becado contrae compromiso de dedicarse al Magisterio, por tres años a lo menos, luego que termine sus estudios; y, al efecto, firma, con su padre, tutor o encargado, constancia escrita de dicho compromiso.
- Art. 27mo. Es prohibido infligir penitencias a los alumnos-maestros. Las admoniciones hechas por el Director o por el Vice-Director, con motivo de cualquier falta conocida directamente, o a consecuencia de queja producida por un profesor contra la indocilidad de un alumno, serán siempre estimulantes eficaces para despertar el sentimiento del deber.  
Ninguno que necesite amonestaciones frecuentes, es digno aspirante al honroso diploma de Maestro.
- Art. 28vo. El Director debe hacer comprender a los alumnos-maestros, que cualesquiera de ellos que fuese culpable de relajar la disciplina, sería en realidad un enemigo público que dagnificaría, no a sus directores y maestros, sino a sus condiscípulos, y, sobre todo, a la Nación que en interés de su adelanto moral e intelectual, fundó y sostiene la Escuela Normal.
- Art. 29no. El alumno-maestro que pierde por su culpa cualquier año de estudios, deja, por este hecho, de pertenecer al Establecimiento, debiendo el padre o tutor de tal alumno, si éste es becado, reembolsar al tesoro que haya proveído al sostén de la beca, el importe de las asignaturas erogadas; a cuyo efecto, firmará compromiso especial al ingresar el alumno en la Escuela.
- Art. 30mo. La disciplina de todo Departamento Normal no es la de una escuela correccional. Observadas las formalidades establecidas para la admisión, conseguida ésta por un joven, se le supone una buena conducta moral, hasta que otra cosa se manifiesta. Todo alumno-maestro que no esté dispuesto a respetar las reglas del Establecimiento, la legítima autoridad del Director, y los Profesores y los dictados de la razón, será despedido como inhábil para hacerse capaz de cumplir los deberes que impone la profesión de la enseñanza; debiendo al efecto constituirse en tribunal los profesores del alumno, presididos por el Director.
- Art. 31ro. La falta de aplicación en un alumno-maestro será considerada como causa de mala conducta, para motivar su expulsión de la Escuela.
- Art. 32do. El alumno-maestro que contrajere enfermedad crónica, no podrá continuar en la Escuela. El Director requerirá reconocimiento facultativo, y someterá el caso a la resolución del Ministerio de Instrucción Pública.

#### Título VIII De los exámenes

- Art. 33ro. Los exámenes correspondientes a cada asignatura se efectuarán ante una Comisión de Profesores, de la cual formará parte el del ramo, y mediante el sorteo de dos de los puntos del respectivo programa.
- Art. 34to. El sistema de clasificación será el decretado con fecha 8 de Enero de 1883, para todos los Establecimientos Nacionales de Educación.

Art. 35to. Todo alumno-maestro que resulte reprobado en una o en más de una asignatura de cualquier año de estudios, dejará de pertenecer a la Escuela, si en los primeros días del año escolar subsiguiente, no tiene aprobación completa, mediante las nuevas pruebas necesarias.

Título IX  
**Disposiciones complementarias**

Art. 36to. Siendo imposible formar un reglamento para cuantos casos puedan ocurrir en el gobierno de una Escuela – porque las circunstancias de cualquier transgresión, el estado de la disciplina, el carácter del culpable, su temperamento y otras muchas consideraciones, entran como elementos importantes en cada caso que la autoridad escolar debe juzgar, – la interpretación del presente Reglamento, y la resolución de los casos dudosos o no previstos en él, corresponden al Director.

Art. 37mo. Los Directores de las Escuelas Normales, previa experiencia por un tiempo razonable de la aplicación de este Reglamento, someterán al Ministerio las indicaciones que crean convenientes.

Art. 38vo. Quedan derogadas todas las disposiciones reglamentarias vigentes en las Escuelas Normales hasta la fecha en que entre a regir el presente Reglamento.

Art. 39no. Comuníquese a quienes corresponda, publíquese e insértese en el Registro Nacional.

Roca  
E. Wilde

**Fuente:** *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1886)*. Escuelas Normales. Notas. Decretos.

**ANEXO IV**  
**PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS PEDAGÓGICAS**

**ESCUELA NORMAL DE MAESTROS DE LA  
PROVINCIA DE BUENOS AIRES  
PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS PEDAGÓGICAS  
AÑO 1877**

**METODOLOGÍA  
1er Año**

1. Enseñanza de la Lectura, Escritura y Gramática simultáneamente; de la Aritmética, de la Geografía y de las Ciencias Naturales.

**2º Año**

1. Enseñanza de la Caligrafía, del Álgebra, de la Geometría, del Dibujo, de los Idiomas Estrangeros, de la Gimnástica, de la Música y de la Historia, Sistema Froebel. Pestalozzi. Organización de la Escuela Infantil. Relaciones entre el maestro y los niños; el maestro y los padres, el maestro y las autoridades.

**PEDAGOGÍA  
3er Año**

1. Pedagogía; su objeto, su significado. Perjuicios que causan los malos maestros; culpabilidad de estos. Libertad de enseñanza; conveniencia de su reglamentación.
2. Un gran número de institutores no prueba siempre un estado floreciente de la enseñanza. De la vocación para el profesorado. Amor á los niños. Del absurdo *la letra con sangre entra*. Inconveniencia del castigo corporal.
3. El niño es tal como lo hacen los que lo educan. Observación del maestro respecto de los niños que educa desde muy tierna edad. Consecuencia que se saca de esta observación. El maestro debe ser bondadoso. Medios de que se debe valer el maestro para ser amado. Adulación, lisonja, delación, espionaje, etc.
4. Cómo debe proceder el maestro cuando recibe un alumno. Delegación de los padres con el maestro. Lo que se debe hacer cuando se recibe un niño calificado de malo. Relación entre el maestro y el alumno. Su base y sus determinantes. Favoritismo y sus consecuencias. Demostraciones exageradas de aprecio. Modo prudente para demostrarlo.
5. El maestro debe inspirar consideración á sus alumnos. Su proceder para conseguirlo. Dominio del maestro sobre el alumno. Temor y respeto. Inquisitividad del niño. El maestro debe fomentarla, aprovecharla y nunca matarla. De las preguntas indiscretas.
6. Aburrimiento en la escuela. Razón por qué en una buena escuela el niño nunca se aburre. El niño necesita movimiento moral y material. Lecciones de memoria y tareas fuera de la escuela. Su inconveniencia en los primeros grados.
7. Ironía. Burla. Premios y castigos. Inconveniencia grave de las medallas, premios, etc. Condiciones en que debe hallarse el maestro cuando impone algún castigo ó reconviene a un niño. Escuelas correccionales.
8. El niño debe saber porqué se le castiga. Desideratum del buen maestro en la materia *castigos*. Cuando debe cesar toda reconvención. Vergüenza. El maestro no debe nunca mentir. Clase de consejero que debe ser el maestro. El maestro es padre y consejero á la vez.
9. Amatividad del niño. Cuando deja el niño de ser amativo. El maestro ejerciendo sus derechos de ciudadano. Influencia sobre la escuela de las condiciones morales y materiales en que se halla el maestro. El maestro no debe tener necesidad de pensar en atesorar ni para el presente ni para el futuro. El maestro debe frecuentar las reuniones de la buena sociedad.
10. Satisfacciones del buen maestro. El maestro debe ser caritativo y poder inspirar esta virtud con el ejemplo y la prédica. No debe tener cuestión con los padres por emolumentos. Respeto del maestro á sus superiores. Orden moral y material. El

maestro no debe especular mercantilmente, ni contraer compromisos pecuniarios. El maestro es sacerdote. Recompensas de los pueblos al buen maestro.

11. El maestro solo. El maestro con subpreceptores. El maestro con alumnos-maestros. Enseñanza graduada. Registros. Clasificaciones. Términos. Grados. Exámenes. Duración de las tareas. Pequeños intermedios. Gran intermedio de la gimnástica. Exceso de trabajos y peligros. Auxilios.
12. Repaso del 1º y 2º año. Ley de Educación de la Provincia. Reglamento de los Consejos escolares de distrito. Organización de la Escuela elemental graduada bipartita, tripartita, tetrapartita, etc.

#### 4º Año

1. Educación é instrucción. Ésta es parte de aquélla. Educación física, moral é intelectual. No se puede prescindir de ninguna de estas partes sin peligro para la sociedad. Educación física. Su objeto y trascendencia. Aseo. Diferencia entre el aseo y el lujo en la persona del individuo. El pobre no tiene derecho de estar sucio. El maestro tiene la culpa cuando los niños de su escuela están desaseados.
2. Proceder del maestro para conseguir y mantener el aseo en sus alumnos. Influencia del aire y del agua. Baños. Gimnástica; importancia de su enseñanza; maestros especiales; conocimientos que estos deben tener. Música. Su influencia sobre las costumbres. La música como parte de la gimnástica. La música como medio de disciplina. Todo movimiento escolar debe ser acompañado de canto.
3. Influencia de la música vocal é instrumental sobre los pulmones, los músculos y la vista. Templanza. Consecuencias funestas de la intemperancia.
4. Educación intelectual. Percepción, atención, raciocinio, juicio, memoria, imaginación. Educación moral. Sentimientos religiosos. Jurados escolares; su conveniencia.
5. Autoridad del maestro. Amor propio. Goces corporales. Sentimiento de lo verdadero, de lo bello, de lo bueno. Amor á la familia, á sus semejantes, á la patria. Auxilios á los niños en caso de algún accidente.
6. Sistema y método. Derivación y significación de estas palabras. Sistema individual. Sistema simultáneo. Sistema mutuo. Sistema mixto.
7. Enseñanza religiosa en las escuelas. Su conveniencia como base de toda educación. Cuando y como debe el maestro difundir esta enseñanza.
8. Revista y ampliación del 1º, 2º y 3er. Año. Organización de la escuela superior.
9. Biografía de algunos educacionistas argentinos.
10. Reglamento de las escuelas.

El Profesor  
A. Van GELDEREN

Fuente: Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. *Plan de Estudios (1887)*. Imp. Biedma. Buenos Aires, 128-131.

**ESCUELA NORMAL DE MAESTROS  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES  
PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS PEDAGOGICAS  
AÑO 1878**

**PEDAGOGÍA  
Primer Año**

1. Enseñanza de Lectura, Escritura y Gramática simultáneamente; de la Aritmética, de la Geografía, de las Ciencias Naturales, de la Caligrafía, del Álgebra, de la Geometría, del Dibujo, de los Idiomas Extranjeros, de la Gimnástica, de la Música y de la Historia. Sistema Froebel, Pestalozzi.
2. Organización de la Escuela Infantil graduada. Relaciones entre el maestro y los niños; el maestro y los padres; el maestro y las autoridades.
3. Sistema y método. Derivaciones y significación de estas palabras. Sistema individual. Sistema simultáneo. Sistema mutuo. Sistema mixto.
4. Enseñanza religiosa en las escuelas. Su conveniencia como base de toda educación. Cuando y como debe el maestro difundir esta enseñanza.
5. Auxilio á los niños en caso de algún accidente.
6. Ley de Educación. Reglamentos escolares.

**Segundo Año**

1. Pedagogía; su objeto, su significado. Perjuicios que causan los malos maestros; culpabilidad de estos. Libertad de enseñanza; conveniencia de su reglamentación.
2. Un gran número de institutores no prueba siempre un estado floreciente de la enseñanza. De la vocación para el profesorado. Amor a los niños. Del absurdo *la letra con sangre entra*. Inconveniente del castigo corporal. El encierro es castigo corporal.
3. El niño es tal como lo hacen los que lo educan. Observación del maestro respecto de los niños que educa desde muy tierna edad. Consecuencia que se saca de esta observación. El maestro debe ser bondadoso. Medios de que se debe valer el maestro para ser amado. Adulación, lisonja, delación, espionaje, etc.
4. Como debe proceder el maestro cuando recibe un alumno. Delegación de los padres en el maestro. Lo que se debe hacer cuando se recibe un niño calificado de malo. Relación entre el maestro y el alumno. Sus bases y sus determinantes. Favoritismo y sus consecuencias. Demostraciones exageradas de aprecio. Modo prudente para demostrarlo.
5. El maestro debe inspirar consideración á sus alumnos. Su proceder para conseguirlo. Dominio del maestro sobre el alumno. Temor y respeto. Inquisitividad del niño: el maestro debe fomentarla, aprovecharla y nunca matarla. De las preguntas indiscretas.
6. Aburrimiento en la escuela. Razón por qué en una buena escuela el niño nunca se aburre. El niño necesita movimiento moral y material. Lecciones de memoria y tareas fuera de la escuela. Su inconveniencia en los primeros grados.
7. Ironía. Burla. Premios y castigos. Inconveniencia grave de las medallas, premios, etc. Condiciones en que debe hallarse el maestro cuando impone castigo ó reconviene á un niño. Escuelas correccionales.
8. El niño debe saber por qué se le castiga. Desideratum del buen maestro en materia *castigos*. Cuando debe cesar toda reconvención. Vergüenza. El maestro no debe nunca mentir. Clase de consejero que debe ser el maestro. El maestro es padre y consejero a la vez.
9. Amatividad del niño. Cuando deja el niño de ser amativo. El maestro ejerciendo sus derechos de ciudadano. Influencia sobre la escuela de las condiciones morales y materiales en que se halla el maestro. El maestro no debe tener necesidad de pensar en atesorar ni para el presente, ni para el futuro. El maestro debe frecuentar las reuniones de la buena sociedad.

10. Satisfacciones del buen maestro. El maestro debe ser caritativo y poder inspirar esta virtud con el ejemplo y la prédica. No debe tener cuestión con los padres por emolumentos. Respeto del maestro á sus superiores. Orden moral y material. El maestro no debe especular mercantilmente, ni contraer compromisos pecuniarios. El maestro es sacerdote. Recompensas de los pueblos al buen maestro.
11. El maestro solo. El maestro con subpreceptores. El maestro con alumnos ayudantes. Enseñanza graduada. Registros. Clasificaciones. Términos. Grados. Exámenes. Duración de las tareas. Pequeños intermedios. Gran intermedio de la gimnástica. Exceso de trabajo y peligros.
12. Educación é instrucción. Ésta es parte de aquélla. Educación física, moral é intelectual. No se puede prescindir de ninguna de estas partes sin peligro para la sociedad. Educación física. Su objeto y trascendencia. Aseo. Diferencia entre el aseo y el lujo en la persona del individuo. El pobre no tiene derecho de estar sucio. El maestro tiene la culpa cuando los niños de su escuela están desaseados.
13. Proceder del maestro para conseguir y mantener el aseo en sus alumnos. Incidencia del aire y del agua. Baños. Gimnástica; importancia de su enseñanza; maestros especiales; conocimientos que estos deben tener. Música. Su influencia sobre las costumbres. La música como parte de la gimnástica. La música como medio de disciplina. Todo movimiento escolar debe ser acompañado de canto.
14. Influencia de la música vocal é instrumental sobre los pulmones, los músculos y la vista. Templanza. Consecuencias funestas de la intemperancia.
15. Educación intelectual. Percepciones, atención, raciocinio, juicio, memoria, imaginación. Educación moral. Sentimientos religiosos. Jurados escolares; su conveniencia.
16. Autoridad del maestro. Amor propio. Goces corporales. Sentimiento de lo verdadero, de lo bello, de lo bueno. Amor á la familia, á sus semejantes, á la patria. Auxilios á los niños en caso de algún accidente.
17. Ausencias consentidas y no consentidas por los padres. Ley de Educación de la Provincia. Reglamentos escolares. Organización de la escuela elemental graduada bipartita, tripartita, tetrapartita, etc.
18. Biografía de algunos educacionistas argentinos.

A. Bargalli  
A. M. del 3er Año

V B°  
(Como Catedrático y Director)  
A. VAN GELDEREN

### Tercer Año

1. Revista del primer y segundo año. Historia de la pedagogía. Ley de Educación y Reglamento. Educacionistas argentinos y extranjeros. Organización de la escuela superior y de la escuela unida y graduada.

Fuente: Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. *Plan de Estudios (1878)*. Imp. Biedma. Buenos Aires, 100-102.

**ESCUELAS NORMALES DE MAESTROS Y DE MAESTRAS**  
**PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS PEDAGOGICAS**  
**AÑO 1891**  
**(Corresponden al plan de 1887)**

**Programas de la Escuelas Normales**

**Primer Año**  
**PEDAGOGÍA**

**Educación física, intelectual y moral**

EDUCACIÓN. – Su objeto é importancia – La pedagogía como ciencia y como arte – Necesidad de los estudios pedagógicos – Relaciones de la Pedagogía con las otras ciencias, especialmente con la Psicología y la Fisiología – La acción particular y la pública en la educación – Poder de la educación – La educación en los pueblos republicanos – La Escuela – Cualidades esenciales del educador – División de la educación de acuerdo con la naturaleza humana.

EDUCACIÓN FÍSICA – Dependencia recíproca del cuerpo y del espíritu. La educación física en la familia y en la Escuela – Órganos y funciones de la vida animal – Órganos de los sentidos, su educación – Órganos vocales, su cultivo – Órganos musculares y locomotores, su desarrollo – La Gimnasia – Distribución del tiempo – Las artes escolares – Influencia de los trabajos manuales – Higiene doméstica y escolar – Inspección médica.

EDUCACIÓN INTELECTUAL – Noción sobre las facultades el alma – La inteligencia, división de las facultades intelectuales – Orden en que se desarrollan – Doble objeto de la educación intelectual – Desarrollo del entendimiento é instrucción – Equilibrio y armonía de las facultades – Principios generales á que debe sujetarse su desenvolvimiento – Métodos de instrucción: análisis, síntesis, inducción y deducción – La percepción exterior y la intuición como base de los conocimientos – Froebel y Pestalozzi – La atención, su importancia y medio de obtenerla – La memoria, sus caracteres, cualidades que deben desarrollarse – Abusos en el ejercicio de la memoria – La imaginación, papel que desempeña – Formas diversas de esta facultad, su cultura; peligros que deben evitarse – El juicio, su cultura – Cualidades del juicio – Abstracción y generalización; tendencias y dificultades del niño – El raciocinio, su importancia y cultura; límites – Ejercicios adecuados.

EDUCACIÓN MORAL – Su importancia preferente – La educación moral y la enseñanza moral – Educación de los sentimientos – Caracteres de la sensibilidad infantil – Las facultades morales – La conciencia moral – La voluntad – La libertad humana estudiada en el niño – La responsabilidad – Dignidad personal – Medios de educación moral – Los hábitos y el carácter, su formación – Cultura estética – La enseñanza religiosa en las escuelas – La religión y la moral.

**Segundo Año**  
**PEDAGOGÍA**

**Metodología General y Especial**

Consideraciones generales – Método y procedimiento – Metodología general – Principios fundamentales de un buen método relativo á la enseñanza, al maestro, á los alumnos – Sistemas ó modos; individual, simultáneo, mutuo, mixto.

*Métodos:* analítico – sintético – inductivo – deductivo.

*Formas de la enseñanza* – importancia del diálogo *socrático* – La intuición y rol principal que desempeña en la enseñanza – Las *lecciones:* sus requisitos – Las preguntas y las respuestas.

*Metodología especial* – *Lectura* – Su importancia – Idea general de los principales métodos – Enseñanza simultánea de la lectura y escritura – Condiciones de la buena lectura – Requisitos de los libros de lectura – Declamación.

*Escritura* – Métodos y procedimientos – Condiciones de un buen método de escritura – Condiciones de la buena escritura – Auxilios mecánicos.

*Idioma Nacional* – La enseñanza del idioma nacional debe ser esencialmente práctica y educativa – Método y procedimiento – La Gramática debe ser precedida por ejercicios sencillos de elocución – La enseñanza de la Gramática debe hacerse intuitiva, razonada y práctica – Ortografía; su enseñanza – Dictado – Ejercicios de redacción y elocución.

*Aritmética* – Su utilidad práctica é importancia como ciencia y como arte – Método especial; sus condiciones – Elección y análisis de problemas – Cálculo mental – Procedimientos.

*Dibujo y Geometría* – Su utilidad, importancia y relación – Carácter y límites de su enseñanza en la escuela primaria – Métodos y procedimientos.

*Ejercicios intuitivos ó lecciones de cosas y ciencias naturales* – Naturaleza y objeto propio de los ejercicios intuitivos – Partes que corresponden al maestro y á los discípulos en estos ejercicios – Orden que debe seguirse en las lecciones de cosas – Museos escolares – El estudio de las ciencias naturales debe tener como mira la aplicación práctica á los usos de la vida, de las artes y de la industria.

*Geografía é Historia* – Su relación – Importancia y primacía de la Historia y de la Geografía patrias sobre la general – Aplicación del método intuitivo á la enseñanza de la Geografía – Orden a seguir – Uso de los globos ó cartas geográficas – Carácter y extensión de las recitaciones históricas en el curso elemental y superior – Su enseñanza debe tender á la educación moral y cívica del niño.

*Moral é instrucción cívica* - ¿En qué consiste la enseñanza de la Moral? – Distinción entre la educación moral y la enseñanza de la moral – La enseñanza de la moral no constituye una asignatura aislada; ella debe relacionarse con todos los ejercicios y hacerse en todos los momentos.

*Instrucción cívica*; su objeto y necesidad – Método a seguir – La instrucción cívica y la historia – La instrucción cívica y la política.

*Música y Gimnasia* – La música en las clases infantiles, elementales y superiores; su objeto y extensión – Influencia moral de la música – El canto y la disciplina. La gimnasia; su objeto é importancia – Ejercicios libres y con aparatos – Métodos para la enseñanza de estas asignaturas.

### **Tercer Año PEDAGOGÍA Organización Escolar**

*Escuelas* – Sus diversas clases – Escuelas maternas – Jardines de Infantes – Escuelas primarias infantiles, elementales y superiores – Escuelas graduadas – Escuelas mixtas – Escuelas rurales – Escuelas ambulantes – De adultos: nocturnas y dominicales – Escuelas industriales, de artes y oficios; de sordo-mudos – Escuelas correccionales, etc. – Objeto é importancia de cada una.

*Escuelas primarias* – Edificio – Ubicación – Construcción – Salas de clases: capacidad, luz, ventilación – Patios: su extensión – Jardín y gimnasios – Water-closets – Biblioteca – Gabinetes especiales.

*Tren y útiles* – Bancos, escritorios, mesas, armarios, etc. – Aparatos, mapas, globos, colecciones, etc.

*Estadística escolar* – Registro de matrícula, diario, de clasificación, de penitencias – Otros – Resúmenes: mensual, trimestral, anual – Planillas – Inventario.

*Gobierno escolar* – Administración – Reglamentación – Plan – Programas – Horarios – Textos – Exámenes – Vacaciones – Promoción.

*Estudio y enseñanza* – Reglas y condiciones para el estudio – Modo de estudiar – *La enseñanza* – Principios fundamentales del arte de enseñar – Las lecciones: sus requisitos – Tareas fuera de la Escuela – Recitaciones: su importancia y fines – Preparación del maestro – Uso de los textos – Lecciones de memoria – Abusos que deben evitarse – Ejercicios escritos – El arte de preguntar – Distinto objeto que pueden tener las preguntas – Condiciones características de una buena serie de preguntas – Preguntas que deben evitarse – Las respuestas – Cualidades que deben adornarlas – Respuestas colectivas: cuándo y cómo deben emplearse – El lenguaje en la enseñanza: sus cualidades.

*Disciplina* – Principios generales de disciplina – Condiciones del orden escolar – La ocupación constante como el gran medio disciplinario – Clasificación de los alumnos – Empleo del tiempo – Vigilancia: la voz, la vista y el oído del maestro – Su autoridad moral – Cooperación de la familia – Relaciones del maestro con los padres – Otros medios disciplinarios – Premios y castigos.

**Fuente:** El Monitor de la Educación Común (1891) – Año XI, N° 203, 50-57.

**ESCUELAS NORMALES SUPERIORES  
PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS PEDAGOGICAS  
ESPECIFICAS  
AÑO 1893  
(Corresponden al Plan de 1887)**

**LEGISLACIÓN ESCOLAR**

El método para el estudio de esta asignatura.  
Disposiciones educacionales de la Constitución. Facultad de la Nación y de las Provincias para dirigir la educación.  
La libertad de enseñar y aprender. La ley sobre libertad de enseñanza y su reglamentación. Incorporación de colegios.  
Laicidad, gratuidad y obligación de la educación. Legislación argentina y comparada.  
Educación de la mujer.  
La educación nacionalista en la Argentina y en el extranjero. La Ley de Subvenciones y la ley 4874.  
La universidad argentina y comparada.  
La educación secundaria argentina y comparada. Colegios Nacionales y escuelas especiales.  
La educación normal argentina y comparada. El profesorado.  
Escuelas profesionales. Escuelas de anormales y de niños débiles. (Patronato y previsión escolar).  
La educación primaria argentina y comparada.  
Sistema rentístico escolar argentino y comparado. Ley de Pensiones y Jubilaciones.  
Síntesis del estado actual y tendencias de la legislación escolar argentina.

**NOTA:** La enseñanza de esta asignatura deberá completarse en todos los casos con un estudio del fundamento histórico, tanto institucional como doctrinario de los sistemas y principios educacionales aplicados en la Argentina.

**HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA**

La educación en los pueblos primitivos. El adiestramiento.  
La educación en Esparta y en Atenas. Doctrinas sobre educación de los filósofos griegos.  
La educación en Roma. Quintiliano.  
La educación en la Edad Media. La influencia de los padres de la iglesia. La Escolástica. Las Universidades.  
Pedagogía del Renacimiento. Erasmo. Rabelais. Bacon.  
Pedagogía de la Reforma. Comenio.  
Pedagogía del Neo-humanismo. Locke. Rousseau.  
Las comunidades.  
Pedagogía contemporánea. Pestalozzi. Froebel. Bain. Herbart.  
La enseñanza en la República Argentina. Antecedentes coloniales. La enseñanza argentina desde 1810 hasta el presente. Educadores argentinos.

**Fuente:** *Informe sobre la Educación Secundaria y Normal (1893)*. Talleres de Publicaciones del Museo. La Plata, 86-87.

**ESCUELAS NORMALES DE MAESTROS Y DE MAESTRAS**  
**PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS PEDAGOGICAS**  
**AÑO 1917**  
**(Corresponden al Plan de 1914)**

**Primer Año**  
**PEDAGOGÍA**

1. Pedagogía. Su concepto, como ciencia y como arte. Sus divisiones.
2. Ciencias auxiliares de la pedagogía.
3. Síntesis histórica de la educación.
4. Finalidad de la misma.
5. Factores de la educación, herencia y adaptación.
6. Educación natural, social y doméstica.
7. Educación sistemática.
8. Teoría y concepto general de la educación.
9. Instrucción general y especial. Fin de cada una. Diferencia específica entre educación e instrucción.
10. Sistemas de instrucción: teológica, clásica, científica y ecléctica.
11. Educación física, intelectual y moral. Concepto. Medios de que disponen y fin de cada una.
12. El maestro. Condiciones físicas, intelectuales y morales que debe poseer. Lenguaje del mismo.
13. El niño físico, intelectual y moral. Necesidad de su conocimiento.
14. Disciplina escolar. Su importancia.
15. Clasificación de caracteres infantiles.
16. Defectos morales más comunes en el escolar. Medios de combatirlos. La reacción natural. La voz del profesor en la disciplina.
17. El estímulo. El premio. Los castigos.
18. Manera de tratar a los padres. Necesidad de hacer un estudio psicomoral de cada alumno.
19. Higiene de la escuela. Construcciones, orientación, luz, aire, servicios sanitarios e higiénicos. Superficies, etc.
20. Tren escolar. Moblaje, ilustraciones, materiales de enseñanza.
21. Táctica escolar. Entradas, formaciones, salidas, etc.
22. Organización de una escuela. Diversos aspectos bajo los cuales puede ser considerada. Elementos para la organización de una escuela.
23. La lección. Su preparación general y especial. Requisitos. Defectos comunes de las clases.
24. Condiciones del interrogatorio.
25. El horario de clase.
26. Importancia de la estadística escolar. Práctica del manejo de las planillas que exige una escuela.

**OBSERVACIÓN**

1. Consideraciones generales sobre la importancia didáctica de la observación y el observador. Cualidades que debe reunir éste. Objeto y finalidad de la observación. Puntos sobre los cuales ha de versar.
2. Lectura en clase del trabajo preparado por los alumnos maestros. Comentarios que sugiera. Indicaciones generales del Regente. Conclusiones.
3. Observación general del moblaje y útiles escolares, sobre su estado de conservación, colocación y adaptación a la estatura de los niños.
4. Lectura en clase de las anotaciones de los alumnos. Comentarios concernientes. Corrección y ampliación de los datos. Indicaciones del Regente. Conclusiones.

5. El edificio. Condiciones higiénicas y pedagógicas. Luz, ventilación, capacidad y distribución de las aulas. Su orientación, amplitud de los patios, provisión de agua, water closet, etc.
6. Lectura y comentario de los apuntes de los alumnos. Corrección y ampliación de los datos. Indicaciones y conclusiones.
7. Observación práctica del niño físico, moral e intelectualmente considerado, en clase, en los recreos y juegos.
8. Lectura y comentarios, ampliación y corrección de los errores, indicaciones y conclusiones.
9. Observación práctica y discreta de las cualidades físicas, morales e intelectuales del maestro.
10. Lectura y comentarios de tales observaciones.
11. El lenguaje del maestro.
12. Táctica escolar.
13. Gobierno escolar.
14. La disciplina escolar.
15. La organización escolar.
16. Las preguntas.
17. Las respuestas.
18. El lenguaje de los niños.
19. Las ilustraciones.
20. El material de enseñanza.
21. Los temas de las lecciones.
22. La preparación y habilidad del maestro.
23. Los éxitos de la clase, con relación a estas condiciones y naturaleza del asunto.
24. Los deberes de los alumnos.
25. Impresiones de conjunto sobre el curso de observación.

**NOTA:** Cada uno de estos asuntos debe ser tratado y estudiado con el mismo espíritu de análisis de los temas anteriores. La observación de los alumnos maestros es previa a toda sugestión por parte del Regente. Los comentarios y conclusiones deben surgir de los hechos observados. Ningún detalle de la vida escolar, en sus múltiples fases, debe escapar al ojo avizor del alumno, y todos los instantes son propicios para catalogar las observaciones, a cuyo fin los alumnos deben estar siempre munidos de su libreta de apuntes y lápiz correspondiente.

En el curso teórico de Pedagogía a cargo del profesor de la materia, se deben intercalar problemas didácticos que sean a la vez que aplicación de los conocimientos adquiridos, factores propulsores del espíritu de investigación de los alumnos. Bastarán a cualquier profesor, algunos minutos de meditación, para someter al juicio de la clase, cuestiones iguales o parecidas a éstas:

1. ¿Por qué es de capital importancia para el maestro el conocimiento del niño en todas sus manifestaciones?
2. ¿Por qué deben observarse métodos y procedimientos en relación con el temperamento moral de los educandos?
3. ¿Por qué los conocimientos que se transmitan deben adaptarse a la mentalidad de la clase?
4. ¿Qué beneficio reporta para el orden y progreso de la escuela la adopción de un sistema interno de táctica escolar?
5. ¿Por qué se preconiza la conveniencia de prescribir tareas a los niños fuera de la escuela?
6. ¿Qué medios conviene emplear para conseguir la puntual y regular asistencia a clase?
7. ¿Cómo se explica el hecho tan frecuente de que haya escuelas sustentadas bajo el mismo plan de organización, con los mismos programas, el mismo régimen, etc., y que sean unas más preferidas que las otras por padres y alumnos?
8. ¿Hará bien una escuela normal en emplear el recurso extremo de expulsar a los niños reputados como incorregibles?
9. ¿Por qué es de mejor gobierno escolar sugerir que mandar?
10. ¿Qué influencia ejerce el buen ejemplo del maestro?

## Segundo Año

**Metodología general** – Concepto del método: sus aplicaciones a la enseñanza. Procedimientos, formas y modos. Corrección del trabajo escolar.

**Metodología especial** - Concepto y división. Enseñanza intuitiva. Metodología de los ramos instrumentales.

**Nota:** Este estudio debe estar basado en la observación y ser comprobado en la práctica de los alumnos maestros en el departamento anexo.

## Tercer Año

**Metodología especial** – Estudio teórico-experimental.

**Nota:** Los profesores de pedagogía y los Directores, están facultados para experimentar la aplicación de nuevos métodos, incitando a los alumnos maestros a la observación del proceso mental en el niño y a la de los éxitos de cada procedimiento.

## PSICOLOGÍA

### Cuarto Año

Objeto de la Psicología. Su base natural.

Demostración experimental del mecanismo e importancia de los MÉTODOS.

**Sensibilidad general y especial** - Caracteres. Exploración (Introspectiva y experimental) de los datos de la sensibilidad general y de los sentidos.

**Percepción exterior** – Determinación experimental de los diferentes tipos de percepción sensorial y cenestésica (orgánica). La cenestesia.

**Memoria** – Caracteres. Exploración de la memoria sensorial (visual, auditiva, táctil, muscular), ideal y afectiva. La formación de hábitos psíquicos.

**Imaginación** – Caracteres. Exploración de los diferentes tipos de imaginación y de la movilidad y descomposición de las imágenes.

**Ideación** – Caracteres. Formación de ideas particulares, generales y abstractas. Exploración de la facultad de abstraer, juzgar y raciocinar.

**Asociación** – Caracteres. Medida. Leyes. Exploración de la influencia de las sensaciones o ideas sobre las emociones y sentimientos, y viceversa.

**Atención** – Caracteres. Determinación experimental de la extensión y duración de los diferentes tipos de atención (espontánea y voluntaria). Exploración de la fatiga mental.

**Actividad** – Caracteres. Determinación y estudio de las diferentes clases de movimiento. (Reflejos, ideo-motores, voluntarios, automáticos). Determinación de los principales móviles de la actividad voluntaria.

**Determinación** – experimental de los principales medios de propender al desarrollo de la percepción, ideación, afectividad, atención y voluntad.

**Nota:** Esta enseñanza deberá desarrollarse a base de experiencias y trabajos prácticos que permitan obtener resultados útiles para la educación.

**Fuente:** *Revista de Educación* de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1917). Año LVIII, Nº 1.