



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la
formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período
1860-1990

Macarena Feijoó

Legajo: 24.087

Mentora: Ángela Aisenstein

Co-mentora: Jennifer Guevara

Buenos Aires, 26 de mayo de 2016

AGRADECIMIENTOS

A Ángela Aisenstein y a Jennifer Guevara por acompañarme y enseñarme tanto durante este proceso; por alentarme, aconsejarme y estar siempre dispuestas a ayudarme. A Mercedes Di Virgilio, por sus importantes aportes durante la confección del proyecto de tesis. A mis amigas, por alentarme y apoyarme. A mi familia y a Rodri, por apoyarme y estar al lado mío todos los días.



Universidad de
SanAndrés

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	3
CAPÍTULO 3. CATEGORÍAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	8
Formación docente	8
El objeto de estudio y las características de la Historia de la Educación Argentina	9
La periodización	12
Los niveles de análisis	12
Modelos de formación inicial docente	13
CAPÍTULO 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	17
CAPÍTULO 5. PERÍODOS Y TEMAS MÁS Y MENOS INVESTIGADOS	22
Períodos más y menos investigados	22
Temas más y menos investigados	24
Creación, consolidación y desarrollo del subsistema de formación inicial docente para el nivel primario	25
Reformas de la formación inicial docente	29
Creación, consolidación y desarrollo de la formación inicial docente para el nivel medio	31
Categorías residuales	33
Algunas observaciones	35
CAPÍTULO 6. NIVELES DE ANÁLISIS Y CARACTERÍSTICAS DE LA HISTORIOGRAFÍA EDUCACIONAL ARGENTINA PRESENTES EN EL CORPUS	41
Niveles de análisis	41
Política educativa	43
Ideas pedagógicas	49
Prácticas educativas	55
Las características de la historiografía educativa argentina presentes en el corpus	58
CAPÍTULO 7. MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	62
Modelo 1: tradición normalizadora-disciplinadora	63

Modelo 2: tradiciones normalizadora-disciplinadora y eficientista	71
Modelo 3: tradición academicista	75
Modelo 4: tradiciones normalizadora-disciplinadora y academicista	78
Modelo 5: tradiciones normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista	79
Modelo 6: tradiciones academicista y eficientista	81
Modelo 7: enfoque práctico-artesanal y tradiciones normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista	82
Algunas consideraciones	83
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	84
BIBLIOGRAFÍA	91
ANEXO	105



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los expertos en educación, y en especial en formación docente, coinciden en otorgarle al docente un papel clave en el proceso educativo (Alliaud, 2009; Aguerrondo, 2000 y 2002; Dussel, 2001; Mezzadra y Veleda, 2014; Tedesco, 2001; Tenti Fanfani, 2004). Teniendo en cuenta la centralidad conferida al docente, los especialistas preocupados por la dificultad del sistema educativo nacional en el logro de una educación de calidad para todos, destacan la necesidad de realizar reformas en su formación (Aguerrondo, 2000 y 2002; Dussel 2001; Mezzadra y Veleda, 2014) como parte de un proceso de transformación general de los sistemas educativos (Aguerrondo, 2000; Tedesco, 2001).

A pesar de que desde hace tiempo se ha diagnosticado la necesidad de introducir reformas en el sistema educativo argentino, han sido muchas las dificultades para concretarlas en los hechos (Aguerrondo, 2000; Tedesco, 2001). En lo que respecta a las reformas en la formación docente, Ruiz (2011) plantea que si bien en las últimas dos décadas se ensayaron reformas en la formación docente de nivel inicial, primario y secundario, las mismas no lograron ejecutarse de modo acabado ni uniforme. Por el contrario, estas reformas fueron discontinuadas al cambiar los gobiernos de turno y aplicadas de modo diferencial en función de los distintos contextos jurisdiccionales.

Esta tesis parte de la convicción de que sólo conociendo el proceso histórico de desarrollo de la formación inicial docente¹ en Argentina es posible aprehender su complejidad y ensayar políticas de intervención en la realidad contemporánea que no estén destinadas al fracaso. Asimismo, se parte del reconocimiento de la ausencia de investigaciones que sistematicen el conocimiento sobre la historia de la FID en el país.

El hecho de recurrir a investigaciones históricas sobre la FID de maestros y profesores es en definitiva acudir a la Historia de la Educación como disciplina capaz de permitir develar o al menos comprender mejor los rasgos de la FID actual. Esto será posible a partir del estudio del pasado, ya que muchas características arraigadas en la estructura,

¹ FID en adelante. No se usan las siglas FDI para no crear confusión con respecto a las empleadas para designar la formación docente para el nivel inicial.

contenidos, objetivos y forma de organización de la FID en la actualidad responden a patrones construidos históricamente (Alliaud, 1992; Davini, 1995).

Por ello, con el objeto de poder comprender la configuración histórica de la FID en Argentina, el presente trabajo tiene como fin realizar un estado del arte acerca de las investigaciones históricas sobre la FID de maestros y profesores en este país en el período 1860-1990. De este modo, el objetivo general de este estudio es identificar, analizar y sistematizar las investigaciones históricas sobre la FID de maestros y profesores en la Argentina que estudien el período 1860-1990. Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- ✓ identificar el o los subperíodos y temas más y menos investigados en la FID de maestros y profesores en la Argentina dentro del período 1860-1990;
- ✓ reconocer el o los niveles de análisis más y menos investigados y las características de la historiografía educacional argentina presentes en el estudio de la FID de maestros y profesores en la Argentina dentro del período 1860-1990;
- ✓ distinguir los modelos de FID presentes en las investigaciones históricas que abarcan el período 1860-1990.

El trabajo se estructura en ocho capítulos. En el capítulo 2 se presenta el problema de investigación; en el capítulo 3 se describen las categorías temáticas y metodológicas empleadas; y en el capítulo 4 se desarrollan la estrategia metodológica y las técnicas de recolección de datos. Los capítulos 5, 6 y 7 corresponden al análisis de las investigaciones que conforman el corpus: en el primero de ellos se presentan y analizan los subperíodos y temas más y menos investigados; en el segundo se distinguen los niveles de análisis más y menos investigados y las características de la historiografía educacional argentina presentes en las investigaciones; y en el tercero se exponen los modelos de FID hallados a partir del análisis de las investigaciones. Para finalizar, en el capítulo 8 se exponen las conclusiones de esta tesis. Por último se adjunta un Anexo con los cuadros confeccionados para analizar las investigaciones.

CAPÍTULO 2

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El Estado Nacional argentino comenzó a tomar forma con la sanción de la Constitución Nacional en 1853. Sin embargo, los enfrentamientos entre Buenos Aires y las provincias nucleadas en la Confederación impidieron su creación formal hasta 1862, año en que Bartolomé Mitre fue elegido presidente. No obstante, este proceso no fue fácil ya que contó con la resistencia de las provincias que no se resignaban a delegar funciones en el Estado Nacional (Schoo, 2009). Según Oszlak (1982) el proceso de creación del Estado Nacional se dio a través de cuatro mecanismos de penetración del Estado en la sociedad civil que consolidaron su poder y legitimidad y le permitieron instaurar un nuevo orden político-social². Uno de estos mecanismos fue ideológico y supuso la creación de valores, conocimientos y símbolos que reforzaran sentimientos de pertenencia y solidaridad social. Esta operación era imprescindible en un territorio como el argentino, poblado por grupos sociales de orígenes, costumbres, culturas y lenguas disímiles: criollos, españoles, gauchos, indígenas, africanos e inmigrantes europeos. En este contexto, Sarmiento creía que la instrucción pública era fundamental para construir una identidad colectiva, ya que la entendía como:

una de las instituciones que puede llevar a cabo ese proceso de homogeneización cultural, productora y reforzadora del mito nacional; que puede modelar al ciudadano de la Argentina moderna (Giovine, 2002: 19); [...] [y que está] ligada a la tarea de integración entre individuo y organismo social y al servicio de la consolidación del Estado Nación (Puiggrós en Giovine, 2002: 19).

El proyecto educativo de Sarmiento fue el que se impuso³ a partir del desarrollo del nivel primario, ya que lo consideraba como el indicado para formar a la mano de obra que necesitaba el país y cumplir con la función civilizadora asignada al sistema educativo (Puiggrós, 1990; Tedesco, 1993). De esta manera, sus fundadores creyeron necesario formar un cuerpo de docentes idóneos para llevar a cabo el proceso de implantación

² Uno de los mecanismos fue el represivo, consistente en organizar un ejército distribuido a lo largo del territorio para contrarrestar cualquier intento de alteración del orden impuesto. Otra de las modalidades fue cooptativa, que implicó la generación de alianzas con los gobiernos y sectores dominantes de las provincias. Otro modo de penetración estatal fue material, a través de la creación de obras, infraestructura y servicios en las provincias (Oszlak, 1982).

³ Existieron otros proyectos educativos que se opusieron al de Sarmiento: Alberdi consideraba a la educación accesoria (Giovine, 2012; Puiggrós, 1990) para el logro de la modernización social, prefiriendo otros medios como “la inmigración, la legislación civil, comercial y marítima, los ferrocarriles, el sistema constitucional, el gobierno representativo, etc.” (Tedesco, 1993: 26). Mitre privilegiaba la enseñanza secundaria por sobre la primaria, lo cual se materializó con la creación de los Colegios Nacionales durante su presidencia y a partir de 1863 (Giovine, 2001; Tedesco, 1993).

pedagógica, consistente en crear ciudadanos a partir de la educación común, y que luego estos sujetos pedagógicos engendraran a los nuevos sujetos políticos y sociales (Giovine, 2002)⁴. La institucionalización del subsistema de FID para el nivel primario tenía además el objetivo de centralizar dicha formación en manos del Estado para quitar del circuito educativo a aquellos que se desempeñaban como maestros sin poseer un título ni preparación y reemplazarlos por los futuros agentes estatales. Es así como el Estado se haría cargo de formar maestros a través de la creación de establecimientos específicos para ello, denominados escuelas normales⁵ (Puiggrós, 1990; Tedesco, 1993)⁶.

Muchos de los caracteres asignados a la FID en los inicios del sistema educativo permanecen actualmente en los procesos formativos de docentes, ya que el pasado continúa operando en el presente, contribuyendo a su configuración. Existen tradiciones pedagógicas y de FID que, más allá del momento histórico en el que surgieron, sobreviven hoy en día encarnadas en los sujetos y en las instituciones en las que se desenvuelven (Alliaud, 1992; Davini, 1995). La necesidad de recurrir a investigaciones históricas sobre la formación de maestros y profesores radica en los aportes que pueden representar para comprender la actualidad de la FID y operar sobre ella. Hoy en día, especialistas como Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991), Davini (1995) Diker y Terigi (1997) y Terhart (1987) señalan la existencia de tres problemas básicos: la endogamia, el isomorfismo y el bajo impacto de la FID en las instancias de socialización profesional. La endogamia es un proceso por el cual las instituciones de FID crean lazos primarios a semejanza de una “gran familia” a partir de los cuales logran autosatisfacer sus necesidades y autorregularse. Esto genera la producción de un circuito cerrado en el cual no hay intercambios de personas, ideas o experiencias con el afuera. Ejemplo de esta dinámica institucional es la tendencia a contratar docentes formados en las propias instituciones (Birgin, Braslavsky y Duschatzky, 1991; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). El isomorfismo o “mimetización puerilizante” consiste en la asimilación de la FID a aquella que es propia del nivel en el cual se desempeñarán los futuros docentes (Birgin, Braslavsky y Duschatzky, 1991; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). El bajo impacto de la FID hace referencia a la falencia de dicha

⁴ Reformula la idea de implantación pedagógica propuesta por Puiggrós (1990).

⁵ Si bien las palabras escuela normal y escuelas normales son utilizadas por algunos autores en mayúscula y por otros en minúscula, se decidió emplear esta última para unificar criterios.

⁶ De todos modos, también hubo otro medio empleado para legitimar a los maestros que habían realizado cursos o se encontraban ejerciendo la docencia, que consistía en la realización de un examen que acreditara los conocimientos necesarios y que de ser aprobado otorgaba una licencia para desempeñar el rol de enseñante.

formación en la preparación necesaria para desempeñarse como maestro o profesor y al poco peso de la formación inicial en relación con otras etapas de la FID, como la biografía escolar y la socialización profesional. Esto se debe a que al ingresar en el ámbito profesional, los docentes tienden a utilizar las herramientas y esquemas de acción que adquirieron en su paso por el sistema educativo en lugar de hacer uso de aquellos aprendidos durante su FID (Diker y Terigi, 1997; Terhart, 1987).

Otro fenómeno que coadyuva al mantenimiento de los rasgos formativos delineados en los comienzos del sistema educativo es la falta de un conocimiento adecuado sobre el proceso histórico y las condiciones que hicieron posible la emergencia y el desarrollo de un modelo formativo y de un perfil docente a finales del siglo XIX. Esto hace que ciertos caracteres se consideren como naturales e inherentes al maestro y no como adquiridos en una coyuntura política, social, económica, ideológica, cultural y educativa determinada (Alliaud, 1992). De esta manera, es necesario investigar históricamente el proceso de institucionalización de la FID para poder tener una mirada situada temporal y espacialmente, comprender por qué la FID actual continúa apoyándose en patrones del pasado y poder, por lo tanto, modificar esta tendencia.

En esta misma línea, Braslavsky (2005) sostiene la necesidad de desarrollar una conciencia histórica genealógica, entendida como la capacidad de recurrir a la Historia para descubrir tradiciones, patrones, ejemplos, críticas, continuidades y discontinuidades entre el pasado y el presente. De esta manera, será posible actuar sobre el presente teniendo en cuenta lo hecho en el pasado. Es así que se contará con información para tomar nuevas decisiones, se conocerá el impacto o los resultados generados por determinadas acciones, con lo cual se podrá trabajar para mejorar aquellos aspectos más débiles o que tuvieron un resultado negativo, y fortalecer y continuar con aquellas líneas de acción que surtieron los efectos deseados. En este sentido, se cree que:

Entender las características y los problemas de la formación docente en Argentina implica explorar en la historia para rastrear las políticas, las tendencias, los debates, los conflictos y otros sucesos que fueron conformando el complejo sistema de formación actual (IIPE, 2001: 2).

De esta manera, este análisis se enmarca en la Historia de la Educación. Actualmente hay quienes cuestionan la utilidad de esta disciplina (McCulloch, 2011). Ante estas críticas hay quienes sostienen que: “Al igual que una sociedad ignorante de su historia está condenada a repetir sus errores, es improbable que un sistema educativo que ignora su

pasado alcance un futuro mejor” (Lowe en McCulloch, 2011: 2)”⁷. Asimismo, McCulloch (2011) toma los aportes de Durkheim para destacar la necesidad de recurrir a la Historia para explicar los fenómenos educativos:

Sólo la Historia puede penetrar bajo la superficie del sistema educativo del presente; sólo la Historia puede analizarlo; sólo la Historia puede mostrarnos de qué elementos está hecho, de qué condiciones depende cada uno de ellos, cómo se interrelacionan; en una palabra, sólo la Historia puede llevarnos a la larga cadena de causas y efectos de los cuales es el resultado (Durkheim en McCulloch, 2011: 3)⁸.

Es así como ambos autores plantean no sólo la necesidad de estudiar la historia de los sistemas educativos para poder comprender su configuración actual, sino también que para ello es menester recurrir a la Historia como disciplina capaz de bucear, develar nuevas lecturas e interpretaciones, descubrir nuevas facetas, reelaborar, redescubrir, aclarar, precisar y ahondar en una fuente inagotable como es el pasado.

Asimismo, la importancia de realizar un estado del arte acerca de las investigaciones históricas sobre la FID de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990 responde a múltiples razones. En primer lugar, es necesario conocer el estado del arte de esta temática porque ello permitirá delinear programas de investigación que se orienten a los aspectos menos conocidos. En segundo lugar, los trabajos que existen han sido publicados por canales de poca difusión y visibilidad, por lo cual es menester conocerlos y analizarlos. En tercer lugar, los especialistas en educación consideran a la FID como un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje escolar de los alumnos y en el desarrollo de una educación de calidad para todos. Siguiendo a Messina (1999) se sostiene que: “la formación docente es un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa” (Messina, 1999: 2). En cuarto lugar, hay una ausencia de estudios que identifiquen, analicen y sistematicen este tipo de investigaciones. Se han encontrado solamente dos estados del arte sobre la FID. El primero de ellos es un trabajo de Messina (1999) que identifica y sistematiza las investigaciones en FID en América Latina producidas a partir de 1990. A diferencia de este enfoque, su foco no está colocado en la Historia de la Educación sino en las características y patrones que adquirió la investigación en FID en aquella década. Además, el presente análisis se circunscribe a la

⁷ La traducción es propia.

⁸ La traducción es propia.

Argentina y no establece ningún límite temporal respecto del momento de producción de las investigaciones objeto de análisis. Asimismo, esta autora trabaja con ensayos, estudios con trabajos de campo y basados en datos secundarios, mientras que esta investigación utiliza trabajos que empleen fuentes primarias históricas. Por último, el trabajo de Messina (1999) incluye investigaciones sobre la formación docente continua, mientras que este análisis se circunscribe a la FID. El segundo estado del arte localizado fue producido por Brugaletta (2012) y consiste en la identificación y sistematización de estudios históricos sobre el normalismo⁹, entendido como proyecto político educacional y pedagógico surgido a finales del siglo XIX en Argentina. A diferencia de este autor, esta tesis estudia la FID a lo largo de su historia, que si bien incluye al normalismo, no se limita a él.



⁹ Si bien la palabra normalismo es utilizada por algunos autores en mayúscula y por otros en minúscula, se decidió emplear esta última para unificar criterios.

CAPÍTULO 3

CATEGORÍAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Debido a que este estudio se define en la intersección entre el campo de la FID y el de la Historia de la Educación, en este apartado se define a la FID, se presenta el objeto de estudio y las perspectivas historiográficas desarrolladas por la Historia de la Educación a lo largo del tiempo en Argentina, se plantean las dificultades encontradas al intentar definir una periodización en la Historia de la Educación y se presentan las categorías de análisis utilizadas para analizar las investigaciones que forman el corpus.

Formación docente

Davini (1995) define a la formación docente como un proceso de “modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción, técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales” (79). Alliaud (2003), por su parte, concibe a la formación docente “en su carácter genealógico, es decir, como un proceso de larga duración que comprende distintas fases y ámbitos de desarrollo” (5). Estas fases son cuatro: la biografía escolar, que incluye las vivencias de los futuros maestros cuando eran alumnos (Alliaud, 2003); la formación inicial, que es la primera fase formal de preparación para el desempeño de la docencia (Davini, 1995); la formación continua, que consiste en la actualización y en la formación permanente (Diker y Terigi, 1997); y la socialización profesional, que se desarrolla en el ámbito de trabajo, es decir, en la escuela (Davini, 1995). Este estudio se centra en la segunda etapa de este proceso formativo. En términos de Sánchez Puente (1995), la FID es:

aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional (89).

De esta manera, la FID es un trayecto formativo preparatorio para ocupar un puesto de trabajo, organizado de manera intencional y sistemática con el objeto de que los futuros enseñantes aprehendan un conjunto de saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales (Sánchez Puente, 1995). Se define al campo de estudio de la FID como

aquel que analiza las políticas, las instituciones, las ideas pedagógicas, los actores y las prácticas vinculados con ella.

El objeto de estudio y las características de la Historia de la Educación Argentina

Como este estudio recurrirá a la Historia de la Educación para analizar la investigación sobre la FID de maestros y profesores, es necesario especificar cuál ha sido el objeto de estudio de esta disciplina en este país, a lo largo del tiempo, y cuáles son las principales líneas historiográficas que se han desarrollado y qué tipo de fuentes de información utilizaron. La construcción del objeto de estudio de la Historia de la Educación Argentina a principios del siglo XX estuvo caracterizada por las necesidades impuestas por la formación docente, para lo cual se crearon manuales generales destinados a los alumnos de las escuelas normales (Ascolani, 2001). Esto generó que la producción se volcara al estudio de la historia de las instituciones y de las pedagogías, saberes considerados esenciales para la posterior práctica profesional de los futuros docentes. Asimismo, esta disciplina contó con el aporte de trabajos de autores que no pertenecían al campo de la Historia, lo cual explica la heterogeneidad de sus metodologías, abordajes teóricos, objetos y fuentes de estudio. En torno de estas producciones se desarrollaron distintas perspectivas historiográficas cuya influencia fue mayor en aquellos círculos donde se habían generado. Dentro de este grupo se puede mencionar a la historiografía de cuño católico, a la historiografía académica crítica, a los ensayos históricos escritos por profesores, a los manuales de estudio elaborados por pedagogos universitarios y a los ensayos eruditos militantes. A partir de 1984 y hasta la actualidad, la Historia de la Educación Argentina adquirió un corte académico y ha sido escrita mayoritariamente en las Universidades, por los profesores. Es por ello que, según Ascolani (2012), el papel cumplido por los investigadores nucleados en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) ha sido secundario.

Cuando se habla de investigaciones históricas, se hace referencia a aquellas que utilizan fuentes primarias históricas (documentos oficiales, leyes, reglamentos, entrevistas, artículos de diarios o revistas, producciones de pedagogos o intelectuales, manuales) para obtener información. Estas investigaciones realizan un análisis documental de las fuentes primarias, que puede entenderse como “[el] conjunto de operaciones, tendentes a

representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior” (Andréu Abela, 2001: 9).

Siguiendo a Ascolani (2004), es posible identificar cinco etapas en la historiografía educacional argentina. La primera se extiende desde 1870 hasta 1910 y se caracterizó por la producción de estudios institucionales (Ascolani, 1999) que apelaron a fuentes legales, reglamentarias y curriculares (Ascolani, 2004). Los autores de estas obras fueron intelectuales y funcionarios nacionales cuyos escritos respondieron a los pedidos oficiales en torno a profundizar el conocimiento sobre el sistema educativo. Algunos de los rasgos de estas producciones fueron la ausencia de una mirada crítica sobre las instituciones educativas y el excesivo detalle en la narración de los hechos, producto del uso reiterado de citas textuales de los documentos consultados. En esta misma época se destaca un pequeño conjunto de obras de cuño ensayístico, más cercanas a la historia social y política que a la institucional. Estos trabajos se caracterizan por poseer rasgos del lenguaje oral propios del ejercicio de la docencia universitaria. Asimismo, se alejan del método científico al desdeñar el uso de referencias bibliográficas y fuentes documentales (Ascolani, 2004).

La segunda etapa tuvo lugar entre 1910 y 1940 y presenta distintas perspectivas historiográficas. En 1910 tuvo lugar la publicación de la primera historia general de la educación elemental en las provincias, a cargo de Juan P. Ramos. Su novedad radica en el uso de fuentes oficiales y de datos estadísticos. En 1920 se desarrolló el primer conjunto de investigaciones sistemáticas, realizadas por Probst, Chaneton y Salvadores. Esta línea historiográfica es conocida como acontecimental y constituyó el punto de partida de la historiografía educacional argentina porque estableció un método común para los historiadores e implicó la publicación de obras voluminosas. La construcción del objeto de estudio estuvo influida por las fuentes primarias, entendidas como un conjunto de datos que debían ser ordenados temporal y espacialmente a partir de una visión lineal de la historia, que excluía la consideración de los conflictos sociales, culturales y políticos. Esta corriente, con arraigo en el pensamiento liberal, centró sus análisis en los acontecimientos político-institucionales. Alrededor de 1930 se produjo el desarrollo de la historiografía educacional católica, de corte acontecimental y documentalista, preocupada por refutar las posiciones laicistas respecto de la enseñanza (Ascolani, 2004).

La tercera etapa de la historiografía educacional argentina se desplegó entre 1940 y 1960. En la década de 1940 se desarrolló el pensamiento filosófico espiritualista, siendo la historiografía católica iniciada en la etapa anterior una de sus manifestaciones. Esta corriente se vería materializada en obras realizadas por pedagogos, tendientes a actualizar la bibliografía utilizada para la formación de maestros y profesores. El rasgo distintivo de estas producciones fue la utilización de los relatos acontecimentales narrados por autores previos como materia prima de sus trabajos, en lugar de fuentes primarias (Ascolani, 2004).

Una cuarta etapa se desarrolló entre 1960 y 1980, caracterizada por una revisión crítica de las reformas educativas planteadas en períodos anteriores y no materializadas en los hechos. Este tipo de corriente se conoce como historiografía social y política. Juan Carlos Tedesco fue uno de los autores destacados de este período, cuestionando las visiones funcionalistas de la educación, retomando el uso de fuentes primarias y ampliando su espectro (fuentes oficiales, informes de inspectores, memorias del Ministerio de Instrucción Pública, debates parlamentarios, estadísticas censales) y realizando un análisis cuantitativo. Otro de los elementos novedosos que incluyó la obra de Tedesco fue el lugar otorgado a las posturas divergentes de políticos e intelectuales del sistema educativo.

Por último, la quinta etapa se extiende desde 1980 hasta la actualidad. Luego del regreso a la democracia en 1983, la Historia de la Educación se revitalizó a partir de la publicación de investigaciones realizadas durante el período de dictadura militar que no habían podido salir a la luz, y a través del estudio de la cultura y la educación en los períodos dictatoriales. Otros de los temas tratados en este período fueron la educación elemental a fines del siglo XIX y principios del XX, las políticas nacionales de integración cultural y los nacionalismos autoritarios. Uno de los rasgos de este período fue el desarrollo de grupos de investigación en las Universidades. Cucuzza (1996) destaca a los dirigidos por Cecilia Braslavsky y Adriana Puiggrós en la Universidad de Buenos Aires y por Rubén Cucuzza en la Universidad Nacional de Luján. Según Ascolani (2004), el grupo de investigación que se destacó por ser el más prolífero fue el dirigido por Adriana Puiggrós, el cual implicó una ruptura con las perspectivas historiográficas del período anterior. Los rasgos distintivos que ha adquirido la Historia de la Educación en la actualidad son la interdisciplinariedad y el contacto con grupos de investigación radicados en el exterior. En

cuanto al uso de fuentes y a la metodología, predomina el desarrollo de la Historia de las ideas, que acude a los discursos pedagógicos como fuente documental.

La periodización

La delimitación de un período de estudio es una cuestión compleja, ya que implica tomar decisiones respecto de qué aspecto o aspectos de la realidad se privilegiarán por sobre otros. Puiggrós (1990) plantea que existen distintas formas de establecer una periodización: se puede apelar a hechos económico-sociales, se puede considerar a la historia de la educación argentina dentro de un abanico más grande como es la historia de las ideas o se puede recurrir a los cambios histórico-políticos que se suponen determinantes en las modificaciones de los sistemas educativos. Para su trayecto de investigación la autora escogió este último camino estableciendo la siguiente periodización: 1885-1916, 1917-1930, 1930-1945, 1945-1955, 1955-1966, 1966-1975, 1975-1983, 1983-1986 y 1986-1990. Esta tesis también utiliza como criterio demarcatorio los cambios histórico-políticos. Es así que el comienzo del período de estudio fue colocado en el año 1860, momento en el cual comienza la organización del Estado Nacional Argentino y del sistema educativo nacional. El período se cierra en el año 1990 por considerarlo un momento de reforma global del Estado que incluyó cambios profundos en la esfera educativa (Feldfeber, 1990). Estos puntos serán más desarrollados en el apartado de Metodología.

Los niveles de análisis

Narodowski (1996) presenta tres categorías de análisis para el estudio de la historia de la educación, entendidas como estratos interrelacionados ordenados desde lo más oculto hasta lo más visible: el nivel de las prácticas educativas o de los diagramas de poder en las instituciones escolares, el nivel de las ideas pedagógicas y el nivel de las políticas públicas del sector educación y la normativa legal. El primero de ellos incluye a las experiencias educativas mientras que el segundo se refiere a concepciones acerca de la educación: de los roles concedidos al maestro y al alumno, del método empleado, de los contenidos enseñados, de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, de los recursos disponibles, de la finalidad otorgada al acto educativo, entre otras. El tercer nivel de análisis remite a la construcción de la “historia jurídica de la educación” y de la “historia de las políticas

públicas del sector educación”. Para reconstruir la primera es necesario recurrir a leyes, decretos y otros instrumentos normativos así como también al estudio de su contexto de producción; mientras que para confeccionar la segunda se debe investigar la elaboración y ejecución de estrategias macroinstitucionales por parte del Estado. Algunos de los temas que se incluyen dentro del nivel de análisis de la política educativa son los siguientes: los cambios en las políticas educativas del sector docente; las modificaciones de planes y programas de estudio; la creación de instituciones escolares; las políticas relativas a la obligatoriedad, recomendación o estímulo al empleo de cierta bibliografía en los establecimientos escolares; el desarrollo de programas de formación y actualización docente; las acciones desempeñadas por supervisores e inspectores; las políticas relativas al deporte y a la educación física; las políticas tendientes a garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación (Narodowski 1996: 152).

Estos tres niveles de análisis han sido utilizados para examinar las investigaciones históricas que forman el corpus, ya que permiten clasificarlas en función del enfoque analítico empleado y establecer posibles hipótesis respecto del predominio de uno o unos sobre otro u otros.

Modelos de formación inicial docente

En un apartado anterior se hizo referencia a autoras que destacan la incidencia que tiene el pasado en la configuración del presente (Alliaud, 1992; Davini, 1995). En este marco, Davini (1995) plantea la existencia de tradiciones en la formación docente, entendidas como:

configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto *están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1995: 20. Bastadilla en el original).

A partir del planteo de Davini (1995) y de otros autores, Diker y Terigi (1997) postulan la existencia de seis modelos de FID: el enfoque práctico-artesanal, la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición academicista, la tradición eficientista, la

concepción personalista o humanista¹⁰ y el enfoque hermenéutico-reflexivo¹¹. Por su importancia en la historia de la FID en Argentina sólo se remitirá a los cuatro primeros.

El enfoque práctico-artesanal se caracteriza por concebir a la enseñanza como un arte, un oficio que se aprende en la práctica, en el contacto cotidiano entre maestro y aprendiz en el marco de situaciones de enseñanza reales. Se considera a este enfoque como conservador del sistema de enseñanza porque “[...] supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por el colectivo docente y transmitidos a través del funcionamiento mismo de la institución” (Diker y Terigi, 2007: 113). Se afirma que este modelo predomina en los institutos de FID.

La tradición normalizadora-disciplinadora se inscribe en el momento histórico de surgimiento de los sistemas educativos modernos, cuando se recurrió a la creación de escuelas de masas y a la preparación de docentes idóneos para trabajar en ellas con el objeto de consolidar a las naciones modernas (Davini, 1995). En Argentina, desde el plano político, el docente fue considerado un luchador contra la barbarie y un agente civilizador de la población infantil local e inmigrante. Es por esta importante misión asignada por el Estado a los docentes que su trabajo adquirió un gran prestigio simbólico y social. El propio Estado fue el encargado de crear instituciones de nivel medio para la formación de maestros, las que recibieron el nombre de escuelas normales, y que fueron diseminadas por todo el país a partir de 1870, momento en que se creó la primera escuela normal en Paraná (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). En el aspecto pedagógico, la formación impartida en estas instituciones privilegió el moldeamiento, normalización y disciplinamiento de la conducta del docente por sobre el desarrollo de habilidades o saberes. Se trataba de una formación de carácter instrumental y utilitario que colocaba el foco en el “saber hacer”, es decir, en el manejo de técnicas y rutinas escolares, en perjuicio de la preparación teórica y disciplinaria. No se alentaba el desarrollo de posturas críticas respecto de los paradigmas, enfoques e intereses de la FID. Obtenía sustento en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que impartía (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). La

¹⁰ La concepción personalista o humanista concibe a la FID como un proceso de construcción personal en relación con la dimensión afectiva y actitudinal (Diker y Terigi, 1997).

¹¹ El enfoque hermenéutico-reflexivo concibe a la enseñanza como una actividad compleja que tiene lugar en determinados escenarios y contextos, que presenta resultados imprevisibles e implica conflictos de valor que deben resolverse apelando a juicios éticos y políticos. De esta manera, el conocimiento experto se construye en la práctica (Diker y Terigi, 1997).

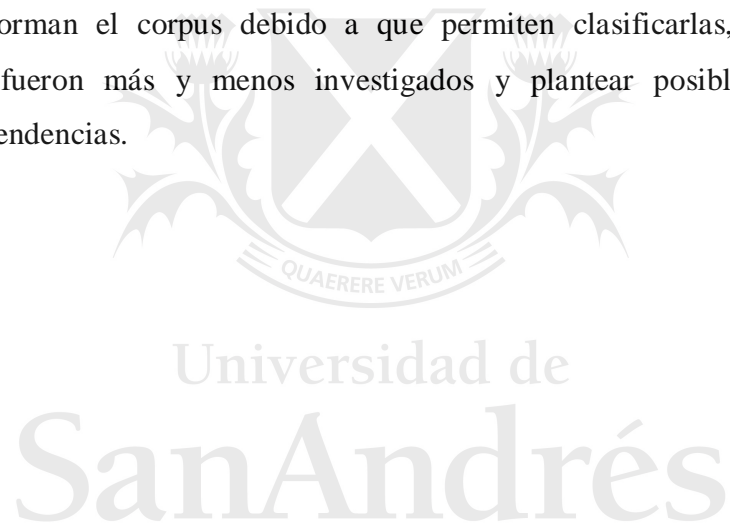
formación tenía lugar en las Escuelas Normales que contaban con un Curso Normal y con una Escuela Modelo de Aplicación donde los alumnos realizaban sus prácticas (Pogré, 2004). Su principal sustento ideológico proviene de la filosofía positivista a partir de las nociones de orden y progreso, del establecimiento de una educación laica y de un sistema educativo público. Posteriormente otra corriente filosófica, el espiritualismo pedagógico, que cuestionaba el laicismo sostenido por el positivismo, reforzó los caracteres centrales de la tradición normalizadora-disciplinadora a partir del rol moralizador y socializador asignado al docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997).

La tradición academicista fue desarrollada a nivel internacional por Flexner y sustentada en Estados Unidos y Europa en las Universidades, que son las encargadas de la FID. En Argentina esta tradición surgió también en los ámbitos universitarios, que hasta principios del siglo XX monopolizaban la formación de profesores para el nivel medio y superior, permaneciendo arraigada sobre todo en la FID para el nivel secundario. Este modelo considera que lo más importante es la formación académica del docente, es decir, aquella que se basa en el aprendizaje de los saberes disciplinarios en detrimento de la formación pedagógica, a la que considera como innecesaria y hasta obstaculizadora de la formación disciplinar. Esta tradición se apoya en el pensamiento positivista que toma a las ciencias exactas y naturales como modelo del conocimiento (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997).

La tradición eficientista surgió en el país en la década de 1960 bajo el influjo de la corriente desarrollista, que postulaba la necesidad de iniciar un proceso de progreso y modernización de las estructuras políticas, económicas y sociales. Uno de sus postulados consiste en la necesidad de pasar del estado de subdesarrollo en que se encontraba la sociedad argentina de carácter tradicional al estadio de desarrollo propio de una sociedad industrial moderna. Esta tradición estableció un vínculo directo entre educación y economía ya sea como inversión o como formadora de los recursos humanos necesarios para el desarrollo de la industria y los negocios. La educación era vista como un instrumento capaz de coadyuvar al establecimiento del nuevo orden social. Sin embargo, se diagnosticó su atraso e ineficiencia para el logro de dicho objetivo por lo que se apuntó a reformarla a partir de los postulados *tayloristas* que habían permitido mejorar la actividad industrial. De esta manera se estableció la división técnica del trabajo escolar entre los planificadores,

evaluadores, supervisores y educadores, por un lado, y los docentes, por otro. Es así que se diferencia el conocimiento teórico del práctico, adjudicando la producción del primero a expertos disciplinares y la aplicación del segundo a los docentes. Para este modelo la FID se centra en la preparación técnica para la programación de la enseñanza: “[...] el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en ‘bajar a la práctica’, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos” (Davini, 1995: 37). A partir de las ideas de la tradición eficientista y con el objetivo de profesionalizar la FID, la misma fue transferida del nivel medio al terciario en 1969. Este modelo guió la formación de maestros y profesores para todos los niveles educativos del país en la década de 1960 (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997).

Estos cuatro modelos de FID han sido utilizados para examinar las investigaciones históricas que forman el corpus debido a que permiten clasificarlas, ahondar en los arquetipos que fueron más y menos investigados y plantear posibles hipótesis que expliquen estas tendencias.



CAPÍTULO 4

ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Como ya fue señalado, este estudio buscó identificar, analizar y sistematizar las investigaciones históricas sobre la FID de maestros y profesores en la Argentina que estudien el período 1860-1990. La búsqueda de investigaciones históricas se realizó en revistas de educación impresas y en línea, en los catálogos en línea de las universidades¹² más reconocidas en el área educativa que cuentan con centros de investigación en Educación y/o con carreras de grado o posgrado en Ciencias de la Educación, y en la Biblioteca Nacional de Maestros. Los *tesauros* utilizados para realizar la búsqueda fueron los siguientes: FID, formación maestros, formación profesores, historia FID/maestros/profesores, historia institutos FID, historia maestras, escuelas normales y normalismo. Otra de las técnicas empleadas fue la detección y búsqueda de trabajos a partir de la bibliografía de las investigaciones identificadas. También se acudió a las ponencias presentadas en las jornadas de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), ya que se trata de un importante ámbito de difusión de la producción histórica académica.

El proceso de búsqueda y apropiación de estos trabajos fue muy arduo debido a que muchas de las investigaciones no se encuentran publicadas en revistas ni digitalizadas sino que permanecen en los archivos de las universidades. Es por ello que se intuye que pueden existir investigaciones que han quedado fuera del corpus. Aun así, este estudio recupera un amplio número de investigaciones que permite conocer el estado de situación del campo de investigación sobre la historia de la FID en Argentina.

Decidir qué investigaciones formarían parte de este estudio y cuáles quedarían afuera no fue sencillo, porque se encontraron producciones grises o que se hallaban en los bordes del campo de estudio de la historia de la FID. Se descubrieron muchos trabajos que recurrían al pasado de la formación de maestros y profesores para contextualizar problemas actuales. También, se encontraron muchas producciones en donde se narra la historia de

¹² Las Universidades cuyos catálogos fueron consultados son las siguientes: Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), Universidad Nacional de Luján (UNLu), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad de San Andrés (UdeSA).

una escuela normal, realizadas en conmemoración de aniversarios de su fundación. A continuación se presentan los criterios de inclusión y de exclusión de las investigaciones que forman parte del corpus.

La inclusión de las investigaciones en el corpus respondió a los siguientes criterios:

- 1) que estudien la historia de la FID. Al aplicar este criterio, se dejaron de lado investigaciones que recurrían a la historia de la FID para contextualizar o explicar algún aspecto del presente¹³;
- 2) que presenten un abordaje histórico, esto es, que se trate de investigaciones históricas tal como fueron definidas en el apartado anterior. Con este criterio se excluyó a un género muy prolífero conformado por memorias de escuelas normales, generalmente realizadas por ex alumnos de las instituciones en conmemoración de un aniversario de la escuela. Son trabajos que no tienen como objetivo realizar aportes a la Historia de la Educación, sino que buscan recordar y enaltecer a estas instituciones formadoras¹⁴;
- 3) que analicen el período 1860-1990. Se decidió incluir a aquellos trabajos que comenzaran antes de 1860 o sobrepasaran el año 1990 en los casos en que la mayor parte del período se encontrara comprendido entre 1860 y 1990¹⁵.

En la misma línea, la exclusión de las investigaciones en el corpus respondió a los siguientes criterios:

- 1) que estudien los procesos de profesionalización de los docentes y/o cuestiones de género¹⁶;
- 2) que se trate de trabajos realizados por pedagogos/as/ o intelectuales, tomados como fuentes primarias por las investigaciones recabadas¹⁷.

El corpus está compuesto por 82 investigaciones, de las cuales la mayoría se encuentra en el formato de ponencias (43 %). Luego se destacan los artículos de revistas

¹³ Tales son los casos de los trabajos de Birgin, Duschatzky, Dussel (1998); Cámpoli (2004); Davini (1995); Diker y Terigi (1997); IPE-UNESCO (2001); Pogré (2004); Pogré y Merodo (2006); Pruzzo de Di Pego (2002); Ruiz (2005 y 2011); Soneyra (2012).

¹⁴ Como ejemplos de estas memorias se pueden mencionar los siguientes: Agnelli (2012); Astolfi et. al. (1980); Barros de Dellamea (2004); Del Cioppo (1926); Mayochi (1977); Mestroni (1965); Moliné de Berardonni (2011); Rocha (2010); Selva (1963); Suárez (1924); Pastorino (2010).

¹⁵ Tales son los casos de Chaile (2005); Crespo (2007); Davini (1998); Enrico (2008); Gispert y Loyola (2010); Houston Luiggi (1959); Marincevic y Guyot (2000/2001); Méndez (2010); Rodríguez (2010); Ros (2004); Rozengardt (2011); Schoo (2009); Welti (2009).

¹⁶ Dentro del primer grupo se encuentran los trabajos de Birgin (1999), Mannocchi (2011) y Pinkasz (1991). En el segundo grupo se hallan las investigaciones de Morgade (1992 y 1997) y Yannoulas (1996).

¹⁷ Por ejemplo, no se recurrió a textos de Luz Vieira Méndez, Celia Ortíz de Montoya o Dolores Dabat.

(24 %), los libros (16 %) y los capítulos de libros (12 %). Por último se encuentran las tesis (5%), que representan un grupo minoritario de trabajos. La investigación más antigua data de 1934 y pertenece a Figueroa y las más recientes son de 2014 y fueron realizadas por: Aberbuj, Domeniconi y Auderut, Fiorucci, Musín y Ramírez, Petitti, Scharagrodsky y Vuksinic. La mayor parte de los trabajos fue escrita en el siglo XXI (76%) y mayormente en su primera década. A ellos les siguen en número los producidos en la segunda década del siglo XXI. Luego aparecen las obras efectuadas en el siglo XX (24%), siendo mayoritarias las realizadas en la última década de este siglo. Por último se encuentra un pequeño grupo de trabajos elaborados a lo largo del siglo XX, los cuales fueron pioneros en el estudio de la FID (ver cuadro N°1 en Anexo).

Las investigaciones producidas en la década de 1990 corresponden a investigadores contemporáneos reconocidos, destacados y con una gran trayectoria en el ámbito de las Ciencias de la Educación¹⁸. Mientras tanto, los trabajos realizados en las décadas de los años 2000 y 2010 pertenecen a investigadores en formación o sin la trayectoria de los anteriores.

Es posible observar que sobre todo a partir del siglo XXI existe un grupo de autores que produce más de un trabajo. Esto da cuenta de dos fenómenos. El primero es que parece conformarse un núcleo definido de investigadores que se ocupa de la historia de la FID. El segundo hecho a destacar es que estos autores se inscriben en distintas líneas de investigación que son continuadas en el tiempo y se reflejan en la realización de varias publicaciones¹⁹.

El presente estudio adoptó una metodología cualitativa, entendida como un proceso de indagación que permite la comprensión de fenómenos sociales (Creswell, 1994). Dentro de este paradigma se utilizó la técnica de análisis temático de contenido. En este sentido, la sistematización de las investigaciones históricas tuvo lugar a partir de dos tipos de categorías conceptuales: aquellas tomadas de estados del arte existentes y las construidas en base al análisis de las mismas. Entre las primeras se encuentran los niveles de análisis, las

¹⁸ Alliaud (1993), Birgin, Braslavsky, Duschatzky (1991); Davini (1998); Gvirtz (1991); Pinkasz (1989); Puiggrós (1997); Serra (1997); Southwell (1997) y Van der Horst (1997 y 1999).

¹⁹ Auderut y Domeniconi (2010, 2011 y 2014); De Luca (2007); Guyot y Riveros (2008 y 2010), De Miguel (2002); De Miguel, Laurino, y González (2001); Kummer (2006, 2007 y 2010); Marincevic y Guyot (2000/2001); Méndez (2010 y 2011); Riveros (2006); Román (2006 y 2008); Southwell (1997); Southwell y De Luca (2008); Southwell y Vassiliades (2009) y Van der Horst (1997 y 1999) y Vassiliades (2007).

perspectivas historiográficas y los modelos de FID, y dentro de las segundas se hallan las categorías temáticas. Es así que se estudiaron los períodos y temas más y menos investigados; los niveles de análisis más y menos utilizados, las características de la historiografía educacional argentina presentes en las investigaciones y los modelos de FID que presenta cada trabajo.

En cuanto a los períodos estudiados, ocurre que muchos trabajos no lo explicitan, por lo que el mismo fue deducido de la lectura del texto o de las fuentes utilizadas.

Respecto de los temas analizados, se construyeron nueve categorías temáticas:

1. creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial;
2. creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario;
3. creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel medio;
4. alternativas al normalismo;
5. FID durante el peronismo;
6. crisis del normalismo;
7. reformas de la FID;
8. historia de la FID en una jurisdicción;
9. historia de la FID en una asignatura.

En cuanto a los niveles de análisis, se utilizaron los propuestos por Narodowski (1996): el nivel de las prácticas educativas o de los diagramas de poder en las instituciones escolares, el nivel de las ideas pedagógicas y el nivel de las políticas públicas del sector educación y la normativa.

En lo tocante a las características de la historiografía educacional argentina, se emplearon los rasgos de las cinco etapas de esta disciplina presentadas por Ascolani (2004): 1870-1910, 1910-1940, 1940-1960, 1960-1980 y 1980-actualidad.

Por último, se acudió a los modelos de FID propuestos por Diker y Terigi (1997) para analizar el corpus: el enfoque práctico-artesanal, la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición academicista, la tradición eficientista, la concepción personalista o humanista y el enfoque hermenéutico-reflexivo.

Por otra parte, en cuanto al recorte temporal de este trabajo, la delimitación del período 1860-1990 radica en las ventajas analíticas que otorga una periodización macropolítica, ya que la referencia a hechos político institucionales que marcan un antes y un después en la

historia permiten establecer márgenes para el estudio de hechos históricos. Siguiendo a Narodowski (1996), se entiende por periodización macropolítica al:

mecanismo por el cual las discontinuidades en el devenir histórico están representadas, en el discurso de la historia de la educación, por acontecimientos intrínsecos a los procesos políticos e institucionales operados en el más alto nivel gubernamental o estatal (150).

La elección del año 1860 como fecha inicial del período se debe a que a partir de aquel momento se suceden hechos trascendentales en el proceso de formación del Estado Nacional argentino que dará lugar a la creación del sistema educativo nacional, incluyendo a las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros a partir de 1870. Si bien en 1853 se sancionó la constitución nacional argentina, la misma no implicó la formación de un Estado Nacional, ya que el país se encontraba dividido entre dos Estados: la Confederación Argentina y Buenos Aires, quien recién juró la Carta Magna en 1860. Estas organizaciones políticas paralelas pervivieron hasta la batalla de Pavón que las enfrentó en 1861, siendo Buenos Aires la ganadora. Esta victoria le permitió imponerse sobre el resto de las provincias y emprender el camino hacia la definitiva organización del Estado Nacional argentino a partir de 1862 bajo la presidencia de Bartolomé Mitre (Oszlak, 1997).

El año 1990 ha sido colocado como fecha de cierre del período estudiado porque en aquella década tuvieron lugar reformas educativas que modificaron en gran medida el escenario educativo y permiten señalar una discontinuidad que da inicio a una nueva etapa. Estas reformas en el plano de la educación no fueron patrimonio exclusivo de Argentina sino que tuvieron lugar en muchos países de América Latina (Ecuador, Uruguay, Chile, El Salvador, República Dominicana, México, Argentina, Bolivia, Colombia y Brasil) (Beech, 2005). Asimismo, se enmarcaron dentro de un proceso más general de reforma del aparato estatal (Feldfeber, 1999). Entre las normativas más importantes de este período cabe mencionar a la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (1991), a la Ley Federal de Educación (1993) y a la Ley de Educación Superior (1995). Asimismo, en esta década se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y se implementaron reformas curriculares para los niveles Inicial, Básico, Medio y para la formación docente (Beech, 2005). En lo que respecta a la formación docente, se estableció el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) y la Red Federal de Formación Docente Continua (Ruíz, 2011).

CAPÍTULO 5

PERÍODOS Y TEMAS MÁS Y MENOS INVESTIGADOS

En este apartado se da cuenta de los períodos y temas más y menos investigados en los trabajos que conforman el corpus, con el objeto de hipotetizar a qué se debe la mayor o menor producción relativa a cada período y categoría temática. Asimismo, se presentan relaciones entre los períodos y temas más y menos investigados.

Períodos más y menos investigados

La mayoría de los autores explicita su período de análisis, pero cuando no lo hacen, ha sido deducido del texto y/o de las fuentes utilizadas. En cuanto al predominio del estudio de un período o períodos por sobre otro u otros, es difícil arribar a tal conclusión puesto que en general los autores eligen una periodización propia y útil a sus diversos objetos o intereses. Sin embargo, muchos autores coinciden en la delimitación de sus períodos de estudio²⁰ (ver cuadro N°1 en Anexo). De todos modos, es posible apreciar que prevalece el estudio de la historia de la FID en el siglo XX por sobre la del siglo XIX.

Los trabajos pueden ser divididos en seis grupos en función de los hitos empleados en la delimitación de sus períodos de estudio: cambios en las presidencias nacionales²¹, hechos destacados en la historia institucional de diversos establecimientos dedicados a la FID²², cambios en la política educativa relativa a la FID a nivel nacional²³ y provincial²⁴, hechos

²⁰ Crespo (2007) y Houston Luiggi (1959) (1869-1898); De Miguel (2002), Enrico (2008), Fernández (2000/2001) y Page (2004) (1870-1910); Feldfeber (1990) y Peleteiro y Seferian (2006) (1870-1930); Alliaud (1993) y Linares (2008) (1880-1910); Picco (2007) y Stagno (2001) (1906-1920); Van der Horst (1997 y 1999) (1910-1930); Gvirtz (1990) y Perrotti (2001) (1945-1955); Auderut y Domeniconi (2010) y Kummer (2007) (1946-1952); De Luca (2007) y Serra (1997) (1966-1973) y Amuchástegui, Martínez Del Sel, y Lázari (2010), Southwell y Vassiliades (2009) y Vassiliades (2007) (1976-1983).

²¹ Varela (2009) (1930-1943); Pinkasz (1989) (1930-1945); Auderut y Domeniconi (2010) y Kummer (2007) (1946-1952); Pettiti (2014) (1946-1955); Allori y Castillo (2006) (1955-1966); Puiggrós (1997) (1955-1973); Southwell (1997) (1955-1976); Southwell y De Luca (2008) (1966-1970); De Luca (2007) y Serra (1997) (1966-1973); Amuchástegui, Martínez Del Sel y Lázari (2006), Southwell y Vassiliades (2009) y Vassiliades (2007) (1976-1983).

²² Baffico (2007); Carrizo y Giménez (2011); Coscarelli (2006); Figueroa (1934); García (2006); Hernando y Barcia (2007); Kummer (2006); Macchi (1974); Méndez (2008 y 2010); Nuñez (1985); Picco (2007); Riveros (2006); Riveros y Guyot (2010); Roitenburd (1997); Stagno (2001); Vior y Misuraca (2006).

²³ Davini (1998); De Miguel (2002); Feldfeber (1997); Fernández (2000/2001); Fiorucci (2014); Gispert y Loyola (2010); Graziano (2006); Gvirtz (1991); Lionetti (2007); Page (2004); Peleteiro y Seferian (2006); Román (2008); Ros (2004); Villaverde (1972); Welti (2009).

²⁴ Aguiar (2004); Auderut y Domeniconi (2014); Brumat (2010); Chaile (2005); Gutiérrez (2007); Rodríguez (2010); Schoo (2009); Vuksinic (2014).

destacados en biografías²⁵ y estudios de casos²⁶. Se podría decir que los hitos biográficos son aquellos que se relacionan más íntimamente con el nivel de análisis de las prácticas educativas y los que apelan a los cambios en las presidencias nacionales y en la política educativa, con el nivel de análisis macropolítico, ya que se trata de hechos ocurridos en el “más alto nivel gubernamental o parlamentario” (Narodowski, 1996). Los hitos relativos a la historia institucional estarían en una posición intermedia entre ambos polos, ya que si bien se trata de otra de las variables de periodización macropolítica propuesta por Narodowski (1996), porque apela a momentos de sanción de leyes o decretos, estas normativas se refieren directamente a la historia institucional y no se corresponden con los cambios generales en la FID.

Entre los trabajos que emplean la historia institucional para delimitar sus períodos se destacan los años 1904, 1906 y 1920 por su importancia en la historia de la FID en el país. En 1904 se inauguró el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (actual Instituto Superior Joaquín V. González) (Vior y Misuraca, 2006). En 1906 se creó la Sección de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata, destinada a la formación de profesores, y en 1920 se fundó la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en base a dicha Sección (Picco, 2007; Stagno, 2001).

Entre las investigaciones que establecen como evento demarcatorio de sus períodos los cambios en la política educativa relativa a la FID a nivel nacional aparece reiteradamente el año 1870, ya que es aquel en el cual se funda la Escuela Normal de Paraná, que es el modelo de institución formadora de docentes que inaugura el normalismo en el país (Diker y Terigi, 1997). La FID comenzó como parte del nivel secundario. La organización de la carrera en la Escuela Normal Nacional de Paraná, que luego sería emulada por las demás escuelas normales, consistía en un Curso Normal y una Escuela Modelo de Aplicación, que hacía las veces de institución de práctica de los saberes aprendidos (Pogré, 2004). Otra fecha que se repite en las investigaciones, aunque en menor medida que la anterior, es el año 1968 ya que en ese momento se suprimió la FID en las escuelas normales pertenecientes al nivel medio. Con esta medida comenzó el proceso de tercerización de la FID de nivel inicial y primario, es decir, de su pasaje al nivel terciario.

²⁵ Crespo (2007); De Miguel, Laurino y González (2001); Houston Luiggi (1959); Musín y Ramírez (2014); Román (2006); Travadelo (1997); Velásquez (1968).

²⁶ Guyot y Riveros (2008); Marinčević y Guyot (2000/2001); Román (1999); Toconás (2006).

En 1970 se estableció la estructura y el plan de estudios de los nuevos Institutos Superiores de Formación Docente (Davini, 1998; Diker y Terigi, 1997; Southwell y De Luca, 2008).

Los autores que utilizan el criterio biográfico estudian la vida entera de un actor educativo²⁷ o comienzan sus períodos a partir de hechos claves en sus vidas profesionales²⁸. Dentro de quienes optan por esto último hay autores que colocan como fecha inicial al año 1869 y como momento de cierre al año 1898 por ser el período durante el cual llegaron al país las maestras norteamericanas reclutadas por Sarmiento²⁹ y otro³⁰, que presenta la biografía de las primeras maestras jardineras que se graduaron en el período 1888-1903.

De esta manera, los años 1870 y 1904 son elegidos por los autores porque se consideran hitos en la institucionalización de la FID argentina para el nivel primario y secundario, respectivamente. El año 1968 también marca una ruptura en la historia del subsistema de FID para los niveles inicial y medio ya que a partir de ese momento comenzó la primera reforma orgánica de la FID desde que la misma fuera institucionalizada un siglo antes. Todos estos momentos se corresponden con cambios producidos en el nivel macropolítico, y más específicamente con la sanción de leyes nacionales. El año 1869 representa también un hito en la historia de la FID argentina ya que implicó la decisión de contar con la experiencia de maestras formadas en Estados Unidos, un país que se consideraba modelo, para preparar a los primeros docentes nacionales.

Temas más y menos investigados

A continuación se analizan las investigaciones históricas en función de las nueve categorías mencionadas en el apartado anterior (ver Cuadro N°2 en Anexo).

La amplia mayoría de los trabajos estudia el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario (30 %). Luego se encuentran quienes analizan las reformas de la FID (17 %) y el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel medio (15 %). Por último se hallan varias categorías residuales que se reparten el resto del espectro temático: alternativas al

²⁷ Travadelo (1997).

²⁸ Crespo (2007); De Miguel, Laurino y González (2001); Houston Luiggi (1959); Musín y Ramírez (2014); Román (2006).

²⁹ Crespo (2007); Houston Luiggi (1959).

³⁰ Velásquez (1968).

normalismo (9 %); historia de la FID en una jurisdicción (7 %); historia de la FID en una asignatura (6 %); FID durante el peronismo (6 %); crisis del normalismo (5 %) y creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial (5 %).

Creación, consolidación y desarrollo del subsistema de formación inicial docente para el nivel primario

El proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario tuvo lugar entre 1869 y 1955, en el marco del normalismo. Se entiende al normalismo como un movimiento pedagógico que surgió a partir de la creación de las escuelas normales, y en especial de la Escuela Normal de Paraná, sentando las bases de la FID en el país. Asimismo, se toma la definición de Puiggrós (1997) que considera al normalismo como una ideología y como un proyecto político educacional (32). En el período que se extiende entre 1869 y 1955 es posible diferenciar tres fases en el proceso de institucionalización de la FID para el nivel primario: creación (1869-1910), consolidación (1910-1930) y desarrollo (1930-1955).

La etapa de creación corresponde al período 1869-1910, debido a que en 1869 llegaron al país las primeras maestras norteamericanas traídas por Sarmiento para dirigir las futuras escuelas normales que formarían a los docentes de nivel inicial³¹ y primario³² (Crespo, 2007; Houston Luiggi, 1959; Velásquez, 1968); y en 1910 culminó la segunda etapa de fundación de escuelas normales (Alliaud, 1993)³³. La fase de consolidación se dio entre 1910 y 1930, ya que en este momento el proyecto pedagógico normalista comenzó a funcionar en todo el país y a convertirse en hegemónico. La etapa de desarrollo tuvo lugar entre 1930 y 1955, momento en el cual los discursos pedagógicos que lo sustentaban comenzaron a resquebrajarse (Puiggrós, 1990).

El proceso de creación del normalismo se inscribió dentro de un proceso más general como fue la conformación del Estado Nacional argentino, que comenzó en 1860 a partir de

³¹ Si bien la FID para el nivel inicial comenzó en 1886 como un curso dentro de la Escuela Normal de Paraná, la misma se basó en corrientes pedagógicas que diferían del positivismo propio del normalismo, como el espiritualismo, el krausismo (en donde se destaca Froebel) y la escuela nueva o activa (Ponce, 2006; Puiggrós, 1990).

³² En ese momento estas denominaciones no existían, sino que se hablaba de docentes de jardín de infantes y de escuela primaria.

³³ La fundación de Escuelas normales en el país se desarrolló en dos etapas: entre 1870 y 1892 se crearon 34 en las capitales provinciales y en ciudades importantes (13 de varones, 14 de mujeres y 7 mixtas) y entre 1894 y 1910 se fundaron Escuelas normales Rurales y Regionales en ciudades pequeñas (Alliaud, 1993).

la adhesión de Buenos Aires a la constitución nacional sancionada en 1853 (Romero, 1987). Como se explicó anteriormente, según Oszlak (1982), la creación del Estado Nacional se dio a través de cuatro mecanismos de penetración del Estado en la sociedad civil que consolidaron su poder y legitimidad y le permitieron instaurar un nuevo orden político-social³⁴. Uno de ellos fue ideológico y consistió en la creación de valores y símbolos que reforzaran el sentimiento de pertenencia a la nación. La educación fue el medio predilecto para lograr este fin. De esta manera, el objetivo principal del sistema educativo nacional fue homogeneizar cultural y socialmente a sus habitantes. El sustento ideológico de estos planteos estuvo dado por dos corrientes de pensamiento muy difundidas y arraigadas en la época: el liberalismo y el positivismo, las cuales promovían la pertenencia del individuo a una organización superadora de las asociaciones más comunes (religiosa, étnica, geográfica): el Estado Nacional. (Alliaud, 1993).

El proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario es el tema más estudiado por los autores con un total de veinticinco investigaciones (30%). A partir de la clasificación de la producción sobre el normalismo propuesta por Kummer (2010) es posible distinguir dos tipos de lecturas: laudatorias y críticas³⁵.

Entre las primeras se encuentra un trabajo que reconstruye la historia de los primeros años de vida de la primera institución creada para la formación de maestros de nivel primario: la Escuela Normal de Paraná (Figueroa, 1934). Se trata de un estudio de corte acontecimental, centrado en las normativas legales y en la transmisión de datos. También existen investigaciones que cuentan la historia de las primeras docentes provenientes de Estados Unidos que trabajaron en el país (Crespo, 2007; Houston Luiggi, 1959). Por último, existe un estudio sobre las vicisitudes que se sucedieron durante el proceso de creación de escuelas normales en Córdoba (Page, 2004). Estos estudios comparten una visión positiva e idílica del normalismo, sin cuestionarlo ni problematizarlo, sino que lo analizan para destacarlo y alabarlo. La definición del objetivo general realizada por Page (2004) es un ejemplo del carácter acrítico de estas investigaciones:

El presente trabajo pretende demostrar el especial empeño que el Estado Argentino sostuvo en la construcción de edificios para Escuelas normales. Un interés claramente manifiesto en la

³⁴ Ver cita número 2.

³⁵ La autora también propone la categoría de lecturas *polémicas* en relación a aquellos trabajos que destacan los conflictos suscitados entre normalistas católicos y laicos.

monumentalidad y jerarquía que se consiguió para estos ámbitos surgidos como verdaderos «templos del saber» (87).

Dentro de las lecturas críticas se encuentra la mayoría de las investigaciones relativas al proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario. Se diferencian de las lecturas laudatorias en que buscan conocer los efectos solapados o no dichos de las políticas educativas, las voces no escuchadas o acalladas, analizar el contexto de sanción de una ley o de la puesta en marcha de una política educativa y las resistencias frente a los mandatos impuestos. Estos trabajos pueden ser organizados en cuatro grupos según los subtemas que desarrollan dentro de aquel gran tema: características de la FID, rol del Estado en la creación y consolidación de la FID, ideas pedagógicas que subyacen al normalismo e historia de la lectura en la FID.

El primer grupo es el más numeroso e incluye trabajos que analizan las características de la FID. Feldfeber (1990) estudia la génesis de las representaciones acerca del maestro en el período 1870-1930. Alliaud (1993) centra su estudio en las características que adquirió la FID en sus inicios, entre 1880 y 1910. Van der Horst (1997 y 1999) analiza los rasgos del funcionamiento interno de la escuela normal y en particular de la creación y despliegue de mecanismos de control y disciplinamiento de su alumnado. Lionetti (2007) sigue esta misma línea de trabajo, analizando también las resistencias surgidas al interior de las escuelas normales frente a las estrategias desplegadas para mantener el orden y la disciplina internos. Linares (2008) analiza las recepciones que tuvo el método intuitivo en Argentina y en particular en la FID entre 1880 y 1910. Varela (2009) continúa con la temática inaugurada por Van der Horst (1997 y 1999) y seguida por Lionetti (2007), examinando las prácticas cotidianas de FID entre 1930 y 1943 en una escuela normal y en un colegio nacional con orientación pedagógica. Dubini, Orovitz y Pelanda (2010) indagan acerca de las características que adquirió la formación moral de los docentes en el período 1880-1916³⁶.

El segundo grupo está formado por investigaciones que estudian el rol del Estado en la creación y consolidación de la FID. Núñez (1985) estudia el proceso de institucionalización de la FID a partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná. McMeley (2007) analiza las reacciones de las familias residentes en las provincias de Entre

³⁶ La ponencia presentada por Dubini, Orovitz y Pelanda (2010) se divide en tres partes y se ha considerado solamente la relativa a Dubini.

Ríos, Santa Fe, Santiago del Estero y Catamarca frente a las políticas de otorgamiento de becas para asistir a escuelas normales por parte del Estado Nacional en el período 1869-1876. Gutiérrez (2007) analiza la política educativa desplegada por el gobierno de Entre Ríos entre 1900 y 1920 en relación con la formación de maestros, la escuela rural y la enseñanza agropecuaria. Schoo (2009) estudia los orígenes y el desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires entre 1852 y 1920 y el proceso por el cual estas iniciativas fueron nacionalizadas. Barbieri (2010) analiza la relación entre el proyecto pedagógico normalista y la configuración de los espacios abiertos en la escuela normal. Fiorucci (2014) indaga en el proceso de creación de escuelas normales entre 1890 y 1930, discutiendo sus rasgos contradictorios y las limitaciones que debió enfrentar.

El tercer grupo está compuesto por trabajos que analizan las ideas pedagógicas que subyacen al normalismo. Enrico (2008) y Marincevic y Guyot (2000/2001) investigan la obra sarmientina y la antinomia civilización-barbarie. Fernández (2000/2001) examina la concepción de ciudadanía subyacente en la creación de los colegios nacionales y de las escuelas normales. Kummer (2010) estudia los aportes de José María Torres en la conformación del campo pedagógico normalista.

Las directrices pedagógico-políticas diseñadas por Sarmiento configuraron las bases del proyecto educativo normalista. El sanjuanino pensaba que a través de la educación se podrían formar los sujetos sociales que el país necesitaba para modernizarse, para avanzar, para superar el atraso económico y cultural en el que estaba sumido (Giovine, 2001; Puiggrós, 1990). Para ello era fundamental la formación de docentes idóneos, los cuales comenzaron a formarse en instituciones especialmente creadas: las escuelas normales. La Escuela Normal de Paraná se convertirá “[...] en el escenario de surgimiento e irradiación del discurso pedagógico argentino moderno; y tal proceso significa una transformación cultural histórica que signa el pasaje de la oralidad al universo simbólico letrado” (Enrico, 2008: 138). Asimismo, en este esquema el docente adquiere un rol vital para el logro de la estabilidad política y de la homogeneización cultural de la sociedad: “el maestro, ese sujeto llamado a producir el proceso civilizatorio desde su humildísimo lugar, es el ejecutor de una ‘tecnología’ capaz de producir nuevos sujetos operando el pasaje de la barbarie a la civilización” (Marincevic y Guyot, 2000/2001: 85).

El cuarto grupo está compuesto por investigaciones dedicadas a la historia de la lectura en la FID. De Miguel (2002) examina las formas que adquirió la enseñanza de la lectura en el dispositivo escolar normalista entre 1870 y 1910. Peleteiro y Seferian (2006) explican la función asignada a las bibliotecas y a la lectura en las escuelas normales entre 1870 y 1930. Domeniconi y Auderut (2011), estudian el papel otorgado a las prácticas de lectura en la FID en San Luis en las décadas de 1930 y 1940.

Reformas de la formación inicial docente

Bajo la categoría de “reformas de la FID” se hace referencia a dos ciclos de reformas educativas (que incluyeron a dicha formación) que se desarrollaron en los dos últimos períodos de dictaduras militares: 1966-1973 y 1976-1983.

El primer ciclo se desplegó durante el gobierno encabezado por Juan Carlos Onganía, autodenominado Revolución Argentina (1966-1973), el cual llevó a cabo una reforma profunda de todo el sistema educativo con la intención de racionalizarlo. Algunas de estas medidas fueron rápidamente desarticuladas y otras fueron continuadas por la gestión posterior. Entre las primeras se encuentra la reforma de la estructura del sistema educativo a partir de la inclusión de un nivel intermedio de 4 años que tomaba dos años del nivel primario (que pasó de 7 a 5 años) y dos años del nivel medio (que pasó de 5 a 3 años). Esta medida quedó sin efecto en 1971 por la oposición de los gremios docentes. Entre las segundas se hallan la transferencia de establecimientos de educación primaria nacionales a las provincias y la tercerización de la FID. Sin embargo, ambas medidas no tuvieron la misma efectividad: las transferencias fueron discontinuas (hasta 1978 en que se trasladan definitivamente a la órbita provincial) mientras que la segunda sigue vigente hasta el momento (Braslavsky, 1980; Southwell y De Luca, 2008).

En lo que respecta a la FID, en noviembre de 1968 se la suprimió de las escuelas normales de nivel medio. Con esta medida comenzó el proceso de tercerización de la FID, es decir, de su pasaje del nivel medio al terciario. En octubre de 1970 se estableció la estructura y el plan de estudios de los nuevos Institutos Superiores de Formación Docente, que estarían en la órbita de los gobiernos provinciales. En mayo de 1971 comenzó el ciclo lectivo en 116 institutos distribuidos en todo el país, destinados a la FID para el nivel

primario. El argumento principal para justificar esta reforma fue la necesidad de profesionalizar la formación del magisterio a partir de la ampliación de los años de estudio y de su adecuación a la preparación impartida en los Institutos de Profesorado (Davini, 1998; De Luca, 2007; Southwell y De Luca, 2008).

Estas reformas estuvieron basadas en las ideas sustentadas por las corrientes desarrollistas en América Latina. Estas consideraban a la educación como un elemento indispensable en la formación de los recursos humanos que el país necesitaba para desarrollarse. En Argentina, según Southwell y De Luca (2008), el desarrollismo adquirió caracteres restringidos debido a que fue implementado por un gobierno dictatorial, por lo cual se lo denominó tecnocratismo. Esta corriente se caracterizó por otorgar un rol preponderante al control a través de la planificación y de la realización de diagnósticos estandarizados que permitieran ejecutar planes estratégicos. La eficacia y la eficiencia se convirtieron en sus lemas. Respecto de las prácticas docentes, creían que las mismas podían mejorarse a partir de una planificación minuciosa de la enseñanza y de sus objetivos.

En segundo ciclo de reformas educativas fue llevado a cabo por el último gobierno dictatorial (1976-1983) y se caracterizó por su falta de homogeneidad, coherencia y estabilidad (Gudelevicius, 2012; Tedesco, 1983). Esto se puede ver en la diversidad de funcionarios que ocuparon el Ministerio de Cultura y Educación a lo largo de este período. Ejemplo de ello es que las propuestas de los distintos ministros tuvieron un solo aspecto en común: el carácter reactivo, destructivo y neutralizador de aquellos elementos que consideraban alteradores del orden (Tedesco, 1983)³⁷.

³⁷ Pineau (2014) plantea la existencia de dos estrategias a través de las cuales el gobierno desarrolló la política educativa: represiva y discriminadora. La estrategia represiva fue articulada por los sectores más tradicionalistas y su objetivo fue destruir los elementos de renovación cultural y pedagógica surgidos en las décadas de 1960 y 1970 y acabar con las expresiones de radicalización política como los sindicatos docentes. Esta estrategia se concretó a partir de diversas acciones a nivel macro y micro. Entre las primeras se encuentran la desaparición forzada de docentes, estudiantes y pedagogos; los despidos y encarcelaciones por motivos ideológicos y la censura, prohibición y quema de libros. En el nivel micro, las conductas prescriptas para la cotidianeidad de las instituciones educativas fueron tipificadas en reglamentos. Entre ellas se hallan el control militar directo de la administración escolar, la implantación de una lógica burocrática en la organización escolar, la clausura de mecanismos participativos y el disciplinamiento de los comportamientos de docentes y alumnos a partir de pautas como la higiene y el cuidado del aspecto personal. La estrategia discriminadora fue puesta en marcha por los sectores tecnocráticos y apeló a la desintegración del rol homogeneizador y democratizador de la escuela pública y a su reemplazo por circuitos educativos diferenciados. Las manifestaciones de esta estrategia fueron la adopción de un rol subsidiario por parte del Estado en materia educativa, la transferencia de los servicios educativos de nivel inicial y primario de la nación a las provincias en 1978, el fomento de las Cooperadoras Escolares, el establecimiento de exámenes de ingreso para ciertos establecimientos de nivel medio y superior, la instauración de aranceles universitarios, el vaciamiento de contenidos socialmente relevantes de la educación pública y la negación de la enseñanza y su reemplazo por el aprendizaje del alumno como eje de la educación (Pineau, 2014).

En lo que respecta a la reforma de la FID durante el período 1976-1983, no existen trabajos que la analicen a nivel nacional. Por lo tanto, no se tiene mucha información sobre esta temática en particular más allá de la aportada por las investigaciones que conforman el corpus y que serán comentadas a continuación.

Los trabajos que se refieren a la reforma de la FID son catorce (17 %) y pueden ser clasificados en tres grupos en función de los subtemas que desarrollan. El primer grupo es el mayoritario y analiza dicha reforma entre fines de los años 1960 y principios de los años 1970. Aberbuj (2014) realiza un estudio a nivel latinoamericano; Villaverde (1972), De Luca (2007) y Southwell y De Luca (2008) a nivel nacional; Aguiar (2004) Allori y Castillo (2006) y Vuksinic (2014) a nivel provincial (en Córdoba, La Pampa y Buenos Aires, respectivamente). El segundo grupo se compone de investigaciones relativas a las reformas en la FID implementadas entre 1976 y 1983. Vassiliades (2007) y Southwell y Vassiliades (2009) se circunscriben a la provincia de Buenos Aires; Graziano (2006) analiza la formación ética de los maestros; y Hernando y Barcia (2007) y Amuchástegui, Martínez Del Sel y Lazzari (2010) se focalizan en instituciones formadoras de docentes (UNLP y UBA e Instituto Nacional Joaquín V. González (JVG), respectivamente). El tercer grupo estudia los cambios curriculares en la FID acaecidos en el período 1968-1996 a nivel nacional (Davini, 1998) y entre 1968 y 1998 en la provincia de Santa Fe (Wolti, 2009).

Creación, consolidación y desarrollo de la formación inicial docente para el nivel medio

La enseñanza media se institucionaliza a partir de 1863 cuando el presidente Bartolomé Mitre decreta la creación de colegios nacionales en varias capitales provinciales. Estos colegios fueron la única oferta de educación media hasta la fundación de las escuelas normales que comenzó en 1870. La función política de estas instituciones era formar a las *élites* dirigentes y preparar a los jóvenes para ocupar cargos en la administración pública (Tedesco, 1993). En otras palabras, estos colegios tenían la misión de formar a los futuros gobernantes y líderes del país con el objeto de sostener y reproducir el modelo oligárquico liberal. Para ello, la formación adoptó un carácter enciclopédico, humanístico y ajeno a las actividades técnicas, prácticas o productivas. Estos rasgos reforzaron el carácter elitista de la enseñanza media, que reclutaba a los hijos de los sectores acomodados, ya que habilitaba

al ingreso a la universidad o permitía desempeñarse en puestos públicos pero no representaba una opción viable para todos aquellos que quisieran dedicarse a actividades productivas (Puiggrós, 1990; Tedesco, 1993). En este marco, los egresados universitarios fueron los profesores de los colegios nacionales. Esto fue así porque se creía que los profesionales (mayoritariamente médicos, abogados e ingenieros) eran los más idóneos para preparar a alumnos que continuarían su formación en el mismo sitio donde lo habían hecho sus profesores: en la universidad. Asimismo, los egresados universitarios provenían de la misma clase social acomodada que sus alumnos, lo cual coadyuvaba a la transmisión y reproducción de pautas y comportamientos de clase, lo cual era parte de la formación planificada para los alumnos de los colegios nacionales (Pinkasz, 1989 y 1991).

La expansión y el crecimiento de la clase media junto con la gran cantidad de inmigrantes europeos que comenzaron a llegar al país a partir de 1862 (Romero, 1987), impactaron en la demanda de educación secundaria. Los sectores medios empezaron a reclamar la diversificación de la enseñanza media (Diker y Terigi, 1997). A partir de 1870 con la creación de las escuelas normales y desde 1890 con la fundación de nuevas escuelas comerciales e industriales en Buenos Aires y Rosario, los colegios nacionales perdieron el monopolio de la enseñanza secundaria (Tedesco, 1993). De esta manera, surge la necesidad de formar docentes para el nivel medio. Es así que se crean tres circuitos formativos: cursos anexos a las escuelas normales, el Seminario Pedagógico creado en 1904 (que al poco tiempo se transformará en Instituto Nacional de Profesorado Secundario [INPS]) y los profesorado de las universidades³⁸ (Diker y Terigi, 1997; Pinkasz, 1989 y 1991).

El proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel medio puede ser subdividido en función de las tres etapas que lo componen. La etapa de creación se extiende entre 1904 y 1930, la de consolidación entre 1930 y 1955 y la de desarrollo entre 1955 y 1990.

Los trabajos que analizan el proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel medio son doce (15 %) y pueden ser clasificados en dos grandes grupos en función de los subtemas que tratan: trayectos formativos creados en universidades y creación del INPS. Asimismo, existen cuatro trabajos que se refieren a: trayectos formativos

³⁸ En 1902 se creó un profesorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en 1907 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Pinkasz 1989 y 1991).

creados en las escuelas normales, panorama de los trayectos formativos existentes, discursos reformistas en la formación de profesores de nivel medio y desarrollo del subsistema de FID para el nivel medio.

El primer grupo es el más numeroso y estudia la creación de trayectos formativos en universidades. Stagno (2001) y Picco (2007) lo hacen respecto de la UNLP, Kummer (2006) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Riveros y Guyot (2008 y 2010) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Tanto Stagno (2001) como Picco (2007) analizan las concepciones acerca del método de enseñanza para la formación de profesores desarrollado en la Sección Pedagógica de la UNLP entre 1906 y 1920. Kummer (2006) investiga las tensiones y conflictos suscitados entre la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de la UNL y la Escuela Normal de Paraná entre 1920 y 1930. Riveros y Guyot (2008 y 2010), por último, analizan la creación del Instituto Pedagógico de San Luis en 1941 a partir de la participación de Juan José Arévalo.

El segundo grupo está compuesto por tres investigaciones que estudian el proceso de creación del (INPS) (Méndez 2008 y 2011; Vior y Misuraca, 2006).

En relación con los cuatro trabajos mencionados anteriormente, Gvirtz (1991) analiza la FID para el nivel medio en las escuelas normales que poseían cursos de profesorado en el período 1945-1955. Pinkasz (1989) investiga las características de la FID en distintos trayectos formativos: los Profesorados Normales, el INPS y los Profesorados de la UBA y de la UNLP. Méndez (2010) estudia los discursos reformistas en la formación de profesores de nivel medio entre 1904 y 1995. Por último, Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991) estudian el desarrollo de la formación de profesores para el nivel medio entre 1988 y 1990 a partir del análisis de tres casos de dos carreras de FID (Historia y Ciencias Naturales) dictadas en dos instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Categorías residuales

Con el nombre de categorías residuales se hace referencia a varias categorías temáticas que existen en la historia de la FID pero que tienen poco peso respecto de los tres temas anteriormente descriptos. Estas categorías son las siguientes, ordenadas en función del peso relativo de cada una en relación con el total de investigaciones: alternativas al normalismo, historia de la FID en una jurisdicción, historia de la FID en una asignatura, FID

durante el peronismo, crisis del normalismo y creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial.

Los trabajos relativos a las alternativas al normalismo son los más numerosos de este grupo con un total de siete investigaciones (9 %). Se adopta la definición de alternativas de Puiggrós (1990): “[son] todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas), mudarán o alterarán el modelo educativo dominante...” (17). En este caso se dice que podrían mudar o alterar el modelo educativo dominante, es decir, el normalismo, pero no se afirma que lo hayan hecho, sino que son intentos.

La mayoría de las investigaciones hace referencia a los proyectos pedagógicos liderados por pedagogos como Luz Vieira Méndez³⁹, Dolores Dabat⁴⁰, Celia Ortiz de Montoya⁴¹ y Francisco Podestá⁴². Otros estudian experiencias alternativas desarrolladas en escuelas normales⁴³. Por último, una autora⁴⁴ estudia el movimiento de la escuela nueva en el país.

La historia de la FID en una jurisdicción fue analizada por seis autores (7 %). Se trata de trabajos que abarcan períodos muy extensos, de entre 45 y 100 años, e investigan las provincias de Salta⁴⁵, Buenos Aires⁴⁶, Córdoba⁴⁷, Santa Fe⁴⁸ y las ciudades de Concepción del Uruguay⁴⁹ y San Luis⁵⁰

La historia de la FID en una asignatura es estudiada por cinco autores (6 %). Cuatros de ellos analizan la FID en Educación Física en institutos provinciales⁵¹ o nacionales⁵² y otro⁵³ examina la historia de este tipo de formación y las características que adquirió en el período 1900-1990. Coscarelli (2006), por su parte, examina las tradiciones en la formación de profesores de Física en el período fundacional de la UNLP (1905-1920).

³⁹ Travadelo (1997).

⁴⁰ De Miguel, Laurino y González (2001).

⁴¹ Román (2006).

⁴² Román (2008).

⁴³ Roitenburd (1997), Román (1999).

⁴⁴ Carli (2006).

⁴⁵ Chaile (2005).

⁴⁶ Rodríguez (2010).

⁴⁷ Brumat (2010).

⁴⁸ Carrizo y Giménez (2011).

⁴⁹ Macchi (1974).

⁵⁰ Auderut y Domeniconi (2010).

⁵¹ García (2006), Toconás (2006).

⁵² Scharagrodsky (2014).

⁵³ Rozengardt (2011).

La FID durante el peronismo fue estudiada por cinco autores (6 %) en las provincias de San Luis⁵⁴ y Buenos Aires⁵⁵; en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná⁵⁶; y en relación con la incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros primarios en la transmisión de los nuevos saberes peronistas⁵⁷.

La crisis del normalismo hace referencia a un proceso de desgaste de la ideología y del proyecto educativo normalista que comenzó a partir de 1955 aproximadamente. Desde este momento surgieron nuevos proyectos pedagógicos que intentaron ocupar, sin éxito, el lugar dejado por el normalismo. Entre 1955 y 1990 ellos fueron: el tecnocrático de corte desarrollista y autoritario; el peronista corporativista; el peronista revolucionario; el dictatorial; el liberal democrático postdictatorial y el neoliberal. Los autores incluidos en este grupo son cuatro (5 %) y estudian las corrientes pedagógicas surgidas en las décadas de 1950 y 1960: el espiritualismo y el tecnocratismo⁵⁸ y su articulación en la FID⁵⁹; el discurso pedagógico y el lugar otorgado por la “Revolución Argentina” (1966-1973) a la FID en la provincia de Buenos Aires⁶⁰; y los cambios operados en la FID en la Universidad Nacional de Cuyo entre 1939 y 1951 a partir de la “reacción espiritualista”⁶¹.

Por último, el proceso de creación, consolidación y desarrollo de la FID para el nivel inicial fue estudiado por cuatro autores (5 %). Ros (2004) y Gispert y Loyola (2010) analizan las tres fases, mientras que Velásquez (1968) examina la primera. Musín y Ramírez (2014) estudian la influencia de Margarita Ravioli en las características que adquirió el Profesorado de Educación Pre-elemental de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

Algunas observaciones

El tema más estudiado es el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario, el cual se extiende entre 1869 y 1955. Como se explicó más arriba, dentro de este período se pueden reconocer tres subperíodos

⁵⁴ Domeniconi y Auderut (2014).

⁵⁵ Petitti (2014).

⁵⁶ Baffico (2007), Kummer (2007).

⁵⁷ Perrotti (2001).

⁵⁸ Puiggrós (1990).

⁵⁹ Southwell (1990).

⁶⁰ Serra (1997).

⁶¹ Riveros (2006).

correspondientes a las tres fases de dicho proceso: 1869-1910, 1910-1930 y 1930-1955. El subperíodo más estudiado corresponde al momento de creación del subsistema de FID para el nivel primario (1869-1910), seguido por los de consolidación (1910-1930) y desarrollo (1930-1955). Esto puede deberse a que los historiadores en general y los de la Educación en particular consideran más atractivo y primordial estudiar el momento fundacional de un proyecto educativo antes que sus fases de consolidación y desarrollo. El hecho de que el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario sea el tema ampliamente más investigado podría deberse al magnetismo que genera el normalismo como ideología y como proyecto político educacional y pedagógico en el que se inscribe dicho proceso. Asimismo, se cree que se lo estudia por su potencia discursiva y material, ya que pervivió incólume y sin mayores cuestionamientos ni embates durante ochenta y seis años. Además, instaló una pedagogía y un dispositivo de FID que siguen vigentes hoy en día en muchos de los rasgos de la formación de maestros y profesores en el país. Entre ellos se pueden mencionar el aislamiento de las instituciones formadoras respecto de otras del mismo tipo o del circuito productor de conocimientos, fenómeno conocido como endogamia; la asimilación de la FID a aquella que corresponde al nivel educativo en el que se desempeñarán, lo cual se denomina isomorfismo (Birgin, Braslavsky y Duschatzky, 1991; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997); y el bajo impacto de la FID en relación con otras etapas de la formación como la biografía escolar y la socialización profesional (Diker y Terigi, 1997; Terhart, 1987).

Resulta llamativo que los períodos estudiados por la mitad de los trabajos relativos a las alternativas al normalismo no puedan ser incluidos dentro de alguno de los tres subperíodos mencionados anteriormente, sabiendo que surgen en el seno y por oposición a aquel proyecto pedagógico. Esta tendencia puede ser explicada a partir del rasgo más saliente que define a estas investigaciones: estudian la vida de pedagogos⁶² o sus experiencias⁶³, las cuales tienen una periodización diversa y propia.

Otro de los temas más investigados es el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel medio. Este proceso puede ser subdividido en función de las tres etapas que lo componen: creación (1904- 1930), consolidación (1930-1955) y desarrollo (1955-1990). Al igual que para el caso de la FID para el nivel primario,

⁶² Musín y Ramírez (2014), Román (2006), Travadelo (1997).

⁶³ De Miguel, Laurino y González (2001).

el subperíodo más estudiado es el correspondiente a la creación del subsistema de formación de profesores, seguido por los de consolidación y desarrollo, siendo este último casi inexplorado en ambos casos. El argumento del mayor atractivo y de la necesidad que presenta para los investigadores en Historia de la Educación estudiar el momento de surgimiento de un proceso educativo es también válido en este caso. En la etapa fundante de un proyecto educativo se establecen las bases, las directrices, las pautas, las ideas rectoras y se construyen los discursos pedagógicos sobre los cuales se apoyará dicho proyecto. Todo este bagaje estará imbricado en las formas en que se concrete en los hechos, en los discursos de sus promotores y en los comportamientos y prácticas de los sujetos a los que esté destinado. Es tal su fuerza y su asentamiento en el imaginario colectivo que se transforman en tradiciones, en el sentido acuñado por Davini (1995), que perduran hasta estos días, como es el caso de la tradición normalizadora-disciplinadora en el subsistema de FID para el nivel primario y de la tradición academicista en el relativo a la formación de profesores para el nivel medio.

Por lo explicitado anteriormente se entiende que las etapas de creación de los subsistemas de FID para los niveles primario y medio son las más estudiadas, seguidas por las de consolidación. En el caso de la institucionalización de la FID para el nivel primario existe una supremacía importante del estudio de la etapa de creación por sobre la de consolidación. Sin embargo, esto no ocurre en la investigación del subsistema de FID para el nivel medio, en donde ambas etapas son abordadas en porcentajes similares. Esto podría indicar que existe un mayor interés de los historiadores en estudiar el período que comprende la consolidación del subsistema de FID para el nivel medio (1930-1955) en particular, que en hacerlo respecto del momento del proceso de institucionalización de la FID. Dicho de otra manera, parecería que se elige aquel período de estudio más por lo que ocurría en él a nivel macropolítico que con el objeto de ahondar en el estudio de la FID. Este comportamiento podría deberse a que en el período 1930-1955 ocurrió un hecho trascendental y que cambiaría la política y la sociedad argentinas para siempre (y quizás como nunca antes): la llegada del peronismo al poder⁶⁴. Este tema resulta, con el tiempo y analizado a la distancia, uno de los más novedosos y atrayentes para la historiografía

⁶⁴ Si bien Perón llega a la presidencia en 1946, entre 1943 y 1945 participa activamente de los gobiernos de Ramírez y de Farrell llegando a concentrar en su persona los cargos de Secretario de Trabajo y Previsión, Ministro de Guerra y Vicepresidente para 1944. Por lo tanto, es usual emplear periodizaciones que comiencen en 1943 o 1945 (Romero, 1987).

argentina, teniendo en cuenta las particularidades que lo caracterizaron como movimiento político-social y las controversias que generó y genera. Otro factor que podría explicar la decisión de los autores de circunscribirse al subsistema de FID para el nivel medio es que, según Tedesco (1993), entre 1930 y 1945 el nivel secundario se expandió más que el primario, lo cual se debe a que la mayoría de la población ya asistía a este último. De esta manera, ante el crecimiento del nivel medio, los autores se preguntaron qué ocurría en ese momento con la formación de profesores para desempeñarse en él.

La gran mayoría de trabajos estudia el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario, seguido por el relativo al nivel secundario y al nivel inicial. Esta tendencia podría explicarse a partir de la diferencial importancia que se le otorgó a cada uno de estos niveles educativos en los comienzos del sistema educativo nacional y a lo largo de su consolidación y desarrollo. En los inicios del sistema educativo, el nivel que se privilegió fue el primario, ya que Sarmiento y los fundadores de aquel consideraban a la educación elemental como la mejor para homogeneizar a la población y civilizarla (Diker y Terigi, 1997; Giovine, 2001; Tedesco, 1993)⁶⁵. Por lo tanto, era necesario formar a las personas que se encargarían de la educación básica de la población. El nivel secundario, en cambio, articulado en torno a los colegios nacionales fundados en las capitales provinciales a partir de 1863, fue pensado para formar a las capas dirigentes del país y como un nivel preparatorio para la universidad, destinado a una minoría perteneciente a la clase social acomodada (Giovine, 2001; Tedesco, 1993). Es así que en sus inicios no se pensó al nivel medio como masivo sino restringido a un público y destinado a cumplir una función política como es la de formar dirigentes y empleados de la administración pública (Tedesco, 1993). De esta manera, podría pensarse que los investigadores se orientaron más al estudio del subsistema de FID para el nivel primario que para el medio porque el primero fue pensado como masivo, mientras que el segundo fue ideado para educar a una *élite*, manteniéndose este criterio a lo largo del tiempo y hasta el año 2006 en que se estableció la obligatoriedad del nivel secundario. Por último, la legitimidad del nivel inicial fue la más discutida en los inicios del sistema educativo, debido al debate establecido entre quienes le asignaban una función educativa y los que le otorgaban un rol asistencial para los hijos de las clases altas, razón

⁶⁵ Si bien se impuso el proyecto educativo de Sarmiento que colocaba a la educación elemental en primer plano, existieron otros proyectos distintos que fueron presentados en la nota número 3 a la cual se remite.

por la cual se oponían a su promoción y sostenimiento por parte del Estado, argumentando que se trataba de un asunto privado (Ponce, 2006). Por lo tanto, no hubo un proceso de institucionalización de la FID para este nivel comparable al de los niveles primario y medio. El primer curso de formación de maestras de nivel inicial tuvo lugar en la Escuela Normal de Paraná en 1886 a cargo de Sara Chamberlain de Eccleston. Luego se creó en 1937 el Profesorado Nacional Sara Eccleston y en la década de 1960 se abrieron cursos a nivel nacional, dentro de las escuelas normales, y a nivel provincial, en los Institutos Provinciales de Formación Docente (Diker y Terigi, 1997).

Otro de los factores que permite explicar la mayor presencia de trabajos relativos al subsistema de FID para el nivel primario por sobre el secundario e inicial es el momento en que los niveles se volvieron obligatorios. En relación directa con lo dicho anteriormente, el nivel primario fue el primero en declararse obligatorio a través de la Ley 1.420 de Educación Común sancionada en 1884. El nivel secundario se decretó obligatorio a partir del año 2006, según lo establecido en la Ley de Educación Nacional. En el nivel inicial, sólo el último año, correspondiente a los cinco años de edad, se tornó obligatorio en 1993 a partir de la Ley Federal de Educación, lo cual fue ratificado en 2006 por la Ley de Educación Nacional. En enero de 2016 entró en vigencia la modificación de un artículo de esta última normativa, que extiende la obligatoriedad a los niños de 4 años.

Otro de los temas más investigados son las reformas de la FID realizadas por los últimos dos gobiernos dictatoriales (1966-1973 y 1976-1983). En el primer período tuvo lugar un proceso muy importante para el campo de la FID como fue su pasaje del nivel secundario al terciario, conocido como tercerización o terciarización. Se entiende que esta temática resulte llamativa para los autores dado que se trata de un punto de inflexión en la historia de la FID argentina, ya que se trata de la primera gran reforma estructural y curricular posterior a la fundación de las escuelas normales en 1870. Respecto del segundo período, se nota la ausencia de investigaciones que estudien las reformas de la FID implementadas a nivel nacional.

De esta manera, es posible apreciar que los investigadores han colocado el foco en tres momentos fundamentales de la historia de la FID: la institucionalización de la FID para el nivel primario inaugurada en 1870 con la fundación de la Escuela Normal de Paraná, la creación del subsistema de FID para el nivel medio acaecida a principios del siglo XX y la

tercerización de la FID ocurrida entre 1969 y 1970. Todos estos procesos comparten rasgos comunes: fueron ideados en el nivel macropolítico y se implementaron a partir de leyes nacionales.

Dentro del campo de la historia de la FID, hay muchos temas que no son abordados por las investigaciones que conforman el corpus. Uno de ellos es la oferta de FID en instituciones privadas. Esta ausencia podría deberse a que se trató de un circuito educativo marginal, dominado ampliamente por las escuelas normales e instituciones públicas de formación de profesores, por lo menos hasta 1955, momento en el que se autorizó la creación de universidades privadas que emitieran títulos habilitantes (Zanca, 2006).

Otra de las ausencias temáticas es la formación de profesores en distintas modalidades: ciencias exactas⁶⁶, naturales, sociales, idiomas y arte. Esto podría deberse a que la mayoría de los estudios se centran en las políticas educativas o en las instituciones formadoras más que en los rasgos propios y en las diferencias que asume la FID en cada especialidad. Otra posible explicación podría ser que los más interesados en estudiar dicha temática serían los propios estudiantes de profesorado o los especialistas disciplinares, que no siempre tienen formación pedagógica o se dedican a la investigación educativa. Por lo tanto, la falta de investigaciones sobre el tema podría indicar la baja producción académica de los institutos de profesorado (Braslavsky, Birgin y Duschatzky, 1991) o la no publicación de sus investigaciones en revistas. En el caso de la FID en una asignatura se destaca el estudio de la Educación Física, lo cual es una excepción que podría explicarse por la presencia de un núcleo de investigadores interesados en analizarla históricamente.

⁶⁶ En el corpus sólo hay un trabajo relativo a la formación de profesores de Física (Coscarelli, 2006).

CAPÍTULO 6

NIVELES DE ANÁLISIS Y CARACTERÍSTICAS DE LA HISTORIOGRAFÍA EDUCACIONAL ARGENTINA PRESENTES EN EL CORPUS

En este apartado se recurre a los niveles de análisis de la historia de la educación propuestos por Narodowski (1996) para estudiar las investigaciones que conforman el corpus. Asimismo, se relacionan los niveles de análisis empleados con las categorías temáticas presentadas en el capítulo anterior. Luego se examinan las características de la historiografía educacional argentina presentes en las investigaciones.

Niveles de análisis

Tal como fue señalado, Narodowski (1996) plantea la posibilidad de estudiar la historia de la educación a partir de tres estratos interrelacionados, ordenados desde el fondo hasta la superficie: el nivel de las prácticas educativas o de los diagramas de poder en las instituciones escolares, el nivel de las ideas pedagógicas y el nivel de las políticas públicas del sector educación y la normativa legal.

La amplia mayoría de trabajos que conforman el corpus presenta un análisis macropolítico (51 %). Luego se encuentran los autores que estudian las ideas pedagógicas (27 %) y las prácticas educativas (22 %) (Ver Cuadro N°3 en Anexo). Esta tendencia podría explicarse por el hecho de que en Argentina se manifiesta un patrón habitual en la producción historiográfica latinoamericana: el predominio de análisis centrados en el nivel de la política educativa. Este enfoque metodológico supone que la ocurrencia de cambios en el “más alto nivel gubernamental o parlamentario” genera modificaciones en el plano microinstitucional y en las ideas educativas. De esta manera, según Narodowski (1996), se cree que ambas dependen del nivel macropolítico y están determinadas por los cambios operados en él, lo que implica la negación de la existencia de ritmos propios que las regulan.

El nivel de análisis de la política educativa es utilizado por la mayoría de los autores que estudia la reforma de la FID; la historia de la FID en una asignatura; la historia de la FID en una jurisdicción; la FID durante el peronismo; el proceso de creación, consolidación

y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial; y por varios que examinan el relativo a los niveles primario y medio. El nivel de análisis de las ideas pedagógicas fue el más utilizado para analizar las alternativas al normalismo y la crisis del normalismo, mientras que también lo emplearon varios autores que estudian el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario y algunos que lo hacen respecto del nivel medio. El nivel de las prácticas educativas fue empleado mayoritariamente para analizar el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario⁶⁷.

Por lo tanto, es posible observar que la reforma de la FID; el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial y medio; la historia de la FID en una asignatura; la historia de la FID en una jurisdicción; y la FID durante el peronismo fueron fundamentalmente abordados desde un nivel macropolítico. Las alternativas al normalismo y la crisis del normalismo fueron investigadas desde el plano de las ideas pedagógicas. El proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario fue examinado desde los tres niveles de análisis. Es por ello que se podría decir que se trata no sólo del tema más estudiado sino también de aquel que mayor diversidad de abordajes teóricos tuvo. La explicación de esta tendencia podría ser la misma que la esbozada en el capítulo anterior: la preeminencia otorgada al nivel primario y, por ende, al subsistema de formación de maestros por sobre los demás a lo largo de la historia del sistema educativo argentino explican la gran producción académica sobre este tema.

Es posible explicar el empleo de un análisis de la política educativa en los temas mencionados debido a que el nivel macropolítico queda sobredeterminado. En cuanto al nivel de análisis de las ideas, resulta lógico que se estudien aquellas temáticas desde este plano ya que los autores buscaron poner en entredicho el discurso pedagógico dominante, es decir, el normalismo. El hecho de que el nivel de las prácticas haya sido utilizado fundamentalmente por quienes estudian el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario podría deberse a que dicha temática ya había sido estudiada con anterioridad desde el nivel macropolítico y desde el plano de las ideas

⁶⁷ Hay categorías temáticas que no fueron mencionadas porque no muestran ninguna tendencia en cuanto al modo en que fueron abordadas y se trata de categorías marginales.

pedagógicas. Por ello, muchos autores consideraron necesario abordarlo desde otra perspectiva analítica, que es generalmente inexplorada en la historiografía educacional.

A continuación se examinan los niveles de análisis estudiados por los autores al investigar la historia de la FID, agrupando los trabajos en función de las categorías temáticas presentadas en el capítulo anterior. Esta decisión se debe a que esta agrupación permite establecer semejanzas y diferencias entre los abordajes analíticos de quienes estudiaron un mismo tema. Asimismo, el orden de presentación de los grupos será a partir del peso relativo que cada uno tenga en relación con el total de investigaciones de cada nivel de análisis.

Política educativa

La mayor parte de las investigaciones analiza la FID desde el plano nacional⁶⁸ y provincial⁶⁹ y sólo una desde el latinoamericano⁷⁰. Luego se encuentran varios autores que realizan estudios de caso⁷¹. El factor común entre los autores que emplean un nivel de análisis macropolítico es que realizan una historia jurídica de la educación, ya que recurren a leyes, decretos, reglamentos y normativas, y una historia de las políticas públicas del sector educación, puesto que investigan el proceso de elaboración y ejecución de estas medidas.

Dentro de los trabajos que analizan la reforma de la FID hay algunos que llevan a cabo un análisis más macro, ya que apelan a normativas legales generales⁷², mientras que otros avanzan en un plano más cercano a la cotidianeidad de la FID⁷³, puesto que acuden al análisis de planes de estudio, entendidos como “marcos regulatorios y anticipatorios de las prácticas” (Davini, 1998). Algunas de las investigaciones se centran en el estudio de las

⁶⁸ Alliaud (1993), Davini (1998), De Luca (2007), Fernández (2000/2001), Fiorucci (2014), Gispert y Loyola (2010), Graziano (2006), Gvirtz (1991), Lionetti (2007), Méndez (2011), Pinkasz (1989), Ros (2004), Rozengardt (2011), Southwell y De Luca (2008), Vior y Misuraca (2006).

⁶⁹ Aguiar (2004), Brumat (2010), Carrizo y Giménez (2011), Chaile (2005), Domeniconi y Auderut (2010 y 2014), Gutiérrez (2007), Petitti (2014), Rodríguez (2010), Schoo (2009), Southwell y Vassiliades (2009), Southwell y Vassiliades (2009), Vuksinic (2014), Welti (2009).

⁷⁰ Aberbuj (2014).

⁷¹ García (2006), Guyot y Riveros (2008), Hernando y Barcia (2007), Kummer (2006 y 2007), Núñez (1985), Méndez (2008), Page (2004), Scharagrodsky (2014), Stagno (2001), Toconás (2006).

⁷² Aberbuj (2014), Aguiar (2004), De Luca (2007), Southwell y De Luca (2008), Villaverde (1972), Vuksinic (2014).

⁷³ Davini (1998), Graziano (2006), Hernando y Barcia (2007), Southwell y Vassiliades (2009), Vassiliades (2007), Villaverde (1972), Welti (2009).

normativas legales⁷⁴, mientras que otras incorporan el análisis de los discursos pedagógicos que subyacen tras dichas leyes, decretos y resoluciones⁷⁵. La mayoría de los trabajos analiza la reforma de la FID con independencia de la reforma educativa en la que se inscribió⁷⁶, a la cual sólo apelan De Luca (2007) y Southwell y De Luca (2008).

Por una parte, aquellos autores que investigan el proceso de creación y consolidación⁷⁷ del subsistema de FID para el nivel primario a nivel nacional⁷⁸ utilizan invariablemente como fuente principal las memorias del Ministerio de Educación⁷⁹, salvo Fernández (2000/2001) y Lionetti (2007). La primera recurre fundamentalmente a datos secundarios brindados por quienes utilizaron fuentes primarias. Esta decisión metodológica puede deberse a que su intención es plantear una cuestión inexplorada a partir de la información disponible. En otras palabras, la autora busca aportar una interpretación novedosa de los hechos a partir de las fuentes primarias estudiadas por otros autores. Lionetti (2007) acude mayormente a la revista *El Monitor de la educación*. Esta revista era publicada por el Consejo Nacional de Educación, quien tenía la función de dirigir las escuelas nacionales en todo el país, con el objeto de establecer un vínculo entre el Ministerio de Educación y los docentes (Dussel y Tenewicki, 2016). De esta manera, se podría decir que, independientemente de las fuentes empleadas, todos los autores buscaron escuchar la voz del órgano más importante a nivel nacional en materia educativa. Es así que la mayoría acudió a documentos oficiales, de circulación interna, ya que se trataba de memorias presentadas por integrantes del Ministerio de Educación o de sus funcionarios (como los directores de escuelas) en el Congreso Nacional o en el Consejo Nacional de Educación; mientras que una de las autoras optó por captar los mensajes emitidos por el Ministerio de Educación en un formato distinto y destinados a sujetos ajenos al campo de la política educativa, los docentes, ya que la intención de *El Monitor* era, además de presentar y difundir un discurso pedagógico, dar publicidad a los actos de gobierno:

⁷⁴ Aberbuj (2014), De Luca (2007), Villaverde (1972), Welti (2009).

⁷⁵ Aguiar (2004); Davini (1998); Graziano (2006); Hernando y Barcia (2007); Southwell y De Luca (2008); Southwell y Vassiliades (2009); Vassiliades (2007); Vuksinic (2014).

⁷⁶ Aberbuj (2014); Aguiar (2004); Davini (1998); Graziano (2006); Hernando y Barcia (2007); Southwell y Vassiliades (2009); Vassiliades (2007); Villaverde (1972); Vuksinic (2014); Welti (2009).

⁷⁷ No hay autores que estudien la fase de desarrollo de este proceso desde el plano de la política educativa.

⁷⁸ Alliaud (1993); Fiorucci (2014); Lionetti (2007); Nuñez (1985); Schoo (2009) (en el apartado relativo a la política nacional respecto de la FID).

⁷⁹ A lo largo del tiempo ha recibido distintas denominaciones: Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública o Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

los maestros, reconocidos como actores centrales del sistema, recibían a través de la revista un detalle de las partidas presupuestarias de las provincias, las nóminas de docentes recién nombrados, las estadísticas, las actas de reuniones del Consejo, y hasta la cantidad de pupitres, pizarras y libros que se compraban (Dussel y Tenewicki, 2016).

De las autoras que estudian el proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario, Alliaud (1993) y Lionetti (2007) buscan conocer los discursos pedagógicos subyacentes en dicho proceso además de analizarlo desde el plano macropolítico. Esta intención puede ser apreciada a partir de las fuentes empleadas por Lionetti (2007), quien amén de recurrir a *El Monitor*, acude al diario *La Nación*. En el caso de Alliaud (1993), es evidente al leer su trabajo que su foco está colocado en analizar los rasgos otorgados al magisterio y a la FID por los fundadores del sistema educativo nacional. A diferencia de estas autoras, Fiorucci (2014), Nuñez (1985) y Schoo (2009) analizan el proceso de elaboración y ejecución de la política educativa de creación de escuelas normales y las vicisitudes que implicó su puesta en marcha.

Por otra parte, quienes estudian el proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario en una provincia⁸⁰ acuden también a documentos oficiales de los gobiernos de cada jurisdicción. Estas fuentes son las principales para Page (2004) y Schoo (2009), mientras que Gutiérrez (2007) recurre además a documentos internos de una escuela normal. Los tres autores analizan políticas educativas provinciales en diálogo con las nacionales. Gutiérrez (2007) y Page (2004) destacan que las políticas educativas nacionales determinaron en buena medida las acciones provinciales en materia educativa. Page (2004) menciona que el Estado Nacional se dedicó a fundar escuelas normales en todo el país y a fomentar que las provincias hicieran lo mismo. Esta iniciativa se plasmó en una ley de 1875 que establecía la posibilidad de que el gobierno nacional construyera escuelas normales en las provincias que así lo quisieran, como fue el caso de Córdoba. Gutiérrez (2007) sostiene que los rasgos otorgados a la formación de maestros rurales en Entre Ríos entre 1900 y 1920⁸¹ respondían a una estrategia nacional de control social tendiente a evitar el éxodo rural hacia las ciudades y la conflictividad social que podía ocasionar el encuentro entre los mundos rural y urbano. Schoo (2009), por su parte, explica que entre 1850 y 1880 la provincia de Buenos Aires organizó el subsistema de FID para el nivel primario a través

⁸⁰ Gutiérrez (2007), Page (2004), Schoo (2009).

⁸¹ Se trataba de una formación fundamentalmente práctica, centrada en trabajos prácticos agropecuarios, con el objeto de que los maestros pudieran luego transmitir estos conocimientos a sus alumnos (Gutiérrez, 2007).

de la creación de escuelas normales, del otorgamiento de becas y subsidios en el interior de la provincia, para incentivar la formación de maestros, y de la expedición de títulos habilitantes. La autora sostiene que a partir de la capitalización de la ciudad de Buenos Aires en 1880 la provincia debió ceder al Estado Nacional las instituciones creadas pero conservó la última de las funciones mencionadas. A partir de este momento hubo una división de tareas entre la provincia y la Nación, que si bien implicó conflictos, también significó un alivio para Buenos Aires, ya que cedió instituciones que no podía controlar o sostener económicamente. De esta manera, a diferencia de Gutiérrez (2007) y Page (2004), Schoo (2009) afirma que la relación entre el Estado Nacional y la provincia de Buenos Aires no fue de imposición del primero sobre la segunda en materia de FID, sino que hubo acuerdo entre ambos para repartirse las tareas.

La mayoría de los trabajos que analizan el proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario lo hace desde un punto de vista crítico, aportando nuevas y diversas formas de comprenderlo. El trabajo de Page (2004), por el contrario, es meramente descriptivo de las vicisitudes acaecidas durante el proceso de creación de escuelas normales en Córdoba, carece de un objetivo claro y de un abordaje analítico crítico.

El proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel medio fue estudiado mayormente desde el plano de la política educativa. Si bien todos acuden a leyes, decretos y resoluciones, cada uno recurre a fuentes específicas en función de sus objetivos. Méndez (2008 y 2011), Stagno (2001), Kummer (2006) y Guyot y Riveros (2008) apelan a escritos de los fundadores de las instituciones estudiadas. Es así que Méndez (2008 y 2011) utiliza los escritos de los Ministros de Educación de la Nación, Juan Ramón Fernández (1902-1904) y Joaquín V. González (1904-1906), quienes fueron los impulsores del INPS. Stagno (2001) acude a publicaciones de la Sección Pedagógica de la posterior Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, en las cuales escribe su precursor: Víctor Mercante. Kummer (2006) también recurre a una publicación oficial para rastrear las posiciones de Celia Ortiz de Montoya, quien fuera profesora en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de Paraná en el período estudiado: 1920-1930. Guyot y Riveros (2008) acuden a los escritos de Juan José Arévalo, creador del Instituto Pedagógico de San Luis en 1941.

Stagno (2001) y Guyot y Riveros (2008) comparten un mismo enfoque, ya que ambos analizan el impacto que generaron las nuevas corrientes espiritualistas o antipositivistas en las instituciones de formación de profesores que examinan. Méndez (2011) estudia el proceso de creación del INPS (1904-1916) desde un enfoque sociológico, ya que concibe a sus fundadores como intelectuales reformistas, surgidos en un clima sociocultural y político determinado en el que pudieron desarrollar sus ideas y llevar a cabo sus políticas educativas. Vior y Misuraca (2006), por su parte, adoptan una mirada política del proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel medio, ya que se centran en las políticas educativas diseñadas en el período (1904-1944), analizando el caso del INPS. Es por ello que acuden a memorias del Ministerio de Educación y al diario La Nación para conocer los discursos político-pedagógicos dominantes. De esta manera, estas autoras analizan dicha institución en el marco de las políticas educativas diseñadas para la formación de profesores de enseñanza secundaria.

Pinkasz (1989) también recurre a dichas memorias para recabar información estadística al igual que Vior y Misuraca (2006). Sin embargo, la información buscada responde a inquietudes distintas. Mientras las autoras la utilizan para analizar la evolución de la matrícula en los distintos niveles educativos, Pinkasz (1989) la emplea para conocer el perfil de los docentes en ejercicio en el nivel medio, es decir, el tipo de formación que habían recibido. Este autor también estudia los planes de estudio de la formación de profesores en las escuelas normales, en el INPS, en la UBA y en la UNLP entre 1930 y 1945. Gvirtz (1991) pone el foco en los contenidos transmitidos en la formación de profesores, por lo que recurre a los planes de estudio y a la bibliografía utilizada en los cursos de profesorado anexos a las escuelas normales, complementándolos con la realización de entrevistas a 25 estudiantes de dos de los siete cursos que funcionaban en su período de estudio: 1945-1955.

Dentro de las categorías marginales, la historia de la FID en una jurisdicción; la historia de la FID en una asignatura; la FID durante el peronismo; y el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial fueron estudiadas desde el enfoque de la política educativa.

En relación con la historia de la FID en una jurisdicción, la fuente principal empleada por los autores es la normativa. Asimismo, los autores complementan sus análisis con otras

fuentes como publicaciones locales⁸² e institucionales⁸³, planes de estudio⁸⁴, entrevistas⁸⁵ y documentos institucionales⁸⁶. Tanto Carrizo y Giménez (2011) como Chaile (2005) examinan la relación entre el Estado Nacional y los Estados provinciales en materia de FID. El resto de los autores⁸⁷ se concentra en las políticas de FID desarrolladas a nivel provincial, sin establecer muchos vínculos con la política educativa nacional.

Con respecto a la historia de la FID en una asignatura, al igual que en el caso del grupo anterior, todos los autores utilizan como fuentes principales las normativas. Scharagrodsky (2014) y García (2006) son quienes realizan los análisis más exhaustivos, examinando los antecedentes de los institutos y sus primeros años de funcionamiento. Ambos recurren a los planes de estudio vigentes y Scharagrodsky (2014) también acude a los programas de estudio. El trabajo de Toconás (2006) tiene un estilo de presentación de la información similar a los mencionados anteriormente pero en lugar de estudiar el proceso de creación de una institución, lo hace respecto de un momento en particular: el año 1956. La investigación de Rozengardt (2011) se diferencia de las anteriores porque propone una periodización de la formación de profesores en Educación Física y establece sus características distintivas.

Los autores que estudian la FID durante el peronismo también emplean como fuente principal instrumentos legales. Otras de las fuentes utilizadas son planes de estudio⁸⁸, publicaciones educativas⁸⁹, diarios⁹⁰, documentos institucionales⁹¹ y entrevistas⁹². Los trabajos de Kummer (2007) y Pettiti (2014) son descriptivos, carecen de un objetivo claro que se desarrolle a lo largo del trabajo y de conclusiones. En la investigación de Kummer (2007) predominan las citas textuales por sobre las explicaciones de la autora. El trabajo de Auderut y Domeniconi (2014), al contrario, realiza un análisis crítico y posee una estructura adecuada con los estándares de investigación científica.

⁸² Auderut y Domeniconi (2010), Carrizo y Giménez (2011), Chaile (2005).

⁸³ Rodríguez (2010).

⁸⁴ Brumat (2010), Chaile (2005).

⁸⁵ Brumat (2010), Chaile (2005).

⁸⁶ Auderut y Domeniconi (2010), Brumat (2010), Carrizo y Giménez (2011), Chaile (2005).

⁸⁷ Auderut y Domeniconi (2010), Brumat (2010), Rodríguez (2010).

⁸⁸ Auderut y Domeniconi (2014).

⁸⁹ Pettiti (2014).

⁹⁰ Pettiti (2014).

⁹¹ Kummer (2007)

⁹² Auderut y Domeniconi (2014).

En relación con el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial, Ros (2004) lo analiza a partir de normativas legales, de los discursos pedagógicos de quienes llevaron adelante dicho proceso y de los planes de estudio vigentes en cada momento histórico del período analizado (1884-1994). Gispert y Loyola (2010) examinan los planes de estudio en vigor entre 1937 y 2009 colocando el foco en el papel otorgado a la cuestión artística en la formación. El trabajo de Ros (2004) está compuesto fundamentalmente por descripciones y citas textuales, y carece de un análisis crítico. La investigación de Gispert y Loyola (2010), por el contrario, analiza críticamente los planes de estudios.

Ideas pedagógicas

Los autores que estudian el proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario desde el plano de las ideas pedagógicas, utilizan fundamentalmente escritos de pedagogos como Sarmiento⁹³, Torres⁹⁴, Mercante⁹⁵, Sterns⁹⁶, Pizzurno⁹⁷ y Mann⁹⁸. Algunos autores acuden a la revista *El Monitor*⁹⁹, a planes y programas de estudio¹⁰⁰ y a memorias de la institución analizada¹⁰¹.

Asimismo, los autores que examinan las alternativas al normalismo también emplean principalmente obras de pedagogos como Saúl Taborda¹⁰², Celia Ortiz de Montoya¹⁰³, Luz Vieira Méndez¹⁰⁴, Francisco de Podestá¹⁰⁵, Carlos Vergara, Julio Barcos, Bernardina Dabat de Lopez Elitchery, Juan Mantovani y Rosa Ziperovich¹⁰⁶. Los trabajos que se refieren a estos pedagogos pueden ser divididos en dos grupos: uno basado en la producción

⁹³ De Miguel (2002), Enrico (2008), Marincevic y Guyot (2000/2001).

⁹⁴ Feldfeber (1990), Kummer (2010), Linares (2008).

⁹⁵ De Miguel (2002), Feldfeber (1990), Linares (2008).

⁹⁶ De Miguel; (2002).

⁹⁷ De Miguel (2002), Linares (2008).

⁹⁸ Linares (2008).

⁹⁹ Barbieri (2010), Linares (2008).

¹⁰⁰ Feldfeber (1990), Linares (2008).

¹⁰¹ Barbieri (2010).

¹⁰² Carli (2006), Roitenburd (1997), Travadelo (1997).

¹⁰³ Carli (2006), Román (1999 y 2006).

¹⁰⁴ Travadelo (1997).

¹⁰⁵ Román (2008).

¹⁰⁶ Carli (2006). Esta autora también menciona la labor desarrollada por otros pedagogos a quienes no se incluye porque sus experiencias tienen lugar en escuelas primarias de distintas partes del país: José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano (Ciudad de Buenos Aires) Olga y Leticia Cossetini (Escuela Carrasco, Rosario, Santa Fe), Florencia Fossatti (Mendoza) y Luis Iglesias (Escuela Normal N°11 en Tristán Suárez, Provincia de Buenos Aires).

académica y otro que se centró en la realización de experiencias alternativas. Dentro del primero, Vergara y Barcos, graduados de escuelas normales, comenzaron las críticas contra el normalismo, y fueron seguidos por Ziperovich, Dabat y Montovani (Carli, 2006). En el segundo grupo se encuentran quienes llevaron adelante proyectos alternativos en escuelas normales: Taborda¹⁰⁷, Vieira Méndez¹⁰⁸, Ortiz de Montoya¹⁰⁹ y Podestá¹¹⁰.

Al repasar los nombres de estos pedagogos y de los mencionados anteriormente es evidente que son totalmente diferentes. Los más conocidos son aquellos que figuran en primer lugar, ya que fueron quienes sentaron las bases del normalismo como proyecto político-educativo y como pedagogía. Es por ello que sus obras y pensamientos son los más estudiados por los historiadores. Como contrapartida, los pedagogos que aparecen nombrados en segundo término no gozan del mismo estatus que los anteriores, ya que como desarrollaron ideas y acciones educativas opuestas al normalismo, y representaron a una minoría, no son estudiados al nivel de los fundadores de este proyecto. Basta con apreciar un detalle para detectar esta diferencia: los pedagogos que inauguraron y desarrollaron el normalismo son comúnmente conocidos por sus apellidos, mientras que los que plantearon alternativas a dicho proyecto hegemónico son más identificables si se los menciona también por sus nombres. Otro detalle no menor es que quienes figuran en primer término son todos varones. Esto se debe a que el ámbito educativo no estaba exento de las costumbres y pensamientos dominantes en la época, según los cuales la mujer debía cumplir los roles de madre y educadora sin inmiscuirse en cuestiones políticas ni de producción intelectual. Por lo tanto, las mujeres no cumplieron un rol destacado en el desarrollo del proyecto educativo normalista en su período fundacional y de consolidación (1869-1930)¹¹¹. Sin embargo, en la segunda lista de pedagogos aparecen mujeres en la misma medida que varones, lo cual indica que estas sí pudieron expresar, desarrollar y poner en práctica sus ideas alternativas al normalismo en el período de desarrollo del normalismo (1930-1955). De todos modos, es

¹⁰⁷ Escuela Normal Superior de Córdoba entre 1941 y 1947 (Roitenburd, 1997).

¹⁰⁸ Escuela Normal Superior de Córdoba entre 1941 y 1947 (Roitenburd, 1997).

¹⁰⁹ Experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná en 1931 (Román, 1999).

¹¹⁰ Colabora en la organización de la Escuela Normal N°2 de Rosario con su director, Martín Herrera, entre 1910 y 1920 (Román, 2008).

¹¹¹ Con esta afirmación se hace referencia al predominio de los hombres en cargos políticos y directivos. Ello no implica perder de vista el rol desempeñado por las mujeres en este proceso, ya que los cargos docentes en el nivel primario fueron ocupados fundamentalmente por mujeres.

necesario mencionar que estas experiencias fueron aisladas y tuvieron una corta duración¹¹².

Los autores que analizan el proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel medio también acuden a escritos de pedagogos como Mercante¹¹³, Joaquín V. González¹¹⁴ y Juan José Arévalo¹¹⁵. El único educador que aparece repetido respecto de los mencionados anteriormente es Mercante, ya que además de haber sentado las bases de la pedagogía normalista fue un actor clave en la organización y fundación de la formación de profesores a nivel universitario. Este rasgo es el que comparte con Joaquín V. González y Juan José Arévalo. Todos ellos participaron en Universidades Nacionales. Joaquín V. González fue el primer presidente de la UNLP (1905-1918), regente de la Sección Pedagógica¹¹⁶, coordinador de los ámbitos donde se realizaban las prácticas¹¹⁷ y en definitiva quien delineó la formación de profesores en dicha casa de altos estudios. Mercante fue el primer director de la Sección Pedagógica, primer decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y profesor de diversas asignaturas de la FID en la UNLP (Coscarelli, 2006; Picco, 2007). Juan José Arévalo fue organizador del Instituto del Profesorado de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) en 1941 (Riveros y Guyot, 2010).

Los autores que analizan la crisis de normalismo también acuden a escritos de pedagogos como Juan Mantovani, Gilda Romero Brest, Gino Germani, Risieri Frondizi, Oscar Iturris, Luis Zanotti, Alfredo Van Gelderen, Emilio Mignone, Arturo Jauretche, José Hernández Arregui, Américo Ghioldi, Héctor Agosti, Berta Braslavsky (entrevistada), Ernesto Giudici, Norberto Fernández Lamarra y Gustavo Cirigliano¹¹⁸.

¹¹² Román (1999), Roitenburd (1997), Travadelo (1997).

¹¹³ Pico (2007).

¹¹⁴ Méndez (2010), Pico (2007).

¹¹⁵ Riveros y Guyot (2010).

¹¹⁶ La Sección Pedagógica de la UNLP funcionó entre 1906 y 1914, año en que fue reemplazada por la Facultad de Ciencias de la Educación (Picco, 2007).

¹¹⁷ El Colegio Nacional, la Escuela Graduada de Varones que dependía de ella, y la Escuela Normal de Maestras de La Plata (Coscarelli, 2006).

¹¹⁸ Puiggrós (1997) recurre a los escritos de los siguientes pedagogos, a quienes clasifica en función de la corriente a la que pertenecen: Juan Mantovani (liberal, espiritualista y culturalista), Gilda Romero Brest, Gino Germani y Risieri Frondizi (funcionalistas y desarrollistas), Oscar Iturris, Luis Zanotti, Alfredo Van Gelderen, Emilio Mignone (liberales, conservadores y católicos), Arturo Jauretche (espiritualista, nacionalista y popular), José Hernández Arregui (antiliberal), Américo Ghioldi (socialista), Héctor Agosti, Berta Braslavsky (comunistas o jacobinistas educativos), Ernesto Giudici (comunista o desarrollista educativo).

Southwell (1997) recurre a los escritos de los siguientes de pedagogos: Juan Mantovani, Norberto Fernández Lamarra, Gilda Romero Brest y Gustavo Cirigliano.

La mayoría de los autores que estudia el proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario posee un enfoque similar, ya que aborda el tema desde los discursos pedagógicos producidos por los intelectuales más importantes de la época, mientras que uno de los trabajos presenta otra mirada al analizar la función pedagógica que cumplió la arquitectura en las escuelas normales (Barbieri, 2010). Sin embargo, es posible establecer diferencias entre aquellas investigaciones. Si bien Enrico (2008) y Marincevic y Guyot (2000/2001) acuden fundamentalmente a la obra de Sarmiento, sus enfoques son distintos. La primera se centra en los discursos político-pedagógicos del sanjuanino porque su objetivo es conocer los fundamentos del sistema educativo normalista, mientras que los segundos colocan el foco en los escritos relativos a la imagen de maestro, ya que su fin es conocer dicha construcción en Sarmiento. Un aspecto que comparten ambos trabajos es el análisis del par civilización-barbarie como eje estructurante del pensamiento pedagógico sarmientino. De Miguel (2002), Feldfeber (1990), Kummer (2010) y Linares (2008) comparten el hecho de analizar la pedagogía normalista. De Miguel (2002) se diferencia del resto porque además de analizar los componentes teóricos de aquella, estudia su puesta en práctica a partir del libro de clase de Alejandro Carbó, alumno de la Escuela Normal de Paraná, lo cual le permite examinar la relación que hubo entre ambos planos de análisis: el de las ideas y el de las prácticas educativas. Así como Enrico (2008) y Marincevic y Guyot (2000/2001) se dedican a examinar el pensamiento sarmientino, Kummer (2010) hace lo propio respecto del relativo a José María Torres, segundo director de la Escuela Normal de Paraná.

Quienes estudian las alternativas al normalismo presentan similitudes y diferencias en sus enfoques analíticos. Entre las primeras se encuentra la voluntad de recuperar las voces de pedagogos y educadores generalmente olvidados o desconocidos porque no fueron quienes llevar adelante el proyecto educativo normalista sino que se opusieron a sus ideas y prácticas. Asimismo, varios autores recurren a otras fuentes además de las obras de los pedagogos, como a diarios¹¹⁹, publicaciones educativas¹²⁰, entrevistas¹²¹, testimonios¹²² y cartas¹²³. Las diferencias entre los autores se deben a que persiguen objetivos distintos. El

¹¹⁹ Roitenburd (1997), Travadelo (1997).

¹²⁰ Carli (2006), Román (1999, 2006 y 2008).

¹²¹ Román (2006), Travadelo (1997).

¹²² Travadelo (1997).

¹²³ Román (2008), Travadelo (1997).

trabajo que más se diferencia del resto es el de Carli (2006), ya que la autora analiza el movimiento de la Escuela Nueva en Argentina, mientras que los demás autores se centran en el estudio de la obra de un solo pedagogo¹²⁴. Travadelo (1997) realiza un estudio biográfico de Vieira Méndez con el objeto de destacar su labor como pedagoga y docente. Travadelo fue alumna y admiradora de Vieira Méndez, lo cual se refleja en su escritura, que busca resaltar su figura y enaltecerla, alejándola de un análisis crítico. De todos modos, la autora es consciente de este hecho y declara que su trabajo es una reseña que busca “difundir el pensamiento y la acción educativa de Luz Vieira Méndez” (Travadelo, 1997: 14). Esta autora, además de analizar sus ideas, examina la experiencia de la Escuela Normal Superior de Córdoba de la cual participó Vieira Méndez. Para dar cuenta de los últimos años en que se desarrolló esta experiencia recurre a otras fuentes además de las mencionadas anteriormente: documentos institucionales, discursos de asociaciones relacionadas con la educación y comunicados de los estudiantes. Roitenburd (1997) también estudia esta experiencia, pero a partir de la obra de su ideólogo y fundador: Saúl Taborda. Román (1999 y 2006) analiza las ideas pedagógicas de Celia Ortiz de Montoya y su Experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná. En un trabajo posterior, Román (2008) plantea una periodización posible del normalismo para ubicar a las experiencias alternativas: un primer momento de génesis que se extendió entre 1870 y 1876 y un segundo momento de consolidación que abarcó el período 1876-1910. El autor analiza las prácticas alternativas surgidas en el primer período en la Escuela Normal de Paraná y la acción educativa de Francisco de Podestá desarrollada en el segundo período.

La mayoría de los autores que analiza el proceso de creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel medio lo hace respecto de la formación organizada en Universidades Nacionales a partir del estudio de escritos de sus fundadores¹²⁵. Una de las investigaciones se diferencia de estas porque examina la FID terciaria no universitaria¹²⁶. De los trabajos presentados en primer lugar, Riveros y Guyot (2010) y Picco (2007) comparten el hecho de centrarse en las características que adquirió la FID a partir de la impronta conferida por sus fundadores en una universidad nacional. Los primeros analizan los aportes de Arévalo en la formación de profesores en la UNCuyo, mientras que la

¹²⁴ Román (1999 y 2006) en Celia Ortiz de Montoya, Román (2008) en Francisco Podestá, Roitenburd (1997) en Saúl Taborda y Travadelo (1997) en Luz Vieira Méndez.

¹²⁵ Coscarelli (2006), Pico (2007), Riveros y Guyot (2010).

¹²⁶ Méndez (2010).

segunda hace lo propio con Mercante y González en la UNLP. Es por ello que sus fuentes son tantos los escritos de estos pedagogos, a los que Riveros y Guyot (2010) añaden documentos institucionales y Picco (2007), publicaciones institucionales. Méndez (2010), por su parte, realiza un análisis distinto a los anteriores, ya que no se centra sólo en las ideas pedagógicas sino que las relaciona con el campo de la política educativa, ya que investiga los discursos reformistas en la FID de nivel terciario a lo largo de su historia (1904-1995). Es por esta razón que recurre a escritos de González y a publicaciones de organismos internacionales (UNESCO¹²⁷, CEPAL¹²⁸, OIT¹²⁹).

Los autores que analizan la crisis del normalismo coinciden en estudiar nuevos discursos que intentan ocupar el lugar de aquel. Los trabajos podrían ser divididos en dos grupos en función de sus enfoques. El primero de ellos está compuesto por dos trabajos que realizan estudios de caso. Serra (1997) examina la provincia de Buenos Aires y Riveros (2006) una escuela normal dependiente de la UNCuyo. La principal diferencia entre ambos es la escala, ya que el primero estudia la FID en una provincia y la segunda en una escuela en particular. Esta divergencia se manifiesta en las fuentes utilizadas que dan cuenta de un enfoque político en Serra (1997) e institucional en Riveros (2006). Serra (1997) acude a comunicados del gobierno, a la Revista de educación¹³⁰, a documentos del Concilio Vaticano II y planes y programas de estudio, mientras que Riveros (2006) recurre a documentos institucionales y memorias.

El segundo grupo lo conforman las investigaciones que analizan las corrientes espiritualistas y tecnocráticas a nivel nacional¹³¹. El punto en común entre ambas autoras es que recurren a la obra de diversos pedagogos. Sin embargo, se diferencian por el hecho de que Puiggrós (1997) realiza un análisis desde la Filosofía de la Educación mientras Southwell (1997) lo hace desde la Sociología de la Educación. Asimismo, esta última posee un enfoque más político que la primera, lo cual se manifiesta en las fuentes empleadas: publicaciones y documentos oficiales, resoluciones y publicaciones de la CEPAL y UNESCO. Puiggrós (1997), por su parte, recurre fundamentalmente a la obra de pedagogos,

¹²⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

¹²⁸ Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

¹²⁹ Organización Internacional del Trabajo.

¹³⁰ Editada por la Dirección General de Escuelas o el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, "representa la expresión oficial de la política educativa provincial" (Serra, 1997: 16).

¹³¹ Puiggrós (1997), Southwell (1997).

entrevistas y testimonios para conocer las ideas pedagógicas presentes en su período de estudio.

Serra (1997) y Southwell (1997) comparten un enfoque interesado en captar los discursos pedagógicos producidos por los gobernantes. No obstante, difieren en la escala de estudio, ya que el primero examina los discursos producidos por los dirigentes de la provincia de Buenos Aires mientras que la segunda analiza los generados a nivel nacional en relación con los elaborados por organismos internacionales de alcance latinoamericano (CEPAL) y mundial (UNESCO).

El trabajo de Baffico (2007), relativo a la FID durante el peronismo, tiene un enfoque similar al de Riveros (2006), que se ocupa de la crisis del normalismo. Esto se debe a que ambos analizan instituciones dependientes de Universidades. El primero se ocupa de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (dependiente por entonces de la Universidad del Litoral) y la segunda se refiere a la Escuela Normal Superior “Juan Pascual Pringles” (dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo). Coscarelli (2006), que trata la FID en una asignatura, también se circunscribe al nivel universitario para analizar la formación de profesores de Física en la UNLP. Esta similitud se observa en las fuentes empleadas: documentos institucionales, a las que Baffico (2007) agrega documentos oficiales y publicaciones periódicas nacionales y locales, y Coscarelli (2006) añade publicaciones institucionales y la revista *El Monitor de la educación*.

Prácticas educativas

En este nivel de análisis se encontraron muchos trabajos dispersos pertenecientes a distintas categorías temáticas¹³², por lo cual se decidió analizarlos junto con aquellos que guardaran algún tipo de relación, ya sea respecto de las fuentes utilizadas o del enfoque analítico empleado.

Si bien el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario es abordado desde los tres niveles de análisis en proporciones similares, el enfoque más utilizado es el de las prácticas educativas. Los trabajos que utilizan este nivel

¹³² Allori y Castillo (2006) (reforma de la FID); Amuchástegui, Martínez Del Sel y Lázzari (2010) (reformas de la FID); Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991) (desarrollo de la FID para el nivel medio); De Miguel, Laurino y González (2001) (alternativas al normalismo); Macchi (1974) (historia de la FID en una jurisdicción); Musín y Ramírez (2014) (creación, consolidación y desarrollo de la FID para el nivel inicial); Perrotti (2001) (FID durante el peronismo); Velásquez (1968) (creación del subsistema de FID para el nivel inicial).

de análisis comparten el hecho de mirar en las prácticas cómo se llevaron a cabo las políticas educativas diseñadas desde el plano macropolítico. Los trabajos de Figueroa (1934) y McMelley (2007) comparten un enfoque político del tema ya que recurren a documentos oficiales y normativas para conocer las políticas educativas. Este último también acude a memorias del Ministerio de Educación y a publicaciones educativas. Sin embargo, ambos están interesados en conocer las prácticas, lo cual se ve reflejado en sus fuentes, puesto que ambos recurren a documentos institucionales. El resto de los trabajos que tratan este tema¹³³ posee un enfoque más decididamente centrado en las prácticas, lo cual se trasluce en el uso de documentos institucionales como fuente principal. La investigación de Macchi (1974) tiene el mismo enfoque que la de Figueroa (1934), ya que se sirve de las mismas fuentes que aquella, aunque su temática sea la historia de la FID en una jurisdicción y abarque un período más extenso que aquella.

Houston Luiggi (1959) y Crespo (2007) presentan el mismo enfoque analítico tendiente a destacar y enaltecer la obra realizada por Sarmiento, como promotor y creador del subsistema de FID para el nivel primario, y las primeras maestras norteamericanas que llegaron al país para cumplir con dicho objetivo. Asimismo, narran las vicisitudes que debieron afrontar al llegar al país. Houston Luiggi (1959) fue pionera en este tipo de estudios recurriendo a una gran variedad de fuentes para poder reconstruir la biografía de las maestras norteamericanas. Es así que acudió a entrevistas, testimonios, diarios personales, cartas, documentos oficiales e institucionales, publicaciones periódicas y escritos de Sarmiento. El trabajo de Crespo (2007) se basa en esta investigación de Houston Luiggi (1959), acudiendo también a cartas, documentos oficiales e institucionales, publicaciones periódicas y escritos de Sarmiento. La investigación de Velásquez (1958) comparte el mismo enfoque que los anteriores respecto de la narración de las biografías de las primeras maestras jardineras. Sus fuentes son publicaciones periódicas y educativas y memorias de estas docentes. Asimismo, recurre a la investigación de Houston Luiggi (1959).

¹³³ Crespo (2007) ; Domeniconi y Auderut (2011) ; Houston Luiggi (1959); Lionetti (2007); Peleteiro y Seferian (2006); Van der Horst (1997 y 1999); Varela (2009).

Los trabajos de Dubini, Orovitz, y Pelanda (2010), Lionetti (2007)¹³⁴, Van der Horst (1997 y 1999) y Varela (2009) podrían ser incluidos dentro de una misma línea de investigación que analiza los rasgos que adquirió la FID en la cotidianeidad de las escuelas normales. Van der Horst (1997 y 1999), Lionetti (2007) y Varela (2009) analizaron los documentos internos de la misma escuela normal, mientras que Dubini, Orovitz, y Pelanda (2010) hicieron lo mismo respecto de otra escuela normal. Asimismo, Lionetti (2007) y Varela (2009) recurrieron a publicaciones periódicas y educativas, a la revista *El Monitor*, a las que esta última agregó el estudio de los archivos de un colegio nacional que poseía cursos de FID y a las normativas relativas al funcionamiento institucional. Los trabajos de Van der Horst (1997 y 1999) fueron pioneros en el tema por lo que las investigaciones que le sucedieron dialogaron con ellos. La autora caracteriza a la escuela normal como una institución de secuestro que despliega toda una serie de tácticas de control y disciplinamiento de las prácticas y comportamientos de los sujetos que en ella participan. Lionetti (2007), Varela (2009) y Dubini, Orovitz, y Pelanda (2010) plantean que existe una distancia entre aquellas medidas y lo que efectivamente sucedía en las prácticas, debido a las acciones de resistencia, impugnación y negociación de los sujetos involucrados. De esta manera, se trata de dos enfoques sociológicos distintos respecto de una misma temática. Se coincide con Lionetti (2007) en que Van der Horst (1997 y 1999) adopta un enfoque funcionalista al considerar a la escuela normal como una institución preexistente al individuo y sobre el cual se impone. La autora también se basa en los planteos de Bourdieu y Foucault al considerar a la escuela como un ámbito de reproducción del orden social imperante. Lionetti (2007), Varela (2009) y Dubini, Orovitz, y Pelanda (2010), por su parte, adoptan la perspectiva de la acción weberiana colocando el foco en la capacidad de agencia del individuo para oponerse y contrarrestar la acción ejercida por las estructuras sociales que lo preceden.

De Miguel, Laurino, y González (2001) y Musín y Ramírez (2014) poseen un mismo enfoque orientado a conocer la vida y las experiencias pedagógicas desarrolladas por dos pedagogas: Dolores Dabat y Margarita Ravioli, respectivamente. Ambos trabajos utilizan a las entrevistas como fuente fundamental. Los primeros autores agregan el estudio de

¹³⁴ El trabajo de Lionetti (2007) presenta un análisis macropolítico pero también examina el nivel de las prácticas educativas, razón por la cual se decidió incluirlo aquí. De todos modos, a los efectos de calcular la cantidad y el porcentaje de trabajos relativos a cada nivel de análisis, se optó por incluirla solamente en el nivel de análisis de la política educativa porque es el enfoque predominante en su investigación y para no contar su trabajo dos veces.

memorias y publicaciones institucionales, cartas, conferencias y discursos sobre Dolores Dabat. La mayoría de estas fuentes son compartidas con Houston Luiggi (1959), por lo que se podría decir que las investigaciones de corte biográfico recurren a un mismo tipo de fuentes. Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991) y Perrotti (2001) comparten un enfoque didáctico de la FID, lo cual se observa en las fuentes empleadas: planes y programas de estudio y entrevistas. Las primeras también utilizan encuestas mientras que la segunda recurre además a la bibliografía prescripta para la formación de maestros y a documentos oficiales y normativas para contextualizar las prácticas educativas durante el peronismo. Amuchástegui, Martínez Del Sel y Lázari (2010) realizan un estudio de caso comparando la FID en dos instituciones, por lo que recurren a documentos institucionales, publicaciones educativas y entrevistas. Estas autoras comparten con Perrotti (2001) el hecho de contextualizar el período bajo análisis por lo que apelan también a documentos oficiales. Peleteiro y Seferian (2006) y Domeniconi y Auderut (2011) estudian la historia de la lectura a través de documentos institucionales. Los primeros complementan esta fuente con documentos oficiales, memorias institucionales y publicaciones periódicas, mientras que los segundos acuden a escritos de Arévalo y a entrevistas. Allori y Castillo (2006) utilizan a las entrevistas como su fuente principal. De esta manera, se podría decir que las entrevistas son una herramienta metodológica fundamental para analizar las prácticas educativas.

Las características de la historiografía educacional argentina presentes en el corpus

Los trabajos que componen el corpus fueron producidos mayoritariamente en el siglo XXI y en la última década del siglo XX. La ausencia de investigaciones en el período 1976-1983 podría deberse a la desarticulación de la investigación en ciencias sociales acaecida como consecuencia de la última dictadura militar (Ascolani, 1998). Asimismo, la escasez de trabajos relativos a la FID producidos entre 1870¹³⁵ y 1990 (9 %) podría deberse a que esta temática no fue considerada relevante ni atractiva en dicho período. Según Carli (2009), a partir de 1984 los historiadores en educación comienzan a estudiar temas como la historia de las escuelas normales, movimientos pedagógicos como la Escuela Nueva y la cultura pedagógica normalista, y la labor de figuras paradigmáticas.

¹³⁵ Momento de creación de la historiografía educacional argentina según Ascolani (2004).

Existe un pequeño número de trabajos¹³⁶ que presenta características de la primera (1870-1910) y segunda etapa (1910-1940) de producción historiográfica educacional planteadas por Ascolani (2004). Comparten los rasgos de la primera etapa en cuanto son estudios centrados en las instituciones (Ascolani, 1999), que apelaron a fuentes legales, reglamentarias y curriculares. Asimismo, se distinguen por la ausencia de una mirada crítica sobre las instituciones educativas y el excesivo detalle en la narración de los hechos, producto del uso reiterado de citas textuales de los documentos consultados. También poseen características propias de la segunda etapa, centrada en el análisis de los acontecimientos político-institucionales a través del uso de fuentes oficiales y de datos estadísticos. Estas fuentes primarias fueron entendidas como un conjunto de datos que debía ser ordenado temporal y espacialmente a partir de una visión lineal de la historia, que excluía la consideración de los conflictos sociales, culturales y políticos (Ascolani, 2004). Otro pequeño grupo de trabajos¹³⁷ presenta una temática también característica de estas dos primeras etapas, que es la biografía de los “prohombres”, y en este caso mujeres, del sistema educativo (Ascolani, 1998).

Una de las características que Carli (2009) asigna a la producción historiográfica educacional a partir de 1984 es el estudio de la educación pública. Esta tendencia se refleja en el corpus, en el cual no hay trabajos que se aboquen a la educación privada. Una de las razones que la autora plantea para explicar este hecho es la importancia que implicó el sistema educativo estatal y gratuito en la conformación de la sociedad argentina. Otra de las razones propuestas es que el contexto político, social, económico y educativo de los años noventa influyó en la producción de este tipo de investigaciones. Los cambios producidos en esta década consistieron en la adopción de un rol subsidiario por parte del Estado, en la privatización de distintos servicios públicos, en la apertura de los mercados y en el surgimiento de discursos educativos ligados a visiones economicistas y críticas del estatismo. Ante estas transformaciones y en virtud de los inminentes cambios esperados en el sistema educativo, los investigadores se volcaron al estudio de las políticas educativas implementadas por el Estado Nacional en los inicios del sistema educativo, es decir, a finales del siglo XIX, destacando su valor fundacional en un momento en que se vislumbraba un cambio sustancial en el papel del Estado en materia educativa, el cual

¹³⁶ Figueroa (1934), Macchi (1974), Page (2004), Ros (2004).

¹³⁷ Crespo (2007), Houston Luiggi (1959), Velásquez (1968).

adquiriría un rol secundario fomentando la iniciativa privada (Carli, 2009). Este diagnóstico es plenamente palpable en las investigaciones que conforman el corpus de la tesis, ya que el nivel de análisis ampliamente predominante es el de la política educativa.

Otra de las tendencias de la historiografía educacional actual es, además del estudio de la educación pública desde un enfoque macropolítico, la investigación de la educación escolarizada de los niveles primario y medio (Ascolani, 2012). Esta situación es también visible en el corpus, en el cual el nivel elemental es el más estudiado seguido por el nivel secundario y el nivel inicial, que permanece casi inexplorado. Asimismo, dichos temas fueron abordados desde los planos político e ideológico (Ascolani, 2012), lo cual también se percibe en el corpus, en el cual el primer tipo de análisis predomina ampliamente sobre el segundo y sobre el plano de las prácticas, compartiendo estos últimos un peso relativo muy similar respecto del total de investigaciones.

Otra característica de la producción historiográfica educacional a partir de la década del noventa es el estudio de la historia de las provincias. Esto se observa en el corpus, donde las historias provinciales son abordadas únicamente desde el plano macropolítico y dentro del mismo en proporción casi idéntica a la historia educativa nacional. Otro de los temas novedosos desde los años noventa es el análisis de la educación durante el gobierno peronista. Si bien se ha verificado la existencia de trabajos relativos a la FID durante el peronismo, se trata de una categoría temática residual en comparación con otras. Asimismo, la historia reciente, considerada desde 1955 en adelante, no ha sido objeto de numerosos estudios. Esta tendencia se verifica en las investigaciones que conforman el corpus, ya que el período más analizado es justamente el anterior a dicha fecha y que se extiende entre 1870 y 1955.

Las Jornadas Argentinas de Historia de la Educación¹³⁸ constituyeron un ámbito de debate que fomentó la producción académica en las universidades nacionales y la participación de investigadores jóvenes. Esta tendencia se consolidó con la creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) en 1995 y con la puesta en circulación de una publicación periódica, denominada Anuario, a partir de 1997 (Ascolani, 1998, 1999 y 2012). A finales de la década de 1990 en las Jornadas de la SAHE conferenciaron investigadores en formación, mientras que los consagrados se insertaron en

¹³⁸ Comenzaron en 1987 con el nombre de Jornadas Docentes de Historia de la Educación, cambiando su denominación a Jornadas Argentinas de Historia de la Educación en 1997 (Ascolani, 2012).

el circuito internacional (Ascolani, 2012). Todos estos fenómenos son plausibles de ser observados a partir de las investigaciones que forman el corpus, ya que más de un cuarto de ellas pertenecen a ponencias presentadas en las Jornadas o publicadas en el Anuario. Asimismo, los autores de las mismas no son reconocidos, según Ascolani (1998, 1999, 2012), como aquellos que se destacaron a partir de 1984 en la producción historiográfica educativa nacional.

CAPÍTULO 7

MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

A continuación se analizan las investigaciones que forman el corpus a la luz de los modelos de FID presentados por Diker y Terigi (2007). A partir del examen de los trabajos se han encontrado siete modelos de FID o combinaciones de éstos (ver Cuadro N°4 en Anexo):

modelo 1: tradición normalizadora-disciplinadora;

modelo 2: tradiciones normalizadora-disciplinadora y eficientista;

modelo 3: tradición academicista;

modelo 4: tradiciones normalizadora-disciplinadora y academicista;

modelo 5: tradiciones normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista;

modelo 6: tradiciones academicista y eficientista;

modelo 7: enfoque práctico-artesanal y tradiciones normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista.

En la mayoría de los trabajos se identifica el modelo 1: tradición normalizadora-disciplinadora (53 %). Luego se encuentran el modelo 2: tradiciones normalizadora-disciplinadora y eficientista (23 %). Finalmente se hallan los modelos residuales: 3: tradición academicista (13 %), 4: tradiciones normalizadora-disciplinadora y academicista (5 %), 5: tradiciones normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista (4 %), 6: tradiciones academicista y eficientista (1 %) y 7: enfoque práctico-artesanal y tradiciones normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista (1 %). El predominio del modelo 1 por sobre el resto podría explicarse por el hecho de que la tradición normalizadora-disciplinadora surgió en el origen del proceso de institucionalización del subsistema de FID, en el marco del normalismo, y conservó su hegemonía hasta comienzos de la década de 1960, momento en que comenzó a ser cuestionada por la tradición eficientista. Este hecho explica por qué el segundo modelo más estudiado sea el número 2, esto se debe a que la tradición eficientista dialogó con su predecesora, cuestionándola en muchos aspectos pero también apoyándose en sus construcciones para plantear su propio modelo de FID. Dentro de los modelos residuales, los número 3 y 4 fueron los más identificados en las investigaciones. Esto podría deberse al interés de estudiar la tradición academicista, que fue la más arraigada en el subsistema de FID para el nivel medio, y su relación con la tradición

normalizadora-disciplinadora, identificada fundamentalmente con el subsistema de FID para el nivel primario surgido a fines del siglo XIX con la creación de las escuelas normales (Davini, 1995). La tradición normalizadora-disciplinadora está presente en todos los modelos salvo en el 3, lo cual demuestra su importancia en la historia de la FID, ya que se la estudia aunque el foco esté colocado sobre las tradiciones academicista y/o eficientista.

Es posible apreciar que los trabajos en los que se identificaron los modelos 1, 2, 3, 4 y 5 realizan mayoritariamente un análisis macropolítico. Esto podría explicarse por el rol decisivo que ha tenido el Estado en la definición y puesta en marcha de modelos de FID a lo largo de la historia. Esta tendencia es muy marcada en todas las investigaciones salvo en las que se identifica el modelo 1, que realizan sus trabajos desde los tres niveles de análisis en proporciones similares: macropolítico, ideas pedagógicas y prácticas. Esto podría deberse a que, como la tradición normalizadora-disciplinadora es la detectada en la mayoría de los trabajos, los autores optaron por examinarla desde enfoques metodológicos distintos al de la política educativa.

A continuación se presentan los siete modelos de FID identificados en el corpus, organizados internamente en función de los niveles de análisis que presentan.

Modelo 1: Tradición normalizadora-disciplinadora

Las investigaciones en que se detectó el modelo 1 y que presentan un nivel de análisis macropolítico pueden ser organizados en tres grupos: los que examinan la política educativa a nivel nacional; los que analizan la relación entre la política educativa nacional y provincial; y los que se centran en la historia institucional.

Entre los autores pertenecientes al primer grupo, se puede inferir que Alliaud (1993), Fernández (2000/2001), Lionetti (2007) y Fiorucci (2014) analizan la tradición normalizadora-disciplinadora en su momento de creación (1869-1910) y esta última también lo hace durante su consolidación (1910-1930). Es posible afirmar que Alliaud (1993) y Lionetti (2007) analizan el modelo 1 a partir de las estrategias y discursos político-pedagógicos desplegados por el Estado Nacional tendientes a crear, definir y poner en funcionamiento instituciones específicas para la formación de docentes. Dentro de este análisis las autoras se refieren a las características que se le asignó desde el poder político,

tendientes a moldear, normalizar y disciplinar la conducta del docente, considerado el agente civilizador, moralizador y socializador de la población infantil por excelencia. Asimismo, se optó por una formación teórica débil que en su lugar colocó el foco en saberes prácticos, instrumentales y utilitarios para el manejo de situaciones en el aula. Todos estos rasgos pertenecen a la matriz normalizadora-disciplinadora. Asimismo, es posible observar que tanto Fernández (2000/2001) como Fiorucci (2014) analizan el carácter contradictorio que tuvo el normalismo como proyecto político-pedagógico. Fernández (2000/2001) sostiene que los discursos del Estado Nacional fomentaban que las mujeres fueran maestras, basándose en la capacidad natural como educadoras, y afirmaban que su formación debía incluir cualidades morales como la no participación política. Sin embargo, esta limitación se opuso a la posibilidad que otorgó el normalismo, sobre todo a las mujeres, de insertarse en la vida pública a partir del ejercicio de la tarea docente. Fiorucci (2014) plantea las dos caras que representó este proyecto político-pedagógico, el cual desplegó enérgicamente y por todo el territorio nacional su política de creación y sostenimiento de escuelas normales, las cuales no obstante debieron afrontar limitaciones materiales y simbólicas, como las edificaciones, la escasa formación previa de su alumnado y su pertenencia a los sectores subalternos. Otra de sus contradicciones se manifestó por la distancia entre sus postulados y proclamas y sus acciones en los hechos. Si bien se presentaba como democrático e inclusivo, era intolerante y selectivo, tal como ocurría respecto del otorgamiento de becas y de la admisión de mujeres entre el alumnado. Los primeros directores de escuelas normales intentaban evitar su adjudicación a alumnos provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos porque no poseían el capital cultural y el perfil necesarios para la docencia como así también a las mujeres, ya que no las consideraban tan idóneas para la docencia como sí a los hombres. Fernández (2000/2001) y Fiorucci (2014) comparten el hecho de considerar a las escuelas normales como instituciones que cumplieron otras funciones además de formar docentes. Para la primera se constituyeron en un ámbito de ampliación de la ciudadanía y para la segunda significaron un espacio de producción de prácticas y acciones culturales, ya que se instalaron en lugares donde estos espacios no existían y cuya población poseía altas tasas de analfabetismo y se componía fundamentalmente de inmigrantes. En estos aspectos se observa el despliegue de la tradición normalizadora-disciplinadora en su máxima expresión:

intentando modelar a los futuros docentes para que crearan a los sujetos pedagógicos que el país necesitaba: homogéneos, nacionalistas, socializados en la cultura dominante y portadores de valores morales. Graziano (2006) investiga el perfil docente delineado por el discurso político-pedagógico durante la última dictadura militar a partir de la materia Ética y deontología profesional. Se podría decir que la autora encuentra en la resolución de 1980, que incluye a esta asignatura en el plan de estudios, características propias de la matriz normalizadora-disciplinadora, como la transmisión de valores morales y nacionalistas a los que aquel gobierno agregó los cristianos, ausentes en los orígenes del sistema educativo nacional, en donde triunfaron las posiciones laicistas influidas por la corriente positivista (Davini, 1995). El cuestionamiento de la neutralidad religiosa propuesta por la tradición normalizadora-disciplinadora es posible de ser apreciado en la bibliografía prescripta para esta materia, en la cual predominan autores pertenecientes a la corriente pedagógica espiritualista, que se oponían a la educación laica. Rozengardt (2011), por último, examina las características de la FID en Educación Física en el período 1900-1990, destacando rasgos que se podrían incluir en la tradición normalizadora-disciplinadora como la división entre los contenidos teóricos y prácticos (que en las escuelas normales se dictaban en ámbitos separados), la primacía de aspectos conductuales y de formación del carácter a través de principios como el orden y la disciplina, y la falta de fomento de actitudes de búsqueda, revisión y cuestionamiento del conocimiento.

Dentro del segundo grupo, se puede observar que Schoo (2009), Petitti (2014), Page (2004), Brumat (2010), Gutiérrez (2007) y Domeniconi y Auderut (2014) analizan el desarrollo de la tradición normalizadora-disciplinadora en su faz política de creación y desarrollo de escuelas normales en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y San Luis. En los trabajos de Brumat (2010), Gutiérrez (2007), Domeniconi y Auderut (2014) y Petitti (2014) es posible encontrar rasgos propios de la matriz normalista. Las primeras estudian políticas de FID de Escuelas Rurales, destacando que en ellas se privilegiaban los saberes prácticos relacionados con las actividad agropecuarias por sobre los pedagógicos. Esta es una característica típica de la tradición normalizadora-disciplinadora, ya que se enfatiza el aprendizaje de técnicas por sobre contenidos teóricos y pedagógicos. Domeniconi y Auderut (2014) colocan el foco en la formación impartida en las escuelas normales durante el peronismo, que en consonancia con la tradición

normalizadora-disciplinadora, buscaban construir un tipo particular de sujeto. En este caso se intentaba formar docentes imbuidos de valores y preceptos de la religión católica como así también de la doctrina peronista a partir del dictado de las materias Religión y Cultura Ciudadana. Sin embargo, las autoras afirman que esta intención no se concretó en los hechos por las resistencias de los docentes, que fueron formados en el laicismo propio del normalismo. Petitti (2014) plantea la tensión entre los Institutos Superiores de Pedagogía creados en 1949 y las escuelas normales respecto de la FID, lo cual implica la aparición de nuevas instituciones que comienzan a rivalizar con aquellas que predominaron desde los orígenes del sistema educativo y representaron más cabalmente a la tradición normalizadora-disciplinadora. Toconás (2006), por último, plantea las características que adquirió la FID en Educación Física en la provincia de Jujuy en 1956 en relación con la política educativa nacional. Se podría decir que esta formación se inscribió dentro de la tradición normalizadora-disciplinadora, ya que se basó en el moldeamiento, normalización y disciplinamiento de la conducta a través de un modelo militarista que privilegiaba la disciplina personal y colectiva; y adquirió un carácter instrumental y utilitario centrado en el perfeccionamiento de aptitudes, habilidades y destrezas físicas.

Dentro del tercer grupo, que se refiere a la historia institucional, tanto Nuñez (1985) como Kummer (2006) investigan a la Escuela Normal de Paraná, primera institución formadora de maestros, materialización y paradigma de los preceptos de la tradición normalizadora-disciplinadora y modelo de las que se crearían después. Nuñez (1985) rastrea los discursos políticos y pedagógicos que instituyeron a la Escuela Normal de Paraná como así también los antecedentes de su creación y sus primeros años de vida. En esta investigación se identificaron aspectos que dieron origen a la tradición normalizadora-disciplinadora, como la búsqueda de la homogeneidad cultural y la consideración del maestro como agente civilizador que acabaría con la barbarie y la ignorancia del pueblo. Asimismo, Nuñez (1985) coincide con Fiorucci (2014) en destacar las limitaciones materiales que debió afrontar esta institución en sus orígenes. Kummer (2006), por su parte, plantea, al igual que Petitti (2014), las tensiones y conflictos desatados entre la Escuela Normal de Paraná y otra institución formadora de docentes: la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de Paraná, destinada a preparar profesores especialistas en distintas disciplinas. Este enfrentamiento da cuenta de la ausencia de relación entre los

circuitos formativos de docentes para los niveles primario y medio, cada uno de los cuales optó por cerrarse sobre sí mismo evitando el contacto con el otro, tal como se puede apreciar en este caso en la ausencia de intercambios entre profesores y graduados de una y otra institución, dando lugar al fenómeno conocido como endogamia (Birgin, Braslavsky y Duschatzky, 1991; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). Otro de los rasgos identificados en la investigación de Kummer (2006), que revela el carácter conservador de la matriz normalizadora-disciplinadora, es la resistencia de los normalistas ortodoxos a elevar la FID al nivel superior universitario, lo cual se manifestó en su ferviente apoyo para separar definitivamente a la escuela normal de la facultad a la cual había sido anexada. Asimismo, en el trabajo de Kummer (2006) se puede vislumbrar el cuestionamiento de la base positivista de esta tradición formativa, anclada en las ciencias experimentales, por parte de corrientes espiritualistas, que se manifestó en el aumento de las materias filosóficas en el plan de estudios de los profesorados universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de Paraná entre 1929 y 1931.

Los trabajos en que se detectó el modelo 1 y que fueron abordados desde el nivel de las prácticas pueden ser organizados en cuatro grupos: los que toman como unidad de análisis a la escuela normal; los que analizan el impacto de las políticas educativas nacionales en las prácticas; los que realizan una historia institucional; los que investigan las experiencias de pedagogas y una autora que examina las prácticas pedagógicas durante el peronismo.

El primer grupo analiza las prácticas educativas en la institución paradigmática de la matriz normalizadora-disciplinadora: la escuela normal. Van der Horst (1997 y 1999) coloca el foco en las tácticas de control y disciplinamiento del alumnado y de los docentes desplegadas al interior de la escuela normal. Lionetti (2007), Varela (2009) y Dubini (2010) matizan este análisis centrándose en las estrategias de resistencia, negociación e impugnación desarrolladas por aquellos sujetos. Estas autoras dan cuenta de la distancia existente entre las normas y estrategias empleadas por las autoridades normalistas y su efectivo cumplimiento. Peleteiro y Seferian (2006) analizan el rol cumplido por las bibliotecas en las escuelas normales. Las mismas constituyeron un elemento importante desde la arquitectura pedagógica, erigiéndose en espacios prototípicos de orden y disciplina, y también respecto del material que pusieron a disposición de los futuros

maestros. Este se componía de libros de Pedagogía y Didáctica pero también de obras relativas a disciplinas vitales para la formación de ciudadanos argentinos, como ser la Historia, la Geografía y las Letras nacionales, y de sujetos sociales, como la moral laica. Domeniconi y Auderut (2011) rastrean las prácticas de lectura en las escuelas normales de la ciudad de San Luis entre mediados de las décadas de 1930 y 1940. Se podría decir que las autoras encuentran características de la tradición normalizadora-disciplinadora como la frágil relación entre los alumnos y el saber, manifestada a partir del fomento de la técnica de memorización de temas para dar una lección al maestro, y el carácter utilitario de la formación, ya que los estudiantes aprendían aspectos pedagógicos y didácticos solamente durante sus prácticas, sin realizar lecturas sobre aquellos conocimientos. Estos rasgos dan cuenta de una formación que no promovía el cuestionamiento de los enfoques y paradigmas de la enseñanza, característica típica del modelo 1 (Davini, 1995).

Dentro del segundo grupo, McMelley (2007), Houston Luiggi (1959) y Crespo (2007) plantean la distancia que existió entre los postulados y los resultados de las políticas nacionales relativas a la FID. En consonancia con el planteo de Fiorucci (2014), McMelley (2007) sostiene que la política de otorgamiento de becas dirigida a los hijos de los sectores populares del interior del país fue en los hechos acogida por las clases medias y altas. Houston Luiggi (1959) y Crespo (2007) plantean la diferencia entre la idea original de Sarmiento de reclutar maestras norteamericanas que se distribuyeran por todo el país para formar a los docentes nacionales y la realidad con que se encontraron al llegar a la Argentina, cuyas diferencias respecto de su lugar de origen disuadieron a muchas de instalarse en el interior del territorio. Velásquez (1968) da cuenta de las circunstancias en que se formaron las primeras maestras jardineras a partir de sus biografías. La visión presentada por todos estos autores permite conocer los obstáculos que debió enfrentar la tradición normalizadora-disciplinadora para montar su proyecto político-pedagógico.

Los autores pertenecientes al tercer grupo muestran estas dificultades en escuelas normales en particular. Figueroa (1934) lo hace respecto de los primeros años de funcionamiento de la Escuela Normal de Paraná y Macchi (1974) repasa los primeros cien años de vida de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay.

Los autores que se encuentran dentro del cuarto grupo analizan las experiencias de pedagogas que intentaron incorporar aspectos novedosos a la FID normalizadora-

disciplinadora. De Miguel, Laurino y González (2001) analizan la experiencia de Dolores Dabat en la Escuela Normal N°2 de Rosario, donde aplicó postulados de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva a partir de: excursiones frecuentes a jardines de infantes, parques, industrias y cines de la ciudad; transformación del ambiente escolar para hacerlo más ameno para el aprendizaje; introducción de mobiliario adaptado a los niños con los cuales las aspirantes a docente trabajaban; fomento de la actividad, de la pregunta y de la experimentación de las alumnas por sobre la escucha pasiva. Musín y Ramírez (2014) investigan la influencia de Margarita Ravioli en la creación del Profesorado en Educación Pre Elemental en la UNNE en Chaco, en donde también se fomentó el contacto entre las alumnas y el mundo exterior a través de viajes a Buenos Aires que incluían la visita de jardines de infantes, cines y teatros; y se apuntó a la formación integral del docente, incluyendo el aspecto intelectual, emocional y artístico. Este rasgo permite inferir que en este caso primaba un enfoque personalista o humanista de la FID (Diker y Terigi, 1997). Las características formativas implementadas por ambas pedagogas representan un cambio respecto de la tradición normalizadora-disciplinadora, ya que transpolan el eje desde el constreñimiento de la conducta hacia el desarrollo de experiencias significativas para el futuro docente.

Perrotti (2001), por último, sostiene que el modelo formativo de la tradición normalizadora-disciplinadora continuó siendo dominante y ejerciendo su influencia en las prácticas pedagógicas. Este predominio se manifestó a través de distintos fenómenos: la matización y neutralización de la enseñanza de los contenidos peronistas en la escuela primaria; la función civilizadora acordada al docente respecto de los alumnos de clases bajas; la asepsia política de los maestros y la enseñanza de métodos memorísticos.

Las investigaciones en que se identificó el modelo 1 y que realizan sus análisis desde el plano de las ideas pedagógicas pueden ser agrupados en tres conjuntos: los que se refieren a las ideas que subyacen a las experiencias alternativas desarrolladas por pedagogos; los que examinan la pedagogía normalista y los que investigan las representaciones sobre el maestro en los discursos pedagógicos dominantes.

Entre los autores nucleados en el primer grupo, Carli (2006) y Román (1999, 2006 y 2008) coinciden en subrayar que desde las primeras décadas del siglo XX, los egresados de las escuelas normales comenzaron a cuestionar la tradición normalizadora-disciplinadora,

por considerarla: vacía de contenidos, focalizada en una postura positivista que dejaba de lado la vertiente filosófica del conocimiento, y por ser rígida y creadora de una relación jerárquica y dispar entre alumnos y docentes. Los autores¹³⁹ destacan que estas críticas recrudecieron en las décadas de 1920 y 1930 apoyándose en las ideas del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. Se cuestionaba a la formación normalista por ser anticuada, rutinaria, dogmática, disciplinadora, ritualizada, controladora, enciclopedista, fuertemente atravesada por el método y por el énfasis en las técnicas de enseñanza.

Entre los autores que conforman el segundo grupo, De Miguel (2002), Linares (2008) y Kummer (2010) coinciden en destacar la importancia que desempeñó el método de enseñanza en la pedagogía normalista, ya sea respecto de la lectura, la escritura o cualquier otro contenido. De Miguel (2002) y Enrico (2008) sostienen que la enseñanza del método de lectura a los futuros maestros para que estos la aplicaran a sus alumnos cumplía un papel superlativo dentro del proyecto normalista, ya que a la lectura se le otorgó una función política, permitir el ejercicio de los derechos políticos; económica, crear un mercado nacional que se articulara a través de la comunicación escrita; y social, fundar una sociedad letrada, culta y civilizada. Barbieri (2010), por su parte, se refiere a otro aspecto de la pedagogía normalista que fue planificado y destacado por sus fundadores: la arquitectura de las escuelas normales como elemento formativo. Los espacios abiertos tenían una función educativa: el gimnasio y el jardín representaban los preceptos higienistas, la plaza enseñaba historia nacional a partir de sus monumentos y el jardín botánico permitía acercarse a las ciencias naturales.

El tercer grupo está formado por autores que colocan el foco en las características principales asignadas por el modelo de formación normalizador-disciplinador al docente. Marincevic y Guyot (2000/2001) destacan al maestro como agente civilizador encargado de acabar con la barbarie. Feldfeber (1990) da cuenta de la importancia otorgada a la educación moral del maestro así como también al método de enseñanza.

¹³⁹ Carli (2006); Roitenburd (1997); Román (1999, 2006 y 2008) y Travadelo (1997).

Modelo 2: tradiciones normalizadora-disciplinadora y eficientista

En los trabajos en que se detectó este modelo fue posible encontrar la presencia de relaciones entre las tradiciones normalizadora-disciplinadora y eficientista. Las investigaciones en las que se identificó este modelo y que realizan un análisis macropolítico pueden ser organizadas en tres grupos: las que plantean que en las décadas de 1960 y 1970 la tradición normalizadora-disciplinadora comenzó a ser cuestionada desde la tradición eficientista; las que sostienen que la tradición eficientista no modificó aspectos estructurales de la tradición normalizadora-disciplinadora; y las que destacan la conjugación entre los postulados espiritualistas de la tradición normalizadora-disciplinadora y los principios tecnicistas de la tradición eficientista en la política educativa de las décadas de 1960, 1970 y principios de 1980.

En el primer grupo, se podría afirmar que Villaverde (1972), Southwell y De Luca (2008) y Aberbuj (2014) sostienen que las críticas de la tradición eficientista respecto de la normalizadora-disciplinadora se orientaron tanto hacia aspectos pedagógicos como hacia la desactualización y la deficiencia de su formación teórica y pedagógica, a los que De Luca (2007), Southwell y De Luca (2008) y Rodríguez (2010) agregan la corta duración de sus estudios y su ubicación en el nivel medio de enseñanza. Estas autoras también destacan los cuestionamientos a aspectos político-económicos, como su ineficiencia en el manejo de la oferta y la demanda de docentes, ya que la primera sobrepasaba a la segunda, generando que el sistema laboral fuera incapaz de absorberla. De Luca (2007) sostiene que a partir de este diagnóstico los decisores políticos buscaron profesionalizar la carrera docente incrementando la cantidad de años de la carrera, modificando los planes de estudio y transfiriendo la formación desde el nivel medio al superior no universitario. Según esta autora uno de los principios rectores de esta reforma fue el logro de la optimización en el gasto educativo, rasgo característico de la tradición eficientista. Ejemplos de ello son la utilización de los edificios de las escuelas normales para la creación de los nuevos Institutos Superiores de Formación Docente, su transferencia a las jurisdicciones provinciales y la apertura de cursos sólo cuando se alcanzara el cupo mínimo de 25 alumnos. Southwell y De Luca (2008) y Gispert y Loyola (2010) hacen referencia a otro rasgo distintivo de la tradición eficientista como es la FID en el manejo de técnicas e instrumentos, tales como

planillas de diagnóstico y evaluación, planificaciones y objetivos de aprendizaje y conductuales. Estas herramientas operativas eran diagramadas por los especialistas mientras que los maestros y profesores eran los encargados de aplicarlas. En este punto se observa otra característica propia de esta matriz: la división técnica del trabajo escolar (Davini, 1995).

Dentro del segundo grupo, Davini (1998), Aguiar (2004), Welti (2009) y Vuksinic (2014) sostienen que la tradición eficientista no modificó aspectos estructurales de la tradición normalizadora-disciplinadora. Davini (1998) argumenta que si bien a nivel curricular la nueva tradición introdujo el control instrumental de la formación a partir de las técnicas mencionadas anteriormente, el control simbólico propio de la tradición normalizadora-disciplinadora continuó vigente a través de la imagen de maestro como ejemplo moral y encarnador de las normas y métodos característicos de la FID normalista. Asimismo, esta matriz pervivió en la idea de que para enseñar a los alumnos basta con que los enseñantes posean un saber mínimo de los contenidos, fenómeno íntimamente relacionado con la “mimetización puerilizante” (Birgin, Braslavsky y Duschatzky, 1991; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). Otra de sus huellas se registró en el nivel educativo en que fue colocada esta formación, ya que la tradición eficientista no logró diferenciar las características propias de los niveles medio y superior, permaneciendo resabios de la formación desarrollada históricamente en el primero. Aguiar (2004) coincide en este aspecto con Davini (1998), destacando que desde sus orígenes la FID fue alejada del nivel superior universitario y que su tercerización profundizó esta distancia. Al igual que Davini (1998), Welti (2009) realiza un análisis curricular y afirma que si bien se intentó romper con las estructuras y marcos anteriores, los nuevos planes de estudio tuvieron un alcance limitado y un período de vigencia breve. Vuksinic (2014), por su parte, destaca que la identidad de la escuela normal permanece en los nuevos Institutos ya que tanto en sus fachadas como en el imaginario social subsiste aquella denominación.

Los autores pertenecientes al tercer grupo plantean que la política educativa de las décadas de 1960, 1970 y principios de 1980 relativa a la FID conjugó los presupuestos espiritualistas de la tradición normalizadora-disciplinadora con los postulados tecnicistas de la tradición eficientista. Entre los primeros, Ros (2004), Hernando y Barcia (2007), Vassiliades (2007) y Southwell y Vassiliades (2009) mencionan la apelación a valores

nacionalistas, católicos, familiares, morales y trascendentes. Entre los segundos, los autores destacan la propuesta de una formación basada en el manejo de técnicas de enseñanza y en la división de las tareas escolares entre los planificadores y los ejecutores, que fueron los docentes.

A partir del análisis de las prácticas educativas, Allori y Castillo (2006) plantean este mismo equilibrio entre los principios de la tradición normalizadora-disciplinadora y de la tradición eficientista, mientras que Amuchástegui, Martínez Del Sel y Lázzari (2010) sólo mencionan la influencia de la corriente espiritualista en la FID.

Se podría afirmar que las investigaciones en las cuales se identificó el modelo 2 y que presentan análisis desde el plano de las ideas pedagógicas plantean, al igual que algunas de las que poseen abordajes macropolíticos, que a partir de mediados de la década de 1960 la tradición eficientista comenzó a cuestionar principios de la matriz normalizadora-disciplinadora. Sin embargo, algunos trabajos también destacan la conjunción entre los postulados espiritualistas de la tradición normalizadora-disciplinadora y los tecnicistas de la tradición eficientista¹⁴⁰, al igual que algunos que presentan análisis desde el plano de la política educativa. Puiggrós (1997) afirma que el normalismo comenzó a resquebrajarse como ideología y como proyecto político-educativo a partir de 1955 pero que continuó funcionando por su propia fuerza y raigambre y ante la incapacidad de la tradición eficientista de proponer un proyecto alternativo y en su lugar insistir en reconstruir el antiguo. Asimismo, Southwell (1997) sostiene que las reformas de la FID que tuvieron lugar entre 1967 y 1970 cuestionaron y modificaron preceptos, estructuras e instituciones propias de la matriz normalista. En el caso de Serra (1997), la alusión a la crisis de la tradición normalizadora-disciplinadora no es tan directa como en los casos anteriores, pero de todos modos el autor explicita que en aquella época surgen nuevos discursos y resurgen otros que calan hondo en los dirigentes político-educativos. Es así cómo la hegemonía del proyecto normalista se ve dislocada por la irrupción de un nuevo discurso pedagógico al que Serra (1997) denomina “espiritualismo católico modernizado”. Puiggrós (1997) coloca el foco en el análisis de la variedad de discursos espiritualistas en sus distintas vertientes (liberal, católico, laico, democrático) y los diferentes discursos funcionalistas (desarrollistas

¹⁴⁰ Serra (1997), Southwell (1997).

y tecnocráticos¹⁴¹), mientras que Southwell (1997) no se detiene en los aspectos que diferencian internamente a las corrientes espiritualista y tecnocrática sino en aquellos rasgos que comparten y que las constituyen en cuerpos teóricos unificados. De esta manera, Southwell (1997) investiga la relación existente entre ambas perspectivas pedagógicas sosteniendo la hipótesis de que:

el espiritualismo y el tecnocratismo- si bien han sido vistas hasta ahora como nociones contrapuestas- son en realidad relecturas realizadas a partir de enunciados comunes; modalidades o modalizaciones de un discurso con un corpus compartido, atendiendo y articulándose con necesidades diferentes (138-139.)¹⁴²

Es así como en el análisis realizado la autora recupera los rasgos compartidos por el normalismo y por el tecnocratismo, afirmando que:

la impronta tecnocratista no vino “a barrer” un modelo de docente ya dado [...] [sino que] el tecnocratismo, tomó como plafón inicial este modelo [el normalista], su estructura básica; su obsesión se convirtió en darle eficiencia, planificarlo, medirlo, controlarlo (142).¹⁴³

Serra (1997), al igual que Southwell (1997), postula la conjunción de rasgos propios del espiritualismo con aspectos representativos de la tradición eficientista en el nuevo discurso que se configura en torno al gobierno de la Revolución Argentina en la provincia de Buenos Aires. Para este autor, dicho discurso conjuga elementos de corte desarrollista, como el énfasis puesto en la modernización, con rasgos propios del espiritualismo en su vertiente católica. Tanto Puiggrós (1997) como Southwell (1997) plantean que los postulados tecnocráticos no se concretaron en las prácticas pedagógicas cotidianas con la misma fuerza con la que fueron proclamados. Ambas autoras explican este hecho a partir del papel inhibitor que jugó la tradición normalizadora-disciplinadora (Puiggrós, 1997), con la cual el tecnocratismo debió convivir y complementarse (Southwell, 1997). Southwell (1997) sostiene que una de las características más salientes de este modelo es la división del trabajo escolar entre quienes planifican y quienes ejecutan, recayendo la primera tarea en los técnicos en educación y en los especialistas disciplinarios, y la segunda, en los docentes. Asimismo, la autora afirma que este nuevo modo de concebir el rol del docente influyó en su formación: los saberes pedagógicos relacionados con la enseñanza perdieron terreno

¹⁴¹ Según Davini (1991) [...] “[el] modelo tecnicista se transforma en tecnocrático al exagerar la valoración de la técnica en el quehacer educativo por sobre la reflexión teórica e ideológica del mismo” (Serra, 1997: 55). Asimismo, según Daniel Suárez (1993): “*el mandato tecnocrático para el trabajo escolar podría resumirse de la siguiente manera: mientras unos, los especialistas, los expertos en programación, se apropian y producen el saber escolar, otros, los maestros, los “técnicos de la educación”, los transmiten en las escuelas, de acuerdo con ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen. El “saber hacer” de los docente se limita a la aplicación instrumental de prescripciones didácticas en cada situación escolar*” (Serra, 1997: 55, bastardilla y negrita en el original).

¹⁴² Bastardilla en el original.

¹⁴³ Bastardilla en el original.

frente al avance de cuestiones metodológicas de su tarea, como la comunicación con los alumnos. Sin embargo, Serra (1997) disiente con Southwell (1997) en que el discurso desarrollado en las décadas de 1960 y 1970 deba llevar el nombre de “tecnocratismo”. El autor argumenta que el discurso de aquella época no cumplió con las pautas que hacen que el modelo educativo vire desde una concepción tecnicista hacia una tecnocrática. Esto se debe a que el pedagogo afirma la ausencia del atributo principal de la tradición tecnocrática: la división del trabajo pedagógico entre diseñadores-prescriptores y ejecutores. Serra (1997) destaca que la presencia de ideas pedagógicas espiritualistas impidió el desarrollo de un modelo tecnocrático, ya que aquellas consideraban a la persona como un ser integrado y al maestro como portador arquetípico de valores morales deseables de ser transmitidos a los educandos. Al mismo tiempo, el autor niega la existencia de especialistas en el campo educativo que regularan la práctica docente, sino que afirma que existían asesores que eran docentes con una amplia trayectoria en el sistema educativo a quienes se comenzó a denominar técnicos.

Modelo 3: tradición academicista

Los trabajos en que se detectó la presencia del modelo 3 pueden ser agrupados en dos: los que analizan las relaciones y tensiones entre la enseñanza de saberes pedagógicos y disciplinares en la FID y los que plantean los cuestionamientos de las corrientes antipositivistas o espiritualistas a la tradición academicista y los cambios producidos a partir de estas críticas.

Dentro del primer grupo, entre los autores que realizan un análisis desde el plano de las políticas educativas, Méndez (2008 y 2011) afirma que los Ministros de Educación Fernández y González pensaron al INPS como una instancia capaz de otorgar una formación pedagógica a los egresados universitarios que se desempeñarían como profesores del nivel medio. De esta manera, si bien estos hombres destacaban la importancia de la formación científica y disciplinar otorgada por la universidad a los futuros profesores, no desestimaban la enseñanza de saberes pedagógicos. Por el contrario, apostaban a la creación de una institución destinada fundamentalmente al desarrollo de habilidades y estrategias de enseñanza. De esta manera, es posible observar que si bien la tradición

academicista (entendida como aquella que considera indispensables los saberes disciplinares en la formación de un profesional de la enseñanza) estaba arraigada en los discursos de Fernández y González, la misma no impidió el desarrollo de una mirada que valorara la necesidad de los conocimientos estrictamente pedagógicos en la FID. A propósito de ello, la propia autora disiente con Davini (1995) respecto de la identificación de una tensión entre saberes disciplinarios y pedagógicos en los orígenes del INPS (Méndez, 2011: 287). Esta misma combinación de conocimientos es la que destacan Vior y Misuraca (2006) como constitutivas del proyecto pedagógico del INPS: “[...] una preparación amplia y especializada en las disciplinas científicas, una orientación general de carácter filosófico y pedagógico y el dominio de la técnica de la enseñanza” (89). Pinkasz (1989) reconoce tres tipos de instituciones formadoras de docentes para el nivel medio: los Profesorados Normales, los Institutos del Profesorado Secundario y los Profesorados Universitarios (de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP). El autor caracteriza el perfil de los docentes de nivel medio en función del peso otorgado en cada formación a los contenidos sustantivos o disciplinares y a los instrumentales o pedagógicos. Los profesionales universitarios poseían un gran manejo de los saberes sustantivos pero ignoraban los instrumentales. En el caso de los maestros y profesores normales ocurría lo contrario: dominaban ampliamente el cómo enseñar pero no tanto el qué. Los profesores egresados de Institutos de Profesorado Secundario, representarían un punto medio entre aquellos extremos, ya que poseían una férrea formación disciplinar y una buena preparación pedagógica. De esta manera, la tradición academicista se encontraba presente sobre todo en la formación de los docentes que eran egresados universitarios. Este modelo estaba igualmente vigente en la formación de los profesores en los Institutos del Profesorado Secundario, pero, como destaca Méndez (2008 y 2011), en el caso del INPS, los saberes pedagógicos eran un componente muy importante. Entre quienes analizan el modelo 3 desde el plano de las ideas pedagógicas, Coscarelli (2006) investiga los conflictos suscitados en la formación de profesores de Física en la UNLP entre quienes abogaban por una preparación en la que predominara lo científico, es decir, lo disciplinar, y que estarían defendiendo la tradición academicista propia de los ámbitos universitarios, y los que apoyaban la presencia del conocimiento pedagógico además del académico, entre quienes

se encontraba Víctor Mercante, director de la Facultad de Ciencias de la Educación y ex director de la Sección Pedagógica. Baffico (2007) sostiene que la FID en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (dependiente de la Universidad del Litoral) poseía un carácter enciclopédico y acumulativo, que podría identificarse con la tradición academicista, contra la cual el peronismo intentó luchar para cambiar el eje de la formación desde lo teórico hacia lo práctico. De esta manera se podría decir que la formación de profesores en el nivel superior universitario se caracterizó por defender la tradición academicista, a la cual se opondrían distintos actores sociales.

El segundo grupo plantea los cuestionamientos de las corrientes antipositivistas o espiritualistas a la tradición academicista y los cambios producidos a partir de estas críticas. Según Gvirtz (1991) el antipositivismo surgió en Argentina en la década de 1930, como su nombre lo indica, en oposición al positivismo como corriente filosófica. El positivismo confiaba en los métodos de las ciencias naturales, por su confiabilidad y exactitud, y pretendía hacerlos extensivos a las ciencias sociales, entre ellas a la educación. El antipositivismo critica su monismo metodológico por considerar que los fenómenos sociales deben ser abordados desde el enfoque propio de las ciencias naturales, desconociendo sus particularidades. Además, afirma que la Filosofía es la ciencia madre a partir de la cual surgen las demás ramas del saber. Asimismo, parte de diferenciar los hechos materiales o naturales de los espirituales, colocando a la educación dentro de los segundos. De esta manera, la educación no se considera un objeto de estudio científico sino filosófico, definido como “todo aquello relacionado con el desarrollo espiritual del hombre” (Gvirtz, 1991: 40), de ahí que también se conozca a esta corriente como espiritualismo. Stagno (2001), Kummer (2007) y Guyot y Riveros (2008) realizan sus análisis desde el plano de la política educativa mientras que Riveros (2006) y Riveros y Guyot (2010) lo hacen desde las ideas pedagógicas. Todos estos autores afirman que la FID en el nivel superior universitario a principios del siglo XX estaba basada en el método experimental, propio de las ciencias naturales, en el cual predominaban actividades tales como la observación, la experimentación y el uso del laboratorio. Sin embargo, en las décadas de 1920, 1930 y 1940 tuvieron lugar reformas que modificaron el mapa anterior a partir del creciente predominio de las humanidades en el currículum, a través de asignaturas como Filosofía, Historia y Letras, en donde las actividades experimentales fueron paulatinamente

reemplazadas por la exégesis de documentos (Stagno, 2001). De esta manera, es posible observar cómo la tradición academicista estuvo presente en los inicios de la FID universitaria. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX comenzó a cuestionarse esta orientación a la luz de corrientes espiritualistas que buscaron modificar la orientación positivista de la formación por una basada en las humanidades.

Modelo 4: tradiciones normalizadora-disciplinadora y academicista

En las investigaciones en que se identificó el modelo 4 y que presentan un enfoque macropolítico se puede observar la presencia de elementos propios de las tradiciones normalizadora-disciplinadora y academicista o su cuestionamiento.

Gvirtz (1991) analiza la FID para el nivel medio en las escuelas normales que poseían cursos de profesorado en el período 1945-1955 y explica que hay ciertos rasgos de la matriz normalista que se mantienen: la concepción de docente como modelo para los alumnos; el rol dominante otorgado a la memoria por sobre otras habilidades cognitivas; y la prevalencia de una orientación científicista en los programas de estudios y en la bibliografía consignada en ellos y utilizada en la práctica por los futuros profesores. Asimismo, la autora afirma que las ideas antipositivistas, que se opusieron a la tradición academicista por su marcado acento positiva, se reflejaron en los discursos políticos, en las reformas estructurales y en los planes de estudio. Se podría decir que en su análisis es posible apreciar la presencia de la tradición academicista en la conformación del plan de estudios de 1953, al incluir la enseñanza de saberes disciplinarios. Sin embargo, la autora afirma que éstos no desplazaron a los conocimientos pedagógicos, lo cual coincide con las interpretaciones de Méndez (2008 y 2011) y Pinkasz (1989). Auderut y Domeniconi (2010) analizan los planes de estudio para la FID en las décadas de 1940 y 1950 y afirman que hay un incremento de la cantidad de materias pedagógicas y humanísticas, buscando con estas últimas modificar la supremacía del positivismo en la formación. De esta manera, se podría decir que la tradición academicista es doblemente cuestionada por la influencia de corrientes espiritualistas: en primer lugar, respecto del predominio de saberes disciplinarios por sobre los pedagógicos y, en segundo lugar, en relación con su formación basada en las ciencias experimentales. Asimismo, las autoras sostienen que en la provincia de San Luis si

bien se introdujo como obligatoria la materia Religión Católica en 1943 (al igual que en todo el territorio nacional), la misma no se constituyó en un campo de saber aprehendido por los alumnos. Una de las explicaciones dadas es la resistencia ofrecida por los maestros normales por su formación laicista. Es así como se puede apreciar la presencia y la fuerza formativa de la tradición normalizadora-disciplinadora. García (2006) plantea que la FID en Educación Física en el IPEF de Córdoba entre 1945 y 1965 se caracterizó por basarse en el positivismo, privilegiando la enseñanza de las ciencias biológicas y médicas por sobre los conocimientos pedagógicos. En este punto es posible observar la presencia de la tradición academicista. Asimismo, el autor menciona la existencia de rituales provenientes de la matriz militarista que influyó notablemente en este tipo de formación, lo cual se emparenta estrechamente con la tradición normalizadora-disciplinadora debido al énfasis colocado en la formación del carácter y la conducta de los futuros docentes. Scharagrodsky (2014) afirma que la FID en Educación Física entre 1900 y 1930 en el INEF se caracterizó por el predominio de la enseñanza de saberes provenientes de la medicina, lo cual permitiría emparentar la formación con los postulados de la tradición academicista, y por el énfasis colocado en la parte práctica de la preparación, lo cual la asemeja a la matriz normalista que privilegió aquella fase por sobre la teórica.

Modelo 5: tradiciones normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista

Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991) analizan las prácticas educativas en la formación de profesores entre 1988 y 1990 en dos Institutos de Profesorado Nacionales; Chaile (2005) investiga la configuración de la FID para el nivel primario y medio en la provincia de Salta entre 1950 y 1995 desde el nivel macropolítico y Carrizo y Giménez (2011) examinan los proyectos educativos y los discursos pedagógicos en la FID en la provincia de Santa Fe entre 1909 y 2009. En sus análisis es posible observar la presencia de elementos de la tradición normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista. Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991) destacan la ausencia de espacios destinados a la reflexión sobre la práctica docente y sobre los procesos de modificación que sufren los saberes desde que son producidos por los expertos hasta que son enseñados por los docentes. Esta característica era propia de la formación normalista, la cual se basaba, según Davini (1995),

en la transmisión de ciertos saberes básicos y algunas técnicas de enseñanza que no eran objeto de cuestionamiento, como así tampoco los paradigmas ni los enfoques de enseñanza. Otro elemento que refuerza la permanencia de rasgos propios de la matriz normalista en la formación del profesorado es la elección de la bibliografía, la cual se encontraba desactualizada en los casos de los dos Profesorados (Historia y Ciencias Naturales), proveía una visión acrítica de la realidad y se centraba en la transmisión de información atomizada y no en la presentación de procesos. Al mismo tiempo, otros rasgos de la tradición normalizadora-disciplinadora que pudieron ser identificados en los trabajos fueron: la concepción de la docencia como un apostolado, una misión, que sólo puede ser realizada si se tiene vocación¹⁴⁴; el aislamiento de las instituciones formadoras respecto del mundo exterior o de sus homónimas, es decir, su endogamia¹⁴⁵; la idea de regulación y control que debía imperar en la FID; el énfasis en la disciplina; la asimetría en la relación docente-alumno¹⁴⁶; y la función civilizadora y moralizadora adjudicada al docente¹⁴⁷.

Asimismo, se observa la presencia de la tradición academicista en la centralidad otorgada a los saberes sustantivos por sobre los pedagógicos y los institucionales¹⁴⁸ y en el predominio de una visión positivista del conocimiento, enciclopedista, que considera a los saberes como contruidos de una vez y para siempre¹⁴⁹.

Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991) destacan que en el discurso de los futuros profesores se observaron concepciones propias de la tradición eficientista, ya que al momento de responder sobre cómo planteaban superar las debilidades de los planes de estudios de la materia de nivel medio para la cual se formaban, contestaron que lo harían mejorando “las técnicas y recursos de enseñanza”, lo cual lleva implícita una visión de docente como administrador de los saberes producidos y diseñados por otros (Birgin, Braslavsky y Duschatzky, 1991: 143). Carrizo y Giménez (2011) también afirman que en el proyecto desarrollista-tecnocrático¹⁵⁰ la responsabilidad de definir contenidos y estrategias de enseñanza recayó sobre los especialistas, técnicos y planificadores. Asimismo, Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991) sostienen que los conocimientos enseñados en los

¹⁴⁴ Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991); Carrizo y Giménez (2011); Chaile (2005).

¹⁴⁵ Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991); Chaile (2005).

¹⁴⁶ Chaile (2005).

¹⁴⁷ Carrizo y Giménez (2011).

¹⁴⁸ Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991); Chaile (2005).

¹⁴⁹ Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991); Carrizo y Giménez (2011).

¹⁵⁰ Denominación acuñada por los autores.

institutos estudiados sufrieron una devaluación propia de la pérdida de su historicidad, la cual fue reemplazada por la voz del profesor o por el discurso normativo como fuentes de autoridad y legitimidad. Es así como las investigadoras afirman que este hecho colabora con la configuración del modelo de “docente ejecutor acrítico”, ya que conduce al futuro profesor a reproducir en su práctica profesional, sin cuestionamientos, los saberes prescritos por la normativa o avalados por sus formadores. Chaile (2005) menciona que algunos entrevistados hicieron alusión al enfoque eficientista, al cual ella llama tecnocrático¹⁵¹, y que los discursos de los políticos entrevistados colocaban el acento en la necesidad de que la práctica docente fuera eficiente, mientras que los formadores eran más o menos críticos respecto de este modelo de formación.

Modelo 6: tradiciones academicista y eficientista

Méndez (2010) analiza los discursos reformistas en la formación de profesores en el nivel terciario no universitario en donde es posible apreciar elementos propios de las tradiciones academicista y eficientista. La autora sostiene que la creación del INPS buscaba ofrecer una formación pedagógica que contrarrestara la preparación fuertemente disciplinar con que contaban los profesores de los colegios nacionales formados en la universidad. De esta manera, se podría decir que se observa la necesidad de superar las limitaciones impuestas por la tradición academicista, que privilegiaba la formación sustantiva en detrimento de la formación pedagógica, a la que consideraba como innecesaria y hasta obstaculizadora de la formación disciplinar (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). Asimismo, la autora afirma que la educación en la década de 1960 se consideraba una inversión en capital humano que debía ser planificada y organizada a partir de criterios como la eficiencia y la eficacia. Estas directrices influyeron en la tercerización de la FID, reforma que apuntaba a la profesionalización de la docencia. En este punto se observa la presencia de rasgos típicos de la tradición eficientista.

¹⁵¹ Al igual que Puiggrós (1997) y Southwell (1997) y a diferencia de Serra (1997).

Modelo 7: enfoque práctico-artesanal y tradiciones normalizadora-disciplinadora,
academicista y eficientista

Picco (2007) analiza las características de la asignatura “Metodología” en la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en el período 1906-1920. La autora afirma que durante dicho período se desarrollaron rasgos del enfoque práctico-artesanal y de las tradiciones normalizadora-disciplinadora, academicista y eficientista.

Picco (2007) sostiene que es posible encontrar rasgos del enfoque práctico-artesanal en su versión tradicional. Este se caracteriza por considerar a la enseñanza como una actividad artesanal, plausible de ser enseñada como lo eran los oficios en la Edad Media, bajo la conducción y guía de un maestro con quien se formaba el aprendiz (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). La autora afirma que esta tradición se encontraba presente en el hecho de que los futuros profesores debían concurrir a distintas instituciones (colegio nacional, colegio secundario de señoritas, escuela graduada y/o escuela normal) a observar las clases dadas por los docentes, a quienes tomaban como modelo, antes de dar ellos mismos sus propias prácticas. La autora también menciona elementos propios de la matriz normalizadora-disciplinadora: el carácter vocacional, moralizador, patriótico y de apostolado otorgado a la formación del magisterio por Víctor Mercante y Joaquín V. González. Asimismo, la autora halla aspectos relativos a la tradición academicista, como es la importancia otorgada por Mercante a la formación específica en la rama en que se desempeñarían los futuros profesores y la presencia hegemónica del pensamiento positivista. No obstante, este pedagogo resalta también la importancia de la formación pedagógica de los futuros docentes. Por último, Picco (2007) afirma que existen rasgos propios de la tradición eficientista en la enseñanza metodológica del profesorado. El recurso didáctico desarrollado por Mercante que ejemplifica esta característica es la lección, la cual puede ser entendida como la planificación o programación de la enseñanza que aseguraba un desempeño ordenado, un uso apropiado del tiempo, del espacio y de los recursos disponibles, anticipándose a los hechos que podían suceder durante la clase.

Algunas consideraciones

El análisis presentado confirma una tendencia mencionada en el apartado 5: los investigadores de la historia de la FID en Argentina privilegian el estudio del momento de génesis del subsistema de FID para el nivel primario. Esto se debe a que en la mayoría de los trabajos fue posible identificar el modelo 1 (tradicción normalizadora-disciplinadora) (53 %), el cual surgió en los orígenes del sistema educativo para prescribir las conductas, los conocimientos y el perfil que debían tener los maestros nacionales. Asimismo, la presencia casi total¹⁵² de la tradición normalizadora-disciplinadora en los modelos de FID hallados a partir del análisis de los trabajos que conforman el corpus, da cuenta del interés de los autores en estudiar esta matriz que fue la primera en erigirse y dotar a la FID de patrones, puntos de llegada, pautas, estándares e imaginarios deseables de un buen docente. Como se mencionó anteriormente, esta tradición recién comenzó a ser cuestionada por otra (la eficientista) casi un siglo después de su aparición en el campo educativo. Al mismo tiempo, como se expuso en este apartado, varios autores sostienen que muchos de sus presupuestos y legados continuaron (y continúan) vigentes a pesar de que su legitimidad haya sido puesta en entredicho, al tiempo que algunos de sus preceptos fueron reelaborados o adaptados por la tradición eficientista. De esta manera, y como fue explicado, se puede decir que los autores creyeron ineludible el estudio de la tradición normalizadora-disciplinadora independientemente de sus objetivos específicos, ya que las tradiciones academicista, y sobre todo, la eficientista, establecieron relaciones y diálogos permanentes con su predecesora, por lo que su consideración se transforma en un paso inevitable si se quiere comprender cabalmente la historia de la FID en Argentina. En este sentido, se reitera una de las premisas de esta tesis que parece guiar la producción historiográfica educativa respecto del estudio de la FID en el país: sólo conociendo el proceso histórico de conformación de este subsistema, es decir, los factores que se combinaron y articularon para su surgimiento, es posible comprenderlo en toda su complejidad.

¹⁵² En seis de los siete modelos.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

Este trabajo se propuso identificar, analizar y sistematizar las investigaciones históricas sobre la FID de maestros y profesores en la Argentina que estudien el período 1860-1990. Los objetivos específicos de esta tesis consistieron en: identificar el o los subperíodos y temas más y menos investigados; reconocer el o los niveles de análisis más y menos examinados y las características de la historiografía educacional argentina presentes en el estudio de la FID de maestros y profesores; y distinguir los modelos de FID presentes en las investigaciones históricas. A partir de la construcción de categorías y del empleo de otras presentadas por otros autores fue posible obtener los resultados que se exponen a continuación.

El tema más estudiado es la etapa de creación del subsistema de FID para el nivel primario (28 %) ¹⁵³, que se desarrolla entre 1869 y 1910. El nivel de análisis más utilizado es el macropolítico (51 %) y el modelo de formación docente presente en la mayor cantidad de trabajos es la tradición normalizadora-disciplinadora (53 %). La mayoría de los trabajos fue producida en el siglo XXI (63 %). De esta manera es posible afirmar que la etapa más atractiva para la historiografía educacional argentina fue la primera que dio inicio al normalismo como proyecto político pedagógico. Esto puede ser explicado por la necesidad de conocer las bases de todo proyecto antes de adentrarse en el estudio de sus demás fases. En este sentido, tal como sostiene McCulloch (2011) al citar a Durkheim, sólo el estudio histórico de la génesis de los sistemas educativos puede permitir comprender sus rasgos posteriores y actuales. Es así que el hecho de que los autores hayan colocado el foco en el subsistema de FID para el nivel primario podría responder a que se trata del primero en ser pensado, creado y desarrollado. Asimismo, se trata de un nivel que fue considerado elemental para la formación del Estado Nacional argentino, ya que intentaba homogeneizar a la población infantil, transmitiéndole formas de ser, pensar y actuar acordes con un modelo de ciudadano y de hombre o mujer. La importancia capital otorgada a este nivel hizo que la formación de los docentes para desempeñarse en él fuera también un elemento

¹⁵³ Este porcentaje corresponde a los trabajos que analizan la etapa de creación del subsistema de FID para el nivel primario, independientemente de que también abarquen la etapa de consolidación.

clave a tener en cuenta. Es así que los maestros fueron considerados los agentes civilizadores por excelencia, encargados de la socialización secundaria de los niños y niñas con el objeto de borrar aquellas huellas de la socialización primaria desarrollada en sus hogares que no coincidieran o se opusieran a las propuestas por la escuela, y transformarlos en sujetos educados y funcionales al Estado Nacional (Puiggrós, 1990). El empleo mayoritario del nivel de análisis de la política educativa es comprensible por el hecho de que la etapa de creación del subsistema de FID para el nivel primario se plasmó en la sanción de normativas tendientes a establecer, regular, prever, organizar y dirigir todo este subsistema. Asimismo, los autores investigaron sobre todo la tradición normalizadora-disciplinadora ya que fue el primer modelo de FID para el nivel primario. Los rasgos que caracterizaron a esta tradición se encuentran íntimamente ligados con el rol otorgado al nivel primario y a la formación de maestros por los fundadores del sistema educativo. La preparación de los enseñantes tenía como objetivo la inculcación de hábitos y conductas que pudieran luego ser reproducidos y transmitidos a sus alumnos. De esta manera, el hecho de que la formación impartida en las escuelas normales privilegiara el moldeamiento, la normalización y el disciplinamiento de la conducta del docente por sobre el desarrollo de habilidades o saberes se debe a que eran los primeros, y no los segundos, los conocimientos que los gobernantes querían inculcar a la población infantil a través de la acción del maestro. Esta tendencia no fue privativa de Argentina, sino que en la FID en Francia también primaron los contenidos actitudinales y comportamentales por sobre los conceptuales. Asimismo, en ambos países se buscó crear un cuerpo de enseñantes con características comunes y uniformes más allá del lugar del territorio en donde se formaran, con el objeto de que fueran intercambiables y ejemplares para actuar efectivamente como estabilizadores sociales (Querrien, 1979).

Uno de los temas menos investigados es el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial (5 %). Esta tendencia coincide con la ausencia de estudios acerca de este nivel planteada por Tedesco (1983). Esto podría explicarse por la polémica surgida en los inicios del sistema educativo nacional en torno a la utilidad de este nivel educativo. Mientras algunos postulaban su función educativa otros afirmaban que tenía un rol asistencial para los hijos de las clases acomodadas y que por tanto el Estado no debía hacerse cargo de su sostenimiento ya que se trataba de un asunto

privado. Paralelamente, el foco era colocado en el desarrollo del nivel primario, esencial para alfabetizar y amalgamar a la sociedad, y en la formación de docentes para desempeñarse en él (Diker y Terigi, 1997; Ponce, 2006). Esta diferencial importancia asignada a uno y otro nivel se tradujo en el diferencial desarrollo de los respectivos subsistemas de FID. Ejemplo de ello es la dependencia de la formación de nivel inicial respecto de la de nivel básico, lo cual se observa en dos hechos fundamentales: por largo tiempo el título de Maestro Normal era condición necesaria para ingresar en una institución de FID para el nivel inicial, y cuando el subsistema formativo para este nivel se expandió en la década de 1960 lo hizo, a nivel nacional, dentro de las ya existentes escuelas normales (Diker y Terigi, 1997). De esta manera los hitos en el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial fueron escasos: en 1886 se crearon cursos en la Escuela Normal Nacional de Paraná a cargo de Sara Chamberlain de Eccleston y en 1960 se expandió esta formación funcionando en instituciones preexistentes: escuelas normales a nivel nacional e Institutos Provinciales de Formación Docente a nivel provincial. De esta manera, la ausencia de políticas educativas destinadas a este nivel educativo podría justificar la escasa investigación dedicada a él, sobre todo teniendo en cuenta que el nivel macropolítico es el más utilizado por los autores que analizan la historia de la FID en Argentina. En otras palabras, se podría decir que la desatención política del subsistema de FID se traduce en su desatención investigativa. Otro hecho que podría explicar el vacío en la producción académica respecto de la FID para el nivel inicial es su carácter no obligatorio¹⁵⁴, que lo distingue del nivel primario (cuya obligatoriedad data de 1884) hacia el cual se dirigió la mayor cantidad de estudios. Asimismo, a lo largo de su historia al nivel inicial no se le ha asignado una función política (como sí a los niveles primario y medio en los inicios del sistema educativo nacional) ni económica, salvo en la etapa en que la mujer se inserta más masivamente en el mundo laboral (1955-1980) (Braslavsky, 1980), lo cual también podría explicar la poca investigación o atracción que genera para los historiadores.

Uno de los rasgos que caracteriza a la historiografía educacional nacional respecto del estudio de la FID en Argentina es que los autores se inclinan por analizar sus propias

¹⁵⁴ Salvo para los niños de 5 años a partir de 1993 y de 4 años desde enero de 2016.

provincias¹⁵⁵, ciudades¹⁵⁶ o instituciones¹⁵⁷, es decir, aquellas en las que se desempeñan profesionalmente. De esta manera, los investigadores se interesan en primer lugar por sus historias provinciales, locales o institucionales antes que por las de otras jurisdicciones o establecimientos educativos. Esto podría responder al hecho de querer destacar que la historia de la FID no es está compuesta solamente de los hechos desarrollados a nivel nacional, sino que las particularidades de cada región o institución también influyeron en su estructuración. Asimismo, esta tendencia podría indicar el compromiso de los autores respecto del estudio de la FID desde el plano local, que generalmente queda solapado por el predominio de estudios a nivel nacional (muchos de los cuales pertenecen a la provincia de Buenos Aires pero se hacen extensivos a todo el país). Según Ascolani (2012), esta reconstrucción de las historias provinciales se produce a partir de la década de 1990. Se podría pensar que estos abordajes han revitalizado a la investigación histórica sobre la FID, debido a que la mayoría fue producida en el siglo XXI.

Otra característica de la producción académica sobre la historia de la FID en Argentina es la supremacía de la utilización del nivel de análisis macropolítico (51 %) por sobre el estudio de las ideas pedagógicas (27 %) y de las prácticas educativas (22 %). Una posible explicación podría ser que el primero de los niveles es el más visible, tal como plantea Narodowski (1996). Es así que mientras las prácticas se encuentran en el plano más oculto, seguidas por las ideas pedagógicas, las políticas educativas son las más perceptibles. Esto se debe a que las mismas se construyen en el mayor nivel gubernamental o parlamentario, siendo los hechos ocurridos en este plano los que más cantidad de publicidad tienen tanto desde los organismos oficiales de los cuales emanan como de los medios masivos de comunicación. Narodowski (1996) alerta sobre el peligro de creer que la historia de las políticas educativas es la historia de la educación. Este accionar es denominado por el autor *falacia pars pro toto* y consiste en tomar una parte por el todo, que en este caso sería considerar que los cambios operados a nivel macropolítico generan al

¹⁵⁵ Baffico (2007); Kummer (2006, 2007 y 2010); Román (1999, 2006 y 2008): Entre Ríos. Aguiar (2004); Brumat (2010); García (2006); Page (2004); Roitenburd (1997): Córdoba. Domeniconi y Auderut (2010, 2011 y 2014); Riveros (2006); Riveros y Guyot (2008 y 2010): San Luis. Petitti (2014); Rodríguez (2010); Serra (1997); Southwell y Vassiliades (2009); Vassiliades (2007); Vuksinic (2014): Buenos Aires. Musín y Ramírez (2014): Chaco. Toconás (2006): Jujuy. Chaile (2005): Salta. Allori y Castillo (2006): La Pampa. Carrizo y Giménez (2011): Santa Fe.

¹⁵⁶ Barbieri (2010); De Miguel, Laurino y González (2001); Welti (2009): Rosario; Van der Horst (1997 y 1999); Varela (2009): Tandil. Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991): Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹⁵⁷ Coscarelli (2006); Hernando y Barcia (2007); Picco (2007); Stagno (2001): UNLP. Dubini, Orovitz y Pelanda (2010); Peleteiro y Seferian (2006): ex Escuelas normales. Amuchástegui, Martínez Del Sel y Lázari (2010): UBA.

mismo tiempo modificaciones en las ideas pedagógicas y en las prácticas educativas. Asimismo, es posible observar en el corpus esta operación respecto del estudio del subsistema de FID para el nivel primario en Buenos Aires, el cual se presenta como abarcativo de los demás subsistemas y provincias. Estos abordajes metodológicos también suelen caer en la “falacia de la covariancia”, a partir de la cual se cree que los niveles de análisis cambian todos a la misma vez y no sucesivamente. Otra de las posibles razones por las cuales los análisis macropolíticos prevalezcan por sobre el resto podría deberse a los problemas presentados por la naturaleza propia de los archivos, ya que resulta metodológicamente más factible y accesible recurrir a normativas¹⁵⁸, que son sus principales insumos, que a fuentes más difíciles de encontrar como objetos localizados en museos, documentos institucionales como legajos de docentes y alumnos, testimonios, publicaciones institucionales, locales y periódicas. La falta de archivos completos, confiables y disponibles para los investigadores podría ser un posible obstáculo que impide la realización de estudios enfocados en el nivel de las ideas pedagógicas y de las prácticas educativas. No obstante, en la última década, las autoridades nacionales y provinciales han intentado revalorizar el patrimonio histórico nacional y desarrollar una memoria educativa a partir de diversos programas. Los realizados por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM) son dos: el Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos Históricos de Educación, cuyo objetivo es: “gestar en las comunidades educativas una actitud comprometida con su patrimonio documental (archivos y museos), promoviendo su conservación y utilización, en el marco del fortalecimiento de su memoria institucional y pedagógica”¹⁵⁹; y el Programa Memoria de la Educación Argentina (MEDAR), cuyo fin principal es “contribuir al conocimiento y la investigación del pasado histórico educativo de nuestro país [...] [y] en particular, potenciar la utilidad del acervo bibliográfico y documental de la BNM [...] para facilitar el acceso a fuentes históricas valiosas”¹⁶⁰. El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, por su parte, lanzó el programa Huellas de la Escuela tendiente a: “recuperar el patrimonio tangible e intangible de las escuelas de la Ciudad, su historia y sus proyectos”¹⁶¹. Estas

¹⁵⁸ Por ejemplo, las memorias del Ministerio de Educación de la Nación se encuentran disponibles en la Biblioteca Nacional de Maestros, al igual que los ejemplares de la revista El Monitor de la educación.

¹⁵⁹ Fragmento extraído de: http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/archivos_escolares.php

¹⁶⁰ Fragmento extraído de: <http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/>

¹⁶¹ Fragmento extraído de: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/huellas-de-la-escuela>

fuentes permitirían ahondar en el nivel de las prácticas educativas, que es el menos investigado. La utilidad de su estudio radica en su capacidad de develar los alcances reales y concretos de las políticas educativas. Si bien Viñao (2002) se refiere al peso de la cultura y la gramática escolares en el fracaso de las reformas educativas, sus reflexiones son útiles para pensar la importancia del estudio del nivel de análisis de las prácticas educativas. Esto se debe a que las instituciones escolares, en este caso, las encargadas de la FID, poseen tradiciones, regularidades, supuestos, reglas de juego y patrones de comportamiento desarrollados históricamente que organizan la cotidianeidad de la práctica educativa y que merecen ser estudiadas porque suelen escapar a las lógicas de las políticas educativas y de las ideas pedagógicas, y tienen sus propios ritmos y discontinuidades que no siempre responden a los cambios operados a nivel macropolítico (Narodowski, 1996) o ideológico.

A partir de lo expuesto hasta aquí es posible pensar en una agenda de investigación de la Historia de la FID en Argentina. En primer lugar, sería deseable contar con abordajes metodológicos que privilegien el nivel de análisis de las prácticas educativas, como así también el de las ideas pedagógicas, con el fin de conocer aspectos hasta ahora ignorados o poco investigados. Para ello sería necesario desarrollar políticas tendientes a recuperar y preservar los archivos históricos localizados en instituciones educativas o bibliotecas¹⁶², ya que uno de los problemas que se le presenta al historiador es la ausencia de archivos completos, accesibles y de calidad. En segundo lugar, debería trabajarse sobre las categorías temáticas residuales¹⁶³ y sobre aquellas que aún no han sido exploradas¹⁶⁴. Respecto de las primeras, sería necesario investigar el proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial (5 %), ya que la producción al respecto es casi nula en comparación con los niveles primario (30 %) y medio (16 %), y debido a que es un nivel educativo que está creciendo exponencialmente: su matrícula se ha masificado en los últimos años, su obligatoriedad se ha extendido recientemente a nivel nacional a los niños de 4 años, y experimenta una visibilización creciente en la agenda política internacional y local. En tercer lugar, sería provechoso estudiar la historia reciente, es decir, aquella que según Ascolani (2012) comienza a partir de 1955, debido a que la

¹⁶² Como es el caso de los programas mencionados anteriormente.

¹⁶³ Alternativas al normalismo, historia de la FID en una jurisdicción, FID durante el peronismo, historia de la FID en una asignatura, crisis del normalismo y creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial.

¹⁶⁴ Oferta de FID en instituciones de gestión privada.

mayoría de las investigaciones abarca períodos anteriores a dicha fecha. En este sentido, en el año 2014 se creó el Centro de Estudios de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) en la Universidad Nacional de Rosario, con el objeto de: “nuclear, producir y divulgar investigaciones académicas relativas al campo de la Historia Reciente de la Educación Argentina (1960-2000)”¹⁶⁵. Asimismo, sería importante que esta agenda educativa fuera enriquecida y confeccionada a partir de las necesidades educativas actuales, en lugar de responder a intereses o inquietudes particulares de investigadores o grupos. Algunos de estos temas podrían ser: la historia del componente práctico en la formación docente, las características de los formadores de docentes a lo largo del tiempo y los perfiles docentes desarrollados en cada momento histórico. De esta manera, sería provechoso pensar programas sostenidos de investigación en donde se establezcan temas prioritarios de acuerdo con los requerimientos educativos coyunturales.

¹⁶⁵ Fragmento extraído de: <http://hear.unr.edu.ar/>

Bibliografía:

Aberbuj, C. (octubre, 2014). Las reformas educativas latinoamericanas de la década de 1960: El problema de la formación docente definido por el Proyecto Principal de Educación y sus propuestas de solución (1959-1961). Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Tandil.

Agnelli, C. (2012). Historia para un centenario: Escuela Normal Nacional de Quilmes: 1912 - 23 de octubre – 2012. Bernal: Jarmat.

Aguerrondo, I. (2000). Formación de docentes para la innovación pedagógica Artículo presentado en el Seminario Internacional: La Formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación. OIE/ ANEP. Maldonado. Uruguay, Agosto 2000. Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/>

Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. Trabajo presentado en la Conferencia “El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. Brasilia, Brasil, Julio 2002. Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/>

Aguiar, L. (noviembre, 2004). "La tercerización de la formación de maestros. Entre Córdoba y la Nación (1967/1970). Una lectura histórico-política". Ponencia presentada en las XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires.

Alliaud, A. (1992). Los maestros y su historia: Apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación*, 18 (10), 69-89.

Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino (Tesis de maestría). Buenos Aires: CEAL.

Alliaud, A. (2003). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*,

Alliaud, A. (2009). Estado de situación de la formación docente en Argentina. Políticas y Desafíos a futuro. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa –IDIE/OEI Argentina. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/905AC0EE9B6B49C605257AFE0065F3FF/\\$FILE/2-estado_situacion.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/905AC0EE9B6B49C605257AFE0065F3FF/$FILE/2-estado_situacion.pdf)

Alliaud, A. (2012-2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6 (6), 197-214. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/viewFile/4240/6410>

Alliaud, A. (s/r). Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf

Alliaud, A. (septiembre, 2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1 (1), 125-134. Recuperado de http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf

Allori, A. y Castillo, S. (agosto, 2006). Ser maestro en la década de 1960: entre vocación y certeza metódica. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata, Buenos Aires.

Amuchástegui, M., Martínez Del Sel, V. y Lázzari, M. (noviembre, 2010). La formación de profesores en Ciencias de la Educación: un estudio comparado entre la UBA y el JVG (1976-1983). Ponencia presentada en las XVI Jornadas de Historia de la Educación, "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Andréu Abela, J. (2001) Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <http://public.centrodestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Ascolani, A. (1998). Historiadores e Historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual. *Sarmiento*, 2, 217-226.

Ascolani, A. (1999). "Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas (1910-1990)". En: Ascolani, A. (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

Ascolani, A. (2004). Heurística y construcción del conocimiento en la historia de la educación argentina. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, Brasil.

Ascolani, A. (enero-abril, 2012) Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educação, Porto Alegre* 35 (1), p. 42-53. Recuperado de <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/500.pdf>

Astolfi, J. et. al. (1980). *La Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta: evocación y homenaje en sus cien años de vida*. Buenos Aires: Asociación de Ex-Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta.

Auderut, O. y Domeniconi, A. (noviembre, 2010). Discursos y prácticas sobre la formación de maestros en la ciudad de San Luis (1946-1952). Ponencia presentada en las XVI Jornadas de Historia de la Educación, "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Baffico, F. (octubre-noviembre, 2007). Peronización y desperonización de la Universidad argentina. El caso de la facultad de Ciencias de la Educación de Paraná. Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", organizado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Barbieri, P. (noviembre, 2010). La configuración de los espacios abiertos en la escuela normal. Ponencia presentada en las XVI Jornadas de Historia de la Educación, "A 200 años

de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Barros de Dellamea, I. (2004). La Escuela Normal Sarmiento: patrimonio cultural de la provincia del Chaco. Resistencia: Isabel Barros de Dellamea.

Beech, J. (2005). "Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación", en *Quadernsdigitals*, quaderns 38 (Número especial sobre educación comparada), disp. en Internet: <http://www.quadernsdigitals.net>

Birgin, A. (1999). El Trabajo de Enseñar: entre la vocación y el mercado. Buenos Aires: Troquel.

Birgin, A.; Duschatzky, S.; Dussel, I. (diciembre, 1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Propuesta Educativa*, 9 (19), 24-35.

Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1991). La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Braslavsky, C. (1980). *La educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires: CEAL.

Braslavsky, C. (diciembre, 2005). Dossier Teoría y acción en la vida de Cecilia Braslavsky. *Perspectivas, revista trimestral de educación comparada*, 35 (4), 1-16.

Braslavsky, C., Birgin, A. y Duschatzky (1991). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Brugaletta, F. (octubre, 2012). Los estudios sobre la historia de la formación docente en la Argentina: balances historiográficos en el campo de la historia de la educación. Ponencia presentada en las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). San Miguel de Tucumán.

Brumat, M. R. (noviembre, 2010). "Somos normalistas rurales...". Algunas líneas sobre la formación de maestros rurales en la historia educativa argentina. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Cámpoli, O. (2004). La formación docente en la República Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina (IESALC)-UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf

Carli, S. (junio, 2006). The New School Movement in Argentina. *PaedagogicaHistorica: International Journal of the History of Education*, 42 (3), 385-404. Recuperado de <http://www.tandfonline.com.eza.udesa.edu.ar/doi/full/10.1080/00309230500358370>

Carli, S. (enero-marzo, 2009). La Historia de la Educación en el escenario global. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 69-91.

Carrizo, B. y Giménez, J. C. (2011). La aurora sobre el alud. La educación patriótica en los discursos escolares. En Carrizo, B. y Giménez, J. C. (coor) (2011). Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009). Santa Fe: María Muratore Ediciones.

Chaile, M. O. (2005). Configuración de la formación docente de los niveles básico y medio, en la provincia de Salta, en relación con la función de estado (1950-1995) (Tesis de doctorado). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de <http://ediblio.unsa.edu.ar/12/>

Coscarelli, M. R. (agosto, 2006). Tradiciones en la formación de profesores de física en el período fundacional de la UNLP. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), La Plata, Buenos Aires.

Crespo, J. (2007). Las maestras de Sarmiento. Buenos Aires: Grupo Abierto Comunicaciones, 444p.

Creswell, J. W. (1994): Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches, Thousand Oaks: Sage.

Cucuzza, R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En Historia de la Educación en Debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en Cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1998). El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M. C. (s/r). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de Desarrollo Curricular, Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de formación docente. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

De Luca, R. (2007). La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina (1966-1973). Historia de la Educación, Anuario, 8, 241-260. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).

De Luca, R. (2007). La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina (1966-1973). Historia de la Educación, Anuario, 8, 241-260. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).

De Miguel, A. (2002). Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna (pp. 109-148). En Cucuzza, M.R. (dir), Para una historia Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Madrid: Miño y Dávila.

De Miguel, A., Laurino, E. y González I. (noviembre, 2001). Dolores Dabat y una escuela para "ser feliz". Ponencia presentada en las XII Jornadas Argentinas de Historia de la

Educación, organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Rosario.

Del Cioppo, E. (comp.) (1926). Homenaje a la extinguida Escuela Normal de Maestros 'Sarmiento' de Mendoza. Mendoza: [s.n.].

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación docente en la historia, en: La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Domeniconi, A. y Auderut, O. (octubre, 2014). En torno a la catolización y peronización de la formación de maestros. San Luis 1943-1955. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Tandil, Buenos Aires.

Domeniconi, A., Auderut, C. (2011). Investigar las prácticas de lectura durante la formación docente. Desafíos en lo teórico-metodológico. Argonautas, 1, 129-141.

Dubini, M. Orovitz, B. y Pelanda, M. (noviembre, 2010). Rupturas del discurso normalizador: indicios en la historia de la escuela normal: 1874-1930. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Dussel, I. (2001). "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas", en: Braslavsky, C., Dussel, I. y P. Scaliter (eds.), Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, Ginebra, pp. 10-23. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docentes_educacion_secundaria_AL_ines_dussel.pdf

Dussel, I. y Tenewicki, I. Nuevamente, El Monitor [en línea]. [Consultado el 18 de marzo de 2016]. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/nuevamente.htm>

Enrico, J. (julio, 2008). La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista. Cuadernos de Educación, 6 (6), 127-141.

Feldfeber, M. (1999). "Estado y Educación en la Argentina de los '90". En: Ascolani, A. (comp.), La educación en Argentina. Estudios de Historia. Rosario: Ediciones del Arca.

Feldfeber, M. (noviembre, 1990). Génesis de las representaciones acerca del maestro: un análisis del discurso pedagógico. Propuesta Educativa, 2 (3/4), 130-133.

Fernández, M. C. (2000/2001). Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada. Historia de la Educación, Anuario, 3, 89-112. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).

Figueroa, Sara (1934) Escuela Normal de Paraná. Datos históricos. 1871-1895, Paraná: Predassi Impresores.

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1870-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2, (3), 25-45. Recuperado de https://www.academia.edu/7980381/_Maestros_para_el_sistema_de_educaci%C3%B3n_p%C3%ABlica._La_fundaci%C3%B3n_de_escuelas_normales_en_Argentina_1890_1930_Revista_Mexicana_de_Historia_de_la_Educaci%C3%B3n_vol._II_n%C3%BAmero_3_2014_pp._25-45

García, A. (2006). Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento. En Rozengardt (coord.). *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Giovine, R. (2001). *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Tesis de Maestría/FLACSO.

Gispert, F. y Loyola, C. (noviembre, 2010). Formación docente y lenguajes artísticos: una revisión de los planes de estudios del Profesorado de Nivel Inicial. Ponencia presentada en las XVI Jornadas de Historia de la Educación, "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Graziano, N. A. (agosto, 2006). La formación ética de los maestros durante la dictadura militar. Análisis de la resolución 1196/80. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Filosofía. *Novedades educativas*, Buenos Aires.

Gudelevicius, M. (2012). La política educativa implementada durante el primer año del "Proceso de Reorganización Nacional": Contradicciones y límites. *Trabajos y Comunicaciones* (38), 87-109. En *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5780/pr.5780.pdf

Gutiérrez, T. V. (2007). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. *Perfiles educativos*, 29, (117), 85-110. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982007000300005&script=sci_arttext

Guyot, V. y Riveros, S. (octubre, 2008). El Instituto Pedagógico de San Luis (1941): Proyecto y creación. Ponencia presentada en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Tiempo, Destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Salta. Recuperado de <http://www.sahe.com.ar/pdf/sahe024.pdf>

Gvirtz, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Hernando, M. G. y Barcia, M. (octubre-noviembre, 2007). Las tendencias pedagógicas en la materia prácticas de la enseñanza entre 1978 y 1984. El caso del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", organizado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Houston Luiggi, A. (1959) *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires: Agora.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO (2001). *Formación Docente Inicial*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe05_formdocente.pdf
- Kumer, V. (2010). *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kummer, V. (2007). *El restablecimiento de la facultad de Ciencias de la Educación en el primer gobierno peronista: estructura curricular y organización académica*. Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", organizado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kummer, V. (agosto, 2006). *La Facultad de Ciencias Económicas y Educativas y la Escuela Normal de Paraná (1920-1930): tensiones y conflictos en una década de transformaciones*. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), La Plata, Buenos Aires.
- Linares, M. C. (octubre, 2008). *Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)*. Ponencia presentada en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Tiempo, Destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Salta. Recuperado de <http://www.sahe.com.ar/pdf/sahe071.pdf>
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Macchi, E. (1974). *Normalismo argentino: la Escuela Normal de Concepción del Uruguay en su centenario 1873-1973 : acción inicial de Urquiza*. Santa Fe: Castellví.
- Mannocchi, C. M. (marzo-agosto, 2011). *El conflicto del magisterio de la ciudad de Buenos Aires en 1925: la identidad de una clase sin nombre*. *Revista Historia 2.0. Conocimiento histórico en clave digital*, (1), 35-55. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4793312.pdf
- Marincevic, J. y Guyot, V. (2000/2001). *Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la participación civilización-barbarie*. *Historia de la Educación, Anuario*, 3, 73-87. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).
- Mayochi, E. (1977). *Crónica del Centenario de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*. Buenos Aires: Asociación de Ex-Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. New York: Routledge.

McMeley, M. (mayo-junio, 2007). Oportunidades y límites en las leyes nacionales sobre la educación (1969-1876). Ponencia presentada en la Primera Jornada de Historia Social, La Falda, Córdoba.

Méndez, J. (2008) El Instituto Nacional de Profesorado Secundario: génesis de una Institución destinada a la formación docente. Ponencia presentada en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Tiempo, Destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Recuperado de <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe062.pdf>

Méndez, J. (junio, 2011). La formación docente de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 21, 259-291. Recuperado de www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n2/v21n2a05

Méndez, J. (junio, 2011). La formación docente de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 21, 259-291. Recuperado de www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n2/v21n2a05

Méndez, J. (noviembre, 2010). Los discursos reformistas en la formación docente de nivel terciario: el papel de los intelectuales y los expertos. Ponencia presentada en las XVI Jornadas de Historia de la Educación, "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Messina, G. (enero-abril, 1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145-207.

Mestroni, V. (1965). Los maestros que yo he tenido: memorias de la Escuela de Profesores Mariano Moreno. Buenos Aires: Plus Ultra.

Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Moliné de Berardoni, E. (2011). *Historia de la Escuela N° 1*. La Plata: Fototeca Histórica de Marcos Paz.

Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores -Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Morgade, G. (1997). *Mujeres en la Educación: Género y Docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Musín, A. y Ramírez, I. (octubre, 2014). De Buenos Aires al Chaco. La influencia de Margarita Ravioli en los sentidos fundacionales del Profesorado de Educación Pre-elemental. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Tandil.

Narodowski, M. (1996). "La utilización de periodizaciones macropolíticas en la historia de la educación. Algunos problemas". En: Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Núñez, V. M. (1985). De la Escuela Normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina. *Revista Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (4) ,273-290. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6625/6617

Oszlak, O. (1997). *La formación del estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Oszlak, O. (enero-marzo 1982). Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad argentina. *Desarrollo Económico Revista de Ciencias Sociales* (23).

Page, C.A. (2004). Los simbólicos Edificios de las Escuelas normales de Córdoba (Argentina). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, (6), 87-104. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900606>

Pastorino, H. (2010). *Escuela Normal Nacional Mixta de 25 de Mayo: 1909-2009: vivencias del autor*. Buenos Aires: Graciela Perriconi.

Pelanda, M. (2008). La cultura Normalista. Itinerarios de la formación docente. Trabajo presentado en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Tiempo, Destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Recuperado de <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe043.pdf>

Peleteiro, M. y Seferian, D. (agosto, 2006). ¿Dónde están los libros?... El lugar de la biblioteca en las escuelas normales. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), La Plata, Buenos Aires.

Perrotti, R. (noviembre, 2001). La incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros primarios en la transmisión de los nuevos saberes peronistas (1945-1955). Ponencia presentada en las XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Rosario.

Petitti, M. (octubre, 2014). La formación docente en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Tandil, Buenos Aires.

Picco, S. (2007) *Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: El caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920* [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.273/te.273.pdf>

Pineau, P. (enero-marzo, 2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, 51, 103-122. Curitiba, Brasil.

Pinkasz, D. (1989): La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media. Argentina, 1930-1945. Informe final de investigación (Tesis de maestría), Bs. As.: FLACSO/CONICET. *Propuesta Educativa*, 1 (1), 115-118.

Pinkasz, D. (1991) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y Conflictos". En Braslavsky y Birgin (comp.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Pogré, P. (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay. OREALC-UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Pogré, P. y Merodo, A. (2006). La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. En Murillo Torrecilla, F. (coord.). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.

Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana* (pp. 19-101). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Pruzzo de Di Pego, V. (2002). *Transformación de la formación docente: desde las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. En: *Historia de la Educación en Argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1997). *Espiritualismo, Normalismo y Educación*. En Puiggrós, A., *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp.27-104). Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.

Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: la Piqueta.

Riveros, S. (agosto, 2006). La formación de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo: el caso de la Escuela Normal Superior "Juan Pascual Pringles" en San Luis (1939-1951). Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), La Plata, Buenos Aires.

Riveros, S. y Guyot, V. (noviembre, 2010). Juan José Arévalo en la tradición pedagógica de la Universidad Nacional de San Luis. Ponencia presentada en las XVI Jornadas de Historia de la Educación, "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Rocha, T. (2010). *Simiente y mies: la Escuela Normal del Paraná (1871-1969)*. Paraná: Asociación de Ex Alumnos Maestros de la Escuela Normal del Paraná "José María Torres".

Rodríguez, L. (noviembre, 2010). El nivel terciario y la formación docente en la provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "A 200 años de la Emancipación Política: Balances y Perspectivas de la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Paraná, Entre Ríos.

Roitenburd, S. (diciembre, 1997). La Escuela Normal Superior de Córdoba. La transformación educativa desde un proyecto educativo disruptivo (1941-1947). *Propuesta Educativa*, 8 (17), 70-73.

Román, M. S. (1999). La experiencia de educación integral activa en la Escuela Normal de Paraná. En Ascolani, A. (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. (pp. 197-208). Rosario: Ediciones del Arca.

Román, M. S. (2006). Viaje pedagógico, viaje intelectual. Celia Ortiz de Montoya: tránsitos, trasiegos y conflictos entre pedagogías. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), La Plata, Buenos Aires.

Román, M., S. (octubre, 2008). Los discursos alternativos en la génesis del Normalismo argentino: las experiencias pedagógicas de Francisco Podestá. Ponencia presentada en las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, "Tiempo, Destiempo y Contratiempo en la Historia de la Educación", organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Salta. Recuperado de <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe062.pdf>

Romero, J. L. (1987). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Abril.

Ros, N. (2004). *La formación de la Maestra Jardinera: Aportes a la construcción histórica de la formación docente (Tesis de maestría)*.

Rozengardt, R. (2011). La formación docente en Educación Física. En Rozengardt y Acosta (comp). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ruiz, G. (2011). *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ruiz, G. et al. (2005). Las políticas de formación docente en la Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente. En Ruiz, G. et al. *De cursos y de formaciones docentes: historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Departamento de Publicaciones

Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México D.F.: Anuies.

Scharagrodsky, P. (2014). El discurso médico y su relación con invención del oficio de "educador físico": entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina 1901-

1931). En *Miradas médicas sobre la "cultura física" en Argentina (1880-1970)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Schoo, S. (2009). *Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)* (Tesis de maestría). Buenos Aires: UdeSA.

Selva, J. (1963). *Escuela Normal de Dolores: 1888-1963*. Dolores: Talleres Gráficos Didot.

Serra, J. C. (julio, 1997). La "Revolución Argentina" en la conducción educativa de la provincia de Buenos Aires. *Discurso pedagógico y formación docente. Propuesta Educativa*, 8 (16), 51-57.

Soneyra, N. (2012). *La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1988 y 2010* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10908/700>

Southwell, M y y Vassiliades, A. (enero-junio, 2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamento Plural*, (4), 117-135. Recuperado de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/viewFile/3687/3010>

Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, A., *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-155). Buenos Aires: Galerna

Southwell, M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4 (3), 375-389.

Stagno, L. (noviembre, 2001). De la Sección de Pedagogía a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1906-1920. Concepciones acerca del método de enseñanza a través de las distintas formas de organización institucional. Ponencia presentada en las XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, organizadas por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Rosario.

Suárez, S. (1924). *Aniversario jubiloso: Escuela Normal nº 1 de Profesoras Presidente Roque Sáenz Peña*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Tedesco, J. C. (1983). Elementos para una sociología del currículum escolar. En J. C. Tedesco, C., Braslavsky & R. Carciofi. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, (pp. 17-73). Buenos Aires: FLACSO.

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Editorial del Solar.

Tedesco, J. C. (octubre, 2001). *Profesionalización y Capacitación Docente* IIPE/UNESCO. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/>

Tenti Fanfani, E. (2007). La construcción social del oficio docente: Historia y desafíos actuales. En E. Tenti Fanfani. Seminario Internacional Retos y perspectivas de la educación básica (pp. 99-124). México D. F.: Secretaría de Educación Pública de México.

Tenti Fanfani, E. (agosto, 2004). Profesionalización de los docentes. Algunas dimensiones de la Representaciones y temas de la agenda política. Revista PRELAC, UNESCO (0). Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/>

Terhart, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?". Revista de Educación, 284, 133-158.

Toconás, S. (2006). La formación docente en Educación Física en la Provincia de Jujuy. Una introducción al caso del año 1956. En Rozengardt (coord.). Apuntes de Historia para profesores de Educación Física. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Travadelo, D. (1997). Luz Vieira Méndez: la pasión de educar. Santa Fe: Amasafe.

Van der Horst, C. (1999). La escuela normal, una institución para el orden. En Ascolani, A. (comp.), La educación en Argentina. Estudios de Historia (pp. 129-144). Rosario: Ediciones del Arca.

Van der Horst, C. (julio, 1997). Los maestros: algunas cuestiones acerca de su formación en los inicios del siglo XX. Propuesta Educativa, 8 (16), 70-81.

Varela, P. (abril-junio, 2009). Consideraciones sobre la "escuela real". Instituciones de formación docente en Argentina, provincia de Buenos Aires, 1930-1943. Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), 14 (41), 343-374. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1405-66662009000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Vassiliades, A. (mayo, 2007). Regulación estatal y política educativa durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en la I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, II Jornadas Regionales, VI Jornadas Institucionales, Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/214%20-%20Vassiliades%20-%20UN%20La%20Plata.pdf>

Velásquez, R. A. (1968). Las maestras jardineras.

Villaverde, A. (1972). Nueva política en la formación de maestros. Buenos Aires: Humanitas.

Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10), 127 pp.

Vior, S. (dir) (1999). "Docentes para el nivel primario. Políticas, currículos y procesos de formación". *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 2 (1). Recuperado de

http://investigadores.uncoma.edu.ar/cehepyc/publicaciones/Docente_%20para_el_nivel_Primario.pdf

Vior, S. (enero-junio, 2004). Una visión crítica de las políticas educacionales en la Argentina de los '90. El caso de la enseñanza de las ciencias y la tecnología. *Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS*, 17, 11-28.

Vior, S. y Misuraca, M.R. (noviembre, 2006). Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944). *Cuadernos de Educación*, 4 (4), 87-98. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/692/653>

Vuksinic, N. (octubre, 2014). Lógicas en torno a la tercerización de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires (1967-1973). Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Tandil, Buenos Aires.

Welti, M. E. (2009). Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios del magisterio en la provincia de Santa Fe (1968-1998). Ponencia presentada en el III Congreso Nacional II Encuentro Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 18 al 20 de junio.

Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿Una Profesión De Mujeres? La feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

Zanca, J. (2006). *Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad: 1955-1966*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Anexo

Cuadro N°1: Período, presentación del período, autor, año de publicación, título y tipo de publicación de las investigaciones históricas sobre FID

Período	Presentación del período	Autor	Año de publicación	Título	Tipo de publicación
1852	Explícito	Marincevic, J. y Guyot, V.	2000/2001	Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la partición civilización-barbarie	Artículo
1852-1920	Explícito	Schoo, S.	2009	Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)	Tesis de maestría
1863-1909	Explícito	Méndez, J.	2008	El Instituto Nacional de Profesorado Secundario: génesis de una Institución destinada a la formación docent	Ponencia
1869-1876	Explícito	McMeley, M.	2007	Oportunidades y límites en las leyes nacionales sobre la educación (1869-1876)	Ponencia
1869-1898	Deducido del texto	Houston Luiggi, A.	1959	Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas	Libro
1869-1898	Deducido del texto	Crespo, J.	2007	Las maestras de Sarmiento	Libro
1870-1876	Deducido del texto	Nuñez, V. M.	1985	De la Escuela Normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina	Artículo
1870-1910	Deducido del texto	Enrico, J.	2008	La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista	Artículo
1870-1910	Explícito	Román, M. S.	2008	Los discursos alternativos en la génesis del Normalismo argentino: las experiencias pedagógicas de Francisco Podestá	Ponencia
1870-1910	Explícito	Fernández, M. C.	2000/2001	Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada	Artículo
1870-1910	Explícito	Page, C. A.	2004	Los simbólicos Edificios de las Escuelas normales de Córdoba (Argentina)	Artículo
1870-1910	Explícito	De Miguel, A.	2002	Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura	Capítulo de un libro

1870-1916	Explícito	Lionetti, L.	2007	letrada moderna La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)	Libro
1870-1930	Explícito	Peleteiro, M. y Seferian, D.	2006	¿Dónde están los libros?... El lugar de la biblioteca en las escuelas normales	Ponencia
1870-1930	Explícito	Feldfeber, M.	1990	Génesis de las representaciones acerca del maestro: un análisis del discurso pedagógico	Artículo
1871-1895	Explícito	Figueroa, S.	1934	Escuela Normal de Paraná. Datos históricos (1871-1895)	Libro
1873-1973	Explícito	Macchi, M.	1974	Normalismo argentino: la Escuela Normal de Concepción del Uruguay en su centenario 1873-1973: acción inicial de Urquiza	Libro
1874-1930	Explícito	Dubini, M. Orovitz, B. y Pelanda, M.	2010	Rupturas del discurso normalizador: indicios en la historia de la escuela normal: 1874-1930	Ponencia
1878-1890	Deducido del texto	Kummer, V.	2010	José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista	Libro
1880-1910	Explícito	Alliaud, A.	1993	Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino	Libro
1880-1910	Explícito	Linares, M. C.	2008	Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)	Ponencia
1880-1916	Deducido del texto	Méndez, J.	2011	La formación docente de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX	Artículo
1884-1994	Deducido del texto	Ros, N.	2004	La formación de la Maestra Jardinera: Aportes a la construcción histórica de la Formación Docente	Tesis de maestría
1888-1903	Deducido del texto	Velásquez, R.	1968	Las maestras jardineras	Libro
1890-1930	Explícito	Fiorucci, F.	2014	Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)	Artículo

1897-1900	Deducido del texto	Barbieri, P.	2010	La configuración de los espacios abiertos en la escuela normal	Ponencia
1900-1920	Explícito	Gutiérrez, T. V.	2007	Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920	Artículo
1900-1966	Deducido del texto	Brumat, M. R.	2010	“Somos normalistas rurales...”. Algunas líneas sobre la formación de maestros rurales en la historia educativa argentina	Ponencia
1900-1990	Explícito	Rozengardt, R.	2011	La formación docente en Educación Física	Capítulo de un libro
1901-1931	Explícito	Scharagrodsky, P.	2014	El discurso médico y su relación con la invención del oficio de "educador físico": entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina 1901-1931)	Capítulo de un libro
1904-1944	Explícito	Vior, S. y Misuraca, M.R.	2006	Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944)	Artículo
1904-1995	Deducido del texto	Méndez, J.	2010	Los discursos reformistas en la formación docente de nivel terciario: el papel de los intelectuales y los expertos	Ponencia
1905-1920	Explícito	Coscarelli, M. R.	2006	Tradiciones en la formación de profesores de física en el período fundacional de la UNLP	Ponencia
1906-1920	Explícito	Picco, S.	2007	Metodología de la enseñanza y formación del profesorado : El caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920	Tesis de grado
1906-1920	Explícito	Stagno, L.	2001	De la Sección de Pedagogía a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1906-1920. Concepciones acerca del método de enseñanza a través de las distintas formas de organización institucional	Ponencia
1909-2009	Explícito	Carrizo, B. y Giménez, J. C.	2011	Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafecina (1909-	Libro

1910-1926	Deducido de fuentes documentales	Van der Horst, C.	1999	2009) La escuela normal, una institución para el orden	Capítulo de un libro
1910-1939	Deducido de fuentes documentales	Van der Horst, C.	1997	Los maestros: algunas cuestiones acerca de su formación en los inicios del siglo XX	Artículo
1911-1971	Explícito	Travadelo, D.	1997	Luz Vieira Méndez: la pasión de educar	Libro
1920-1930	Explícito	Kummer, V.	2006	La Facultad de Ciencias Económicas y Educativas y la Escuela Normal de Paraná (1920-1930): tensiones y conflictos en una década de transformaciones	Ponencia
1920-1940	Explícito	Carli, S.	2006	The New School Movement in Argentina	Artículo
1924-1940	Explícito	De Miguel, A., Laurino, E. y González I.	2001	Dolores Dabat y una escuela para "ser feliz"	Ponencia
1925-1976	Deducido del texto	Román, M. S.	2006	Viaje pedagógico, viaje intelectual. Celia Ortiz de Montoya: tránsitos, trasiegos y conflictos entre pedagogías	Ponencia
1930-1943	Explícito	Varela, P.	2009	Consideraciones sobre la "escuela real". Instituciones de formación docente en Argentina, provincia de Buenos Aires, 1930-1943	Artículo
1930-1945	Explícito	Pinkasz, D.	1989	La formación pedagógica de los profesores de nivel medio en la Argentina. 1930-1945	Artículo
1930-1983	Deducido del texto	Musín, A. y Ramírez, I.	2014	De Buenos Aires al Chaco. La influencia de Margarita Ravioli en los sentidos fundacionales del Profesorado de Educación Pre-elemental	Ponencia
1931	Explícito	Román, M. S.	1999	La experiencia de educación integral activa en la Escuela Normal de Paraná	Capítulo de un libro
1935-1946	Explícito	Domeniconi, A. y Auderut, O.	2011	Investigar las prácticas de lectura durante la formación docente. Desafíos en lo teórico-metodológico	Artículo
1937-2009	Deducido del texto	Gispert, F. y Loyola, C.	2010	Formación docente y lenguajes artísticos: una revisión de los planes de estudios del	Ponencia

1939-1951	Explícito	Riveros, S.	2006	Profesorado de Nivel Inicial La formación de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo: el caso de la Escuela Normal Superior "Juan Pascual Pringles" en San Luis (1939-1951)	Ponencia
1941	Explícito	Guyot, V. y Riveros, S.	2008	El Instituto Pedagógico de San Luis (1941): Proyecto y creación.	Ponencia
1941-1943	Explícito	Riveros, S. y Guyot, V.	2010	Juan José Arévalo en la tradición pedagógica de la Universidad Nacional de San Luis	Ponencia
1941-1947	Explícito	Roitenburd, S.	1997	La Escuela Normal Superior de Córdoba. La transformación educativa desde un proyecto disruptivo (1941-1947)	Artículo
1943-1945	Explícito	Domeniconi, A. y Auderut, O.	2014	En torno a la catolización y peronización de la formación de maestros. San Luis 1943-1955	Ponencia
1945-1955	Explícito	Perrotti, R.	2001	La incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros primarios en la transmisión de los nuevos saberes peronistas (1945-1955)	Ponencia
1945-1955	Explícito	Gvirtz, S.	1991	Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)	Libro
1945-1965	Explícito	García, A.	2006	Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento	Capítulo de un libro
1946-1952	Explícito	Kummer, V.	2007	El restablecimiento de la facultad de Ciencias de la Educación en el primer gobierno peronista: estructura curricular y organización académica	Ponencia
1946-1952	Explícito	Auderut, O. y Domeniconi, A.	2010	Discursos y prácticas sobre la formación de maestros en la ciudad de San Luis (1946-1952)	Ponencia
1946-1955	Explícito	Petitti, M.	2014	La formación docente en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955)	Ponencia
1949-2003	Deducido del texto	Rodríguez, L.	2010	El nivel terciario y la formación docente	Ponencia

1950-1995	Explícito	Chaile, M. O.	2005	en la provincia de Buenos Aires Configuración de la formación docente de los niveles básico y medio, en la provincia de Salta, en relación con la función de estado (1950-1995)	Tesis de doctorado
1951-1955	Deducido del texto	Baffico, F.	2007	Peronización y desperonización de la Universidad argentina. El caso de la facultad de Ciencias de la Educación de Paraná	Ponencia
1955-1966	Explícito	Allori, A. y Castillo, S.	2006	Ser maestro en la década de 1960: entre vocación y certeza metódica	Ponencia
1955-1973	Deducido del texto	Puiggrós, A.	1997	Espiritualismo, Normalismo y Educación	Capítulo de un libro
1955-1976	Explícito	Southwell, M.	1997	Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)	Capítulo de un libro
1956	Explícito	Toconás, S.	2006	La formación docente en Educación Física en la Provincia de Jujuy. Una introducción al caso del año 1956	Capítulo de un libro
1959-1961	Explícito	Aberbuj, C.	2014	Las reformas educativas latinoamericanas de la década de 1960: El problema de la FID definido por el Proyecto Principal de Educación y sus propuestas de solución (1959-1961)	Ponencia
1966-1970	Explícito	Southwell, M. y De Luca, R.	2008	La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía	Artículo
1966-1973	Deducido del texto	Serra, J. C.	1997	La "Revolución Argentina" en la conducción educativa de la provincia de Buenos Aires. Discurso pedagógico y formación docente	Artículo
1966-1973	Explícito	De Luca, R.	2007	La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina (1966-1973)	Artículo
1967-1970	Explícito	Aguiar, L.	2004	La tercerización de la formación de maestros. Entre	Ponencia

1967-1973	Explícito	Vuksinic, N.	2014	Córdoba y la Nación (1967/1970). Una lectura histórico-política	Ponencia
1967-1973	Explícito	Vuksinic, N.	2014	Lógicas en torno a la tercerización de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires (1967-1973)	Ponencia
1968-1972	Explícito	Villaverde, A.	1972	Nueva política en la formación de maestros	Libro
1968-1996	Explícito	Davini, M. C.	1998	El currículo de la formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza	Artículo
1968-1998	Explícito	Welti, M. E.	2009	Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios del magisterio en la provincia de Santa Fe (1968-1998)	Ponencia
1976-1983	Explícito	Southwell, M. y Vassiliades, A.	2009	Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires	Artículo
1976-1983	Explícito	Amuchástegui, M., Martínez Del Sel, V. y Lázzari, M.	2010	La formación de profesores en Ciencias de la Educación: un estudio comparado entre la UBA y el JVG (1976-1983)	Ponencia
1976-1983	Explícito	Vassiliades, A.	2007	Regulación estatal y política educativa durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires	Ponencia
1978-1984	Explícito	Hernando, M. G. y Barcia, M.	2007	Las tendencias pedagógicas en la materia prácticas de la enseñanza entre 1978 y 1984. El caso del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP	Ponencia
1980-1990	Explícito	Graziano, N. A.	2006	La formación ética de los maestros durante la dictadura militar. Análisis de la resolución 1196/80	Ponencia
1988-1990	Explícito	Birgin, A.; Braslavsky, C.; Duschatzky, S.	1991	La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación	Capítulo de un libro

Fuente: elaboración propia en base a las investigaciones históricas sobre FID.

Cuadro N°2: Investigaciones históricas sobre FID por períodos y temas

Período	Autor	Año de publicación	Título	Tema ¹⁶⁶
1852	Marincevic, J. y Guyot, V.	2000/2001	Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la partición civilización-barbarie	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1852-1920	Schoo, S.	2009	Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1863-1909	Méndez, J.	2008	El Instituto Nacional de Profesorado Secundario: génesis de una Institución destinada a la formación docente	Creación del subsistema de FID para el nivel medio
1869-1876	McMeley, M.	2007	Oportunidades y límites en las leyes nacionales sobre la educación (1869-1876)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1869-1898	Houston Luiggi, A.	1959	Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1869-1898	Crespo, J.	2007	Las maestras de Sarmiento	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1870-1876	Nuñez, V. M.	1985	De la Eescuela Normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1870-1910	Enrico, J.	2008	La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1870-1910	Román, M. S.	2008	Los discursos alternativos en la génesis del Normalismo argentino: las	Alternativas al normalismo

¹⁶⁶ Si bien se menciona la creación de 9 categorías temáticas, aquí hay algunas que están desglosadas en función de referirse al proceso de creación, consolidación o desarrollo del subsistema de FID para los niveles inicial, primario y secundario y de sus posibles combinaciones.

1870-1910	Fernández, M. C.	2000/2001	experiencias pedagógicas de Francisco Podestá Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1870-1910	Page, C. A.	2004	Los simbólicos Edificios de las Escuelas normales de Córdoba (Argentina)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1870-1910	De Miguel, A.	2002	Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1870-1916	Lionetti, L.	2007	La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1870-1930	Peleteiro, M. y Seferian, D.	2006	¿Dónde están los libros?... El lugar de la biblioteca en las escuelas normales	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario
1870-1930	Feldfeber, M.	1990	Génesis de las representaciones acerca del maestro: un análisis del discurso pedagógico	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario
1871-1895	Figueroa, S.	1934	Escuela Normal de Paraná. Datos históricos (1871-1895)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1873-1973	Macchi, M.	1974	Normalismo argentino: la Escuela Normal de Concepción del Uruguay en su centenario 1873-1973: acción inicial de Urquiza	Historia de la FID en una jurisdicción
1874-1930	Dubini, M. Orovitz, B. y Pelanda, M.	2010	Rupturas del discurso normalizador: indicios en la historia de la escuela normal: 1874-1930	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario
1878-1890	Kummer, V.	2010	José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1880-1910	Alliaud, A.	1993	Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1880-1910	Linares, M. C.	2008	Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1880-1916	Méndez, J.	2011	La formación docente de nivel medio: entre la demanda y la anticipación.	Creación del subsistema de FID para el nivel medio

1884-1994	Ros, N.	2004	Argentina, principios del siglo XX La formación de la Maestra Jardinera: Aportes a la construcción histórica de la Formación Docente	Creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial
1888-1903	Velásquez, R.	1968	Las maestras jardineras	Creación del subsistema de FID para el nivel inicial
1890-1930	Fiorucci, F.	2014	Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario
1897-1900	Barbieri, P.	2010	La configuración de los espacios abiertos en la escuela normal	Creación del subsistema de FID para el nivel primario
1900-1920	Gutiérrez, T. V.	2007	Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario
1900-1966	Brumat, M. R.	2010	“Somos normalistas rurales...”. Algunas líneas sobre la formación de maestros rurales en la historia educativa argentina	Historia de la FID en una jurisdicción
1900-1990	Rozengardt, R.	2011	La formación docente en Educación Física	Historia de la FID en una asignatura
1901-1931	Scharagrodsky, P.	2014	El discurso médico y su relación con la invención del oficio de "educador físico": entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina 1901- 1931)	Historia de la FID en una asignatura
1904-1944	Vior, S. y Misuraca, M.R.	2006	Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944)	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel medio
1904-1995	Méndez, J.	2010	Los discursos reformistas en la formación docente de nivel terciario: el papel de los intelectuales y los expertos	Creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel medio
1905-1920	Coscarelli, M. R.	2006	Tradiciones en la formación de profesores de física en el período fundacional de la UNLP	Historia de la FID en una asignatura
1906-1920	Picco, S.	2007	Metodología de la enseñanza y formación del profesorado : El caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la	Creación del subsistema de FID para el nivel medio

1906-1920	Stagno, L.	2001	Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920 De la Sección de Pedagogía a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1906-1920. Concepciones acerca del método de enseñanza a través de las distintas formas de organización institucional	Creación del subsistema de FID para el nivel medio
1909-2009	Carrizo, B. y Giménez, J. C.	2011	Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la FID santafecina (1909-2009)	Historia de la FID en una jurisdicción
1910-1926	Van der Horst, C.	1999	La escuela normal, una institución para el orden	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario
1910-1939	Van der Horst, C.	1997	Los maestros: algunas cuestiones acerca de su formación en los inicios del siglo XX	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario
1911-1971	Travadelo, D.	1997	Luz Vieira Méndez: la pasión de educar La Facultad de Ciencias Económicas y Educativas y la Escuela Normal de Paraná (1920-1930): tensiones y conflictos en una década de transformaciones	Alternativas al normalismo
1920-1930	Kummer, V.	2006	The New School Movement in Argentina	Creación del subsistema de FID para el nivel medio
1920-1940	Carli, S.	2006	Dolores Dabat y una escuela para "ser feliz"	Alternativas al normalismo
1924-1940	De Miguel, A., Laurino, E. y González I.	2001	Viaje pedagógico, viaje intelectual. Celia Ortiz de Montoya: tránsitos, trasiegos y conflictos entre pedagogías	Alternativas al normalismo
1925-1976	Román, M. S.	2006	Consideraciones sobre la "escuela real". Instituciones de formación docente en Argentina, provincia de Buenos Aires, 1930-1943	Desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario
1930-1943	Varela, P.	2009	La formación pedagógica de los	Consolidación del subsistema de FID
1930-1945	Pinkasz, D.	1989		

			profesores de nivel medio en la Argentina. 1930-1945	para el nivel medio
1930-1983	Musín, A. y Ramírez, I.	2014	De Buenos Aires al Chaco. La influencia de Margarita Ravioli en los sentidos fundacionales del Profesorado de Educación Pre-elemental	Creación, consolidación y desarrollo de la FID para el nivel inicial
1931	Román, M. S.	1999	La experiencia de educación integral activa en la Escuela Normal de Paraná	Alternativas al normalismo
1935-1946	Domeniconi, A. y Auderut, O.	2011	Investigar las prácticas de lectura durante la formación docente. Desafíos en lo teórico-metodológico	Desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario
1937-2009	Gispert, F. y Loyola, C.	2010	Formación docente y lenguajes artísticos: una revisión de los planes de estudios del Profesorado de Nivel Inicial	Creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial
1939-1951	Riveros, S.	2006	La formación de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo: el caso de la Escuela Normal Superior "Juan Pascual Pringles" en San Luis (1939-1951)	Crisis del normalismo
1941	Guyot, V. y Riveros, S.	2008	El Instituto Pedagógico de San Luis (1941): Proyecto y creación.	Consolidación del subsistema de FID para el nivel medio
1941-1943	Riveros, S. y Guyot, V.	2010	Juan José Arévalo en la tradición pedagógica de la Universidad Nacional de San Luis	Consolidación del subsistema de FID para el nivel medio
1941-1947	Roitenburd, S.	1997	La Escuela Normal Superior de Córdoba. La transformación educativa desde un proyecto disruptivo (1941-1947)	Alternativas al normalismo
1943-1945	Domeniconi, A. y Auderut, O.	2014	En torno a la catolización y peronización de la formación de maestros. San Luis 1943-1955	FID durante el peronismo
1945-1955	Perrotti, R.	2001	La incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros primarios en la transmisión de los nuevos saberes peronistas (1945-1955)	FID durante el peronismo
1945-1955	Gvirtz, S.	1991	Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)	Consolidación del subsistema de FID para el nivel medio

1945-1965	García, A.	2006	Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento	Historia de la FID en una asignatura
1946-1952	Kummer, V.	2007	El restablecimiento de la facultad de Ciencias de la Educación en el primer gobierno peronista: estructura curricular y organización académica	FID durante el peronismo
1946-1952	Auderut, O. y Domeniconi, A.	2010	Discursos y prácticas sobre la formación de maestros en la ciudad de San Luis (1946-1952)	Historia de la FID en una jurisdicción
1946-1955	Petitti, M.	2014	La formación docente en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955)	FID durante el peronismo
1949-2003	Rodríguez, L.	2010	El nivel terciario y la formación docente en la provincia de Buenos Aires	Historia de la FID en una jurisdicción
1950-1995	Chaile, M. O.	2005	Configuración de la formación docente de los niveles básico y medio, en la provincia de Salta, en relación con la función de estado (1950-1995)	Historia de la FID en una jurisdicción
1951-1955	Baffico, F.	2007	Peronización y desperonización de la Universidad argentina. El caso de la facultad de Ciencias de la Educación de Paraná	FID durante el peronismo
1955-1966	Allori, A. y Castillo, S.	2006	Ser maestro en la década de 1960: entre vocación y certeza metódica	Reformas de la FID
1955-1973	Puiggrós, A.	1997	Espiritualismo, Normalismo y Educación	Crisis del normalismo
1955-1976	Southwell, M.	1997	Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)	Crisis del normalismo
1956	Toconás, S.	2006	La formación docente en Educación Física en la Provincia de Jujuy. Una introducción al caso del año 1956	Historia de la FID en una asignatura
1959-1961	Aberbuj, C.	2014	Las reformas educativas latinoamericanas de la década de 1960: El problema de la formación docente	Reformas de la FID

			definido por el Proyecto Principal de Educación y sus propuestas de solución (1959-1961)	
1966-1970	Southwell, M. y De Luca, R.	2008	La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía	Reformas de la FID
1966-1973	Serra, J. C.	1997	La "Revolución Argentina" en la conducción educativa de la provincia de Buenos Aires. Discurso pedagógico y formación docente	Crisis del normalismo
1966-1973	De Luca, R.	2007	La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina (1966-1973)	Reformas de la FID
1967-1970	Aguiar, L.	2004	La tercerización de la formación de maestros. Entre Córdoba y la Nación (1967/1970). Una lectura histórico-política	Reformas de la FID
1967-1973	Vuksinic, N.	2014	Lógicas en torno a la tercerización de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires (1967-1973)	Reformas de la FID
1968-1972	Villaverde, A.	1972	Nueva política en la formación de maestros	Reformas de la FID
1968-1996	Davini, M. C.	1998	El currículo de la formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza	Reformas de la FID
1968-1998	Welti, M. E.	2009	Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios del magisterio en la provincia de Santa Fe (1968-1998)	Reformas de la FID
1976-1983	Southwell, M. y Vassiliades, A.	2009	Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires	Reformas de la FID
1976-1983	Amuchástegui, M., Martínez Del Sel, V. y Lazzari, M.	2010	La formación de profesores en Ciencias de la Educación: un estudio comparado entre la UBA y el JVG (1976-1983)	Reformas de la FID

1976-1983	Vassiliades, A.	2007	Regulación estatal y política educativa durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires	Reformas de la FID
1978-1984	Hernando, M. G. y Barcia, M.	2007	Las tendencias pedagógicas en la materia prácticas de la enseñanza entre 1978 y 1984. El caso del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP	Reformas de la FID
1980-1990	Graziano, N. A.	2006	La formación ética de los maestros durante la dictadura militar. Análisis de la resolución 1196/80	Reformas de la FID
1988-1990	Birgin, A.; Braslavsky, C.; Duschatzky, S.	1991	La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación	Desarrollo de la FID para nivel medio

Fuente: elaboración propia en base a las investigaciones históricas sobre FID.

Cuadro N°3: Investigaciones históricas sobre FID por temas y niveles de análisis

Períodos	Autor	Año de publicación	Título	Tema	Nivel de análisis
1852	Marincevic, J. y Guyot, V.	2000/2001	Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la partición civilización-barbarie	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Ideas pedagógicas
1852-1920	Schoo, S.	2009	Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Política educativa
1863-1909	Méndez, J.	2008	El Instituto Nacional de Profesorado Secundario: génesis de una Institución destinada a la formación docente	Creación del subsistema de FID para el nivel medio	Política educativa
1869-1876	McMeley, M.	2007	Oportunidades y límites en las leyes	Creación del subsistema de	Prácticas

			nacionales sobre la educación (1869-1876)	FID para el nivel primario	
1869-1898	Houston Luiggi, A.	1959	Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Prácticas
1869-1898	Crespo, J.	2007	Las maestras de Sarmiento	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Prácticas
1870-1876	Nuñez, V. M.	1985	De la Escuela Normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Política educativa
1870-1910	Enrico, J.	2008	La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Ideas pedagógicas
1870-1910	Román, M. S.	2008	Los discursos alternativos en la génesis del Normalismo argentino: las experiencias pedagógicas de Francisco Podestá	Alternativas al normalismo	Ideas pedagógicas
1870-1910	Fernández, M. C.	2000/2001	Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Política educativa
1870-1910	Page, C. A.	2004	Los simbólicos Edificios de las Escuelas normales de Córdoba (Argentina)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Política educativa
1870-1910	De Miguel, A.	2002	Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Ideas pedagógicas
1870-1916	Lionetti, L.	2007	La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Política ¹⁶⁷ Prácticas
1870-1930	Peleteiro, M. y Seferian, D.	2006	¿Dónde están los libros?... El lugar de la biblioteca en las escuelas normales	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario	Prácticas
1870-1930	Feldfeber, M.	1990	Génesis de las representaciones acerca	Creación y consolidación del	Ideas pedagógicas

¹⁶⁷ Esta investigación presenta ambos niveles de análisis.

1871-1895	Figueroa, S.	1934	del maestro: un análisis del discurso pedagógico Escuela Normal de Paraná. Datos históricos (1871-1895)	subsistema de FID para el nivel primario Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Prácticas
1873-1973	Macchi, M.	1974	Normalismo argentino: la Escuela Normal de Concepción del Uruguay en su centenario 1873-1973: acción inicial de Urquiza	Historia de la FID en una jurisdicción	Prácticas
1874-1930	Dubini, M. Orovitz, B. y Pelanda, M.	2010	Rupturas del discurso normalizador: indicios en la historia de la escuela normal: 1874-1930	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario	Prácticas
1878-1890	Kummer, V.	2010	José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Ideas pedagógicas
1880-1910	Alliaud, A.	1993	Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Política educativa
1880-1910	Linares, M. C.	2008	Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Ideas pedagógicas
1880-1916	Méndez, J.	2011	La FID de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX	Creación del subsistema de FID para el nivel medio	Política educativa
1884-1994	Ros, N.	2004	La formación de la Maestra Jardinera: Aportes a la construcción histórica de la Formación Docente	Creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial	Política educativa
1888-1903	Velásquez, R.	1968	Las maestras jardineras	Creación del subsistema de FID para el nivel inicial	Prácticas
1890-1930	Fiorucci, F.	2014	Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario	Política educativa
1897-1900	Barbieri, P.	2010	La configuración de los espacios abiertos en la escuela normal	Creación del subsistema de FID para el nivel primario	Ideas pedagógicas
1900-1920	Gutiérrez, T. V.	2007	Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario	Política educativa
1900-1966	Brumat, M. R.	2010	“Somos normalistas rurales...”. Algunas líneas sobre la formación de	Historia de la FID en una jurisdicción	Política educativa

1900-1990	Rozengardt, R.	2011	maestros rurales en la historia educativa argentina La formación docente en Educación Física	Historia de la FID en una asignatura	Política educativa
1901-1931	Scharagrodsk y, P.	2014	El discurso médico y su relación con la invención del oficio de "educador físico": entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina 1901-1931)	Historia de la FID en una asignatura	Política educativa
1904-1944	Vior, S. y Misuraca, M.R.	2006	Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944)	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel medio	Política educativa
1904-1995	Méndez, J.	2010	Los discursos reformistas en la formación docente de nivel terciario: el papel de los intelectuales y los expertos	Creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel medio	Ideas pedagógicas
1905-1920	Coscarelli, M. R.	2006	Tradiciones en la formación de profesores de física en el período fundacional de la UNLP	Historia de la FID en una asignatura	Ideas pedagógicas
1906-1920	Picco, S.	2007	Metodología de la enseñanza y formación del profesorado : El caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920	Creación del subsistema de FID para el nivel medio	Ideas pedagógicas
1906-1920	Stagno, L.	2001	De la Sección de Pedagogía a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1906-1920. Concepciones acerca del método de enseñanza a través de las distintas formas de organización institucional	Creación del subsistema de FID para el nivel medio	Política educativa
1909-2009	Carrizo, B. y Giménez, J. C.	2011	Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafecina (1909-2009)	Historia de la FID en una jurisdicción	Política educativa
1910-1926	Van der Horst,	1999	La escuela normal, una institución para	Creación y consolidación del	Prácticas

	C.		el orden	subsistema de FID para el nivel primario	
1910-1939	Van der Horst, C.	1997	Los maestros: algunas cuestiones acerca de su formación en los inicios del siglo XX	Creación y consolidación del subsistema de FID para el nivel primario	Prácticas
1911-1971	Travadelo, D.	1997	Luz Vieira Méndez: la pasión de educar	Alternativas al normalismo	Ideas pedagógicas
1920-1930	Kummer, V.	2006	La Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales y la Escuela Normal de Paraná (1920-1930): tensiones y conflictos en una década de transformaciones	Creación del subsistema de FID para el nivel medio	Política educativa
1920-1940	Carli, S.	2006	The New School Movement in Argentina	Alternativas al normalismo	Ideas pedagógicas
1924-1940	De Miguel, A., Laurino, E. y González I.	2001	Dolores Dabat y una escuela para "ser feliz"	Alternativas al normalismo	Prácticas
1925-1976	Román, M. S.	2006	Viaje pedagógico, viaje intelectual. Celia Ortiz de Montoya: tránsitos, trasiegos y conflictos entre pedagogías	Alternativas al normalismo	Ideas pedagógicas
1930-1943	Varela, P.	2009	Consideraciones sobre la "escuela real". Instituciones de formación docente en Argentina, provincia de Buenos Aires, 1930-1943	Desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario	Prácticas
1930-1945	Pinkasz, D.	1989	La formación pedagógica de los profesores de nivel medio en la Argentina. 1930-1945	Consolidación del subsistema de FID para el nivel medio	Política educativa
1930-1983	Musín, A. y Ramírez, I.	2014	De Buenos Aires al Chaco. La influencia de Margarita Ravioli en los sentidos fundacionales del Profesorado de Educación Pre-elemental	Creación, consolidación y desarrollo de la FID para el nivel inicial	Prácticas
1931	Román, M. S.	1999	La experiencia de educación integral activa en la Escuela Normal de Paraná	Alternativas al normalismo	Ideas pedagógicas
1935-1946	Domeniconi, A. y Auderut, O.	2011	Investigar las prácticas de lectura durante la formación docente. Desafíos en lo teórico-metodológico	Desarrollo del subsistema de FID para el nivel primario	Prácticas

1937-2009	Gispert, F. y Loyola, C.	2010	Formación docente y lenguajes artísticos: una revisión de los planes de estudios del Profesorado de Nivel Inicial	Creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial	Política educativa
1939-1951	Riveros, S.	2006	La formación de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo: el caso de la Escuela Normal Superior "Juan Pascual Pringles" en San Luis (1939-1951)	Crisis del normalismo	Ideas pedagógicas
1941	Guyot, V. y Riveros, S.	2008	El Instituto Pedagógico de San Luis (1941): Proyecto y creación.	Consolidación del subsistema de FID para el nivel medio	Política educativa
1941-1943	Riveros, S. y Guyot, V.	2010	Juan José Arévalo en la tradición pedagógica de la Universidad Nacional de San Luis	Consolidación del subsistema de FID para el nivel medio	Ideas pedagógicas
1941-1947	Roitenburd, S.	1997	La Escuela Normal Superior de Córdoba. La transformación educativa desde un proyecto disruptivo (1941-1947)	Alternativas al normalismo	Ideas pedagógicas
1943-1945	Domeniconi, A. y Auderut, O.	2014	En torno a la catolización y peronización de la formación de maestros. San Luis 1943-1955	FID durante el peronismo	Política educativa
1945-1955	Perrotti, R.	2001	La incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros primarios en la transmisión de los nuevos saberes peronistas (1945-1955)	FID durante el peronismo	Prácticas
1945-1955	Gvirtz, S.	1991	Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)	Consolidación del subsistema de FID para el nivel medio	Política educativa
1945-1965	García, A.	2006	Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento	Historia de la FID en una asignatura	Política educativa
1946-1952	Kummer, V.	2007	El restablecimiento de la facultad de Ciencias de la Educación en el primer gobierno peronista: estructura curricular y organización académica	FID durante el peronismo	Política educativa
1946-1952	Auderut, O. y Domeniconi, A.	2010	Discursos y prácticas sobre la formación de maestros en la ciudad de San Luis (1946-1952)	Historia de la FID en una jurisdicción	Política educativa

1946-1955	Petitti, M.	2014	La formación docente en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955)	FID durante el peronismo	Política educativa
1949-2003	Rodríguez, L.	2010	El nivel terciario y la formación docente en la provincia de Buenos Aires	Historia de la FID en una jurisdicción	Política educativa
1950-1995	Chaile, M. O.	2005	Configuración de la formación docente de los niveles básico y medio, en la provincia de Salta, en relación con la función de estado (1950-1995)	Historia de la FID en una jurisdicción	Política educativa
1951-1955	Baffico, F.	2007	Peronización y desperonización de la Universidad argentina. El caso de la facultad de Ciencias de la Educación de Paraná	FID durante el peronismo	Ideas pedagógicas
1955-1966	Allori, A. y Castillo, S.	2006	Ser maestro en la década de 1960: entre vocación y certeza metódica	Reforma de la FID	Prácticas
1955-1973	Puiggrós, A.	1997	Espiritualismo, Normalismo y Educación	Crisis del normalismo	Ideas pedagógicas
1955-1976	Southwell, M.	1997	Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)	Crisis del normalismo	Ideas pedagógicas
1956	Toconás, S.	2006	La formación docente en Educación Física en la Provincia de Jujuy. Una introducción al caso del año 1956	Historia de la FID en una asignatura	Política educativa
1959-1961	Aberbuj, C.	2014	Las reformas educativas latinoamericanas de la década de 1960: El problema de la formación docente definido por el Proyecto Principal de Educación y sus propuestas de solución (1959-1961)	Reforma de la FID	Política educativa
1966-1970	Southwell, M. y De Luca, R.	2008	La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía	Reforma de la FID	Política educativa
1966-1973	Serra, J. C.	1997	La "Revolución Argentina" en la conducción educativa de la provincia de Buenos Aires. Discurso pedagógico	Crisis del normalismo	Ideas pedagógicas

			y formación docente		
1966-1973	De Luca, R.	2007	La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina (1966-1973)	Reforma de la FID	Política educativa
1967-1970	Aguiar, L.	2004	La tercerización de la formación de maestros. Entre Córdoba y la Nación (1967/1970). Una lectura histórico-política	Reforma de la FID	Política educativa
1967-1973	Vuksinic, N.	2014	Lógicas en torno a la tercerización de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires (1967-1973)	Reforma de la FID	Política educativa
1968-1972	Villaverde, A.	1972	Nueva política en la formación de maestros	Reforma de la FID	Política educativa
1968-1996	Davini, M. C.	1998	El currículum de la formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza	Reforma de la FID	Política educativa
1968-1998	Welti, M. E.	2009	Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios del magisterio en la provincia de Santa Fe (1968-1998)	Reforma de la FID	Política educativa
1976-1983	Southwell, M. y Vassiliades, A.	2009	Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires	Reforma de la FID	Política educativa
1976-1983	Amuchástegui, M., Martínez Del Sel, V. y Lazzari, M.	2010	La formación de profesores en Ciencias de la Educación: un estudio comparado entre la UBA y el JVG (1976-1983)	Reforma de la FID	Prácticas
1976-1983	Vassiliades, A.	2007	Regulación estatal y política educativa durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires	Reforma de la FID	Política educativa
1978-1984	Hernando, M. G. y Barcia, M.	2007	Las tendencias pedagógicas en la materia prácticas de la enseñanza entre 1978 y 1984. El caso del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP	Reforma de la FID	Política educativa

1980-1990	Graziano, N. A.	2006	La formación ética de los maestros durante la dictadura militar. Análisis de la resolución 1196/80	Reforma de la FID	Política educativa
1988-1990	Birgin, A.; Braslavsky, C.; Duschatzky, S.	1991	La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación	Desarrollo de la FID para nivel medio	Prácticas

Fuente: elaboración propia en base a las investigaciones históricas sobre FID.

Cuadro N°4: Investigaciones históricas sobre FID por modelos de formación y niveles de análisis

Períodos	Autor	Año de publicación	Título	Modelos de formación	Nivel de análisis
1852	Marincevic, J. y Guyot, V.	2000/2001	Un sujeto llamado maestro. Un análisis desde la partición civilización-barbarie	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1852-1920	Fernández, M. C.	2000/2001	Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1863-1909	Méndez, J.	2008	El Instituto Nacional de Profesorado Secundario: génesis de una Institución destinada a la formación docente	academicista	Política educativa
1869-1876	McMeley, M.	2007	Oportunidades y límites en las leyes nacionales sobre la educación (1869-1876)	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1869-1898	Houston Luiggi, A.	1959	Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1869-1898	Crespo, J.	2007	Las maestras de Sarmiento	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1870-1876	Lionetti, L.	2007	La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de	normalizadora-disciplinadora	Política educativa

1870-1910	Enrico, J.	2008	la república (1870-1916) La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1870-1910	Román, M. S.	2008	Los discursos alternativos en la génesis del Normalismo argentino: las experiencias pedagógicas de Francisco Podestá	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1870-1910	Alliaud, A.	1993	Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1870-1910	Fiorucci, F.	2014	Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1870-1910	De Miguel, A.	2002	Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1870-1916	Rozengardt, R.	2011	La formación docente en Educación Física	normalizadora-disciplinadora	Política ¹⁶⁸ Prácticas
1870-1930	Peleteiro, M. y Seferian, D.	2006	¿Dónde están los libros?... El lugar de la biblioteca en las escuelas normales	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1870-1930	Feldfeber, M.	1990	Génesis de las representaciones acerca del maestro: un análisis del discurso pedagógico	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1871-1895	Figuroa, S.	1934	Escuela Normal de Paraná. Datos históricos (1871-1895)	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1873-1973	Macchi, M.	1974	Normalismo argentino: la Escuela Normal de Concepción del Uruguay en su centenario 1873-1973: acción inicial de Urquiza	normalizadora-disciplinadora	Prácticas

¹⁶⁸ Esta investigación presenta ambos niveles de análisis.

1874-1930	Dubini, M. Orovitz, B. y Pelanda, M.	2010	Rupturas del discurso normalizador: indicios en la historia de la escuela normal: 1874-1930	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1878-1890	Kummer, V.	2010	José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1880-1910	Graziano, N. A.	2006	La formación ética de los maestros durante la dictadura militar. Análisis de la resolución 1196/80	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1880-1910	Linares, M. C.	2008	Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1880-1916	Méndez, J.	2011	La formación docente de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX	academicista	Política educativa
1884-1994	Ros, N.	2004	La formación de la Maestra Jardinera: Aportes a la construcción histórica de la Formación Docente	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1888-1903	Velásquez, R.	1968	Las maestras jardineras	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1890-1930	Schoo, S.	2009	Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1897-1900	Barbieri, P.	2010	La configuración de los espacios abiertos en la escuela normal	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1900-1920	Nuñez, V. M.	1985	De la Escuela Normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1900-1966	Page, C. A.	2004	Los simbólicos Edificios de las Escuelas normales de Córdoba (Argentina)	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1900-1990	Gutiérrez, T. V.	2007	Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920	normalizadora-disciplinadora	Política educativa

1901-1931	Scharagrodsky, P.	2014	El discurso médico y su relación con la invención del oficio de "educador físico": entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina 1901-1931)	normalizadora-disciplinadora; academicista	Política educativa
1904-1944	Vior, S. y Misuraca, M.R.	2006	Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944)	academicista	Política educativa
1904-1995	Méndez, J.	2010	Los discursos reformistas en la formación docente de nivel terciario: el papel de los intelectuales y los expertos	academicista; técnico academicista/eficientista	Ideas pedagógicas
1905-1920	Coscarelli, M. R.	2006	Tradiciones en la formación de profesores de física en el período fundacional de la UNLP	academicista	Ideas pedagógicas
1906-1920	Picco, S.	2007	Metodología de la enseñanza y formación del profesorado : El caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920	práctico-artesanal; normalizadora-disciplinadora; academicista; eficientista	Ideas pedagógicas
1906-1920	Stagno, L.	2001	De la Sección de Pedagogía a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1906-1920. Concepciones acerca del método de enseñanza a través de las distintas formas de organización institucional	academicista	Política educativa
1909-2009	Carrizo, B. y Giménez, J. C.	2011	Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafecina (1909-2009)	normalizadora-disciplinadora; academicista; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1910-1926	Van der Horst, C.	1999	La escuela normal, una institución para el orden	normalizadora-disciplinadora	Prácticas

1910-1939	Van der Horst, C.	1997	Los maestros: algunas cuestiones acerca de su formación en los inicios del siglo XX	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1911-1971	Travadelo, D.	1997	Luz Vieira Méndez: la pasión de educar "Somos normalistas rurales...".	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1920-1930	Brumat, M. R.	2010	Algunas líneas sobre la formación de maestros rurales en la historia educativa argentina	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1920-1940	Carli, S.	2006	The New School Movement in Argentina	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1924-1940	De Miguel, A., Laurino, E. y González I.	2001	Dolores Dabat y una escuela para "ser feliz"	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1925-1976	Román, M. S.	2006	Viaje pedagógico, viaje intelectual. Celia Ortiz de Montoya: tránsitos, trasiegos y conflictos entre pedagogías	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1930-1943	Varela, P.	2009	Consideraciones sobre la "escuela real". Instituciones de formación docente en Argentina, provincia de Buenos Aires, 1930-1943	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1930-1945	Pinkasz, D.	1989	La formación pedagógica de los profesores de nivel medio en la Argentina. 1930-1945	academicista	Política educativa
1930-1983	Musín, A. y Ramírez, I.	2014	De Buenos Aires al Chaco. La influencia de Margarita Ravioli en los sentidos fundacionales del Profesorado de Educación Pre-elemental	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1931	Román, M. S.	1999	La experiencia de educación integral activa en la Escuela Normal de Paraná	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1935-1946	Domeniconi, A. y Auderut, O.	2011	Investigar las prácticas de lectura durante la formación docente. Desafíos en lo teórico-metodológico	normalizadora-disciplinadora	Prácticas

1937-2009	Gispert, F. y Loyola, C.	2010	Formación docente y lenguajes artísticos: una revisión de los planes de estudios del Profesorado de Nivel Inicial	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1939-1951	Riveros, S.	2006	La formación de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo: el caso de la Escuela Normal Superior "Juan Pascual Pringles" en San Luis (1939-1951)	academicista	Ideas pedagógicas
1941	Guyot, V. y Riveros, S.	2008	El Instituto Pedagógico de San Luis (1941): Proyecto y creación.	academicista	Política educativa
1941-1943	Riveros, S. y Guyot, V.	2010	Juan José Arévalo en la tradición pedagógica de la Universidad Nacional de San Luis	academicista	Ideas pedagógicas
1941-1947	Roitenburd, S.	1997	La Escuela Normal Superior de Córdoba. La transformación educativa desde un proyecto disruptivo (1941-1947)	normalizadora-disciplinadora	Ideas pedagógicas
1943-1945	Kummer, V.	2006	La Facultad de Ciencias Económicas y Educativas y la Escuela Normal de Paraná (1920-1930): tensiones y conflictos en una década de transformaciones	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1945-1955	Perrotti, R.	2001	La incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros primarios en la transmisión de los nuevos saberes peronistas (1945-1955)	normalizadora-disciplinadora	Prácticas
1945-1955	Gvirtz, S.	1991	Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)	normalizadora-disciplinadora; academicista	Política educativa
1945-1965	García, A.	2006	Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento	normalizadora-disciplinadora; academicista	Política educativa
1946-1952	Kummer, V.	2007	El restablecimiento de la facultad de Ciencias de la Educación en el primer gobierno peronista: estructura curricular y organización	academicista	Política educativa

			académica		
1946-1952	Auderut, O. y Domeniconi, A.	2010	Discursos y prácticas sobre la formación de maestros en la ciudad de San Luis (1946-1952)	normalizadora-disciplinadora; academicista	Política educativa
1946-1955	Domeniconi, A. y Auderut, O.	2014	En torno a la catolización y peronización de la formación de maestros. San Luis 1943-1955	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1949-2003	Rodríguez, L.	2010	El nivel terciario y la formación docente en la provincia de Buenos Aires	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1950-1995	Chaile, M. O.	2005	Configuración de la formación docente de los niveles básico y medio, en la provincia de Salta, en relación con la función de estado (1950-1995)	normalizadora-disciplinadora; academicista; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1951-1955	Baffico, F.	2007	Peronización y desperonización de la Universidad argentina. El caso de la facultad de Ciencias de la Educación de Paraná	academicista	Ideas pedagógicas
1955-1966	Allori, A. y Castillo, S.	2006	Ser maestro en la década de 1960: entre vocación y certeza metódica	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Prácticas
1955-1973	Puiggrós, A.	1997	Espiritualismo, Normalismo y Educación	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Ideas pedagógicas
1955-1976	Southwell, M.	1997	Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Ideas pedagógicas
1956	Petitti, M.	2014	La FID en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955)	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1959-1961	Aberbuj, C.	2014	Las reformas educativas latinoamericanas de la década de 1960: El problema de la formación	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa

1966-1970	Southwell, M. y De Luca, R.	2008	docente definido por el Proyecto Principal de Educación y sus propuestas de solución (1959-1961) La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1966-1973	Serra, J. C.	1997	La "Revolución Argentina" en la conducción educativa de la provincia de Buenos Aires. Discurso pedagógico y formación docente	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Ideas pedagógicas
1966-1973	De Luca, R.	2007	La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina (1966-1973)	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1967-1970	Aguiar, L.	2004	La tercerización de la formación de maestros. Entre Córdoba y la Nación (1967/1970). Una lectura histórico-política	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1967-1973	Vuksinic, N.	2014	Lógicas en torno a la tercerización de la FID en la Provincia de Buenos Aires (1967-1973)	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1968-1972	Villaverde, A.	1972	Nueva política en la formación de maestros	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1968-1996	Davini, M. C.	1998	El currículo de la formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1968-1998	Welti, M. E.	2009	Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios del magisterio en la provincia de Santa Fe (1968-1998)	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1976-1983	Southwell, M. y Vassiliades, A.	2009	Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa

1976-1983	Amuchástegui, M., Martínez Del Sel, V. y Lázari, M.	2010	Aires La formación de profesores en Ciencias de la Educación: un estudio comparado entre la UBA y el JVG (1976-1983)	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Prácticas
1976-1983	Vassiliades, A.	2007	Regulación estatal y política educativa durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1978-1984	Hernando, M. G. y Barcia, M.	2007	Las tendencias pedagógicas en la materia prácticas de la enseñanza entre 1978 y 1984. El caso del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP	normalizadora-disciplinadora; técnico academicista/eficientista	Política educativa
1980-1990	Toconás, S.	2006	La formación docente en Educación Física en la Provincia de Jujuy. Una introducción al caso del año 1956	normalizadora-disciplinadora	Política educativa
1988-1990	Birgin, A.; Braslavsky, C.; Duschatzky, S.	1991	La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación	normalizadora-disciplinadora; academicista; técnico academicista/eficientista	Prácticas

Fuente: elaboración propia en base a las investigaciones históricas sobre FID.