



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

***“Experiencias de formación pedagógica y didáctica para
maestros y maestras entre fines del siglo XIX y primeras
décadas del XX en la provincia de Buenos Aires y Capital
Federal”***

Autor: Darío Omar Sosa

Directora: Ángela Aisenstein

2020



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Darío Omar Sosa

“Experiencias de formación pedagógica y didáctica para maestros y maestras entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX en la provincia de Buenos Aires y Capital Federal”

Directora: Ángela Aisenstein
2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar este apartado agradeciendo a mi directora de tesis, la Dra. Ángela Aisenstein por su paciencia, apoyo, enseñanza y compromiso a lo largo de este camino.

Un agradecimiento especial a mi familia, especialmente a mi abuela, a mí madre, a Sofía y Esteban, por valorar mi esfuerzo y ayudarme a concluir mis estudios. A mis amigos por su comprensión y aliento para concluir este proyecto.

A la Universidad de San Andrés por confiar en mí y brindarme un espacio para poder continuar con mis estudios. A cada profesor por iluminarme y permitirme seguir creciendo profesionalmente. Y por último, pero no menos importante, a mis compañeros de carrera, por su humildad y predisposición. Siempre me sentí acompañado por cada uno de ustedes con sus palabras y reconocimiento.

Para concluir, quiero destacar que una parte de esta tesis quiere reconocer a todos los educadores que con mucha pasión se continúan formando a lo largo del tiempo, sin importar cuán lejos esté la etapa en que se formaron inicialmente como docente. El perfeccionamiento docente no se trata de mejorar únicamente nuestras prácticas, sino también de creer, crecer y vivir de esto que nos apasiona: la educación.

Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| CAPÍTULO 1 | 9 |
| ANTECEDENTES Y ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO | 9 |
| <i>La formación continua de maestros como objeto de estudio</i> | 9 |
| <i>Aspectos metodológicos</i> | 10 |
| <i>Antecedentes y desarrollo metodológico para el estudio del dispositivo</i> | 12 |
| <i>Las revistas como fuente y objeto de estudio</i> | 17 |
| CAPÍTULO 2 | 22 |
| EL PROBLEMA DE ESTUDIO EN EL MARCO DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO E HISTÓRICO DISPONIBLE | 22 |
| <i>Marco teórico e histórico</i> | 22 |
| <i>Historia del sistema educativo</i> | 22 |
| <i>El proceso de sistematización de la educación</i> | 24 |
| <i>El origen del SIPCE</i> | 26 |
| <i>Formación de maestras y maestros de educación común</i> | 29 |
| <i>El dispositivo como modelo teórico de investigación</i> | 30 |
| CAPÍTULO 3 | 33 |
| LOS ORÍGENES DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DE MAESTROS EN EJERCICIO EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES | 33 |
| <i>Antecedentes de las primeras experiencias de formación de maestras y maestros en ejercicio en la provincia de Buenos Aires</i> | 33 |
| <i>Las Conferencias de Maestros en la provincia de Buenos Aires</i> | 41 |
| <i>Las Conferencias Pedagógicas</i> | 46 |
| CAPÍTULO 4 | 52 |
| LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO EN LA CAPITAL FEDERAL | 52 |
| <i>Antecedentes de las primeras experiencias en la Capital Federal</i> | 52 |
| <i>Las primeras experiencias de formación de maestros en ejercicio en la Capital Federal</i> | 59 |
| <i>La consolidación de las Conferencias Pedagógicas en el interior del dispositivo</i> | 60 |
| <i>Las Conferencias Prácticas</i> | 63 |
| <i>Las Conferencias Parroquiales</i> | 68 |
| <i>La diversidad en las experiencias del dispositivo: Las Conferencias Generales de maestros y los Cursos Teóricos y Prácticos</i> | 70 |
| CAPÍTULO 5 | 87 |

| | |
|---|------------|
| LAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: LA LIGA RACIONALISTA | 87 |
| <i>Las alternativas pedagógicas del SIPCE</i> | 87 |
| <i>Las críticas de los socialistas al SIPCE</i> | 89 |
| <i>Los libertarios y su oposición al SIPCE</i> | 91 |
| <i>Antecedentes de La Liga de Educación Racionalista Argentina</i> | 94 |
| <i>La Liga y la formación de maestros en ejercicio.</i> | 98 |
| <i>Las experiencias de La Liga para la formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros en ejercicio</i> | 104 |
| <i>Algunas consideraciones sobre las alternativas pedagógicas en el desarrollo del dispositivo</i> | 114 |
| CAPÍTULO 6 | 116 |
| CONCLUSIONES | 116 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 125 |



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

Desde 1990 la formación docente inicial y los programas de actualización docente han sido ubicados como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad¹ (Vezub, 2007). Desde entonces, la demanda sobre la Formación Docente Continua (en adelante FDC) ha ido en avance, complejizando el dispositivo formador, impulsada por los cambios y avances que se operan en las diferentes etapas del desarrollo profesional. Trabajos anteriores (Ávalos, 2007; Diker, 2008; Diker y Terigi, 1997; Edward, 1992; Sandoval, 1995; Terigi, 2006; Vezub, 2005, 2007), señalan que la FDC constituye una estrategia fundamental tanto para renovar el oficio docente, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad. La cantidad de años que ejercen los docentes dentro del sistema, sumados a los cambios sociales, políticos y los avances tecno científicos han dado relevancia a esta etapa de formación y, desde la perspectiva de esta tesis, ponen en relieve la importancia de su estudio.

La oferta del perfeccionamiento en Argentina, como en el resto de América Latina, se ha caracterizado por su atomización pero, recientemente, ha comenzado a articularse en un dispositivo de formación que ha logrado institucionalizarse². En la actualidad, la FCD combina una oferta centralizada con actividades descentralizadas por la implementación a cargo de los gobiernos locales respondiendo a los lineamientos u objetivos nacionales (Alliaud y Vezub, 2014). Es decir, el Ministerio de Educación de la Nación proporciona orientaciones generales y ofrece algunas acciones de manera directa a través de Programas Nacionales, pero son las provincias las que elaboran y ejecutan la mayoría de las propuestas de perfeccionamiento docente a través de sus propios

¹ “La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años '90, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad” (Vezub, 2007:2)

² Otra dificultad que se observa para la institucionalización de este dispositivo es su entramado complejo, ya que articula tres campos de fuerza con diversas lógicas, actores, instituciones, intereses y dinámicas particulares; donde en el centro de estos tres campos, se ubican las necesidades, deseos y expectativas de formación de los profesores. En un primer lugar encontramos a las políticas de perfeccionamiento llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país. En segundo lugar, se encuentran las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas por los organismos estatales o privados, organizaciones sindicales, entre otros. En el último lugar, se encuentran las diferentes producciones de origen académico (aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente continua) que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente. (Vezub, 2009:4)

organismos y de las instituciones educativas oficiales; también participan editoriales (con revistas y libros), gremios y universidades³.

En este marco, el estudio de su historia puede ser un aporte para comprender la configuración actual; por lo cual el presente trabajo se ha propuesto como objetivo general caracterizar el origen del dispositivo de la formación pedagógica y didáctica de maestros, titulados o no, en ejercicio de la escuela común de la provincia de Bs.As. y la Capital Federal entre los años 1875 y 1924⁴.

Las primeras experiencias de formación a maestros en ejercicio más allá de su formación inicial, titulados o no, ha sido un tema poco estudiado por la historiografía educacional argentina (Vezub, 2005; Diker, 2008). La intención de esta tesis ha sido abordarla para realizar nuevas lecturas e interpretaciones, reelaborar, redescubrir, aclarar, precisar y ahondar el conocimiento sobre este objeto desde una perspectiva inagotable como es el estudio del pasado (Feijoo, 2016). Varios autores parten de la premisa que es necesario tener en cuenta una perspectiva histórica para analizar la formación docente. Alliaud (s/f) y Braslavsky (2005) parten de la convicción de que solo conociendo el proceso histórico de las políticas educativas en Argentina es posible interpretar su complejidad. Me interesa particularmente desarrollar conocimiento sobre los elementos del pasado que lo caracterizaron, en este caso los que permitieron que el dispositivo fuese efectivo, como también los que quedaron en el camino y así poder brindar al estudio de la FCD diferentes experiencias que permitan formular políticas de intervención en la realidad con mayores posibilidades de éxito.

Este estudio histórico del dispositivo de FCD, estuvo orientado por las siguientes preguntas ¿Qué actores e instituciones participaron de la experiencias de formación pedagógicas y didácticas de maestras y maestros de educación común, titulados o no, en ejercicio en las aulas durante el periodo de 1875-1924? ¿Qué sujetos imparten las experiencias? ¿Qué propósitos plantean quienes organizan dichas propuestas? ¿Cuáles fueron los contenidos que se pusieron en circulación durante la formación en dicho

³ Argentina formuló un documento específico titulado Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (2007), donde se proponen criterios para orientar las acciones de desarrollo profesional en los diferentes niveles gubernamentales. A su vez, una nueva Resolución creó el Programa Nacional de Formación Permanente (2013) que contempla los diversos niveles y sectores del sistema y se propone articular procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la escuela. Este programa posee diferentes destinatarios. En primer lugar, según la función desempeñada (directores-supervisores versus equipos docentes); y en segundo lugar, según las trayectorias, niveles, especialidades, roles y temas priorizados por cada jurisdicción.

⁴ La justificación del periodo se detalla en el capítulo 1

período? ¿Estaban relacionados con los planes de estudio? ¿Qué repercusiones y recibimiento habían obtenido por parte de maestras y maestros? ¿Cómo se pensó la implementación de las experiencias? ¿Cómo se había planificado la organización para los expositores como para los oyentes?.

En función de la naturaleza del problema, la técnica de recolección de datos fue el análisis temático de contenido aplicado a documentos escritos. El análisis del objeto de estudio requirió de un trabajo de relevamiento de material en distintas bibliotecas públicas, privadas y de algunos archivos como la Biblioteca de Maestros y la biblioteca de la Federación Libertaria Argentina. Se analizó una gran cantidad de fuentes periodísticas y documentales, destacándose artículos y notas de opinión de revistas pedagógicas como *Anales de la Educación Común*, *La Educación Común* de la provincia de Buenos Aires, *Revista de Educación*, *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar*, *El Monitor de la Educación Común* y *La Escuela Popular*.

Para el abordaje teórico del objeto de estudio se utilizó el concepto de “dispositivo” acuñado por Foucault (1976) quien lo entiende como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos dentro de un juego estratégico de poder y saber. Desde esta perspectiva, García Fanlo (2011) sostiene que en el análisis del orden social es posible encontrar tres elementos que interactúan entre sí: discursos, cosas y sujetos. Estos no pueden ser pensados ni definidos individualmente sino en relación de unos con los otros. Esta asociación entre elementos es lo que varios autores como Foucault, Deleuze y Agamben denominan dispositivo (García Fanlo, 2011: 7).

En tanto dispositivo, desde sus orígenes, las diferentes experiencias pedagógicas y didácticas destinadas a maestras y maestros de educación común, titulados o no, en ejercicio, establecieron una red que vinculaba a diferentes instituciones, grupos o sujetos que, movidos por intereses y motivaciones diversas, generaron y desarrollaron los componentes del propio dispositivo. Por lo tanto, esta investigación se propuso identificar las instituciones, agrupaciones o sujetos que compusieron el dispositivo, sistematizando las justificaciones formuladas por cada uno de ellos para ser parte del propio dispositivo, y caracterizando los formatos que se desarrollaron durante el periodo elegido.

De esta forma, esta investigación, pretende situar una puerta de entrada a un importante conjunto de interrogantes sobre la conformación, composición,

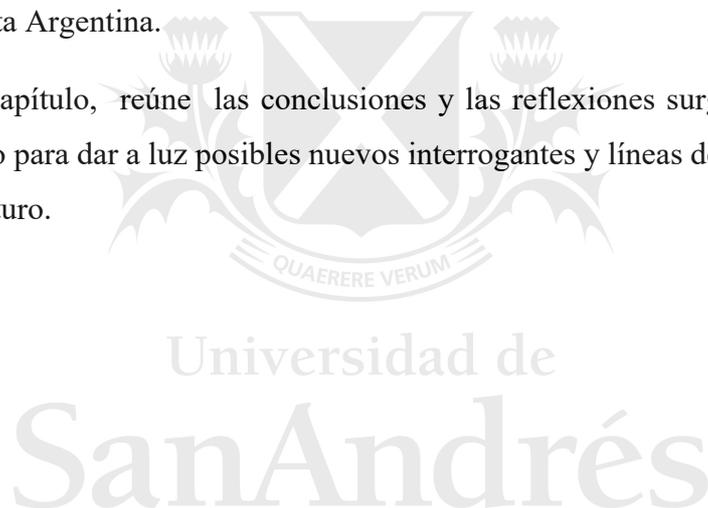
funcionamiento, alcances y limitaciones del dispositivo de formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros de educación común en ejercicio⁵.

La tesis está organizada en cinco capítulos. En el primero, se presenta el planteo del problema de investigación, los antecedentes y las consideraciones metodológicas llevadas a cabo para la investigación. El segundo capítulo, está dedicado al marco teórico.

En el tercer y cuarto capítulo, se presenta la caracterización y la sistematización de las experiencias formativas destinadas a los maestros en ejercicio desde la perspectiva de la prensa educativa que fue órgano de difusión del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Educación.

El quinto capítulo, presenta el análisis, caracterización y sistematización del dispositivo desde la perspectiva de la revista *La Escuela Popular* que fue órgano de la Liga Racionalista Argentina.

El sexto capítulo, reúne las conclusiones y las reflexiones surgidas a partir del trabajo realizado para dar a luz posibles nuevos interrogantes y líneas de investigación a realizar en el futuro.



⁵ Con estas contribuciones se podrá cumplir con el objetivo de la línea de investigación que busca “conocer la historia de las instituciones de formación, ideas pedagógicas y prácticas educativas en la formación inicial y continua de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-2006 atendiendo a las similitudes, diferencias y particularidades de la formación de los docentes para los tres niveles del sistema, disciplinas y provincias argentinas.”

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La formación continúa de maestros como objeto de estudio

En Argentina, como en el resto de América Latina, la creación de sistemas nacionales de perfeccionamiento docente, para promover la institucionalización de la formación continua, ha sido un proceso bastante reciente; y, a decir de varios especialistas, su configuración ha debido tomar en cuenta la historia del dispositivo (Avalos, 2007; Vezub 2007, 2009).

En Argentina, las orientaciones generales de la FCD están, en la actualidad, centralizadas por el Ministerio de Educación. A partir de allí, los organismos e instituciones educativas oficiales, junto a los diferentes gremios y universidades, diseñan e implementan la mayoría de las propuestas para formar a los maestros en ejercicio. Esto significa que existe una oferta centralizada combinada con actividades descentralizadas implementadas por las diferentes organizaciones que responden a los diferentes gobiernos locales (Alliaud y Vezub, 2014).

Desde su institucionalización en la década de 1990, se han organizado múltiples formatos, modalidades y programas. En primer lugar, se destacan los cursos de capacitación y, en segundo lugar, las diplomaturas, los estudios o carreras de posgrado (especializaciones, y maestrías).

Varios autores han señalado deficiencias en el funcionamiento de dispositivo de FDC (Avalos, 2007; Vaillant, 2005; Vezub 2007 y 2013). En sus trabajos observan algunas problemáticas como la discontinuidad de las políticas vinculadas a los cambios de gestión y la desarticulación entre los niveles nacional y provincial.

Este trabajo reconoce la potencialidad del estudio histórico para comprender la actualidad de la FCD a los efectos de poder operar sobre ella. Valoriza la importancia de la reconstrucción histórica del dispositivo actual de FCD a partir de entender que las características y los problemas de la formación docente en Argentina pueden ser comprendidas explorando su historia, para rastrear las políticas, las instituciones, actores, las tendencias, los debates, los conflictos que fueron conformando el complejo sistema de formación actual (IPE, 2001).

Aspectos metodológicos

Conocer la historia del dispositivo implica e invita a explorar políticas, ideas pedagógicas, debates ideológicos, conflictos entre actores e instituciones y otros aspectos que fueron caracterizando al dispositivo en su proceso de formación.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo general caracterizar el origen del dispositivo de la formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros en ejercicio de escuelas comunes, titulados o no, de la provincia de Bs.As. y la Capital Federal entre los años 1875 y 1924. Los objetivos específicos son 1) identificar las instituciones, agrupaciones y/o sujetos que compusieron el dispositivo; 2) sistematizar las finalidades y justificaciones formuladas por cada uno de ellos para intervenir sobre las experiencias pedagógicas y didácticas de los maestros de educación común en ejercicio, 3) caracterizar las experiencias pedagógicas y didácticas que se desarrollaron.

Para responder a los objetivos, el presente estudio optó por una metodología cualitativa, entendida por Creswell (1994) como un proceso de indagación que permite la comprensión de fenómenos sociales. También, este tipo de diseño realiza “descripciones íntimas”, definido así por Taylor y Bogdan (1987), que dan cuenta de la singularidad de los contextos y de los significados para los sujetos involucrados. La técnica de recolección de datos fue el Análisis de contenido. La justificación por el uso de esta técnica es porque ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza de los documentos, discursos y actos comunicativos (Porta y Silva, 2008). Siguiendo a Krippendorff (1980), los autores definen el Análisis de contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Puerta y Silva, 2008:8).

Respecto de la periodización elegida, se reconoce que la delimitación temporal de un estudio es una decisión compleja, ya que implica realizar elecciones sobre los aspectos que se van a privilegiar en el análisis. Puiggrós (1990) señala que existen distintas formas de establecer una periodización: se pueden apelar a hechos socioeconómicos, a la historia de la educación nacional 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. Esta tesis utilizó como criterio demarcatorio a la historia educativa de nuestro país; por ello se alude a la organización y consolidación del sistema educativo en la provincia Buenos Aires y, posteriormente en la Capital Federal, y a la institucionalización de la formación de maestros y profesores con

la fundación de las Escuelas Normales; en ese recorrido hace también referencia a la organización gremial por parte de maestras y maestros que permitieron visibilizar debates y tensiones internas dentro del sistema educativo.

Como se mencionó anteriormente, esta investigación comprende un periodo temporal que va desde 1875 hasta 1924 y una limitación espacial que corresponde a la provincia de Buenos Aires y – en ese entonces- la Capital Federal.

Para la limitación temporal y espacial se consideró la sanción de la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires en el año 1875 (N° 888). Con ella se estableció un nuevo tipo de administración escolar al crear el Consejo General de Educación (en adelante CGE) y se incorporó la obligatoriedad y la gratuidad de la educación. Estos dos últimos puntos agudizaron la necesidad de contar con personal especializado para poder expandir la instrucción elemental en todo el territorio bonaerense. Desde 1871, la formación de maestros y profesores se institucionaliza con la fundación de las Escuelas Normales. Hasta la creación de estas escuelas, la enseñanza elemental era atendida por personal con escasa capacitación formal. Para lograr la empresa de extender la educación elemental y poblar las escuelas con maestros egresados de las Escuelas Normales, en 1875 se sancionó una ley que permitió expandir dichas escuelas en todas las capitales de las provincias que lo solicitaran (Alliaud, 1993).

Esta investigación concluye su periodo de estudio en el año 1924, cuando el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), a través de su oficina de la Inspección Técnica General, creó la oficina de Divulgación Escolar. Esta oficina centralizaría todas las experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio existentes; organizaría las *Conferencias Pedagógicas* y los cursos para maestros y conformaría un ámbito para la divulgación de la enseñanza científica y artística, y para la renovación e innovación de las prácticas de los maestros. Para lograr esto, publicaba quincenalmente o mensualmente un boletín de informaciones sobre cursos, experiencias educativas de otras naciones, conclusiones de las distintas *Conferencias Pedagógicas*, científicas o artísticas (*El Monitor*, N°621, Septiembre de 1924:52).

Para una mejor organización, esta investigación esta dividida en tres capítulos que analizan, caracterizan y sistematizan el origen y la consolidación del dispositivo a partir de las experiencias de la provincia de Buenos Aires, la Capital Federal y las formuladas por la Liga Racionalista Argentina. A su vez, con la lectura de estos capítulos se podrá distinguir tres etapas que definieron el proceso de conformación del dispositivo: una primera etapa donde se presenta las primeras experiencias de formación pedagógica y

didáctica de los maestros en ejercicio que eran titulados o no, en un contexto de institucionalización de la formación de maestras y maestros de Escuelas Normales, la conformación del sistema educativo y del Estado nacional (1876-1888); una segunda etapa donde se consolidan dichas experiencias como práctica para formar pedagógica y didácticamente a maestras y maestros en ejercicio a partir de la consolidación del sistema educativo (1888-1905); y finalmente una etapa caracterizada por la diversificación del dispositivo al configurarse nuevas experiencias y por el reconocimientos de nuevos espacios y actores que fueron parte del dispositivo (1905-1924).

Antecedentes y desarrollo metodológico para el estudio del dispositivo

Como se mencionó anteriormente, el estudio de la FCD es una preocupación más reciente y con menor producción respecto de la formación inicial de maestros, cuyo estudio es de larga data y cuenta con un corpus de investigaciones mayor en esta línea (Diker, 2008, Feijoo, 2016, Vezub, 2012). Sin embargo, tal como fue mencionado, la FCD ha sido estudiada por varios autores. De la lectura de sus trabajos se ha podido reconocer la existencia de investigaciones que abordaron el tema en la actualidad; tales estudios se ocuparon de señalar los diferentes modelos y enfoques existentes de FCD (Ávalos, 2007; Diker y Terigi, 1997; Edward, 1992; Sandoval, 1995; Terigi, 2006; Vezub, 2007); los tipos de gestión y oferta (Davini, 1995, 1998; Escudero, 1998; Vaillant, 2005; Vezub, 2005, 2007, 2009, 2013;); y los resultados de las propuestas de intervención realizadas por algunas instituciones que forman parte del dispositivo de FCD (Aguerrondo, 2004; Serra, 2004; Terigi, 2006; Torres, 2005; Vezub, 2000, 2004, 2008 y 2009).

En el marco de dichos trabajos, algunos autores manifiestan la necesidad de producir una genealogía del dispositivo de FDC para poder conocer sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo, y así aportar a una mayor y mejor comprensión de su devenir en la actualidad (Vezub, 2009)⁶. Por ende, se decidió realizar una búsqueda de las primeras experiencias de formación de maestros de escuelas comunes en ejercicio.

La búsqueda de antecedentes históricos del actual dispositivo de FCD evidenció la existencia de investigaciones que identificaron las primeras experiencias de formación

⁶ Una de las primeras acciones políticas en la esfera de la formación docente fue establecer formas institucionalizadas de preparación de docentes (Escuelas Normales y programas universitarios) para sumarle, en un futuro cercano, un carácter cada vez más académico-profesional

pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio (Pineau, 1997; Puiggrós, 1990; Vezub, 2009). Sin embargo, estas experiencias no fueron reconocidas como objeto de estudio en sí mismo, sino como fuentes para poder indagar otras urgencias de la Historia de la Educación como la conformación del sistema educativo, la formación de maestras y maestros o el proceso de escolarización en Argentina. Esto da cuenta de que la historia de la formación de maestros en ejercicio se caracterizaba por ser un compendio de estudios dispersos que imposibilitan el estudio histórico de forma completa y generalizada.

En “notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la argentina”, Vezub (2009) reconoce algunos sucesos históricos que permitieron sistematizar e institucionalizar el campo de la FCD en la década de 1990⁷. Para la autora, la sistematización de la FCD da cuenta de tres momentos históricos: los puntos de emergencia que explican el génesis (1884-1958), el proceso de institucionalización (1958-1990) y la institucionalización de la FCD en la Argentina (1994). En la primera sección de este estudio, se identifican tres elementos que me permitieron pensar una primera aproximación al estudio del dispositivo: en primer lugar, identifica a las *Conferencias Pedagógicas* como experiencia formativa de maestros en ejercicio; en segundo lugar, reconoce a la prensa pedagógica como espacio donde se comunicaban dichas experiencias; y en tercer lugar, identifica al Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) y a los inspectores como aquellas instituciones o sujetos que promovían dichas experiencias.

De esta primera aproximación, se comenzó una etapa donde se formularon las primeras preguntas de investigación. ¿Qué actores e instituciones participaron de la experiencias de formación pedagógicas y didácticas de maestras y maestros de educación común en ejercicio durante el periodo de 1875-1924? ¿Cuáles fueron las justificaciones para la organización de dichas experiencias? ¿Qué formatos se adoptaron?

Para responder a esta primera fase de investigación, se decidió realizar una búsqueda sobre el estudio de las *Conferencias Pedagógicas*, el rol de las revistas

⁷ Se destaca las producciones de Lea Vezub en el estudio de la FCD. Estas me permitieron comprender las dimensiones actuales de la profesionalización o formación continua de maestros. Entre sus obras se destaca “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje” (2004); “El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires” (2005); “Trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales” (2008).

educativas, la formación de maestras y maestros, y finalmente la formación del sistema educativo.

El resultado de las investigaciones sobre las *Conferencias Pedagógicas* celebradas en la provincia de Buenos Aires como su posterior celebración en Capital Federal demostraron que las mismas fueron utilizadas como fuente de estudio en investigaciones que analizaban la institucionalización de la formación de maestros, el rol de los inspectores y la organización del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE). Entre ellas, se destacan los aportes de Vezub (2009) y Pineau (1997) que dan cuenta que las *Conferencias Pedagógicas* fueron las primeras experiencias formativas de maestros y maestras en un contexto de construcción sistema educativo y de la institucionalización de la formación de maestros⁸.

El estudio histórico sobre la formación de maestras y maestros de educación común tiene un corpus más amplio. Autores como Alliaud (1993, 1996, 2007), Astolfi (1974) Blas Antonicelli (2002), Bosch (1955), Braslavsky y Birgin (1994), Fiorucci (2014), Narodowski (2001), Rodríguez (2019), Southwell (1996), Suárez (1996), Tedesco (1986), Uzin (1970) permitieron caracterizar los destinatarios de estas primeras experiencias. Las investigaciones que indagaron la institucionalización de la formación de maestras y maestros me brindó la posibilidad de ver el potencial de ampliar las preguntas que guiaban esta investigación al tratar de comprender cómo había sido la organización de las *Conferencias Pedagógicas* para que las maestras y maestros, titulados o no, asistan a las mismas, como se había pensado la implementación, cómo se había planificado la organización para los expositores como para los oyentes, qué contenidos se desarrollaban dentro de ella; si estaban relacionados a los planes de estudio y finalmente qué repercusiones y recibimiento habían obtenido por parte de maestras y maestros.

Luego de analizar la formación de maestros de escuelas comunes, se avanzó en el estudio de la historia del sistema educativo argentino (en adelante SEN) y la consolidación de la escuela elemental que estuvieron relacionadas con el proceso de formación del Estado Nacional (Alliaud, 1992; Ascolani, 1999; Braslavsky, 1985; Campobassi, 1942; Carli, 1991; Cucuzza, 1985; Donaire, 2007; Fiorucci, 2014, Guibert, 1988; Legarralde, 2007; Lobato, 2000; Puiggrós, 1990; Oszlack (1985); Solari, 1981;

⁸ Esta experiencia será analizada en los próximos capítulos.

Southwell, 2015; Tedesco, 1986, 2003). Varios historiadores coinciden en señalar que a finales del siglo XIX y principio del siglo XX, el Estado se consolidó como el único promotor de la educación pública tras la sanción de las leyes educativas, la consolidación de las Escuelas Normales y de los Consejos de educación (Nacional y los provinciales) (Alliaud, 1993; Puiggrós, 1992; Tedesco, 1986).

La obra de Juan Carlos Tedesco (1982), *Educación y Sociedad en la Argentina 1880-1900*, fue una puerta de entrada para analizar el proceso de escolarización en la Argentina, que respondió a los intereses de la élite dominante⁹. Es decir, las élites necesitaron e hicieron uso de la escuela como mecanismo de estabilización política y como medio formador de la propia élite para consolidar la educación secundaria y universitaria.

Continuando con el estudio, se reconocieron investigaciones que analizaron el funcionamiento y la composición del SEN. En el marco de la colección de Historia de la educación en la Argentina, dirigida por Adriana Puiggrós (1991), existen diferentes autores que abordaron el proceso de centralización administrativa de las instituciones que fueron parte del “sistema de instrucción pública centralizado” (en adelante SIPCE), término acuñado por Puiggrós (1990). Como parte de la publicación, Roberto Marengo (1991) caracterizó la estructuración y consolidación del poder normalizador en las acciones del CNE¹⁰. En el desarrollo de su trabajo se pudo analizar el rol de los inspectores, la composición del CNE, sus reglamentos y la expansión del poder producto de la extensión y regulación de todas las áreas referidas a la educación. Por su parte, la investigación de Legarralde (2007), Ponce de León, Volonte y Longobucco (2008) y el artículo de Inés Dussel (1995) “*pedagogías y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores*” permitieron identificar las experiencias administrativas y de control de escuelas que devinieron en la consolidación de la figura de los inspectores. Estas investigaciones dan cuenta del rol que tuvieron los inspectores en los orígenes del SEN y su incidencia en la formación de maestros y maestros de escuelas comunes.

⁹ La propuesta de Tedesco se aleja de la hipótesis de Gustavo Cirigliano (1967) que afirmaba que la educación en Argentina se había conformado por las necesidades del sistema productivo por la falta de fuerza de trabajo calificada. Es decir, En dicho trabajo, Cirigliano sostiene que el sistema educativo estuvo planificado para satisfacer las demandas del modelo agroexportador para la contratación de fuerzas de trabajo.

¹⁰ Marengo, R (1991) “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, en Puiggrós, Adriana (Dir.) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Galerna, Buenos Aires.

Vale aclarar que la producción del campo de la historia de la educación en nuestro país ha permitido abordar objetos de estudio más variados¹¹. Es decir, logró superar el estudio del sistema educativo, su marco normativo y el de las instituciones educativas por estudios que avanzaron en investigar sobre las prácticas pedagógicas no formales, los planes y programas escolares, las prácticas educativas previas y posteriores al proceso de formación del Estado nacional. Las lecturas de las investigaciones de Filmus (1994), Finocchio (2009), Puiggrós (1990, 1994 y 2006) y Tedesco (1986) evidenciaron la existencia de agrupaciones que entraron en tensión con el discurso oficial. En *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Puiggrós (1990), identificó los discursos de alternativas pedagógicas que fueron negadas por dicho discurso oficial; tal como fueron las voces de los demócratas radicalizados, los socialistas y los anarquistas.

Para el estudio de estos discursos alternativos se analizaron trabajos de Dora Barrancos (1990), Martín Acri (2016), Juan Suriano (2001), Julio Del cueto (2015) Oved (2013), Ángel Cappelletti (1980), Diego Herrera (2009), Alexandra Pita González (2012), Puiggrós (1990) y Diego Abad de Santillán (2005), que permitieron conocer y ubicar actores e instituciones que ocupaban y organizaban estos otros espacios.

El análisis de los trabajos de Abad de Santillán (2005), Oved (2013) y Suriano (2001) permitieron identificar la configuración del anarquismo en nuestro país. Según estos autores, el movimiento anarquista argentino tuvo una división interna entre los “doctrinarios puros” y los “intelectuales heterodoxos”. Los primeros se caracterizaron por ser intelectuales que establecieron los lineamientos de comportamiento de la militancia política del anarquismo. Por su parte, los segundos, provenían de ámbitos académicos y se caracterizaron por ser más abiertos a las interpretaciones de la doctrina anarquista. A principios de 1900, estos últimos fueron relegados al rol de difusores intelectuales en revistas y congresos. Gracias a estas investigaciones se logró identificar que muchos de

¹¹ Para Ascolani (1999) este debate refleja el nacimiento de una nueva etapa de la historia de la educación en nuestro país. Este autor propone cinco “etapas de desarrollo” en la construcción de la historiografía educativa argentina: Una etapa de “pre-formación” iniciada hacia 1870; seguida de una que denomina “fundacional”, que se extiende entre 1910 y 1955 aproximadamente, en la que predominaron las crónicas político-institucionales; una tercera etapa – a la que llama “transicional”, ya que en ella convivieron las visiones tradicionales con nuevas modalidades críticas – que abarca hasta 1970. Luego sobrevino un “período de revisión crítica sobre problemáticas vinculadas al Estado y la Sociedad” que se prolongó entre 1970 y 1990; y un último momento, contemporáneo, de mucha producción, donde conviven las preocupaciones del período anterior con la ampliación del objeto de estudio, como las temáticas referidas a las ideas y prácticas pedagógicas o a los sujetos hasta entonces excluidos del relato (Pineau, 2010:11).

los integrantes del anarquismo, pertenecientes a este último grupo, planificaron y concretaron diferentes experiencias educativas en el país.

Las experiencias educativas libertarias fueron estudiadas por Dora Barrancos (1990), Martín Acri (2016), Ángel Capelletti (2010), Julio Del Cueto (2015), Pita González (2012), Suriano (2001) y Herrera (2009). La investigación de Barrancos (1990) da cuenta de las experiencias de educación libertaria con la creación de la Liga de Educación Racionalista de Argentina y su programa de fundación de escuelas propias. La lectura de Acri (2016) y Del Cueto (2015) permitió analizar las revistas que actuaron como órganos de la Liga de Educación Racionalista. Estas fueron la revista *Francisco Ferrer* y *La Escuela Popular*. En estas revistas se manifestaron las motivaciones del racionalismo argentino para instaurar una alternativa educativa a la propuesta oficial. Gracias a su análisis sumado a la lectura de Barrancos (1990), Pita González (2012) y Herrera (2009), se logró identificar y reconocer el trabajo de Julio Barcos dentro de la Liga de Educación Racionalista. Finalmente, el trabajo de Suriano (2001) y el de Herrera (2009) visibilizaron las debilidades internas del proyecto educativo libertario que imposibilitó la consolidación de los proyectos educativos libertarios en Argentina.

Las revistas como fuente y objeto de estudio

La sistematización de las investigaciones que analizaron la implementación de las *Conferencias Pedagógicas*, la formación de maestras y maestro, la conformación del SIPCE y las alternativas pedagógicas; me permitió realizar un acercamiento al desempeño que tuvo la prensa educativa en este proceso de conformación de las primeras experiencias de formación. La creación de las *Conferencias Pedagógicas* tuvieron simultaneidad con la consolidación de revistas educativas que actuaron como órgano de los Consejos de Educación a nivel provincial y nacional, como así también de las organizaciones que fueron parte de las propuestas pedagógicas alternativas. Para Vezub (2009) la prensa educativa fue el espacio de difusión de nuevas concepciones y experiencias pedagógicas y como espacio de divulgación de resoluciones destinadas a organizar el sistema educativo a cargo de autoridades provinciales y nacionales. Con estas aproximaciones, las revistas pedagógicas se convertirían en una herramienta valiosa para el estudio histórico del dispositivo.

Pero, es importante aclarar, que la prensa educativa comenzó a ser estudiada hace más de treinta años y todos los trabajos realizados comprueban la amplia gama de temas, discusiones y cuestiones que acompañó la formación, consolidación y reforma de los sistemas educativos modernos (Camara Bastos, 2016; Finocchio, 2009; Nóvoa, 1997). La mayoría de los expertos que la analizan señalan que el estudio de las revistas educativas debe analizarse desde múltiples perspectivas¹². En particular, Nóvoa (1997) plantea que se debe prestar atención a la difusión de ideas que se realizó a través de ellas a lo largo de los siglos XIX y XX; la diversidad de objetivos que se cruzaron en sus páginas (textos informativos, doctrinales, ideológicos y profesionales); la forma en que fueron utilizadas por los actores educativos, individual y colectivamente (instituciones oficiales, asociaciones profesionales, sociedades científicas, corrientes de opinión, entre otras.) y el papel que desempeñaron en la conexión entre el devenir social y los cambios en el campo educativo, en ambas direcciones. En otras palabras, Novoa aboga por tomar a las publicaciones educativas como objeto de estudio en sí mismo (Nóvoa, 1997:15).

Sin embargo, según Finocchio, en Argentina, el estudio de la prensa educativa se enfocó en recoger información relacionada a los grandes hechos que marcaron la historia de la educación en el país, tomándola como fuente de información más que como objeto (Finocchio, 2009). Esta situación se revirtió en los últimos años con el estudio de la prensa pedagógica como objeto de estudio promovido por ella y un equipo de profesores en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)¹³. Es por este motivo, que esta investigación reconoce a la prensa especializada en educación como objeto, y fuente a la vez, en la construcción de la historia de la educación. Dicho de otra manera, en esta tesis, la prensa educativa permitió capturar, transformar y divulgar sucesos, analizar el pensamiento pedagógico, opiniones e ideas de las instituciones, organizaciones, agrupaciones y los sujetos que fueron parte del dispositivo.

Respecto al uso de las revistas educativas como objeto y como fuente de estudio, debemos de destacar el especial cuidado que demandó la ubicación, selección y

¹² Para Finocchio (2009) los exponentes más importantes del estudio de la prensa educativa son Pierre Caspard (1981-1991), Penélope Caspard-Karydis (2000-2005), António Nóvoa (1993), Denice Barbara Catani (1989), Maria Helena Camara Bastos(1994) y Marta Maria Chagas de Carvalho (2001), José María Hernández Díaz (2013).

¹³ Para abordar el proyecto, entre los años 2007 y 2008, se logró identificar una gran variedad de revistas del campo pedagógico y elaborar un primer mapa metódico de publicaciones pedagógicas en convenio con la Biblioteca Nacional de Maestros. Posteriormente, desde 2015 el equipo de la cátedra Historia de la Educación General desarrolla un nuevo proyecto de investigación denominado “Prensa educativa y prácticas pedagógicas en el siglo XX. Una ampliación geográfica y empírica del estudio de los procesos histórico-educativos argentinos” que aspira a ampliar la mirada sobre las prácticas pedagógicas a partir de un estudio sistemático de producciones locales dispersas a lo largo del todo el país, dando cuenta de la circulación de imaginarios pedagógicos en el siglo XX. (Finocchio, Stagno y Brugaletta, 2016)

recopilación. A partir de una primera exploración en el archivo de la Biblioteca Nacional de Maestros se decidió tomar seis publicaciones pedagógicas: *Anales de la Educación Común* (en adelante *Anales*), *La Educación Común* de la provincia de Buenos Aires (en adelante *La educación Común*), *Revista de Educación*, *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar* (en adelante *Boletín*), *El Monitor de la Educación Común* (en adelante *El Monitor*) y *La Escuela Popular*¹⁴. En su totalidad, compusieron un corpus de 1183 ejemplares. Las primeras cuatro revistas resultan ser una fuente relevante porque fueron creadas por el Estado para dar difusión a su obra en materia educativa y promover la educación común, por lo que se las considera portadoras del discurso oficial en materia educativa. Las investigaciones de Botana (1998), Blázquez, G. (2012), Bracchi (2005), Caruso (1999), Duarte (2014), Finocchio (2012), Muzzopappa-Herrero (2009), Puiggrós (1991, 1996), Solari (1991), Tedesco (2009) y Vezub (2009) permitieron caracterizar a las publicaciones pedagógicas *Anales de educación*, *La Educación Común*, *Revista de Educación*, *Boletín* y *El Monitor*. Luego de analizar la literatura sobre estas publicaciones, se realizó la búsqueda de ejemplares digitalizados y en papel en la Biblioteca Nacional de Maestros. En un primer momento se rastreó los números de las revistas que fueron anteriores a la creación del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires, así como las que actuaron como órganos de estas. Este análisis permitió identificar en la revista *Anales* discursos sobre la necesidad de crear experiencias destinadas a maestras y maestros en ejercicio, los intentos de crear institutos dependientes del Estado Provincial para llevar adelante dicha empresa como la de dar difusión a las *Conferencias Pedagógicas* internacionales. Esta revista se fundó en 1858 y se publicó hasta la sanción de la Ley de Educación en 1875. Con la creación del Consejo de Educación, aparecieron las publicaciones que actuaron como órgano de dicho consejo como *La Educación Común (1876-1881)*, *Revista de Educación (1881-1893)* y *Boletín (1895-1916)*. En las páginas de estas revistas se identificaron las primeras celebraciones de las *Conferencias Pedagógicas* desarrolladas en nuestro país y la publicación de experiencias nacionales e internacionales para mejorar la práctica de maestros.

¹⁴ Las revistas *La Educación Común* y *El Monitor* eran el órgano estatal para la difusión de nuevas concepciones pedagógicas, métodos y experiencias aplicadas en otros países. Vezub (2009) indica “El Monitor se publicó mensualmente entre 1881 y 1976 con interrupciones entre los años 1950- 1958 y 1961-1965. La Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires también tuvo su propio órgano de difusión a través de la revista *La Educación Común* –editada entre 1877 a 1879– y posteriormente de *La Educación*, aparecida entre 1881-1895 y 1904-1938.

Luego de analizar las publicaciones de la provincia de Buenos Aires, se analizó *El Monitor*, órgano del CNE. Como se mencionó anteriormente, esta revista no fue la primera publicación especializada en educación pero sí una revista con alcance nacional y extendida en el tiempo. Desde sus orígenes, se observa en sus páginas la difusión de programas, informes y partidas presupuestarias con destinos a diferentes regiones. Pero también, y siguiendo con la misma experiencia de la provincia de Buenos Aires, *El Monitor* comenzó a hacer observaciones sobre las labores de los maestros organizando diferentes experiencias de formación pedagógica y didáctica destinados a maestros en ejercicio, como la celebración de las *Conferencias Pedagógicas* en la Capital Federal, cursos, talleres y la comunicación de experiencias pedagógicas de otras regiones de Argentina o del mundo. Estas publicaciones fueron parte del SIPCE. Las revistas publicadas por los consejos de educación a nivel provincial como a nivel nacional respondían a los rasgos del SIPCE por consolidar la hegemonía del estado, la verticalidad, la burocratización y el carácter liberal y oligárquico (Puiggrós, 1990).

Sin embargo, es importante aclarar dos puntos: en primer lugar, no debe creerse que las revistas *Anales* y *El Monitor* fueron los únicos instrumentos utilizados (Finocchio, 2009 y Vezub, 2009). Tanto Tedesco (1971) como Filmus (1992) coinciden en afirmar que son escasos los trabajos de historia de la educación que han dado cuenta de las demandas y proyectos de los sectores populares durante el período 1880-1916. En segundo lugar, Puiggrós (1990) define que la educación es una práctica social compleja al desarrollarse en un marco con producciones propias que suceden en su interior; en relación a los procesos sociales que están a su alrededor. Ambas relaciones, internas y externas, fueron mediatizadas a través de vínculos pedagógicos, resultando de ellas los sujetos pedagógicos. Tanto educadores como educando son parte de una relación, específicamente pedagógica que constituyen interacciones entre diferentes sujetos complejos y comprometidos en un contexto educativo y mediados por elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como la táctica escolar que adopta el nombre de curriculum (Puiggrós, 1990). De esta forma, los sujetos pedagógicos son productos de las prácticas externas que cristalizan a diferentes tendencias pedagógicas. Por lo visto en los párrafos anteriores, el modelo SIPCE, necesitó, para mantenerse, de la lucha de sujetos políticos y sociales comprometidos con él. De esta lucha, se desprende la existencia de alternativas pedagógicas. Como se analizará en el capítulo cinco, las alternativas pedagógicas no constituyeron una oposición al modelo hegemónico, sino oposiciones parciales. La emergencia de estas

alternativas indicaron la presencia de conflicto entre los sujetos y el desarrollo de la pedagogía oficial. Por tal motivo, se analizaron publicaciones que representaron a las alternativas pedagógicas. Estas incluyeron debates sobre proyectos educativos alternativos como fueron las revistas *La Protesta Humana* y *La Protesta* y otras publicaciones que se referían a la problemática educativa; entre ellas pueden mencionarse el *Boletín de la Escuela Moderna*, *Revista Francisco Ferrer* y la *Revista La Escuela Popular*¹⁵. Esta última, fue órgano de La Liga Racionalista Argentina. A cargo de Julio Barcos, la revista acercó al país las bases del racionalismo provenientes de la Escuela Moderna de España y consolidó un espacio de crítica al sistema educativo a cargo del CNE. A pesar de estar dirigida a un público anarquista, optó por una política reformista permitiendo la pluralidad de voces destacándose entre ellas la presencia de miembros del CNE y del socialismo.

El análisis de las revistas para indagar sobre la historia de la formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio permitió visualizar dinámicas históricas en diversos contextos donde distintos actores se expresaron con y desde la educación. Es decir, con la lectura de publicaciones como *Anales*, *La Educación Común*, *Revista de Educación*, *Boletín*, *El Monitor* y *La Escuela Popular* se logró identificar y analizar las políticas educativas elaboradas por el Estado Nacional y la provincia de Buenos Aires a través de informes de inspectores, memorias y diarios de las sesiones del congreso; también los testimonios y debates de los actores que estaban involucrados, los espacios y las relaciones de poder, las experiencias, los intereses sectoriales y, por último, los saberes pedagógicos que estaban destinados a los maestros con el fin de formarlos pedagógica y didácticamente, y mejorar la enseñanza. En este contexto, las revistas permitirían conocer cómo se planificó, pensó y, no solo, se renovó la formación de los maestros, sino todo el sistema educativo (Finocchio, 2009).

¹⁵ Fueron consultados trece de los diecisiete números publicados de la revista *Francisco Ferrer* y los veinte números publicados de la revista *La Escuela Popular*, disponibles en la Biblioteca de la Federación Libertaria Argentina.

CAPÍTULO 2

EL PROBLEMA DE ESTUDIO EN EL MARCO DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO E HISTÓRICO DISPONIBLE

En este capítulo se presentan los estudios históricos y teóricos que resultaron antecedentes del objeto de investigación del que se ocupa esta tesis. La finalidad de este capítulo fue ofrecer una visión ordenada y sintética de los sucesos socio-históricos, políticos y culturales que dieron inicio a la génesis de las primeras experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros de escuelas de educación común en ejercicio, que fuesen titulados o no, de la Provincia de Buenos Aires y la Capital Federal.

Marco teórico e histórico

A continuación, voy a desarrollar las concepciones teóricas que han sido empleadas como marco para esta tesis, e introduzco algunas discusiones de dichos conceptos. Embarcada en esta línea de trabajo, esta tesis comienza por recuperar varias historias: la historia del sistema educativo argentino; la de la organización de la escuela elemental; la historia de la formación de maestros y profesores; y, finalmente, la de las acciones del Estado y la sociedad civil en pos de formar a las maestras y maestros de educación común en ejercicio.

Historia del sistema educativo

Esta investigación comprende a la formación del SEN como un proceso histórico que estuvo contextualizado dentro de las lógicas que orientaron la formación del Estado nacional (Ascolani, 1990; Müller, 1992; Oszlak, 1985; Puiggrós, 1990; Tedesco, 1982). Es decir, el origen del SEN fue parte del proceso de estatidad en un contexto donde existió una sucesión agonista de diferentes acontecimientos, donde una élite creó y articuló las instituciones políticas para su dominación¹⁶.

¹⁶ Para Oszlak, la estatidad supone la adquisición por parte de esta entidad en formación, de una serie de propiedades:
1) capacidad de externalizar su poder, obteniendo reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de

A partir de su origen, el SEN, afirmó, consolidó y dominó el espacio educativo a través del modelo denominado por Puiggrós como “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal” o SIPCE. Este modelo educativo fue dominante en Latinoamérica entre 1880 y 1980 y se caracterizó por la escolarización, la hegemonía del Estado, el verticalismo, la centralización, la burocratización, la ausencia de participación, la lógica autoritaria, la marginación de los sectores populares y la hegemonía estatal (Puiggrós, 1994:17). Estas características dieron un marco conceptual para comprender la funcionalidad del SIPCE durante el desarrollo de las experiencias que formaron pedagógica y didácticamente a maestras y maestros en ejercicio de escuelas comunes.

Esta investigación reconoce los aportes que el estudio de Puiggrós y el grupo de APPEAL (Alternativas pedagógicas y prospectiva en América Latina) en la recuperación de las alternativas pedagógicas, que fueron negadas por el discurso educativo oficial, para resignificar el sujeto pedagógico de la historia de la educación del país. Siguiendo a las propuestas de Puiggrós, se analizaron a las experiencias pedagógicas alternativas como oposiciones al modelo hegemónico y no como contradicción total. Su emergencia visibilizó los conflictos entre el sujeto propuesta por ellas y el de la pedagogía oficial. Una lucha en el escenario social por lograr la hegemonía en la organización del sujeto pedagógico entendido como la relación pedagógica entre el educador y el educando, los elementos culturales (conocimiento, costumbres, creencias y régimen disciplinario) y la táctica escolar.

El estudio del SIPCE y de las alternativas pedagógicas permitió evitar las concepciones lineales que otorgan un papel determinante al Estado al considerarlo como el único sujeto que organiza, ordena, codifica y le brinda sentido al sistema educativo. Esta forma de pensar al Estado ayudó a identificar múltiples caminos divergentes, resistencias, debates, conflictos, trayectorias abortadas, retrocesos o avances en las direcciones apropiadas para la conformación del sistema que escaparon de las acciones del estado (Lagarralde, 2007:27). Es decir, el origen del SEN no fue únicamente resultado del proceso de estatidad sino que fue parte de un proceso donde las experiencias

relaciones interestatales; 2) capacidad de institucionalizar su autoridad, imponiendo una estructura de relaciones de poder que garantice su monopolio sobre los medios organizados de coerción; 3) capacidad de diferenciar su control, a través de la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer establemente recursos de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y cierta medida de control centralizado sobre sus variadas actividades; y 4) capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación.” (Oszlak, 1985:15).

educativas existentes se sistematizaron en el mismo período donde se construyó el Estado Nacional. La conceptualización de “proceso de sistematización” fue definido por Müller (1992) como el proceso que lleva a la formación de los sistemas educativos modernos a partir de la convivencia de instituciones y prácticas educativas dispersas. Es decir, podemos pensar que en Argentina, el SEN, se constituyó al pasar de un conjunto de prácticas e instituciones dispersas, muchas veces articuladas por los Estados provinciales o por diferentes organizaciones, a un sistema donde las formas escolares o las instituciones comenzaron a interconectarse, las partes del sistemas a interrelacionarse y las funciones pudieron definirse.

A continuación, se realizará un estudio de los acontecimientos que fueron parte del proceso de sistematización de la educación en la provincia de Buenos Aires y a nivel Nacional, recuperando procesos aislados y autónomos previos al origen del SIPCE como así también los posteriores.

El proceso de sistematización de la educación

Las primeras experiencias en el campo educativo, posterior a la declaración de la independencia en Argentina, pueden reconocerse en la sanción de la obligatoriedad escolar durante el gobierno de Bernardino Rivadavia como Ministro de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires¹⁷ (Guibert, 1988). En 1821, al fundarse la Universidad de Buenos Aires, Rivadavia la organizó en seis departamentos: Estudios Preparatorios, Jurisprudencia, Ciencias Exactas, Medicina, Ciencias Sagradas y Primeras Letras (Blas Antonicelli, 2002). En este último departamento, la Universidad de Buenos Aires, concentró la educación pública incluida las escuelas elementales de la ciudad y de la campaña. A su vez, implantó el Sistema Lancasteriano (o de Enseñanza Mutua) con el fin de mejorar y organizar la enseñanza primaria¹⁸. Para 1822 dicho método fue implantado en todas las escuelas de Buenos Aires. Asimismo se incorporó a la educación femenina bajo sostenimiento del Estado, a través de la Sociedad de Beneficencia. Desde 1823 la

¹⁷ Como ministro del gobernador Marín Rodríguez y como presidente, Bernardino Rivadavia logró imponer una renovación educativa. Impulsó las investigaciones jurídicas y sociales, promovió el desarrollo de las ciencias al crear instituciones educacionales, adquirió instrumentos que permitían la investigación y la enseñanza, trajo al país maestros de nacionalidad europea y acrecentó la literatura didáctica (Guibert, 1988:12)

¹⁸ El primer informe sobre el sistema lancasteriano fue publicado en 1815 a través de La Gaceta donde se informaba el decreto firmado por Napoleón Bonaparte y la implementación de este sistema en las escuelas primarias francesas (Guibert, 1988: 13).

educación de las niñas se extendió por fuera del ámbito familiar logrando llegar hasta las escuelas de campaña. Para 1825, durante el gobierno de Gregorio de las Heras, se creó la primera escuela normal anexa a la Universidad de Buenos Aires que actuaba como escuela primaria¹⁹ (Chavarría, 1947 en Blas Antonicelli, 2002). Para 1828, el gobierno escolar se separó de la Universidad por un conflicto entre funcionarios por el Sistema Lancasteriano.

Finalmente, la llegada de Rosas a la gobernación de Buenos Aires provocó un retroceso de la educación elemental al clausurarse casas de estudios y por las numerosas cesantías de profesores que rechazaban su adhesión a la causa federal. Este clima de conflictividad generó que, en 1838, el propio Rosas decretara el cierre de las escuelas y el desmembramiento de la Universidad de Buenos Aires alegando la imposibilidad de pagar los sueldos (Lionetti, 2009:7).

Tras varios años de guerras civiles entre autonomistas porteños y federalistas del interior, la obligatoriedad de la educación se volvió a tratar en la Constitución Nacional de 1853. En su artículo quinto se estableció que cada provincia debía de dictar una constitución bajo el sistema representativo republicano para asegurar el gobierno federal, su régimen municipal y la educación primaria. Como consecuencia, las provincias incluyeron estos temas dentro de sus constituciones (1ra parte. Capítulo único, Art. 5º).

Después de la sanción de la Constitución Nacional en 1853, la provincia de Buenos Aires tuvo tres intentos para centralizar el control y la dirección de la educación. El primero de ellos fue en 1854 cuando se promulgó la Ley de Municipalidades; en el artículo 33 del capítulo 3 se hace mención de la necesidad de crear una Comisión de Educación que se encargue de ilustrar moral e intelectualmente a niños de ambos sexos (Barba, 1968:53). Tras el fallido intento de crear dicha comisión, en 1855, se creó el Consejo de Instrucción Pública que tendría a cargo la enseñanza primaria y estudios universitarios²⁰. A pesar de este intento, en 1856 se reemplazó el Consejo de Instrucción por un Departamento de Escuelas siendo Sarmiento elegido para cubrir el cargo desde 1856 a 1860²¹. Como se presenta en el capítulo 3, la labor de Sarmiento como Jefe del Departamento de escuelas fue destacable, al popularizar la escuela pública y regularizar

¹⁹ La preparación en dicha escuela constaba de dos años de preparación. El plazo podía ser abreviado según la consideración del director y de la autoridad universitaria para los alumnos que presentaban aptitudes destacadas (Chavarría, 1947:39 en Blas Antonicelli, 2002:67)

²⁰ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires. Año 1854:107.

²¹ El Departamento de Escuelas era dependiente de la cartera del Ministerio de Gobierno.

los fondos para mantener las escuelas. A partir de la década de 1870, Buenos Aires comenzó a realizar reformas con el propósito de actualizar y difundir la enseñanza en todo el territorio. Dicho proceso comenzó en 1872 cuando el Jefe del Departamento de Escuelas, Antonio Malavar, presentó al Ministro de Gobierno, Federico Pinedo, el Proyecto de *Ley Orgánica de la Educación Común para la Provincia de Buenos Aires*. Este proyecto, discutido en las Cámara de Diputados y de Senadores, fue sancionado como Ley N° 988 de Educación Común de la provincia de Buenos Aires el 14 de septiembre de 1875. En ella se prescribía, entre varios puntos, la gratuidad y la obligatoriedad de la educación común en las condiciones y penas que la ley estableciera, la conformación de Consejos Escolares²², la creación de Consejo General de Educación y la elección por parte del poder ejecutivo de un Director de Escuelas para el asesoramiento y conducción educativa en la provincia²³. Más allá de que otras provincias sancionaron sus leyes educativas, la experiencia de la provincia de Buenos Aires sirvió de modelo para la configuración del SEN al establecer una forma de administración escolar que centralizó el control de las escuelas y estableció la obligatoriedad y la gratuidad de la educación²⁴.

El origen del SIPCE

En 1880 la ciudad de Buenos Aires se convirtió – por ley- en Capital Federal de la República Argentina. Por la Ley de Capitalización, todos los establecimientos públicos que estuviesen en su territorio quedaron bajo jurisdicción nacional²⁵. En enero del año 1881, el poder ejecutivo por iniciativa del Departamento de Instrucción Pública de la Nación decretó la creación del Consejo Nacional de Educación con la facultad de dirigir y administrar la educación en la Capital Federal y territorios nacionales (Art. 3º, 6º, 11º). En el mismo decreto, en el art. 19º, se indicaba que el presidente de este cuerpo colegiado

²² El art. 7º hace mención que la función de los consejos escolares era censar anualmente a todos los niños en edad escolar para tener un registro de la asistencia de estos en los diferentes establecimientos donde se desarrollaba la enseñanza (escuelas comunes, establecimientos particulares o casa de padres o tutores). Vale recordar la existencia de multas para los adultos que no cumplan con la educación de los niños (art. 13º).

²³ La función del Consejo General de Educación y del Director de Escuelas será especificado en el capítulo 3.

²⁴ Previa a la Ley de Educación Común promulgada por Buenos Aires merece destacarse la ley de educación primaria de Corrientes, promulgada en 1853, la Constitución de Tucumán del 19 de marzo de 1856 y la ley de educación común de Catamarca del 2 de noviembre de 1871 (Barba, 1968:58)

²⁵ El funcionamiento de las escuelas de la Capital quedó provisoriamente bajo la supervisión de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires hasta que se aprobará una legislación educativa para la ciudad.

debía de presentar un informe de la situación educativa de la Capital incluyendo un proyecto de ley de educación que debía presentar en el Congreso Nacional (28 de enero de 1881 memorias del Consejo Nacional de Educación).

Al año siguiente, se celebró en Buenos Aires el Congreso Pedagógico Internacional convocado por el ministro de Educación - Manuel Dídimo Pizarro - y por Domingo Faustino Sarmiento. Al mismo concurren más de 250 delegados que discutieron sobre el estado de la educación, la intención de secularizar la educación, el papel adjudicado a la sociedad civil, el rol del Estado Nacional y las provincias en la dirección del sistema educativo, las orientaciones pedagógicas y las acciones necesarias para impulsar su progreso (Carbonari, 2004). Las conclusiones del Congreso Pedagógico tuvieron varios efectos en los años venideros. En primer lugar, se concluyó sobre la importancia de la enseñanza gratuita en las escuelas comunes para niños entre seis y catorce años, la necesidad de establecer contenidos mínimos y la administración propia de los recursos económicos de cada escuela. En segundo lugar, la cuestión de la enseñanza religiosa despertó varios enfrentamientos entre el mismo gobierno nacional. El propio congreso eliminó la discusión sobre la enseñanza religiosa en las escuelas provocando la salida de congresales católicos del congreso²⁶.

Para muchos autores como Almandoz (2000), Biagini (1983) y Puiggrós (1990 y 1996) este congreso puede considerarse como un antecedente directo de la Ley Nacional N°1420 de Educación Común, sancionada en 1884, al incluir ideas y aprobarse disposiciones que habían sido tratadas allí. En dicha ley se estableció la instrucción obligatoria, gratuita, gradual para los niños de seis a catorce años de edad conforme a los preceptos de la higiene (art. 2º), a modo de ejemplo de uno de los temas que fueron tratados en el congreso. Según la ley, el carácter obligatorio podía desarrollarse en diferentes ámbitos: como las escuelas públicas, las particulares o en hogares de los niños²⁷. En todos los casos debían emitirse certificados y sancionar el incumplimiento

²⁶ La cuestión de la laicidad de la educación trajo consigo varios años de conflictos entre liberales y católicos entre los años 1880 a 1886. Luego del congreso pedagógico, en 1883, dentro del poder legislativo se debatió un proyecto de ley para incluir contenidos religiosos dentro de los programas escolares. Finalmente, esta postura fue rechazada. Dentro de la Ley 1420 se hace mención de la instrucción religiosa en calidad de optativa, con autorización de los padres, y dictada fuera del horario escolar.

²⁷ La sanción de la obligatoriedad escolar y la estatización de la educación elemental es resultado de la conformación del Estado Nacional. Pero, sin embargo, estas experiencias no se inauguran con las leyes educativas de 1875 o 1884, sino que tuvo sus antecedentes con las experiencias de Rivadavia o la misma sanción de la constitución de 1853. Es importante aclarar que no deben verse como experiencias con carácter evolutivo, sino como cambios de sentido que se desprenden de dichas experiencias.

con multas o uso de la fuerza pública²⁸ (art. 4º). A su vez, la ley disponía los contenidos mínimos de enseñanza acompañada de una división de la enseñanza en “seis o más agrupaciones graduales” (art. 9º). Su distribución contemplaba clases mixtas asignadas a maestras mujeres, para los niños de seis a diez años de edad; mientras que los maestros hombres estaban indicados para los niños más grandes (art. 10º). La Ley además regulaba la creación de un cuerpo de inspectores de escuelas, de consejos escolares, de un fondo permanente para la educación y del CNE como organismo dependiente del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública cuya función consistía en organizar y dirigir la educación común (Capítulo VI, Art. 57).

Con la sanción de la Ley 1420, hubo un aumento en la población escolarizada, pero no se tradujo en una rápida expansión de la educación pública, especialmente en áreas rurales (Alliaud, 1992; Donaire, 2007, Fiorucci, 2014). Para revertir esta situación, el Estado Nacional sancionó, en 1905, la Ley N° 4874 conocida popularmente como Ley Láinez²⁹. La misma autorizaba al gobierno nacional a crear escuelas elementales en las provincias que lo solicitaran, lo responsabilizaba de supervisar los contenidos de la enseñanza y de abonar y supervisar el trabajo de los maestros que enseñaban en dichas escuelas (Tedesco, 2003). De esta forma, la ley complementó y amplió los alcances de la ley 1420 garantizando la universalidad de la educación al crear escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, propagando las políticas del gobierno central y disminuyendo los índices de analfabetismo (Bravo, 1985; Cucuzza, 1985, Fiorucci, 2014, Puiggrós, 2013).

La Ley Láinez permitió la expansión de la educación estatal en el espacio del territorio nacional creando escuelas en diferentes territorios y provincias. Esto provocó la existencia, en una misma ciudad de un doble sistema escolar: el que correspondía a las escuelas dependientes de la Nación y el que conformaban las escuelas dependientes de la jurisdicción provincial (Pineau, 2007).

²⁸ Vale mencionar que la obligación suponía la existencia de escuelas públicas cercanas a los niños de edad escolar, dependiendo de la cantidad de habitantes en zonas urbanas y rurales para la construcción de distritos escolares (art. 5º).

²⁹ La reglamentación de la ley 4874 se realiza en febrero de 1906, con firma de Figueroa Alcorta y Joaquín V. González.

Formación de maestras y maestros de educación común

En esta investigación se analizó a la formación de maestros como un proceso orgánico de largo alcance, con fases internas, sucesivos cambios y con dimensiones mutuamente influyentes (Blas Antonicelli, 2002). Estas características nos permite identificar que la historia de la formación de maestros y profesores para el nivel primario puede hallarse en 1825. Posterior a la fundación de la Universidad de Buenos Aires en 1821 y estaba dentro del Departamento de Primeras Letras. Su organización contemplaba lecciones teóricas sobre conocimientos elementales, acompañados de ejercitación práctica de acuerdo con el Método de Enseñanza Mutua). Además de esta escuela, se había fundado la Sociedad de Beneficencia que instaló escuelas para formar maestras en el mismo método para enseñar la lectura, la aritmética y la escritura³⁰. Para 1826, el propio Rivadavia determinó los requisitos para el ejercicio de la docencia que incluía la acreditación de moralidad e inteligencia para la aplicación de la Enseñanza Mutua. Pero, tras su alejamiento del gobierno, el proyecto fue reemplazado generando una crisis en la enseñanza de las primeras letras (Guibert, 1988). En los años siguientes se fundaron otras escuelas normales que no perduraron en el tiempo.

Recién en 1870, bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, estuvieron dadas las condiciones para institucionalizar la formación de maestros para la enseñanza primaria con la fundación de la Escuela Normal de Paraná³¹.

Desde sus inicios, la Escuela Normal de Paraná se definió como garantía de la formación de maestros y, a su vez, como modelo a imitar por el resto de las Escuelas Normales en todo el territorio. La construcción de dicha imagen respondía a muchos factores. Por un lado, las gestiones de Jorge Stearn (1870-1876) y de José María Torres (1876-1885/1892-1894), sus primeros directores, quienes construyeron un plan de estudio que constaba de cuatro años para el magisterio, al que se le sumó el de profesorado de cinco años. Estos se caracterizaron por tener entre sus bases la enseñanza de un método, la didáctica y la pedagogía, a los que se sumaron, años más tarde, los principios de la educación patriótica y el higienismo (Rodríguez, 2019).

³⁰ El proyecto de la Sociedad de Beneficencia logró fundar escuelas en los barrios de Montserrat, la Concepción y las Catalinas y en San Miguel. Para facilitar la educación de las alumnas de la Sociedad de Beneficencia, la secretaria de la Sociedad tradujo un texto publicado en Francia que titulado “Manual para las escuelas elementales de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicado a la lectura, escritura, cálculo y costura”. (Blas Antonicelli, 2002:68)

³¹ El Congreso Nacional sancionó en octubre de 1869 la ley que autorizaba al Poder Ejecutivo crear dos Escuelas Nacionales: una en Paraná y otra en Tucumán.

A partir de la institucionalización de las Escuelas Normales, los maestros debían adquirir y dar muestra de ciertas destrezas y habilidades además de conocimientos disciplinares para obtener un título. Es decir, el ejercicio del magisterio debía equilibrar la posesión de saberes con la metodología necesaria para la transmisión.

Es por este motivo que el Estado Nacional, entre 1870 a 1896, fundó 38 Escuelas Normales en el país para instalar un sistema de reclutamiento y formación de maestros. La fundación de Escuelas Normales se distinguen dos etapas. Una primera, que se desarrolló entre los años 1870 a 1885 con la fundación de Escuelas Normales en las capitales de las provincias; y una segunda etapa, entre los años 1886 a 1896, caracterizada por expansión de la creación de las Escuelas Normales en otras ciudades. Durante estos diez años se fundaron 22 Escuelas Normales en las principales ciudades provinciales a comparación de las dieciséis del período anterior (Tedesco, 1986).

Sin embargo, esta expansión de las Escuelas Normales tuvo sus propias limitaciones. La primera de ellas fue la escasez de maestros titulados. Alliaud (2007), Blas Antonicelli (2002), Fiorucci (2014), Rodríguez (2019) y Tedesco (1986) señalaron que la fundación de Escuelas Normales respondió a la urgencia de expandir la educación elemental primaria en todo el territorio. Pero esta urgencia tuvo como efecto dos problemas a corto plazo. En primer lugar, como se menciona en el párrafo anterior, creció la oferta de otras escuelas normales en áreas rurales y populares. Pero, esto trajo consigo una diferenciación en la formación de los maestros normalistas y la puesta en duda de su preparación (Alliaud, 1993; Tedesco, 1986).

En segundo lugar, existieron otros problemas relacionados a la cobertura de las escuelas primarias como la falta de maestros, la negación de muchos de asistir a escuelas por su ubicación geográfica, el abandono del magisterio por parte de los alumnos varones y el cambio de profesión de maestros titulados por actividades más remunerativas. Esta coyuntura dio origen, a la preocupación por la formación pedagógica y didáctica de los maestros en la provincia de Buenos Aires y la Capital Federal.

El dispositivo como modelo teórico de investigación

Para concluir, es primordial recordar las particularidades que presenta un estudio histórico. Tal como lo señaló Marc Bloch (2003), pasado y presente son conceptos originados en subjetividades que presentan dificultades para su definición. Otro aspecto

es el vocabulario o los conceptos que se utilizan para el análisis; el mismo autor destaca que “la Historia recibe en su mayor parte su vocabulario de la materia misma de estudio” (Bloch, 2003:153). Esto resulta una advertencia para emprender el análisis de fuentes pertenecientes a un período que va desde 1875 hasta 1924; recomendación que esta tesis ha seguido evitando caer en anacronismos. El historiador se enfrenta a una permanente disyuntiva: utilizar el lenguaje que proviene de sus documentos o utilizar el lenguaje de su propio tiempo aplicado a realidades ajenas a este. Esta tesis se ha propuesto hacer hablar a las fuentes y ser fiel de esa voz; sin embargo resultó necesario definir algunos conceptos teóricos contemporáneos, como por ejemplo el concepto de dispositivo que resultó una decisión fructífera para la definición del objetivo de estudio.

Esta investigación de corte historiográfico parte de considerar a las experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros en ejercicio, titulados o no, como el resultado de un entramado complejo, donde se articulan campos de fuerza con diversas lógicas, actores, instituciones e intereses; en el centro de los cuales se ubican las necesidades, deseos, intencionalidades y expectativas puestas en la formación de los profesores³². Esta noción utilizada por Vezub (2013) se acerca al modo en que esta investigación aborda el objeto de estudio, a partir del concepto de dispositivo. Específicamente, en esta tesis considera que las primeras experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros en ejercicio, titulados o no, fueron parte de una red compuesta de instituciones, agrupaciones y/o sujetos provenientes del SIPCE o de las alternativas pedagógicas. Para comprender la naturaleza de dicha red, se hizo uso del concepto de dispositivo.

Foucault (1976), define al dispositivo como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos dentro de un juego estratégico de poder y saber. En otras palabras, el dispositivo se define por los elementos heterogéneos, discursivos y no discursivos (discursos, sujetos, instituciones, elementos, decisiones, reglamentos, proposiciones, etc.) que lo conforma, así como también por la red que se establece entre ellos³³. Esta lógica recupera el concepto de dispositivo de García Fanlo (2011) quien lo

³² Los campos son: a) Las políticas de formación y capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gobierno del sistema educativo; b) Las prácticas y experiencias de formación desplegadas por las instituciones y organizaciones en distintos momentos y circunstancias histórico-institucionales. Y c) La reflexión académica, el desarrollo de la investigación y la teoría en el campo de la formación en general y de la formación docente en particular. (Vezub, 2013:4)

³³ Edgardo Castro (2004) delimitó la noción de dispositivo de Foucault al indicar que

define como una red donde circulan distintos elementos que incluye discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos y proposiciones filosóficas-morales y que se configuran respecto de un tema en un momento puntual.

La naturaleza de esta tesis fue indagar cuál fue el origen y los motivos de la configuración del dispositivo de formación de maestros en ejercicio. Foucault (1974) y García Fanlo (2011) explican que el dispositivo es producto de un acontecimiento, es decir, de una urgencia que le permite avalar su funcionamiento. A partir de esta premisa, esta investigación identificó que el dispositivo de formación de maestros en ejercicio respondió a una urgencia que necesitaba ser solucionada: la construcción y consolidación del sistema educativo. Este proceso se fue desarrollando a partir de la institucionalización de la formación inicial de maestros con la fundación de Escuelas Normales, las sanciones de leyes educativas que permitieron que la educación fuera gratuita, universal y obligatoria, la consolidación del SIPCE, la creación de organismos con funciones administrativas como fueron el CGE y el CNE, y la expansión de las escuelas elementales.

Por lo tanto, esta tesis consideró al dispositivo de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio como el resultado de la red compuesta por instituciones, agrupaciones y/o sujetos, con sus propias finalidades y justificaciones para intervenir en la red a través de diferentes experiencias.

-
1. El dispositivo es la red de relaciones que pueden establecer elementos heterogéneos como son los discursos, instituciones, reglamentos, leyes, proposiciones morales, científicas y filosóficas, es decir, lo dicho y no lo dicho.
 2. El dispositivo establece el nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos.
 3. Se trata de una formación que en un momento dado ha tenido una función responder a una urgencia
 4. Además de definirse por la estructura de elementos heterogéneos, un dispositivo se define por su génesis. Foucault distingue un primer momento de predominio del objetivo estratégico y en un segundo momento de constitución del dispositivo propiamente dicho. (Castro, 2004:98).

CAPÍTULO 3

LOS ORÍGENES DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DE MAESTROS EN EJERCICIO EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Este capítulo presenta los inicios de las experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio de enseñanza primaria en la provincia de Buenos Aires; recorre el período que va entre finales del S.XIX y principios del siglo XX.

La Provincia de Buenos Aires constituyó unos de los primeros espacios en desarrollar propuestas educativas que luego pasaron a implementarse a escala nacional (Barba, 1968; Pineau, 1997; Southwell, 2015). La configuración de estas propuestas fue producto de la intervención de diferentes agentes como el Estado Nacional, Estado provincial, Iglesia, sociedad civil, inspectores y maestros.

En el estudio de la genealogía de la formación de maestras y maestros en ejercicio, se indagará las experiencias educativas que se desarrollaron en la provincia de Buenos Aires. Para ello, este capítulo estará organizado en tres secciones. La primera sección del capítulo da cuenta de los antecedentes y de las motivaciones para conformar el dispositivo delineado por el Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires. En la segunda y tercera sección, se caracteriza al dispositivo al analizar las *Conferencias de Maestros* y *Conferencias Pedagógicas* que sirvieron para formar pedagógica y didácticamente a maestras y maestros en ejercicio de escuelas comunes.

Para el desarrollo de este capítulo, las fuentes históricas seleccionadas fueron las revistas educativas que actuaron como órgano del Consejo General de Educación y de la Dirección General de Escuelas.

Antecedentes de las primeras experiencias de formación de maestras y maestros en ejercicio en la provincia de Buenos Aires

Luego de varios intentos por difundir la enseñanza en todo el ámbito provincial, en el año 1856, Sarmiento fue nombrado jefe del Departamento de Escuelas. El sistema educativo nacional era parte del contexto y el proceso de construcción del Estado Nacional (Tedesco, 1986, Puiggrós, 1991). Esto no significa que antes de esta fecha no hubiera escuelas y maestros, lo que comenzaba era la construcción de una red bajo control

estatal para la configuración de la educación elemental y la formación de personal especializado en instrucción pública; que, además, permitiera consolidar un aparato administrativo profesionalizado y centralizado para gobernar la educación elemental, expandirla a partir de los principios de obligatoriedad y gratuidad y homogeneizar a una población de orígenes diversos (Diker y Terigi, 1994). Pero, para lograr construir dicha red, era necesario formar un discurso favorable que convenciera a los ciudadanos de las ventajas de la educación y, de esta forma, lograr poblar las escuelas con alumnos. El mismo Sarmiento señalaba que "La instrucción común parte del corazón de los vecinos. I (sic) sin sus simpatías, sin su anhelo, será siempre planta raquítica, cultivada en suelo ingrato e incapaz de propagarse" (Sarmiento, 1855:31).

Teniendo en claro que sin el apoyo de la sociedad era difícil pensar en la institucionalización de la educación, en 1858, como jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Sarmiento desplegó su estrategia educativa dotando a las escuelas de rentas propias para garantizar su financiamiento, construyendo edificios modernos para las escuelas Catedral al Norte, Monserrat³⁴ y las escuelas de áreas rurales. Para informar sobre estos logros, fundó la primera publicación educativa de la región, titulada *Anales de la Educación Común*³⁵ (Puiggrós, 2006, Finocchio, 2009).

La revista *Anales* fue publicada entre los años 1858 a 1875. Estuvo dirigida por el mismo Sarmiento desde sus inicios hasta 1865 y, posteriormente, fue reemplazado por Juana Manso³⁶. Con ella crearon un espacio donde era posible pensar y construir una educación bajo el ejemplo del modelo educativo público de los Estados Unidos (Alliaud, 2006; Blas Antonicelli, 2002; Finocchio, 2009; Puiggrós, 1997). Para lograrlo, debieron promocionar las ventajas de la educación elemental y convencer a los habitantes de enviar a todos los niños a las escuelas públicas. Ese desafío se evidencia desde la primera publicación de la revista, cuando se indica que "el objetivo especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar i (sic) generalizar un vasto sistema de educación" (Sarmiento en *Anales*, 1858; Vol:1:1).

³⁴ Debe recordarse que en ese momento, la Ciudad de Buenos Aires no había sido aún capitalizada, por lo que esas comunas pertenecían a la provincia

³⁵ En adelante, *Anales*

³⁶ Reincorporada a la vida argentina en 1853, después del ostracismo que impuso a su familia la tiranía, Juana Paula Manso de Noronha (1819-1875) se convirtió, pocos años después, en la más eficaz colaboradora de Sarmiento. Designada directora de la primera escuela mixta que funcionó en Buenos Aires realizó una intensa acción tendiente a renovar la educación elemental: ensayó la coeducación, experimentó nuevos métodos de enseñanza basados en la intuición, incorporó al contenido escolar el aprendizaje de idiomas extranjeros. Pero sus reformas, que levantaron grandes resistencias, la determinaron a abandonar el cargo en 1865 (Barba, 1968; Puiggrós, 2006).

Es decir, Sarmiento tenía la convicción de que el sistema educativo comenzaría en la opinión pública y no dentro de las escuelas. Por ello enfocó en esa dirección el proceso de construcción de legitimidad de la escuela primaria pública a un sector reducido de funcionarios estatales como jueces de paz, municipales encargados de Escuelas, Representantes, Senadores y particulares que pudiesen patrocinar el éxito de la educación (Sarmiento en *Anales*, 1858; Vol:1:3).

Finocchio (2009) señala que el hecho de que la revista estuviese dirigida a la opinión pública confunde ya que no parece entenderse a qué lector estaba destinada (Finocchio, 2009). Pero analizando los diferentes números puede reconocerse que *Anales* estuvo dirigido a múltiples lectores: quienes componían el orden gubernamental, pero sobre todo los inspectores, maestros y hasta los preceptores de las escuelas.

Los del primer grupo eran aquellos sujetos que tenían los medios materiales, políticos y sociales para influir y desarrollar la educación planificada. Sobre este grupo, Sarmiento señalaba:

La circulación oficial de esta revista mensual será limitada a ciertos funcionarios públicos como jueces de paz, municipales encargados de las escuelas, representantes y senadores; pero sería trabajos perdidos si no encontrase apoyo entre los particulares, quedando sepultada en los archivos de las oficinas públicas. (...) Es por esto que solicitamos el patrocinio de toda persona que se interese en el éxito de sistema, cuyos frutos empiezan a saborearse ya en los primeros ensayos hechos, y que ha de extenderse luego a todo el país, acaso a todas estas partes de América, desde que se hayan (sic) en un punto palpado sus ventajas (Sarmiento en *Anales de la educación*, 1858; Vol. 1, Año 1:3).

De estas palabras, se desprenden dos cuestiones. En primer lugar, que Buenos Aires por su historia colonial y sus aspiraciones, una vez organizada la nación independiente se convertiría en el centro donde se comenzaría a diseñar el sistema educativo estatal; y, en segundo lugar, que para desarrollarlo se debía contar con el apoyo de funcionarios públicos y de personas interesadas en involucrarse en su circulación y en el éxito de la educación.

Entre los destinatarios destacados, estaban también aquellos sujetos que tenían conexión directa con la escuela, es decir, inspectores, preceptores y maestros. Se dirigía a ellos debido a que entendían que la falta de formación obstaculizaría el pleno desarrollo de sus funciones. Por lo tanto, puede considerarse a la revista como el camino elegido por el gobierno provincial para informar y formar a la vez a estos sujetos para las funciones que les tocaba desempeñar

A lo largo de las diferentes publicaciones, puede leerse cómo la revista interpelaba a cada uno de ellos. Se dirigía a los inspectores a través de distintas circulares donde les comunicaban las funciones que debían de cumplir. Entre ellas se destacan

“visitar con frecuencia las escuelas, vigilar el cumplimiento de las funciones del preceptor, celar el cumplimiento de las disposiciones reglamentarias sobre educación y régimen de las escuelas, intervenir y proteger a las escuelas, indagar el estado del alumnado desde inasistencia hasta la posesión de materiales” (Gabriel Fuentes en *Anales de la Educación*, Vol. 1, Núm. 27; 1865:50).

Cumplidas sus funciones, los inspectores, debían escribir informes detallando la situación edilicia y económica de las escuelas que ellos supervisaban, evaluar los desempeños de preceptores y maestros, entre otras acciones de control. Estos informes se caracterizaban por ser de carácter narrativo; en ellos los inspectores relataban aquello que observaban y las acciones que realizaban durante las visitas a las diferentes escuelas. El informe realizado por Marcos Sastre en 1858, es una muestra del tipo de registro que debían hacer los inspectores luego de visitar los edificios escolares de la provincia de Buenos Aires

El edificio de la escuela de San Pedro es el menos conveniente para su destino; es estrecho, de poca luz, con puertas a la calle; y el preceptor vive con su familia reducido a un aposento húmedo y sombrío. Hice presente esto al juez de Paz y al Municipal del ramo, y ambos me prometieron trasladar la escuela a otra casa más espaciosa, que debía desocuparse dentro de pocos días. (Marcos Sastre en *Anales de la Educación*, Vol. 1, 1858: 19).

Por lo tanto, estos informes eran útiles para poder mantener actualizado a sus lectores a través de la revista, sobre el estado de la educación. En muchos de ellos se destaca la labor de los inspectores como agentes formadores de los maestros. En la edición número 2 de 1858, el Inspector Guillermo Scully, relató su experiencia de orientar a los maestros sobre el sistema de escritura. En la misma, comenta que los profesores tuvieron un período de observación y práctica con sus discípulos:

(...) he visitado las escuelas públicas que abajo menciono para ayudar a los profesores públicos, y fijar las reglas que deban seguir para enseñar mi sistema de escritura. Tengo la satisfacción de informar a Ud. Que todos los profesores observan mi práctica y enseñan a sus discípulos con gran cuidado; y anuncio con confianza que en el curso de tres meses los preceptores quedarán eximidos de la necesidad de continuar sus lecciones a sus discípulos de Caligrafía, pues estos quedarán perfeccionados en su instrucción (Scully, 1858; *Anales de la Educación* Vol.1, Núm 2:28).

De esta forma, se puede afirmar que el trabajo del inspector era amplio, se definía e iba desarrollándose a la par de la conformación del sistema educativo argentino.

También, la revista se dirigía a los preceptores para indicar los procedimientos administrativos que debían hacer en cada escuela. Entre ellos se pueden destacar las

circulares sobre cómo trabajar la conducta de los alumnos, cómo comunicar las inasistencias y cómo organizar el horario escolar (*Anales*, Vol. 2, Núm. 24, 1861:2). A su vez, se publicaban circulares para la orientar la intervención sobre los alumnos con reiterados problemas de conducta:

Circular a los preceptores:

La atención a las repetidas quejas de los maestros de escuela, la insuficiencia de sus medios para moralizar a algunos niños, que se muestran incorregibles, introduciendo el desorden en las escuelas, y destruyendo en los demás el respeto que no deben al maestro, que ejerce sobre ellos la patria potestad, el que suscribe ordena lo siguiente:

-Los maestros de las escuelas del Estado cuando hubieren apurado sin fruto las amonestaciones y castigos autorizados con un alumno que se mostraré incorregible, darán de ello cuenta a sus padres o tutores por escrito, dejando constancia del acto en los registros de la escuela.

-El inspector General de escuelas pasará a los maestros de las escuelas de la ciudad una circular previniendo lo ocurrido, afin de que no sea admitido el expulsado en ninguna escuela del Estado, durante un año, contado de la fecha de su expulsión (...) (Sarmiento en *Anales de la Educación*, Vol. 1, 1859:14).

En esta circular se evidencian los procedimientos a seguir ante la presencia de niños con reiterados problemas de conducta; debían informar a sus padres o tutores de lo ocurrido para que, posteriormente, el Inspector General aprobara la expulsión del niño de la escuela por un período de un año.

También en 1865, la revista informó la fundación de la *Escuela Normal de Preceptores de Instrucción Primaria, Elemental y Superior*, durante la presidencia de Bartolomé Mitre. El plan de estudios estaba organizado en dos años; en el primero se otorgaba el título de subpreceptor, y al finalizar el segundo año el título de profesor de enseñanza primaria (Monjardin, 1946: 43 en Blas Antonicelli, 2002:71). Esta Escuela Normal de preceptores funcionó durante 6 años y fue cerrada por su elevado costo y por su baja tasa de egresados al contar con siete sub preceptores en dicho período. José Manuel Estrada, en su rol como Jefe del Departamento de Escuelas, explicó que la razón de este magro resultado se encontraba en la mala organización, las deudas y su deficiente plan de estudio que la condenaron a convertirse en una institución estéril (Monjardin, 1946: 44 en Blas Antonicelli, 2002:71).

Volviendo a la revista, con la llegada de Juana Manso a la dirección en 1865, se ampliaron las finalidades y justificaciones que *Anales* había planteado en sus inicios. No solo era importante comunicar los avances educativos al público que residía en Buenos Aires, sino que también comenzaría a expandir sus informes e intereses pedagógicos

para dar forma al resto del sistema educativo. En el número 26 del 30 de agosto de 1865, Juana Manso informa que la revista continuaría con la obra comenzada por Sarmiento en 1858³⁷: crear una opinión pública favorable a la educación y difundir la enseñanza al pueblo. En esta nueva dirección se expandieron los intereses educativos de *Anales*, explicitando que la revista era de interés nacional, no solo de la provincia de Buenos Aires, y que sus páginas daban cuenta de las leyes, los decretos y demás medidas concernientes a la difusión de la enseñanza. De ese modo comienza a popularizar las doctrinas educacionistas en boga y difunde a los lectores de todo el país el movimiento intelectual americano y europeo (*Anales de la educación*, Vol. 3, Núm. 26, agosto de 1865).

A modo de ejemplo, en varias ediciones, publica informes sobre el desarrollo de la legislación educativa en otros países, con especial atención a las reformas educativas llevadas a cabo por los EEUU. Esta información era fruto de las observaciones que Sarmiento, de visita en ese país, enviara a la revista para su publicación³⁸. Por ello, la revista *Anales*, puede ser considerada como uno de los primeros formatos del dispositivo de formación de inspectores, preceptores y maestros.

En un contexto de mayor difusión de la educación elemental, la necesidad de maestros aumentó. Durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, junto al Dr. Nicolás Avellaneda como su ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, se inició la sistematización e institucionalización de la formación de maestros para la enseñanza primaria con la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870. A diferencia de la experiencia de la Escuela Normal de Preceptores, la Escuela Normal de Paraná se destacaba por el personal docente, la disciplina, la seriedad, el plan de estudio y la metodología aplicada (Ortiz de Montoya, 1962, en Blas Antonicelli, 2002:77).

La Escuela Normal de Paraná, desde sus orígenes, se definió como garantía de la formación de maestros para todo el país y constituyó un modelo a imitar por las instituciones creadas posteriormente (Alliaud, 1993; Blas Antonicelli 2002). Su plan de

³⁷ Desde los *Anales de la Educación Común*, en cuya dirección reemplazó a Sarmiento, Manso combatió por la causa de la educación popular. Ella se oponía a la escuela verbalista, logró propagar las ideas de Pestalozzi y sostuvo la necesidad de una educación integral. Preocupada por la formación del niño, divulgó los principios froebelianos y defendió la difusión de los jardines de infantes. Deseosa de mejorar la educación, luchó por crear una opinión en favor del mejoramiento de la situación del magisterio. Es que creía firmemente que para tener buenos maestros era menester darles un sueldo decente y rodearlos de consideración (Solari, 1991)

³⁸ Durante los años 1866 a 1869, se publican en las páginas de *Anales*, las experiencias llevadas a cabo por EEUU en la conformación de su sistema educativo. En general, eran informes dirigidos a Nicolás Avellaneda traducidos por Juana Manso. Se publicaron los reglamentos generales de cada Estado, en ellos se evidencian las funciones que debían desempeñar cada uno de los sujetos que eran parte de las instituciones educativas.

estudio constaba de cuatro años para el magisterio al que se le sumó el profesorado, que luego fue de cinco años e incluyó la enseñanza de metodología, didáctica, pedagogía, educación patriótica y el higienismo (Rodríguez, 2019). Sumado a esto, otro aspecto que se destacaba de esta institución era la calidad intelectual de sus maestros que la hizo destacarse sobre el resto. Sus maestros fueron creadores del normalismo argentino convirtiéndose en los difusores del positivismo pedagógico sumado al hecho que la mayoría de sus egresados ocuparon puestos de relevancia dentro de la administración educativa a nivel nacional y provincial (Blas Antonicelli, 2002:77).

De esta forma, con una institución modelo dedicada a la formación de maestros se inicia una etapa de expansión. Luego de la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1874, se crearon dos Escuelas Normales (una de varones y otra para mujeres) en la provincia de Buenos Aires adoptando los mismos planes que su predecesora (Alliaud, 2007; Rodríguez, 2019).

Pero el Estado pretendía establecer un sistema de reclutamiento y formación de maestros homogéneo y de mayor alcance, y para lograrlo tenía que incrementar el número de instituciones a lo largo del país. José María Torres, desde su cargo de director de la Escuela Nacional de Paraná, apoyó la necesidad de crear más Escuelas Normales para acompañar la expansión de la escuela elemental³⁹ (Torres, 1878 en Blas Antonicelli, 2002:124).

En este punto es preciso recordar que, un año antes de la sanción de la primera Constitución Provincial, en el año 1872 la provincia de Buenos Aires presentó en la Cámara de Diputados, el Proyecto de Ley Orgánica de la Educación Común para la Provincia de Buenos Aires⁴⁰. Su texto permite destacar el compromiso por comenzar a cimentar las bases del sistema educativo.

El proyecto fue sancionado y promulgado el 26 de septiembre de 1875 como Ley N° 988 de la provincia de Buenos Aires, siendo Carlos Casares gobernador de la provincia⁴¹. La Ley de Educación Común estableció la gratuidad y obligatoriedad de la

³⁹ Desde la inauguración de la Escuela Nacional de Paraná hasta 1885 se habían fundados 18 de ellas en gran parte del territorio dejando a cada provincia a cargo de la formación de maestros. que además de alfabetizar se convertirían en los encargados de difundir “un nuevo orden cultural” (Blas Antonicelli, 2002:86).

⁴⁰ A pedido del Gobernador Mariano Acosta, presento el 25 de septiembre de 1872, el jefe del Departamento de Escuelas, don Antonio Malaver al entonces ministro de gobierno, Federico Pinedo.

⁴¹ Entre los años de 1862 y 1864, Sarmiento, fue nombrado gobernador militar de San Juan venciendo al caudillo Chacho Peñaloza mientras organizaba el sistema educativo provincial. En estos años se sancionó la primera ley de educación en la cual estableció un fondo estatal permanente para su financiamiento (Puiggrós, 1968:77)

educación primaria, la creación de las instituciones educativas encargadas de la organización, tipos de escuelas y funciones de directores y maestros.

En el capítulo 1, la Ley estableció que la escuela común en la provincia de Buenos Aires sería gratuita y obligatoria, existiendo penas para los padres o tutores que no cumplieran con esta empresa. De esta forma, la escolaridad iniciaba a los seis años con una duración de 8 años para los varones y de 6 para las niñas. En los artículos 16 y 20 se detalla que la estructura organizativa contaba de dos órganos centrales, el CGE y la Dirección General de Escuelas (en adelante DGE). Los miembros de ambos órganos eran elegidos por el Poder Ejecutivo; el primer de ellos estaba compuesto de un director seguido de ocho miembros, mientras que el segundo estaba formado por un director, un secretario, un tesorero y un inspector⁴². La ley creaba también los Consejos Escolares de Distrito (en adelante CED) que tenían a cargo los asuntos de las escuelas comunes y la administración local. Los CED estaban compuestos de cinco miembros que actuaban de presidente, secretario, tesorero y un sub-inspector. A diferencia de los miembros del CGE y del DGE, los Consejos Escolares eran elegidos a través del voto de los vecinos de la parroquia o la municipalidad. Los CED eran los encargados de administrar los bienes destinados a la educación, inspeccionar y dirigir todos los establecimientos, vigilar la conducta de alumnos y maestros, la elección de los libros de texto, la definición del calendario escolar, y la gestión de los procesos de evaluación del alumnado.

Sobre las funciones de los órganos centrales de la educación es importante destacar que el CGE se encargaba de la dirección facultativa, mientras que la DGE tenía competencia administrativa de las escuelas. Era potestad del CGE intervenir sobre los contenidos al prescribir el mínimo de enseñanza. En su artículo 26, los inspectores eran los encargados de elaborar proyectos de programas para que el CGE los aprobara. Por su parte, la DGE, conforme al artículo 29 de la Ley de Educación Común, debía proponer al Consejo la adopción de sistemas escolares y textos de enseñanza.

Además del contenido de la enseñanza el CGE también tenía la capacidad de definir los lineamientos de la carrera y la profesión de los maestros y determinar los parámetros de ingreso a la carrera. Un año después de la fundación de las dos Escuelas Normales en la Capital, se promulgó la obligatoriedad de contar con título de maestro normal para

⁴² Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires. Año 1875. Buenos Aires: Imprenta del Mercurio, página 343.

ejercer la docencia. Para ello, los maestros en ejercicio contaban con dos vías: cursar la carrera en las Escuelas Normales, o rendir un examen administrado por el propio CGE.

En el capítulo 3 de la Ley se hace mención a las condiciones de contratación y funciones de la tarea del director y de los maestros para las escuelas comunes. Como se mencionó anteriormente era de suma importancia contar con diplomas que acrediten su idoneidad a la hora de cumplir sus funciones. Todos los directores y maestros recibirían la inspección de las escuelas o colegios particulares por parte de los Consejos del Distrito para verificar las condiciones higiénicas requeridas, comunicar mensualmente al DGE las estadísticas y los sistemas que se empleaban en la enseñanza; permitiendo la visita del establecimiento por parte del CGE y los inspectores (Art. 58).

La ley de Educación común puso a la provincia de Bs.As. como modelo al crear un Consejo de Educación como nuevo tipo de administración escolar colegiada. Esta ley sumada a las primeras generaciones de maestros egresados de las escuelas normales dio lugar a que, dentro del universo educativo, se comenzará a discutir sobre el trabajo de los maestros dentro de aula y su necesaria actualización para responder a las demandas de la enseñanza (Barba, 1961).

Las Conferencias de Maestros en la provincia de Buenos Aires

Con la sanción de la Ley de Educación en la provincia de Buenos Aires se materializaron los primeros cimientos del sistema educativo; se unificaron los protosistemas escolares existentes y se dio inicio al proceso de centralización del sistema educativo. En ese marco la Sociedad de Beneficencia y las Municipalidades debieron delegar sus funciones administrativas en organismos como el CGE, la DGE y los CED (Freidenraij, 2010 en Duarte, 2014).

Desde sus inicios, el Consejo General de Educación y la Dirección General de Escuelas fundaron sus propios órganos para comunicar los avances educativos en la provincia. El artículo 11, en el capítulo sobre las funciones del Consejo General y del Director General, se hace mención al deber de “dirigir (sic) una publicación periódica en que se inserten las leyes, decretos, reglamentos, informes y demás actos administrativos, que se relacionen con la Educación Primaria; como así mismo los datos, instrucciones y conocimiento tendentes a impulsar su progreso” (Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, 1875, Art. 11).

Con el pasar del tiempo, la revista *Anales*, fue reemplazada por otras publicaciones que actuaron como órgano del CGE, tales como *La Educación Común de la Provincia de Bs.As.* editada entre 1876-1879; a esta la continuó *La Educación Común* (1879-1881), que fue finalmente reemplazada por *Revista de Educación* (1881-1895). A su vez, cada una de ellas se encargaría de informar los decretos, las leyes y las circulares del Consejo General de Educación; así como dar difusión sobre el material pedagógico que les llegaba proveniente de Europa o los EE. UU de América.

Tras la sanción de la Ley en 1875, se comenzó a configurar el dispositivo de formación de maestros en ejercicio al implementarse oficialmente las *Conferencias Pedagógicas* en 1876. Las *Conferencias de Maestros* fueron incluidas en el artículo 53 de la ley que mencionaba la obligatoriedad de la asistencia por parte de maestros y preceptores. Su celebración estaba a cargo del CGE y de los CED, y los temas que en ellas debían tratarse se comunicaban en las páginas de la revista. Asimismo, la ley de Educación Común estipulaba que el CGE tenía que disponer y reglamentar las *Conferencias de Maestros*, fomentando su asociación con fines útiles a la enseñanza, mientras que la realización de los encuentros era tarea de los Consejos Escolares⁴³.

La creación de las *Conferencias de Maestros*, que en los próximos años pasarían a llamarse *Conferencias Pedagógicas*⁴⁴ estuvo ligada a dos cuestiones. En primer lugar, a la necesidad de que los maestros conocieran las leyes y los reglamentos derivados de la puesta en marcha de la ley educativa provincial de 1875. La segunda, estaba ligada a la formación pedagógica y didáctica. Es decir, las conferencias fueron planificadas como un espacio tanto para los maestros egresados de las Escuelas Normales como para, los que fueron titulados por otros medios y los que “carecían de las nociones fundamentales de la práctica de enseñar, pudiesen perfeccionarla”⁴⁵. Por este motivo se justificaba la obligatoriedad de asistencia una vez al mes durante los doce meses del año. Se desarrollaban en diferentes ciudades de la provincia de Buenos Aires y la revista, que actuaban como órgano del CGE, debía informar sobre ellas y sobre las *Conferencias de Maestros* realizadas en el extranjero. De esta forma, en 1876, en la edición número 9 de la revista *La Educación Común*, se informó que, por decisión del Consejo General de

⁴³ Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires. Año 1875. Buenos Aires. Artículo 26.

⁴⁴ Desde 1876 hasta 1888 se denominaron como *Conferencias de Maestros*. A partir de 1888 las mismas comenzaron a titularse como *Conferencias Pedagógicas*.

⁴⁵ La Educación Común, Año 1876. Buenos Aires. Número 9, 1876. Página 551

Educación, comenzarían a dictarse *Conferencias de Maestros*. Pero, si bien la iniciativa era prometedora, su difusión se adelantó a la aprobación de su Reglamento General; es decir sin haberse formalizado los criterios y demás detalles para su organización y dictado. Por esta cuestión, el Consejo General de Educación las canceló al mes de haber publicado la noticia en las páginas de *La Educación Común* y su comienzo debió postergarse.

Vale destacar que la función de organizar las *Conferencias de Maestros* era nueva para el CGE pero no para otras instituciones. En el año 1863 la revista *Anales* había informado sobre las primeras *Conferencias Pedagógicas* en el país. La nota indicaba que en ese año se habían fundado dos instituciones relacionadas al mundo educativo: Las *Conferencias Pedagógicas* y la sociedad denominada *Propagadora de la Educación Primaria*. Tenían por finalidad mejorar el desempeño de maestros en un contexto donde no existían aún instituciones para la formación inicial. Sin embargo, estas iniciativas no pudieron prevalecer en el tiempo y para 1865, ambas habían desaparecido⁴⁶.

Las *Conferencias de Maestros* volvieron a dictarse en 1878 y su contenido fue comunicado en 1879 en *La Educación Común*; y continuaron dictándose y publicándose hasta 1895 a través de la *Revista de Educación*. Asimismo, dentro de dichas revistas había un espacio para las *Conferencias de Maestros* que se dictaban en países como Francia, Estados Unidos y Alemania con motivo de las Exposiciones Internacionales⁴⁷, y que eran traducidas por funcionarios del Consejo General de Educación (ver imagen 1). Este tipo de conferencias fueron publicadas entre 1879 y 1888 logrando tener una sección donde no solo se difundían las *Conferencias de Maestros*, sino que además se informaba de los avances educativos de aquellos países.

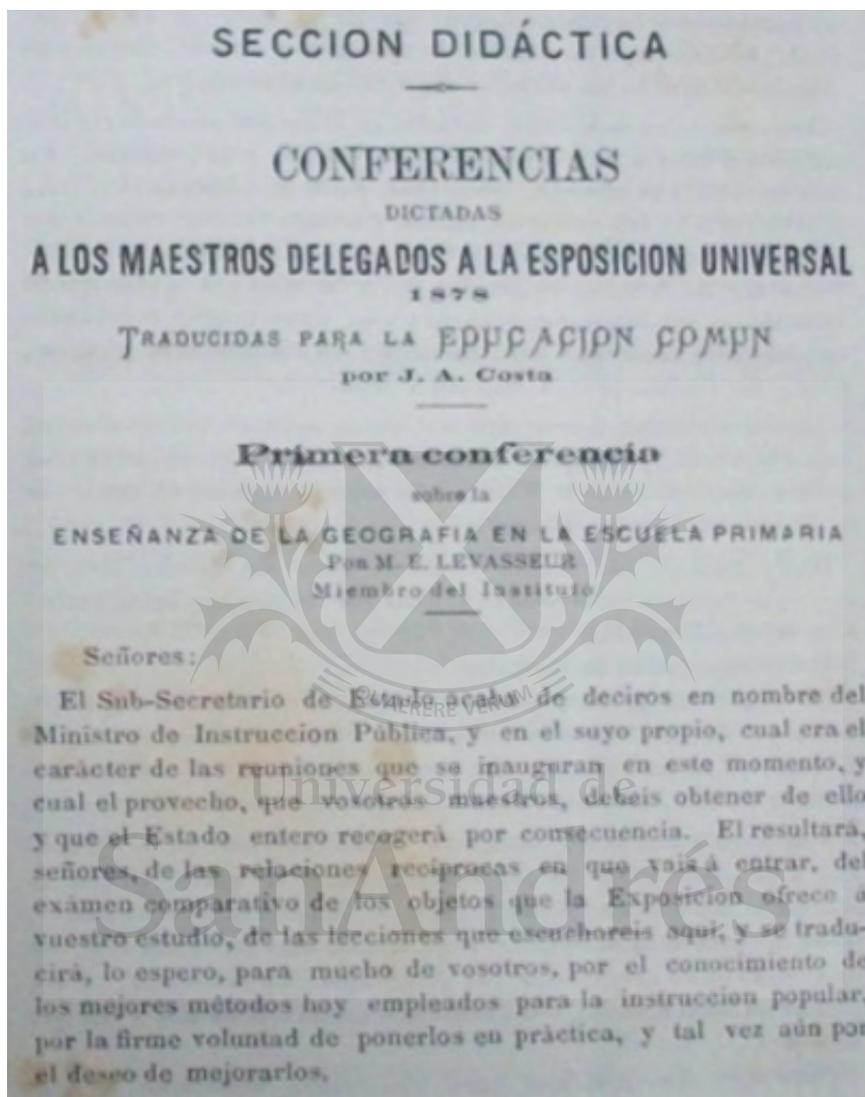
Con el análisis de las revistas se aprecia el aumento de materiales destinados a los maestros en actividad. Es importante destacar que el incremento de contenidos dirigidos a los maestros no relegó el lugar que seguirían teniendo los preceptores, los directores y los inspectores en cada número. Pero, a partir del desarrollo de las *Conferencias de Maestros* a nivel provincial, los maestros pasaron a ser actores importantes en la revista,

⁴⁶ Anales de la Educación. Año 1865. Buenos Aires. Volumen 3; Número 26, página 26.

⁴⁷ Las Exposiciones Universales nacen en el siglo XIX y fueron consideradas como el espacio que tuvo la burguesía industrial para manifestar los avances de la ciencia, la cultura y el arte, la política y las relaciones internacionales (Plum, 1977:55).

su presencia era mencionada dentro del público que asistía a cada conferencia, como destinatarios de las notas y publicaciones.

Imagen N° 1 Nota sobre *Conferencias de Maestros* en la Exposición Universal de París de 1878



Fuente: *La Educación Común*, tomo 1, número 1, 1879: 34

Sin embargo, las primeras celebraciones de las *Conferencias de Maestros* en la provincia fueron inestables. Durante los primeros años se caracterizaron por ser disertaciones sobre cuestiones del aprendizaje sin propósitos prácticos, es decir, tenían un carácter teórico y abstracto. Esta característica también se mantenía a la hora de comunicarlas en las revistas educativas, ya que solo se publicaba el ensayo del disertante. Esta situación comenzó a modificarse a partir de la publicación del número 5 del año

1879 de *La Educación Común*. En ella, el inspector Diez Mori señaló las limitaciones que tenían esas *Conferencias de Maestros* para alcanzar un “cambio de ideas”:

defraudadas habrán quedado vuestras esperanzas, al oír una disertación en la que nada se enseña de nuevo, y, que solo toca á la ligera los puntos principales que abraza. A mi juicio, señores, estas conferencias debían de ser más prácticas, debían tener por objeto un cambio de ideas entre compañeros (Diez Mori en la revista *La Educación Común*, Vol. 4, N° 5, 1879: 192).

Estas objeciones se reiteraron en los siguientes números dentro de las actas de cierre de las conferencias. Además de esta situación, otros problemas afectaban el alcance de esta propuesta; la revista informaba que los criterios para su desarrollo no estaban claros y que, por ello, cada inspector desarrollaba la conferencia de la forma que le resultaba más conveniente. Este hecho generó que cada región comenzará a crear su propio reglamento de *Conferencias de Maestros*.

Tal fue el caso del Distrito de Dolores, cuando presentó su reglamento sobre la organización de su *Conferencias de Maestros* mencionando que su objetivo era ejercitar el conocimiento de las ramas de enseñanza y uniformar métodos que debían de adoptar las escuelas (*Revista de Educación*, número 26, 1883:219). Si cada distrito tenía su propia reglamentación resultaba un inconveniente para responder a las finalidades, los destinatarios y los contenidos que el Consejo General de Educación y la Dirección General de Escuelas pretendían. Por tal motivo, en el año 1886 se suspendieron las *Conferencias de Maestros* para comenzar a planificar un nuevo proyecto que regulara su funcionamiento.

Durante esta etapa existieron otras experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestros además de las *Conferencias de Maestros*. En el año 1883 se fundó el primer “*Curso de Perfeccionamiento Docente*” llevado a cabo en los meses de verano. El mismo estaba dirigido a todos los maestros de campaña y los responsables de implementarlo eran los maestros de Escuelas Normales. Esto provocaba que las provincias que no tenían Escuelas Normales, no podían implementar dicho curso (*Revista de Educación*, número 23, 1883:123). Luego de esta primera experiencia y de no contar con Escuelas Normales en el territorio de la provincia, en 1884, se fundó la “*Academia pedagógica de Maestros*” en la ciudad de Pergamino. Estaba integrada por maestros que reunidos en la academia, buscaban estudiar y mejorar los conocimientos de todos sus miembros a través de la presentación de ensayos de los propios maestros. Es importante

destacar que toda la producción académica era propiedad intelectual de la academia. Para el desarrollo de las presentaciones, las reuniones de maestros se organizaban a través de encuentros privados dentro de las escuelas para que los maestros pudieran compartir sus ensayos, disertar y si lo hubiera, discutir las presentaciones de cada maestros⁴⁸

En 1884 se reglamenta por primera vez la función de los inspectores de la provincia en la “Circular a los Inspectores Generales dándoles instrucciones para que practiquen las visitas a los Distritos Escolares”. En la misma regulaba el poder de los inspectores al crear nuevas funciones para su rol. Es decir, además de controlar la tarea de los maestros, debía de convertirse productor de saberes pedagógicos sobre la práctica de enseñanza (Dussel, 1995).

Las Conferencias Pedagógicas

En 1888, el Consejo General de Educación a través de su órgano, la *Revista de Educación*, publicó el reinicio de las *Conferencias Pedagógicas* y las difundió a través de sus páginas (desde ese momento se nombran así a las *Conferencias de Maestros*) acompañadas de una reglamentación para su correcto funcionamiento; el detalle del mismo fue incluido en el Reglamento de Inspectores de la provincia de Buenos Aires aprobado ese mismo año.

En esta oportunidad, la reinstauración de las *Conferencias Pedagógicas* respondió a varias razones. En primer lugar, a la preocupación ante el bajo número de maestros titulados que trabajaban en las escuelas de la provincia. Según un informe publicado en la revista, dicha situación respondía a que, para 1886, la provincia de Buenos Aires todavía no contaba con Escuelas Normales. Por ende, durante ese mismo año se sancionó una resolución por la cual por la falta de Escuelas Normales en la provincia de Bs.As. se comenzarían a aceptar maestros recibidos de las escuelas de Capital Federal y de Paraná. (*Revista de Educación*, N°56, 1886: 225). Una segunda razón, fue la necesidad de lograr que maestros, preceptores e inspectores conocieran las leyes educativas y los reglamentos sancionados para mejorar la organización y la administración de las escuelas públicas (Pineau, 1997; Puiggrós, 2006). Por último, se reconocía que también era importante mejorar al personal docente de las escuelas comunes, y para ello se debía preparar a los

⁴⁸ En la Revista de Educación se hace mención a esta fundación y menciona que esperan la aprobación del Consejo General de Educación del estatuto creado por la academia (*Revista de Educación*, N° 34, 1884:465).

maestros de forma teórica a través de tipos de *Conferencias Doctrinales* y ordinarias (*Revista de Educación*, N° 80, 1888:1). Las primeras estarían a cargo de los inspectores y las segundas de los preceptores.

Según el Reglamento de Inspectores, el inspector era un actor importante para el desarrollo de las Conferencias Pedagógicas. En su capítulo 6 expresaba que debían hacerse cargo de las *Conferencias Doctrinales* para hacer notar las deficiencias observadas durante sus visitas a las escuelas; y de las *Conferencias Prácticas* que consistirían en lecciones modelos sobre puntos de historia nacional, instrucción cívica, industrias, artes, moral, economía e higiene, entre otras áreas (*Revista de Educación*, N° 76, 1887: 76). Además, serían los encargados de asegurar el correcto desarrollo de las mismas comunicando los procedimientos que debían seguir los maestros que iban a exponer o a escuchar. Cuando finalizaba la conferencia, los inspectores, debían realizar un informe a los CED que, luego de analizarlos, enviaban al Consejo General de Educación para su posterior publicación, cumpliendo con el objetivo de comunicar el estado de la educación en cada región de la provincia. Por último, los inspectores debían informar quiénes serían los disertantes de las conferencias venideras, con sus respectivos temas o asuntos, para que todos los maestros a quienes estaban dirigidas concurren anoticiados de aquello sobre lo que se iba a disertar y el intercambio posterior fuera más provechoso (Puiggrós, 2006; Finocchio, 2012).

En esta oportunidad tanto preceptores como maestros fueron reconocidos como destinatarios de las conferencias. Según el CGE, los preceptores diplomados también se beneficiaban al presenciar las conferencias. Esto se pudo observar, en el N° 101 (1890) de la *Revista de Educación*, cuando se indicó la importancia de que los preceptores las presenciaran. La justificación se basaba en el doble experiencia que ocurría en las conferencias. Por un lado, se formaban a los preceptores ya que estos podrían nutrirse de contenidos para poder responder, debatir y explicar las dudas que podían tener los maestros más novicios. Por el otro, dicho acto provocaba que estos maestros, con la ayuda de los preceptores, adquirieran nuevos hábitos científicos como investigar, reflexionar y valorizar la formación de maestros (*Revista de Educación*, 1890, N° 101).

En la organización de las Conferencias Pedagógicas, el propio CGE buscaba aumentar la participación de los maestros al estimular el desarrollo de críticas o preguntas por parte de los presentes. Referido a esto, en el número 108 del año 1890 de la *Revista de Educación*, se publicó la crónica de una conferencia pedagógica que detalla, con mayor

exactitud, cómo se desarrollaba el encuentro desde la exposición del disertante hasta la participación del público al finalizar la anterior. En esa conferencia, una maestra expuso cómo enseñaba la conjugación verbal a sus alumnas de primaria. Luego de exponer, se invitó a los maestros a que realizaran opiniones sobre la práctica expuesta. Esto generó un debate entre los disertantes, ya que los maestros dudaban de la efectividad de la enseñanza. En los informes enviados al CGE, el inspector indicó que “Algunas maestras consideraban que la maestra expositora tuvo que desarrollar la conferencia con alumnos que ignoren el tema para ver si funcionaba ese sistema” (*Revista de Educación*, N° 108, 1890:52). En este ejemplo, se puede apreciar que la voz de los maestros era valorada y era parte fundamental de su propia formación dentro de las Conferencias Pedagógicas, ya sea como expositor o como crítico .

El 3 de septiembre de 1890, la *Revista de Educación* reprodujo un artículo por el cual el CGE modificaba el Reglamento para las Escuelas Comunes e incluía un capítulo sobre la organización de las Conferencias Pedagógicas. En él establecía que las conferencias serían de carácter obligatorio para todos los maestros que se desempeñaran dentro de la provincia, existiendo penas económicas en caso de no asistir. Para su desarrollo se preveía la presencia de un presidente, un vicepresidente y un secretario. Para el primer cargo era elegido el preceptor que presentase mayor antigüedad. De esta forma, el rol que ocupaban anteriormente los inspectores dentro de las conferencias fue ocupado por los preceptores. Con esta modificación, los inspectores quedarían a cargo de la designación del calendario de cada conferencia mientras que los preceptores eran los encargados de inaugurar y cerrar cada sesión, mantener el orden y elevar los proyectos al CED para elevar lo que correspondiese al CGE (*Revista de Educación*, N° 112, 1890: 447).

A partir del año 1891, la revista comenzó a publicar las actas de las *Conferencias Pedagógicas* de carácter teórico y práctico donde se indicaba quienes habían sido los conferencistas, los temas y el concepto que el maestro disertante había recibido durante la crítica pedagógica .

A pesar de los grandes avances en la difusión de las *Conferencias Pedagógicas* para la formación de los maestros en ejercicio, se comenzó a observar una disminución de la celebración de las conferencias y del material pedagógico a partir del año 1895. Durante la gestión de Francisco Berra como Director General de Escuela, reemplazó la *Revista de Educación*, por una nueva revista titulada *Enseñanza de Administración Escolar*. Su

gestión tendría un carácter más administrativo, y provocó que las *Conferencias Pedagógicas* dejarán de ser celebradas y publicadas en la nueva revista para ser reemplazadas por notas pedagógicas que tenían como destinatarios a los inspectores. El propio Berra manifestó en el primero volumen de la revista que:

“el Boletín contendrá las disposiciones legales i (sic) reglamentos referentes a la enseñanza primaria que desde su fundación se dicten... a fin de que todos conozcan sus derechos i (sic) obligaciones, i (sic) se den cuenta clara de cuanto ocurre dentro del orden escolar i (sic) en la esfera de sus relaciones legales con la H. Legislatura y con el Poder Ejecutivo. (Berra en *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar*, Tomo I, n° 1- 4, Ene- abr. 1895).

En estas palabras se puede observar que la preocupación principal de Berra estaba relacionada con las cuestiones legales del sistema educativo en vez de lo pedagógico. Durante la gestión de Berra se privilegió la incorporación y promoción de la educación a toda la población en edad de ser escolarizada y la mejora o construcción de los edificios escolares⁴⁹ (Bracchi, Vazelle, Deldivedro, Gabbai, 2006).

A finales del siglo XIX, la tarea del inspector comienza a tener un carácter de modelo de maestros, es decir, formar a los maestros en sus visitas a las escuelas. En *El Código para la Instrucción Primaria* de 1897, el Director General de Escuela Francisco Berra, determinó que el rol del inspector debía ser dar lecciones teóricas o prácticas a los maestros durante el período de observación. De esta forma, las funciones del inspector era vigilar o examinar, y por otro, prescribía la prácticas “correctas” para la enseñanza (Dussel, 1995).

En 1904, el nuevo Director General de Escuela, Manuel Bahía, comenzó una etapa de recuperación la formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros en ejercicio. Bajo su mandato, volvió a publicarse la *Revista de Educación* recuperando el espacio de los maestros para mejorar sus prácticas profesionales. En 1905, el propio Manuel Bahía expuso que:

La Dirección General de Escuelas (...) ha querido – y ha querido bien y con razón- que sea en adelante un periódico útil y de provecho, que confeccionado en virtud de un plan general comprensivo y práctico, sea para los maestros todos de la Provincia, un elemento de estudio, de enseñanza y de labor, que esperado y recibido por ellos con satisfacción y con placer, concurra eficazmente á mejorar sus cualidades profesionales, mejorando en consecuencia, la calidad misma de su trabajo (Bahía en *Revista de Educación*, Tomo IV, n° 1 y 2, Enero- Febrero de 1905).

⁴⁹ La causa de la elevada inasistencia en las zonas rurales, a los locales donde se impartía la educación se vinculaba con el estado de precariedad de los edificios, la falta de condiciones higiénicas y de confort, que aumentaba el riesgo de contraer enfermedades y no permitían desarrollar las actividades en forma adecuada por ser construcciones cedidas o alquiladas hechas para otros fines (Galcerán , 2006:2)

De esta forma, en miras de favorecer al maestro, la revista vuelve a implementar secciones sobre didáctica, práctica y revista de revistas.

A partir de 1905, los inspectores comenzaron una etapa de reglamentarismo y producción de saberes pedagógicos comenzando una consolidación de las funciones técnicas y políticas de la administración del sistema educativo. Por ello, los inspectores se profesionalizaron por la complejización de los saberes técnicos legitimando su rol dentro del sistema. Con el pasar del tiempo, los inspectores se erigieron en la figura de “intelectuales pedagógicos” y fueron determinantes en la continuidad de las experiencias pedagógicas y didácticas para la formación de maestros de escuelas comunes (Dussel, 1995).

En el año 1911, y de modo independiente respecto el CGE, se fundó en la Universidad Nacional de La Plata la *Oficina Central de Información Pedagógica* y su creación fue publicada en *El Monitor*⁵⁰. Su organización le fue encomendada por voto expreso del V Congreso Pedagógico reunido en San Juan en la semana de mayo del mismo año. Entre sus fines se destacó la creación de diferentes espacios para el desarrollo de las Ciencias de la Educación como un espacio de información pedagógica al crear bibliotecas, museos o la publicación de boletines; un espacio de difusión de material didáctico experimental; un espacio para la propagación del desarrollo de las experiencias locales para cultivar vínculos de reciprocidad con otras sociedad e instituciones de origen nacional o internacional; un espacio de investigación donde se desarrollaran las Ciencias de la Educación creando experiencias, investigaciones y encuestas en diferentes puntos del país; y un espacio para la formación de maestros en ejercicio estimulando el intercambio entre profesores y alumnos de las escuelas normales a través de cursos de carácter demostrativo y experimentales (*El Monitor de la Educación Común*, 1915, N° 514:83).

La creación de esta oficina representó un nuevo paso en el proceso de institucionalización del dispositivo de formación de maestros en ejercicio de la provincia de Buenos Aires, y fue fuente de inspiración para otras provincias que comenzaron a crear sus propias instituciones o asociaciones de maestros. Asimismo, fue el antecedente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata fundada en

⁵⁰ La Oficina comprenderá nueve secciones: Legislación escolar, Historia de la enseñanza y ciencia de la educación, Organización escolar, Metodología de la Enseñanza, Antropología pedagógica y psiquiatría escolar, Psicología y Psicopedagogía, Higiene escolar y educación física, Estudios experimentales, investigaciones, etc. Bibliotecas y textos escolares (*El Monitor de la Educación Común*, 1915, N° 514, pp. 83).

1914⁵¹. Esta sección pedagógica tenía entre sus propósitos la función de “formar el cuerpo de maestros de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales e Institutos” y capacitar pedagógicamente a quienes se formaban en disciplinas dentro de la Universidad (Castiñeiras, 1985:49).

A modo de cierre de este primer capítulo de resultados, merece señalarse que las experiencias para la formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros en ejercicio en la provincia surgieron del Estado provincial a través de organismos como el Consejo General de Educación y la Dirección General de Escuelas una vez sancionada la Ley de Educación. Estas instituciones dieron origen a las *Conferencias de Maestros* y las *Conferencias Pedagógicas* que se consolidaron como un formato considerado adecuado para la formación de maestras y maestros en actividad. En ellas estuvieron involucrados múltiples actores como fueron los inspectores, los preceptores y los maestros.

Finocchio (2012) destaca el papel fundamental que tuvo la prensa educativa en la construcción de este dispositivo en la provincia de Buenos Aires, y relaciona a las *Conferencias Pedagógicas* y la prensa educativa como elementos importantes para entender los inicios de la formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio.

En este caso, tomar como fuente la prensa educativa de la provincia de Buenos Aires puso en evidencia la dinámica que lograba la combinación de ambos instrumentos para alcanzar las finalidades previstas desde el Estado; a la vez que se comunicaban los avances educativos a la población y se alimentaba la opinión favorable a la escuela pública también se construía un espacio para formar a todo el personal.

Estas acciones inspiraron a otras provincias de la mano de instituciones educativas gubernamentales y de agrupaciones de maestros a consolidar la formación de maestras y maestros en ejercicio. Su influencia alcanzará a la ciudad de Buenos Aires, ya capitalizada. El próximo capítulo se propone presentar las experiencias desarrolladas en la Capital Federal.

⁵¹ Para ampliar la información ver a Southwell, M. (2014). Cien años de Ciencias de la Educación: Entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. Archivos de Ciencias de la Educación, 8 (8), 1-32. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6591/pr.6591.pdf

CAPÍTULO 4

LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO EN LA CAPITAL FEDERAL

En el capítulo anterior se logró observar que la conformación de este dispositivo comienza por iniciativa del Estado en una coyuntura que se caracterizó por la necesidad de materializar y consolidar el SIPCE conforme al modelo que algunos intelectuales y funcionarios habían imaginado (Puiggrós, 1991).

En este capítulo se analizará el desarrollo de las experiencias formativas de maestras y maestros en ejercicio de la Capital Federal. Este análisis comienza narrando los antecedentes de las primeras experiencias formativas de los maestros en ejercicio en un contexto de configuración del SIPCE (1880-1888). Luego, caracteriza a las experiencias de formación pedagógica de maestros en ejercicio, como fueron las *Conferencias Pedagógicas* y los *cursos teóricos y prácticos* (1888-1924). En esta sección se tuvo en cuenta el proceso de consolidación del dispositivo como también algunos antecedentes que determinaron avances, retrocesos, encuentros y desencuentros entre todos los sujetos que fueron parte del mismo.

Tal como fue señalado en el capítulo 1, la fuente histórica privilegiada ha sido la revista que publicó el CNE, es decir, la revista *El Monitor*. En ella ha sido posible reconocer que, de la misma forma que las revistas que actuaron como órgano del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires, fue un componente importante del dispositivo por difundir e informar sobre otras acciones del Estado para formar a los maestros en ejercicio que impartían la enseñanza en las escuelas primarias.

Antecedentes de las primeras experiencias en la Capital Federal

El avance del Estado Nacional sobre la educación respondía a un contexto de expansión del modelo educativo liberal en todo el mundo. Por ejemplo, en México se sancionó en 1867 la ley de educación pública mientras que, para esa época, en Italia ya se habían establecido la gratuidad, obligatoriedad y la laicidad de la educación (Puiggrós, 2006).

Luego de la experiencia de la provincia de Buenos Aires, el Estado Nacional sancionó varios instrumentos que sirvieron para impulsar la educación en el resto del país. Con la sanción de la Ley de Capitalización en 1880, la ciudad de Buenos Aires se convirtió en la Capital Federal y todos los establecimientos educativos ubicados en la ciudad quedaron bajo jurisdicción de la Nación. Este hecho desencadenó una sucesión de decisiones en política educativa: la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881, la celebración del Congreso Pedagógico en 1882, la sanción de la Ley 1420 en 1884 y la Ley Láinez sancionada en 1905. A pesar de que la educación elemental era atribución de las provincias, estas leyes sirvieron para organizar la red de instituciones educativas a lo largo del territorio nacional (Puiggrós, 2006).

El ciclo de prosperidad económica que se consolidó a partir de 1880 aceleró la centralización de las tareas del Estado Nacional. Desde los inicios de la presidencia de Julio A. Roca comenzaron a extenderse las políticas educativas a todo el territorio incluyendo a los territorios nacionales⁵². De acuerdo con Duarte (2014) la prosperidad económica logró afianzar las tareas de centralización gubernamental abriendo escuelas elementales, desarrollando un corpus legal, que había estado ausente o disperso, y organizando instituciones para su control. Para lograr esta empresa, fue necesario crear un organismo que actuase de contralor de fondos escolares y de su desarrollo general. Este organismo fue el CNE que entró en funciones el 28 de enero de 1881 por decisión del Poder Ejecutivo⁵³. El CNE estaba compuesto de un presidente y de cuatro vocales. Entre los primeros integrantes estuvieron Sarmiento como Superintendente General de Educación y los inspectores Miguel Navarro Viola, Alberto Larroque, José A. Wilde y Adolfo Van Gelderen como Vocales.

Durante el Congreso pedagógico de 1882 se concretaron ideas e iniciativas con el fin de mejorar o impulsar la educación. A este congreso fueron invitados gobernadores, legisladores, educadores y representantes extranjeros, provinciales y de entidades

⁵² Bucciarelli y Jensen (2009) señalan que los territorios nacionales eran entidades jurídicas que a diferencia de las provincias históricas constituían meras circunscripciones administrativas, carentes de autonomía. Sobre ellas debía ejercerse una función de homogeneización económica y social hasta tanto alcanzaran un determinado número de habitantes que hiciera necesario, otorgarles la condición de Estado provincial. Estos territorios fueron producto del proceso de ocupación de nuevas áreas con el objeto de eliminar fronteras interiores y delimitar las exteriores. A fines del siglo XIX, en el marco de las acciones tendientes a la institucionalización de un poder central en la Argentina articulado el país al mercado internacional, fueron incorporadas a través de sucesivas campañas militares Misiones, Formosa, Chaco, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. En 1899 se estableció el territorio de los Andes que, por decreto de 1943, fue disuelto e incorporado a las provincias limítrofes (Bucciarelli y Jensen, 2009: 185).

⁵³ Este órgano, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, estaba compuesto por cinco miembros designados por el Primer Mandatario de la República, necesitando el acuerdo del Senado sólo para el cargo de Presidente.

privadas. Durante su sesión se deliberaron cuestiones sobre el gobierno de la escuela, métodos de enseñanza, programas, educación de la mujer, higiene y sobre enseñanza religiosa en las escuelas. Este espacio de debate permitió configurar los principios de la Ley 1420 sancionada en 1884.

La Ley 1420 estuvo destinada a funcionar en el espacio geográfico de la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Gracias al apoyo del poder ejecutivo, el CNE, logró expandir las fronteras instituidas por la Constitución Nacional, que permitía la administración de la educación de las provincias, y controlar de forma directa o indirectamente la educación primaria de todo el territorio nacional. La centralización de la educación y el control de las prácticas educativas comenzó a consolidarse a partir de la nacionalización de los cuerpos de Inspectores provinciales. El Decreto Reglamentario de la Ley 1420 permitió que el CNE pudiese administrar y controlar la educación primaria de las provincias que anteriormente eran supervisadas por los Consejos Provinciales de Educación.

Como se mencionó en el capítulo 2, la ley de Educación Común 1420 tiene su fuente en la Constitución Nacional de 1853. En el Art. 5º se manifiesta el deber de las provincias de asegurar la educación primaria y en el Art. 67 (i. 16) da cuenta de la obligación de la Nación de dictar planes de instrucción general y universitaria. Los caracteres fundamentales de la Ley 1420 fueron enunciados en el capítulo 1º y se basaron en la obligatoriedad, gratuidad, gradualidad, laicidad e igualdad.

En referencia al personal que se desempeñaría en el sistema educativo, el texto de la Ley en el art. 25º indica que el personal de maestros debía de estar formado en Escuelas Normales de la Nación o de las provincias⁵⁴. Además, establece como parte de sus funciones el cumplimiento de la ley, los programas y los reglamentos dotados por el CNE, la obligatoriedad de concurrir a las *Conferencias Pedagógicas* y la de dirigir personalmente la enseñanza a sus alumnos (art. 27º)

En el capítulo 4, la Ley hace referencia a la inspección técnica y a la administración de las escuelas. Para la primera, se crea el cargo de Inspector de Escuelas Primarias que podía ser cubierto por maestros o maestras normales. Los inspectores tenían entre sus funciones controlar el cumplimiento de programas, disposiciones, y métodos establecidos

⁵⁴ En el art. 26º se hace mención que en el país no estaban las condiciones necesarias para poblar las escuelas públicas de maestros diplomados. Por tal situación, el CNE autorizaba particulares para el ejercicio de los diferentes cargos educativos rindiendo un examen previamente.

por el CNE en las escuelas; comunicar el estado de la enseñanza de las escuelas e informar el estado de los edificios de propiedad pública (art. 36).

En el capítulo seis se menciona la composición del consejo, sus atribuciones y deberes. Entre las funciones de este cuerpo administrativo, sancionadas por el Art. 26 de la Ley 1420, se encontraban: dirigir la instrucción primaria de la Capital Federal y los Territorios Nacionales; establecer planes de estudio y libros de textos adecuados; vigilar las Escuelas Normales; organizar un cuerpo de inspectores; administrar los fondos económicos destinados a la educación elemental; dictar los programa de enseñanza de las escuelas primarias; dirigir una publicación de educación; suspender o destituir a los maestros, inspectores o empleados por causa de mala conducta o desempeño (Blázquez, 2012).

Una vez conformadas las instituciones de representación estatal, se crearon los medios para llegar a todo el territorio. Una de las herramientas prevista por la Ley, para extender sus directivas a todas las regiones, fue la publicación de una revista (Capítulo seis, Art. 19°). Desde 1881, la revista *El Monitor de la Educación Común* (en adelante *El Monitor*) se encargó de comunicar los avances de la educación. Como órgano oficial del CNE, su tarea fue difundir los procedimientos que estaba empleando el Estado Nacional cumpliendo con la tarea de comunicar los avances de la educación.

En sus primeros años, el CNE a través de *El Monitor* informaba los datos estadísticos por provincia y a su vez informaba sobre las novedades educativas que provenían de los EE. UU, Uruguay y Chile. También, se comunicaban los resultados de los exámenes de los aspirantes para asumir cargos como maestros, preceptor superior, preceptora elemental, preceptora infantil, sub-preceptora elemental, sub-preceptora infantil y ayudante elemental.

Por el contenido y la información que proporcionaba en un principio, la revista estuvo destinada a los inspectores, funcionarios y, en último lugar, a los maestros. Es decir, informaba sobre las disposiciones sancionadas por el CNE, las técnicas disciplinarias y las normas que debían ser adoptadas para dar la forma esperada a las escuelas; también daba cuenta del rumbo que, según las intenciones políticas de la clase dirigente, debía de tomar la educación del país. (Blázquez, 2012; Duarte, 2014).

Sin embargo, el carácter que tenía la revista como órgano oficial del CNE no podía ser reducido a una mera actividad publicitaria de lo instituido. La revista fue, asimismo, un instrumento a través del cual aquellos que ocupaban posiciones jerárquicas en la

administración del sistema educativo se constituyeron como agentes legítimos y autorizados a instituir la norma. Parte de esta legitimación se construyó, como desarrollaremos más adelante, a través de la presentación de las actividades propulsadas por el CNE como prácticas científicamente fundadas y altamente eficaces. La publicación parecía orientada a lograr que la campaña de escolarización se extendiera a todo el territorio como muestra de soberanía y también como muestra de colonización cultural (Blázquez, 2012)

A partir de 1885, en el marco de una economía nacional asentada en la producción primaria y el constante movimiento migratorio, se generó un cambio ideológico dentro del CNE (Duarte, 2014). La política educativa debía esforzarse por nacionalizar y moralizar a las nuevas generaciones de ciudadanos producto de los efectos de la expansión de la economía nacional⁵⁵. Por lo tanto, cobraba relevancia asegurarse la orientación del accionar del cuerpo docente; la formación de los maestros para poder cumplir con los objetivos educativos promovidos por el Estado Nacional requería de refuerzos ya que, tal como fue mencionado en el estudio de la provincia de Buenos Aires, pocos maestros en ejercicio tenían título expedido por la Escuela Normal. Para revertir dicha situación se decidió expandir Escuelas Normales en gran parte del territorio nacional.

La urgencia de fundar Escuelas Normales evidenció diferentes problemáticas relacionadas a la ubicación geográfica de las escuelas, el abandono del magisterio por parte de los alumnos varones, el cambio de profesión de maestros titulados por actividades más remunerativas y la calidad de la formación de maestros. En el primer caso, en las capitales provinciales o los centros urbanos se trataba de asegurar una oferta mayor de maestros o profesores que en otras regiones. El motivo era que los maestros una vez diplomados se negaban a aceptar puestos en escuelas lejanas a las ciudades, y preferían las de la capital de la República o las capitales provinciales (Alliaud, 2007:16). Esto provocó que existiesen regiones con escasez de maestros titulados y que, debieran ser reemplazados, en muchos casos, por maestros sin título. En un contexto de institucionalización de la formación de maestras y maestros, la división entre maestros titulados y no titulados comenzó a tomar relevancia en la discusión pública. Las Escuelas

⁵⁵ Duarte (2014) señala que el objetivo de nacionalizar la educación hacía referencia a unificar el sentimiento patriótico debajo de una misma lengua, historia, geografía y derecho. La acción de moralizar se orientó a la conformación de un sujeto educable, que reconociera la autoridad, y acepte su rol social.

Normales definían el campo de la producción y la circulación de los saberes pedagógicos. De esta forma, la formación de maestros lograba institucionalizar prácticas pedagógicas que buscaban trazar límites precisos entre saberes legítimos y saberes no legítimos. La adquisición de estos, en efecto, diferenciaba a los maestros que recibían dichas prácticas - y se convertirían en inculcadores legítimos- de los no legítimos por no haberlas recibido. (Tenti, 1990 en Blas Antonicelli, 2002:90).

Otro problema que se presentó fue la baja tasa de egresados varones dentro de las Escuelas Normales. Esto representó una preocupación en la esfera gubernamental por la creencia que las maestras debían de enfocarse en los niños más pequeños y los hombres en los jóvenes más grandes, así como también en funciones de dirección de escuelas⁵⁶. Pero, a pesar de las becas, la tasa de egresados de las Escuelas Normales de hombres siguió siendo inferior en comparación a las tasas de egreso de las Escuelas Normales de mujeres o las mixtas.

Además, al abandono del magisterio por parte de la población masculina se le sumó la fuga de maestros titulados para desempeñarse en otras actividades más remunerativas. Esto se tradujo en un malestar para los dirigentes políticos que cuestionaban la utilización de los beneficios de la beca sin la intención de ejercer en el futuro. (Blas Antonicelli, 2002). Por estas circunstancias, el Estado Nacional decidió eliminar las becas a los hombres provocando un descenso de matriculación que se tradujo en el cierre de 12 de las 13 Escuelas Normales de varones durante el período que transcurrió de 1881-1900⁵⁷ (Rodríguez, 2019).

En este contexto, el Estado Nacional sanciona la Ley Láinez (N°4875), en 1905, que le permitió fundar escuelas elementales en las provincias que así lo solicitarán (Memoria, 1910:154 en Blas Antonicelli, 2002:102). Esta política de construcción de escuelas, en áreas geográficas con altos índices de analfabetismo y provincias con baja capacidad para escolarizar a la población, generó una demanda de maestros normales. Por este motivo, En 1909, el poder ejecutivo, decretó la fundación de Escuelas Normales

⁵⁶ Esto se manifestó en el artículo 10° de la ley 1420 que indicaba que los primeros grados de la escuela primaria debía ser exclusivo para las maestras mujeres, considerando a los hombres en los grados superiores para desarrollar el disciplinamiento a los alumnos varones.

⁵⁷ Los defensores de las becas argumentaban que esta era la única vía para lograr que los varones ingresen a la docencia. En 1891 fueron canceladas pero luego se repusieron sin agregar las actualizaciones por inflación. Esto provocó contradicciones en los discursos gubernamentales. Por un lado, los directores e inspectores estaban preocupados por una elevada tasa de feminización del magisterio. Pero por el otro, advertían que los varones que seguían estudiando provenían de lugares humildes que imposibilitaban impartir contenidos como maestros (Alliaud, 2007; Fiorucci, 2014; Rodríguez, 2019).

rurales para responder a la Ley Laínez. El motivo de creación de dichas escuelas fue la imposibilidad de conseguir maestros normales que quisiesen ir a dichas regiones, por lo que se requería formar maestros con jóvenes de la misma región (Alliaud, 2007:17)⁵⁸.

Luego de la construcción de estas Escuelas Normales, diferentes políticas se propusieron estimular el ingreso de alumnos al magisterio. Algunos representantes del sistema educativo proponían flexibilizar el ingreso, hacerlo más fácil, para asegurarse maestros y profesores que pudiesen ejercer en dichos territorios. Como primera medida se otorgaron becas⁵⁹ a “niñas pobres” o “jóvenes meritorios y pobres de fortuna”. A su vez, en varias Escuelas Nacionales (exceptuando Paraná y las dos Escuelas Nacionales de Capital Federal) se modificaron los criterios de admisión, por ejemplo, eliminando los exámenes de conocimiento para favorecer el reclutamiento de estudiantes⁶⁰ (Fiorucci, 2014:21).

A pesar de que la Escuela Normal de Paraná se había convertido en un centro modelo para la formación de maestros y como modelo normalizador de la educación primaria, la expansión de las Escuelas Normales comenzaba a visibilizar sus limitaciones; las nuevas escuelas que se crearon (rurales y populares) no respondían al modelo de Paraná. De ese modo se evidenciaron diferencias entre ellas rompiendo con la uniformidad y homogeneidad que el sistema educativo nacional pretendía.

Los informes ministeriales dan cuenta de este problema; señalaban que se había optado por una política de fundar mayor cantidad de escuelas en el territorio nacional dejando a un segundo plano la calidad en la formación de los maestros. El informe del año 1881 señala (...) el Ministerio de Instrucción Pública ha establecido en los dos últimos años, escuelas normales de un grado inferior en sus enseñanzas, pero adecuadas para su objeto (Congreso Nacional-Cámara de Senadores-1881). A partir de estas palabras que ponían en duda el valor de la formación de maestros, se produjeron fricciones dentro del propio Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. El conflicto

⁵⁸ Este decreto permitió que, en ciudades pequeñas, pueblos y en territorios nacionales se construyeran un total de 80 Escuelas Normales para 1920 (Rodríguez, 2019:227).

⁵⁹ Estas becas eran otorgadas por el Estado Nacional y en menor medida por las provincias o municipios. A los tutores de los alumnos de las EN se les hacía firmar un documento donde indicaba que dichos alumnos eran considerados empleados estatales y como tal debían de ejercer la docencia una vez que hayan terminado sus estudios (Rodríguez, 2019:205).

⁶⁰ Muchos directores vieron estas medidas como “excesos democráticos” ya que el origen social y el poco nivel académico de los alumnos representaban un obstáculo a la hora de impartir contenidos y un riesgo a la inmoralidad. Por eso, muchos de ellos siguieron empleando los exámenes de ingresos. Tal fue el caso del director de la Escuela Normal de Profesores N°1 de Capital Federal que de 200 aspirantes solo lo superaron 45. (Fiorucci, 2014:38).

dividía a los actores en dos fracciones: los defensores de la calidad de la formación (según el modelo de las Escuelas Normales de Paraná o de la Capital Federal), y los que impulsaban reformas para asegurar mayor practicidad (reduciendo o modificando planes de estudio) asegurando de esta forma un cuerpo de maestros formados en todo el territorio⁶¹.

Las primeras experiencias de formación de maestros en ejercicio en la Capital Federal

Por lo relatado anteriormente, la formación de maestros en ejercicio en la Capital Federal surge en un contexto de expansión de la educación elemental y de las Escuelas Normales. A pesar de no haber sido un objetivo principal para el CNE, la formación de maestros en ejercicio de escuelas comunes estuvo presente dentro de sus inicios. Los primeros espacios organizados fueron los concursos para maestros que se comunicaban a través de *El Monitor*. Estos concursos consistían en invitaciones a los maestros a compartir sus experiencias pedagógicas enviando una composición escrita sobre algún procedimiento utilizado para enseñar un tema en particular. Con ello se pretendía contribuir a mejorar a los maestros en ejercicio; el envío era anónimo y la mejor composición era publicada en la revista. En el número 135 del 15 de julio de 1888 puede leerse la siguiente invitación:

Concurso-Creyendo EL MONITOR contribuir a la mejora del personal docente, ya sea llevando así conocimiento todo aquello que les pueda interesar para el mejor éxito en sus tareas, ya publicando todos los reglamentos y decretos que le faciliten el buen cumplimiento de su deber, o ya buscando otros medios que concurren a aquel propósito, ha resuelto invitar a los maestros de las Escuelas Comunes de la Capital a que escriban una composición sobre el procedimiento más adecuado para enseñar la tabla de multiplicar, a los niños.

La mejor composición será publicada en esta Revista y su autor premiado con una obra. Los trabajos deberán enviarse al secretario de la redacción de EL MONITOR, firmados con una palabra cualquiera, la que se pondrá en un sobre cerrado, que contenga el nombre de su autor, y no abriéndose sino aquel que corresponda a la composición premiada. (*El Monitor*, N°135, 1888: 726)

Además, la revista servía también para actualizar los contenidos cada vez que se introducían cambios en los programas de estudio y en los libros aprobados para cada grado de la educación primaria. En 1897, se comunicó la consulta de un maestro que

⁶¹ Desde sus inicios, la formación de maestros constaba de un plan de estudio que se extendía a cuatro años de duración. Vale recordar que las EN de Paraná y las EN de Capital Federal formaban maestros y profesores normales. Estos últimos tenían un plan de estudio que se extendía a cinco años. A diferencia del magisterio, los profesores se los capacitaba para la inspección, dirección de escuelas comunes y para ejercer en la docencia. Este plan se modificó en reiteradas ocasiones con una reducción a 3 años del plan de estudio en 1887. En 1905 se volvió al plan original a cuatro años en 1905 (Blas Antonicelli, 2002:95; Rodríguez, 2019:205)

preguntaba por libros de prehistoria que se adaptaran a los nuevos programas; de ese modo se abría un espacio de consulta para los docentes

“Se nos ha hecho personalmente la siguiente consulta que publicamos con la respuesta, constándonos que varios maestros buscan con empeño un texto adecuado para adquirir esas nociones y transmitir las a sus alumnos.

Consulta - ¿Podría Vd. indicarnos un libro que contenga las nociones de prehistoria con arreglos a los nuevos programas debemos enseñar a nuestros alumnos?

-El libro por excelencia para dar esa instrucción es el que lleva por título -La infancia del mundo- Introducción al estudio de la historia universal escrita para los niños por E. Clodd. Está publicado *El educador Popular* que se imprimía en Nueva York bajo la protección del presidente de la República del Perú y de cuya revista hay en Buenos Aires muchos ejemplares. También, se ha hecho una edición en un pequeño libro editado por Apleton y Co. de los Estados Unidos, quien tiene su representante en esta en la casa Ángel Estrada y Compañía” (*El Monitor*, N°294, 15 de noviembre de 1897:672).

Estos espacios de consulta pueden ser entendidos como un nuevo espacio para que los maestros en ejercicio se formaran pedagógica y didácticamente; sin embargo, no tuvieron regularidad. Para ayudar a los maestros “en sus desempeños” el CNE comenzó a implementar en la Capital Federal una práctica conocida y que había sido eficaz en la provincia de Buenos Aires: las Conferencias Pedagógicas.

La consolidación de las Conferencias Pedagógicas en el interior del dispositivo

De la misma forma que en la provincia de Buenos Aires, las *Conferencias Pedagógicas* hicieron su primera aparición en la Capital Federal a partir de la sanción de un marco legal; habían sido incluidas en la Ley 1420 para comenzar a ser implementadas lo más pronto posible. A pesar de este hecho, el CNE las reglamentó recién en el año 1887. En ese mismo año *El Monitor* informaba sobre la reglamentación acordada por el CNE para las *Conferencias de Maestros*. Este proyecto respondía al espíritu de la ley de 1884 que, en su artículo 57 inciso 17, indicaba que se debían establecer *Conferencias de Maestros* en los términos y condiciones que se creyeran convenientes o reuniones educacionistas a través de dos tipos de conferencias: *Conferencias Doctrinales* y *Conferencias Prácticas*. Finalmente, el proyecto sobre *Conferencias Pedagógicas* se aprobó en la sesión número 54 del día 19 de junio de 1887, y fue presentado por el vocal del Consejo Dr. don Félix Martín y Herrera.

“1º Es atribución del CNE establecer conferencias pedagógicas y que el personal docente está especialmente obligado a asistir para el progreso del magisterio.

2° Que la institución de conferencias pedagógicas (SIC) es el medio más eficaz para aumentar las aptitudes del magisterio que por su propia acción se ilustra e instruye en las cuestiones escolares

3° Que las conferencias pedagógicas (SIC) sirven de estímulo al personal docente, lo sacan del aislamiento que inutiliza los más firmes propósitos, tienden a estrechar los vínculos del compañerismo y fundan la solidaridad profesional.

4° Los temas deben de ser de índole estrictamente pedagógica y esencialmente práctica, evitando las vanas discusiones (..)” (*El Monitor*, N°115, 1887: 549).

La necesidad de mejorar el magisterio tuvo sus inicios en los intentos, por parte del CNE, de asegurar una homogeneización cultural dentro del ámbito educativo (Blas Antonicelli, 2002: 206). Desde la fundación de la Escuela Nacional de Paraná, y entre 1871 y 1888, se habían fundado 18 de ellas en todo el territorio, pero hasta la celebración de las conferencias se elaboraron y modificaron varios planes de estudio que, en la empresa de crear uniformidad en la oferta de formación, generaron confusión. Como se mencionó anteriormente, la necesidad de bajar las tasas de analfabetos produjo, a través de la creación de escuelas, una demanda de maestros diplomados provocando malestar entre los directivos de las distintas Escuelas Normales. Existía la necesidad de poblar de escuelas todo el territorio y para ello se debía formar maestros en lapsos menores de tiempos estipulados de formación. Para ello se modificaron los planes de estudio reduciendo los años de formación de maestros y profesores y, en algunas Escuelas Normales, se retiraron los requisitos para los ingresantes, aspecto que provocó preocupación por la formación de dichos maestros (Blas Antonicelli, 2002, Fiorucci, 2014, Rodríguez, 2019).

Cuadro N° 1 Planes de estudio de las Escuelas Normales durante el Período 1880-1887

| Escuelas Normales | Fecha del Plan | Duración de la carrera |
|-------------------------------|-------------------------|------------------------|
| del Uruguay | 7 de enero de 1881 | 4 años |
| De Maestros y de Maestras | 28 de febrero de 1886 | 4 años |
| De Profesores y de Profesoras | 28 de febrero de 1886 | 6 años |
| De Maestros y de Maestras | 31 de diciembre de 1887 | 3 años |
| De Profesores y de Profesoras | 31 de diciembre de 1887 | 5 años |

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Fragmento de los antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal, 1903, Memoria de 1916.

Por lo tanto, para mejorar la formación de los maestros era necesario formar al personal docente en ejercicio estrictamente en lo pedagógico y en lo práctico. De esta forma, la docencia se integró a la burocracia moderna, al dedicarse y especializarse en las labores pedagógicas y administrativas de la enseñanza. A cambio recibía un salario, tenía la oportunidad de ascender en su carrera y una serie de obligaciones y comportamientos específicos regidos por una reglamentación que le permitiría mayor control, tanto a los funcionarios educativos nacionales como provinciales. Por lo tanto, las conferencias permitirían reunir a los maestros como grupo profesional que, a través de las diferentes prácticas, producían vínculos de unión y de homogeneización entre todos los miembros del cuerpo de enseñantes.

La organización de las *Conferencias Pedagógicas* estuvo a cargo del cuerpo de inspectores que cumplirían la función de controlar y fiscalizar las administraciones educativas provinciales, asignando recursos y encargándose de la formación y profesionalización de la docencia⁶² (Fiorucci, 2014). De esta forma, para obtener un cuerpo de educadores homogéneos, se debía de asegurar que las *Conferencias Pedagógicas* fueran uniformes en su organización, en la reglamentación y en los destinatarios. Para ello, se celebrarían dos clases de *Conferencias Pedagógicas*: las doctrinales y las prácticas.

Las *Conferencias Doctrinales* tenían como disertantes a todos los funcionarios que se desempeñaban en tareas administrativas dentro de las escuelas públicas⁶³. En este caso, inspectores técnicos, subinspectores, directores, secretarios y preceptores de escuelas públicas de la Capital Federal. La presidencia estaba a cargo del Inspector técnico y fijaba los temas y los disertantes de las reuniones, quienes no podían rechazar dicho nombramiento. Las *Conferencias Doctrinales* eran disertaciones seguidas de debates de frecuencia bimensual o mensual en las que se presentaban, analizaban y discutían cuestiones relativas al funcionamiento escolar: diferentes sistemas y métodos de enseñanza, programas y libros de textos para ayudar a consolidar o mejorar la enseñanza.

Por su parte, las *Conferencias Prácticas* fueron un espacio donde los maestros en ejercicio podían formarse sobre contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza,

⁶² La inspección se creó en el 1882 y recién en 1889 se sancionó la reglamentación del cuerpo de inspectores.

⁶³ Al efecto quedaban divididas las escuelas públicas en ocho secciones comprendiendo cada una las siguientes parroquias: 1º sec. Catedral al Norte y San Miguel; 2º sec. Catedral al Sud y San Telmo; 3º sec. Piedad y San Nicolás; 4º sec. Concepción y Santa Lucia; 5º sec. Socorro y Pilar; 6º sec. Monserrat y San Cristóbal; 7º sec. San Juan Evangelista; 8º sec. Balvanera.

respetando lo manifestado en el reglamento y planes de estudio. De la lectura de las actas de las conferencias se distinguen tres etapas. En la primera, entre 1888 y 1900 se llamaron *Conferencias Prácticas*. Entre 1900 hasta 1903, pasaron a denominarse *Conferencias Parroquiales*. Finalmente, se denominaron *Conferencias Generales* de maestros, desde 1903 hasta 1924⁶⁴.

Las Conferencias Prácticas

Durante la primera etapa se desarrollaron lecciones modelos relacionadas a la enseñanza de aritmética, geografía, historia, idioma nacional, caligrafía, ejercicios intuitivos para la adquisición de las palabras⁶⁵ y el estudio de plantas y seres vivos. Cada maestro debía elegir un tema de exposición relacionado a las áreas mencionadas anteriormente. Durante estas presentaciones, los disertantes exponían en sus lecciones modelos similares a una clase dada por maestros; lo hacían acompañados, en la mayoría de las veces, por sus alumnos para mostrar la efectividad de su método de enseñanza. Junto al disertante se encontraban el presidente de la conferencia y el resto de los maestros pertenecientes a la misma sección.

Las *Conferencias Prácticas* eran presididas por los subinspectores. Además de conducir la conferencia, eran los encargados de designar a los próximos disertantes y elevar las actas a los secretarios del CNE para luego ser publicadas en *El Monitor*.

De la lectura de las conferencias se reconoce una sistematización que permitía un funcionamiento homogéneo en cada una de las secciones. Los presidentes iniciaban la conferencia leyendo el acta de lo sucedido en la disertación anterior. Luego, se llamaba al disertante brindándole 40 minutos para que el preceptor o los maestros expusieran su lección modelo. Dicha lección debía contener una breve descripción del contenido y el método que empleaba para la enseñanza con los alumnos presentes. Al finalizar, se procedía a la crítica pedagógica; en ella se podía objetar la lección (formas de presentación), el contenido, el método o el procedimiento de enseñanza. Esto queda en

⁶⁴ En ese mismo año, el CNE creó la Oficina de Divulgación Pedagógica que se ocuparía de organizar cursos para maestros reemplazando a las *Conferencias Pedagógicas* por los cursos de perfeccionamiento docente

⁶⁵ Los ejercicios intuitivos buscaba inspirar a los niños amor al estudio de la naturaleza y los objetos que los rodean, haciendoselos observar, primero sintética y luego analíticamente. Durante el proceso de enseñanza los niños no debían aperebirse que el maestro lo dirige, verificando por sí mismo el trabajo que debe contribuir al desenvolvimiento de sus facultades. Por lo tanto, se privilegiaba más el desarrollo de dichas facultades que la acumulación de conocimientos (El Monitor, N°160, 1889:1042)

evidencia en la primera comunicación de la Conferencia Práctica celebrada el 15 de agosto de 1888 narrada en *El Monitor* de la siguiente manera:

Sección 1 -Distritos 1 ° y 2 ° de la Catedral al Norte y San Miguel-Presidio el señor Pablo A. Pizzurno- Leída el acta anterior fue observada por el señor Pizzurno, con el objeto de suprimir en la conclusión 3° la parte que dice: «No deben enseñarse definiciones de memoria, por innecesaria, quedando dicha conclusión en la forma siguiente:

«Después que la idea ha sido bien transmitida, se hará que el alumno forme las definiciones por sí solo, y recién entonces se confiará la definición completa á la memoria.»

La señorita Isabel Arroqui, designada con anterioridad, paso a dar una lección-modelo de aritmética a niños de primer grado, en la cual trato de inculcar la idea de mitad y media.

Puesta a discusión le fueron hechas varias observaciones en el orden siguiente:

Sr. M. Pereira: que el papel tomado por la conferenciante para dar la idea de medio, no era un objeto adecuado, que hubiera sido mejor una naranja, manzana, etc.

Sr. Navarro: Que podía aceptarse la lección en general, más las contestaciones corales no habían sido dadas por un número suficiente de alumnos, y que debía haberse presentado mas ejemplos, valiéndose de las figuras geométricas.

Sr. Pizzurno: Manifestó estar conforme con las objeciones hechas, y agrego que debía haberse insistido más en las preguntas hasta obtener contestaciones satisfactorias.

Las conclusiones aprobadas, son las siguientes:

1° En la enseñanza de los quebrados debe seguirse el método analítico-sintético.

2° En la primera lección de quebrados en los primeros grados, debe darse al niño la idea del menor número de partes en que puede dividirse la unidad.

3° La enseñanza de los quebrados en los primeros grados, debe ser esencialmente práctica, empleando objetos que los mismos niños fraccionen y reúnan, obteniendo así la evidencia de la división y recomposición de la unidad.

Fue nombrado el señor Palavecino para la próxima conferencia; eligió como tema: Geografía en 4° grado". (*El Monitor* 15 de agosto de 1888: 845)

En esta conferencia se puede observar que las intervenciones de los criticantes eran muy precisas respecto al método elegido por la disertante como a la debilidad del procedimiento para estimular la participación de los alumnos. Estas intervenciones estaban acompañadas de recomendaciones o sugerencias para mejorar la enseñanza del maestro disertante. Durante las diferentes celebraciones de las *Conferencias Prácticas* se pudo reconocer tres momentos formativos: el del disertante, el de los criticantes y la evaluación final que era acompañada de sugerencias para mejorar el contenido, el método o el procedimiento. Por lo tanto, el accionar formativo de la conferencia no se limitaba a la mera exposición de la clase modelo, sino que configuraba un espacio donde el disertante, después de su lección, respondía preguntas o consultas por parte de los maestros presentes. De esta forma, se analizaba la experiencia y se estimulaba el intercambio de ideas pedagógicas entre colegas. Las *Conferencias Prácticas* organizadas de este modo daban mayor voz a los maestros dentro de las mismas. A continuación, se

observará el período de defensa de la disertación de una maestra que había expuesto sobre las piedras preciosas junto a alumnas de segundo grado. Luego de su exposición, el presidente de la conferencia da inicio al período de la crítica:

Hecho esto, tomo la palabra el Sr. González, diciendo: Que había observado el fiel cumplimiento de lo propuesto por la señora disertante en el desarrollo de su clase; que no podía dudarse de su buena preparación; que sus dotes revelaban aquella idoneidad peculiar de los buenos maestros; que una sola observación tenía que hacer relativa a la forma y no al fondo de la lección, es saber: que en la explicación e ilustración de los términos nuevos se podrían haber sustituido las palabras “disolver y fundir” empleadas por la maestra por deshacer y derretir, más conocidas de los niños.

Fundo su opinión en que a veces, principalmente en los grados, se ve el maestro obligado a sacrificar la forma precisa del lenguaje a la comprensión del sentido; que en el curso de su educación se presentarían oportunidades al alumno para rectificar su vocabulario, haciendo las debidas correcciones.

El Sr. Aubin dijo: Que no le parecía acertada la objeción del Sr. González en cuanto a la sustitución de los términos mencionados; porque en ningún tiempo, ni en caso alguno se debe inducir en error a los niños, lo cual no podía menos de suceder al enseñarle los términos “deshacer en el agua y derretir en el fuego. Lo único, añadió, que podía reprocharse a una lección tan bien dada, sería el no haber insistido lo suficiente en la explicación de los términos antes de dárselos a la clase. La señora de Alfonso replicó a lo dicho por el Sr. González, que no estaba conforme con sus ideas respecto a la sustitución, puesto que para prepararse había consultado los autores modernos mas competentes en materia de enseñanza y que había obrado en consonancia con sus preceptos. En seguida se leyeron por segunda vez las conclusiones, que fueron aprobadas por unanimidad; lo siguientes:

1° Presentar a la clase el objeto que debe servir de tema a la lección.

2° Por medio de una conversación, o de preguntas familiares, inducir al niño a que descubra por sí mismo las propiedades del objeto.

3° Comparar las propiedades aprendidas con las de otros objetos conocidos.

4° Dar una ligera (SIC) idea de la procedencia del objeto.

5° Enseñar la aplicación que se hace de la materia enseñada en la vida práctica.

Se designo para disertar, en la próxima reunión, a la Sta. Dolores Pereira, quien elijio (sic) como tema: Ejercicios intuitivos en el 2° grado. (*El Monitor* 15 de agosto de 1888: 847)

Es importante destacar que el rol de criticante era reconocido por los presidentes de las conferencias. Durante el cierre de las mismas, los subinspectores destacaban a maestros tanto por su rol de disertante como de criticante. Pero, por los testimonios de las actas de los subinspectores, se reconoce la existencia de situaciones de conflicto entre el disertante y los maestros que realizaban las críticas. A continuación, se presenta un fragmento de publicación sobre una Conferencia Práctica del año 1889, en la cual una maestra presentó su clase modelo sobre ejercicios intuitivos en primer grado utilizando un carbón para que sus alumnas pudiesen caracterizar, diferenciar entre carbón mineral y carbón vegetal. Luego, preguntó por su procedencia, cualidades y usos, haciéndoles escribir al mismo tiempo en el pizarrón las palabras que trataba que retuviesen. Luego de la exposición, el público realizó observaciones:

(...) Le siguió el Sr. D. Manuel Pereira, quien se expresó en estos términos: Qué no iba preparado para discutir la lección como no lo iría ninguno de los presentes por no haber la conferenciante anunciado el punto sobre que versaría su conferencia; que la lección dada era excelente, que había seguido un orden lojico (sic) y había habido variedad en los ejercicios, pero que adolecía de algunos defectos:-las contestaciones orales debieron ser menos, y alternadas con las individuales, las ideas dadas eran muchas y todas conocidas de las alumnas, y finalmente que extrañaba que alumnas de primer grado escribieran con tan buen letra y tan correcta ortografía.

La señora Ryan pidió la palabra y expresó no hallarse conforme respecto a la manera como había sido transmitida la idea de dureza, observando que se había confundido con la de solide (sic). Además, objetó que había reinado poca animación en la clase durante la lección.

Concluida la crítica, el señor Presidente insinuó á la disertante para que refutara las observaciones que creyese convenientes. La señora de Bolaños dijo que rechazaba el elogio que de su conferencia había hecho el Sr. Pereira, puesto que le había encontrado tantos defectos, y que si no había dado la lección satisfactoriamente seria porque no todos tienen el don o la habilidad de transmitir bien los conocimientos. Inmediatamente el señor Presidente puso a votación la lección y resultó aprobada. (*El Monitor*, N° 160, 1889:1043)

Este clima de conflictividad o de malestar entre los disertantes y los maestros que actuaban como criticantes se repitió durante los primeros años de celebración. En varias ocasiones, los subinspectores, recordaban a los maestros que las *Conferencias Prácticas* eran un espacio de formación para mejorar las deficiencias sobre la disertación, manejo de contenidos o métodos (Subinspector Suarez en *El Monitor*, N° 142, 1888:61). Por tal motivo, el presidente de la conferencia, debía otorgar un espacio para que el disertante pudiera responder a las intervenciones de los criticantes. Luego de escuchar a ambas partes, el presidente realizaba un descargo donde manifestaba su opinión sobre la clase modelo y las críticas. En varias ocasiones, el subinspector, desestimaba las críticas por no referirse a lo solicitado, y otorgaba el espacio de votación para determinar si la clase estaba aprobada o desaprobada.

Esta investigación no puede dejar de reconocer la existencia de manifestaciones de rechazo, desconocimiento o desinterés sobre lo que significaba la propia práctica de las conferencias. En la misma coyuntura de conflictividad entre disertantes y criticantes, el propio CNE se alarmó por las tasas de inasistencia de maestros a las conferencias llegando a un promedio del 50%. Con la lectura de las actas no se puede hacer conjeturas si estas inasistencias se debían al clima de hostilidad entre los maestros o al desinterés propio por el formato; pero durante esta etapa se observaron diferentes manifestaciones por parte de los maestros que despertaron las críticas de los inspectores.

La primera manifestación de los representantes del CNE fue que, además de las inasistencia, se había observado una disminución de la participación de los maestros en algunos distritos. En muchas disertaciones, los inspectores abrían los espacios para el

intercambio y ante la falta de críticas por parte de los maestros, los propios presidentes de las conferencias daban su propia evaluación, apreciación y sugerencias al maestro disertante.

Otro ejemplo de clima de tensión sucedió tras el fallecimiento de Sarmiento en 1888. Los maestros, en sentido de homenaje, habían pedido suspender la celebración de las conferencias planificadas para esa fecha.

1º SECCIÓN-Distritos de la Catedral al Norte y San Miguel-Conferencia 8º -Presidencia del Sr. Teodoro Reyes-Disertante la señorita Clementia Correge.

Leída y aprobada el acta anterior, el señor Medrano hizo mención para que se suspendiese la conferencia, en homenaje al eminente educacionista y hombre de Estado Don Domingo F. Sarmiento; habiéndose apoyado esta mención, el Sr. Presidente la puso en discusión.

Los señores Pereira y Pizzurno manifestaron su opinión en contra, por haber ya el Consejo Nacional de Educación decretado los honores debidos al Sr. Sarmiento mandando clausurar las escuelas de la capital en el día anterior.

No haciéndose uso de la palabra, el Sr. Presidente, antes de poner a votación esta moción, manifestó a la Asamblea que si esta emitía su opinión en sentido afirmativo, el se inclinaba ante la mayoría, pero creyendo que se contrariaban abiertamente las prescripciones reglamentarias.

Votada la moción del Sr. Medrano fue resuelta por la negativa poniéndose la Asamblea de pie en homenaje al Sr. D. Domingo F. Sarmiento, de acuerdo con la invitación del señor Pereyra.

(El Monitor, N° 140, septiembre de 1888:931)

La negativa por parte de los inspectores a esta solicitud no recaía únicamente sobre los actos ya realizados por el propio CNE, sino en el hecho de que únicamente los altos poderes del Estado podían discernir cualquier tipo de manifestación de homenaje. De esta forma, la suspensión de las *Conferencias Pedagógicas* dependía únicamente del CNE.

Insertamos como de costumbre un extracto de las conferencias celebradas en las diferentes secciones en que para el efecto se ha dividido la Capital. Como se verá por los resúmenes que publicamos, en algunas secciones, los maestros se han creído en el deber de proponer mociones previas para votar honores a la memoria del prócer que ha embargado en estos días la atención pública y dado lugar al homenaje que se ha tributado a ese ciudadano.

El reglamento de las conferencias no admitía, sin embargo, las mociones previas, y mucho menos aquellas que son completamente ajenas (sic) al objeto que reúne a los maestros. Ese género de demostraciones no pueden votarse por todas las corporaciones o agrupaciones dependientes de la nación. Solo los altos poderes del estado o las instituciones que como el Consejo Nacional de Educación tienen una órbita extensa e independiente de acción, pueden en su carácter de tales discernir cuales son los acontecimientos o los hombres acreedores a una manifestación o a un homenaje digno de su parte, como representantes de la sociedad. (El Monitor, N° 140, septiembre de 1888:931)

A pesar de que el CNE expresó su negativa de suspender las *Conferencias Prácticas*, este hecho demostró el deseo de mayor participación por parte de los maestros

más allá del rol de disertante o criticante. La posición de los maestros sobre las atribuciones del CNE y las propias, respecto de la organización de las conferencias, aconteció en una coyuntura en que los maestros comenzaban a verse como sujetos que podían construir su propia identidad. Esta situación visibilizó la existencia de una distancia entre quienes planificaban las *Conferencias Pedagógicas* y los maestros en general.

Pero, a pesar de estas circunstancias, en esta primera etapa de las *Conferencias Pedagógicas* se reconoce el esfuerzo de los miembros del CNE para crear las condiciones que pudiesen consolidar las experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio de la Capital Federal. Desde su origen, las *Conferencias Prácticas* fueron creadas para lograr una homogeneización de las prácticas propuestas por el CNE y así lograr construir un mismo cuerpo de funcionarios. Cualquier maestro en su rol de disertante o criticante que no dominase estos contenidos o no era hábil en el desarrollo de métodos, quedaba expuesto ante los inspectores y sus propias colegas. Durante esta etapa se perfeccionó a los maestros en la correcta enseñanza de los contenidos, métodos y procedimientos tanto en el rol de disertante o criticantes.

Las Conferencias Parroquiales

A principios del 1900 las *Conferencias Prácticas* comenzaron a llamarse *Conferencias Parroquiales*⁶⁶; con este cambio de nombre parece inaugurarse una segunda etapa de este formato de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio. A partir de este momento, el CNE implementó varios cambios en los aspectos administrativos a comparación de las *Conferencias Prácticas*. El primer cambio fue reagrupar en 4 grandes secciones a todas las *Conferencias Prácticas* que se habían desarrollado anteriormente en Capital Federal. Con esta decisión, las *Conferencias Parroquiales* de cada sección estuvieron presididas por un inspector técnico y con un promedio de 400 maestros bajo su mandato⁶⁷.

⁶⁶ En concordancia a la apertura de las *Conferencias de Maestros* en el nivel primario, se comenzaron a implementar las conferencias para docentes del nivel secundario (*El Monitor*, N°346, diciembre de 1901: 339)

⁶⁷ Las secciones estaban compuestas de las siguiente manera:

1° sección-Comprenderá los distritos 1.°, 2.°, 3.°, 5.°, 6.°, 9.°, 11.° Y 14.° con 481 maestros. Las conferencias se celebrarán bajo la presidencia del inspector técnico, por Carlos N. Vergara, en el salón de la escuela superior de niñas del 6° distrito.

2° sección-Comprenderá los distritos 10.°, 16.°, 17.°, 18.0 Y 21.° con 434 maestros, bajo la presidencia del inspector técnico, señor Luis Suarez. Se verificarán en el salón de la escuela superior de varones del 21° distrito.

Otro cambio organizativo fue en el modo de realizar la selección de los maestros disertantes y de los criticantes o “replicantes”. Vale recordar que desde 1888, los inspectores informaban los disertantes con los temas que desarrollaría cada uno con un mes de anticipación. Pero, a partir de 1900, cada disertante y grupo de replicantes eran notificados de sus roles al inicio de cada celebración para lograr “mayor sacrificio” por parte del cuerpo docente⁶⁸. Sobre este cambio, el CNE expuso su posición en julio de 1900

Todavía no se habían empezado a celebrar en esta capital las conferencias pedagógicas de acuerdo con las nuevas prácticas establecidas en el reglamento general de escuelas y ya habíamos podido apreciar las ventajas de la disposición en virtud de la cual las personas que ha de dilucidar el tema señalado con algunos días de anticipación no se designa hasta la apertura del acto.

Ese procedimiento lo habíamos aconsejado en 1888 y posteriormente en 1893, diciendo: que, a fin de que todos los maestros se considerasen en la obligación de hacer suyo el tema, designado en cada conferencia, no debían nombrarse el disertante y replicantes hasta el momento mismo de la sesión.

Introducida en el reglamento esa práctica, hemos visto afluir a la biblioteca de maestros a un buen número de personas del magisterio en busca de obras de consulta sobre los temas señalados, lo que por sí sólo está llamado a tener una influencia benéfica en los progresos de la educación. Cada maestro llevará así a las conferencias una preparación especial en la materia que va a dilucidarse, y en consecuencia el interés por esos actos tendrá que manifestarse y redundar en beneficio de todos (*El Monitor*, N°329, 31 de Julio de 1900).

De esta forma, se consideraba que las *Conferencias Parroquiales* provocarían efectos positivos en el proceso de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio. Al no estar nombrado de antemano el disertante, todos los concurrentes asistirían preparados como para ser elegidos. Según este comunicando, con las nuevas normas, las *Conferencias Parroquiales* estarían ayudando a los maestros a ser actores en su propia formación. Esta percepción por parte de los inspectores se basó en el supuesto de que los docentes comenzarían a prepararse para actuar en las conferencias, ya fuera como disertante o replicante, y eso llevaría beneficios al progreso de la educación

Antes los maestros concurrían completamente despreocupados, por cuanto descansaban en el hecho de que el disertante y replicantes eran los miembros obligados a tomar parte en el debate. Ahora todos son actores, todos, poco o mucho, tendrán que pensar en el asunto que los reunirá, estarán en aptitud de comprender más fácilmente al orador y si algún error se deslizase, se

3° sección-Distritos 12 °, 15°, 19°, 20 ° Y 22°, con 416 maestros; se celebrarán bajo la presidencia de la inspectora técnica, señora Ursula de Lapuente, en el salón de la escuela superior de niñas del 5° distrito.

4° sección-Distritos 4°, 7°, 8° Y 13°, con 432 maestros; se celebrarán bajo la presidencia del inspector técnico, doctor Esteban Lamadrid, en el salón de la escuela elemental, calle Vieytes esquina a Salta. (*El Monitor*, N°329, 31 de julio de 1900:516)

⁶⁸ Esta medida quedó sin efecto en 1903 por decisión del CNE. En dicha fecha, los disertantes serían notificados con un mes de anticipación (*El Monitor*, N°336, Agosto de 1903:414)

apresurarán a salvarlo. La acción de todos se hará sentir y la presidencia, manejándose con habilidad, podrá imprimir una dirección conveniente a esos actos (*El Monitor*, N°329, 31 de Julio de 1900).

A pesar de la valoración por parte de la CNE y de los propios inspectores, las *Conferencias Parroquiales* sufrieron una interrupción de tres años. En su lugar, el CNE a través de la revista *El Monitor* creó un servicio de correspondencia para responder consultas de maestros sobre la aplicación de los programas de estudio, informes y revisión de textos de enseñanza y experiencias educativas desarrolladas a nivel nacional e internacional. Con el estudio de los diferentes números de la revista se puede apreciar un mayor caudal de contenidos disciplinares dirigidos a los maestros, tales como el uso del dibujo en la enseñanza, geometría, ejercicios de aritmética para emplear en el aula, botánica, entre otros. Estos contenidos estaban acompañados de una explicación sobre el tema a desarrollar, y de los materiales necesarios para que el maestro pudiese hacerlo dentro del aula, y ejercicios escritos para su aplicación (*El Monitor*, N334, 1900: 817).

La diversidad en las experiencias del dispositivo: Las Conferencias Generales de maestros y los Cursos Teóricos y Prácticos

En 1903, la Inspección Técnica de Instrucción Primaria, dependiente del CNE, propuso el regreso de las *Conferencias Pedagógicas*, que pasarían a denominarse *Conferencias Generales* (*El Monitor*, N°366, 1903:414). En el cuerpo del acta, con fecha del 21 de marzo de 1903, se aprobó la celebración de tres *Conferencias Generales* al año volviendo al sistema tradicional para la elección de los disertantes: anunciando con un mes de anticipación el tema. Sobre la organización del evento se modificó el formato y la convocatoria respecto a las anteriores celebraciones. Para la primera se optó por reuniones obligatorias para todo el personal docente (en muchas de ellas fueron invitados docentes de la enseñanza privada), incluyendo a los directivos como destinatarios. El cuerpo de inspectores, consideraba que los directores de las escuelas primarias debían asistir a las conferencias para introducir las mejoras necesarias en las escuelas y corregir las deficiencias en la enseñanza.

La decisión de celebrar las conferencias tres veces al año provocó muchas dificultades en la organización. Según lo publicado en *El Monitor*, el 26 de marzo de 1904 se celebró la primera *Conferencias Generales* de maestros. Esta celebración tuvo como tema de exposición de la metodología general. Por la cantidad de asistentes y según la

revista (que menciona una asistencia de más de 2000 personas), no se había podido lograr el espíritu de las conferencias anteriores que comenzaban con una disertación, seguida del espacio para que los replicantes consulten o pregunten y finalizaba con la conclusión de la conferencia por parte del inspector.

En cambio se propuso que luego de la conferencia, los criticantes tuvieran diez minutos para consultar⁶⁹. Luego de este período, el conferencista podía ampliar, aclarar o defender sus conceptos brevemente. Concluyendo con la conferencia, se iniciaba el período de votación de todas las exposiciones presentadas (*El Monitor*, N° 374, 1904: 897).

Una de las novedades más importante del período fue que, en el mismo año, el CNE propuso un nuevo formato complementario a las *Conferencias Generales*: los *cursos teóricos y prácticos* que fueron comunicados en la conferencia del 8 de marzo de 1905. En ella, el Inspector General Pizzurno, informó que las conferencias por sí misma no podían revertir los problemas de la educación; porque se necesitaban:

- a) maestros con la conciencia clara de su misión y las aptitudes para cumplirla; b) los demás medios (instrucciones, programas, horarios, reglamentos, locales, textos, etc., adecuados) y los estímulos del caso (...). Es indispensable entonces hacer por conseguir lo que nos falta y para ello necesitamos proceder con un plan serenamente preparado, sin improvisar, tratando de ver bien para no errar en los medios (Pizzurno en *El Monitor*, N° 386, 1905:591)

En las palabras de Pizzurno se reconocía que desde que la implementación de las *Conferencias Pedagógicas* no había existido un espacio para concientizar al personal educativo sobre su misión y sobre las aptitudes, medios y estímulos necesarios para lograr mejorar la educación.

Para iniciar este proceso el CNE propuso que los inspectores fueran los encargados de promover la formación pedagógica y didáctica de los maestros en ejercicio tal como lo establecía la Ley de Educación Común. La primera etapa se caracterizó por establecer reuniones de los inspectores con todo el personal docente: Inspector general con directivos, inspectores de sección con directores y maestros de su sección y por último, inspectores especiales con maestros especiales, directores y maestros de grado si era necesario. De esta forma se consolidó aún más la figura del inspector respecto a la formación y profesionalización de la docencia (Fiorucci, 2014). La segunda etapa

⁶⁹ Al anticiparse con un mes de anticipación los conferencistas y los temas, el personal docente recibía un papel con dichos datos. Para evitar que la misma sobrepase el tiempo estimado (3 horas), se propuso que los maestros y directores entreguen una esquila con el número de disertación, la pregunta o la proposición del tema previo a la celebración de la conferencia general (*El Monitor*, N° 374, 1904: 898).

consistió en la continuidad de las *Conferencias Generales* de maestros. El último paso fue la combinación de las reuniones de inspectores con el personal docente con las conferencias a través de cursos temporarios de distintos género y disciplinas, llamados *cursos teóricos y prácticos* (Pizzurno en *El Monitor*, N° 386, 1905).

Las *Conferencias Generales* de maestros volvieron a celebrarse mensualmente, y en algunos casos quincenalmente, como sucedió con el pedido que realizó el Inspector Técnico General Pablo Pizzurno al CNE para los maestros especiales de dibujo. Esta solicitud fue informada en la nota del inspector publicada en *El Monitor* en junio de 1905

Nota del Señor Inspector Técnico General ordenando las conferencias mensuales de los profesores especiales de dibujo

Buenos Aires, Junio 28 de 1905,

Señor Profesor:

Tengo el agrado de dirigirme a Vd. haciéndole saber que se ha resuelto que los profesores especiales de Dibujo celebren conferencias mensuales bajo la presidencia del Inspector Especial de la materia y a las cuales se hace extensivas, en cuanto les sean aplicables, las disposiciones reglamentarias vigentes relativas a las conferencias que mensualmente se efectúan, pudiendo por este año ser quincenales si así resulta conveniente para asegurar el éxito de la reforma iniciada en el método de enseñanza. (Pizzurno en *El Monitor*, N°389, 1905: 892).

Analizando las palabras del inspector Pizzurno se pueden hacer dos observaciones. En primer lugar, la posibilidad de hacer mensual o quincenal la celebración de las *Conferencias Generales* evidenciando el marco legal establecido con la reforma de 1903. En segundo lugar, con la lectura de las actas de las *Conferencias Generales* de maestros, se observa que los temas y contenidos que se presentaban a través de las disertaciones de los maestros comenzaron a ser seleccionados por el CNE. Esto marca una discontinuidad, ya que desde los inicios de las *Conferencias Pedagógicas*, habían sido los maestros quienes seleccionaban el tema de su disertación; pero a partir de 1905, el organismo encargado de hacer dicha elección sería la Inspección General.

A diferencia de las *Conferencias Generales*, los *cursos teóricos y prácticos* se caracterizaron por la elección de los temas a cargo del CNE, por el carácter voluntario de los cursos, por el desarrollo teórico y práctico y por la extensión, ya que duraban varios encuentros y se trataba el mismo tema. A continuación se transcribe un fragmento de *El Monitor* en el cual se informa el inicio de los cursos destinados a maestros y directores de escuelas primarias públicas para la enseñanza de dibujo.

Buenos Aires, Junio 27 de 1905.

De acuerdo con lo manifestado por la Inspección Técnica:

El Consejo Nacional de Educación

ACUERDA:

1. Crear un curso teórico práctico de dibujo para los maestros de grado y directores de escuela de la capital dependientes de este Consejo con el objeto de proporcionarles los conocimientos necesarios para que puedan enseñar debidamente la asignatura en los grados 1, 2 Y 3.
2. El funcionamiento de este curso tendrá lugar en cuatro puntos distintos de la capital, los que oportunamente indicados por la Inspección General, facilitarán la asistencia regular de las personas que los frecuenten y en que ella importe un sacrificio mayor de tiempo o dinero.
3. La inscripción será voluntaria pero una vez comenzados los cursos, deberá la asistencia ser obligatoria, a fin de que no se entorpezca la marcha progresiva de la enseñanza, pues siendo sintética en su base, no podría, por ningún motivo, repetirse una lección sin que ella importase un obstáculo para el programa a llenarse.
4. Limitase a 50 el número de los concurrentes a cada curso los que divididos por grupos de 25 se turnarán, correspondiendo los Lunes, Miércoles y Viernes de cada semana, al primer grupo, y los Martes, Jueves y Sábados, al segundo grupo.
5. Tres faltas consecutivas y que no fueren debidamente justificadas, motivarán la pérdida del asiento, siempre que hubiese excedente de inscriptos.
6. Los maestros que terminen satisfactoriamente los estudios en dichos cursos, recibirán un certificado de aptitud que les dará el derecho de ganar un año a los efectos del ascenso al puesto inmediato al que desempeñen. Firmado: Ponciano Vivanco Presidente, Guasch Leguizamón. Secretario. (*El Monitor*, N° 389, junio de 1905: 894)

Pero, la novedad más importante era que los cursos otorgaban un certificado que tenía efectos en la carrera del maestro, al otorgarle un año de antigüedad que podía acelerar sus posibilidades de ascenso.

De la lectura de las *Conferencias Generales* y de los *cursos teóricos y prácticos* realizados entre 1905 y 1924 se identificó que los temas y los contenidos que se desarrollaron dentro de estos formatos fueron mayoritariamente de orientación patriótica.

La llegada de inmigrantes a nuestro territorio y el surgimiento con ellos de otros nacionalismos que ponían en peligro la soberanía, como el avance de ideas comunistas y anarquista, provocaron una preocupación por la formación de la nacionalidad que se manifestó fuertemente a finales siglo XIX y principios del siglo XX (Bertoni, 1992)⁷⁰. Estas preocupaciones estimularon la creencia que el proceso social y cultural de Argentina debía impulsarse como factor para lograr la cohesión social y como instrumento para consolidar la nacionalidad y la soberanía. A partir de este momento se

⁷⁰ Vale destacar el contexto europeo caracterizado por el despertar del colonialismo en las naciones europeas que estimulaba el sentimiento de una invasión que alarmaba a sectores dirigentes. Esto se materializó que existía una presión por parte del reino de Italia. Varios representantes del reino mencionaron en reiteradas ocasiones la necesidad que Italia haga posesión de sus "colonias del Río de la Plata" producto de la espontaneidad y defensa de su cultura por parte de los ciudadanos italianos (Bertoni, 1992:10). Estos discursos llegaron a nuestro país y el CNE tuvo que enfrentarse a la comunidad italiana. Finalmente, en 1889 por decisión del CNE, no se admitían maestros con títulos extranjeros para tratar de poblar dichas escuelas con maestros normales o suprimirlas por negarse a la reglamentación nacional

configuraron nuevas prácticas, símbolos y contenidos que se desarrollarían, principalmente, en las escuelas públicas .

A través de la educación, las elites dirigentes, buscaron fortalecer la nacionalidad por la vía de la naturalización de los extranjeros logrando mayor legitimidad política. Pero el camino de la construcción de la legitimidad fue complejo, más allá del reconocimiento de derechos por parte de los extranjeros, muchos de ellos no querían renunciar a sus países de origen al adquirir una nueva nacionalidad (Bertoni, 1992). En una sociedad de orígenes tan diversos y de constante transformación, la solución fue construir la nacionalidad a través de elementos culturales como los libros de texto, la organización de rituales escolares, la creación de símbolos patrios, el uso de espacios públicos para celebrar fechas patrias y de la historia.

En los libros de texto se transmitía una exaltación de las fechas fundacionales, se hacía mención a las acciones y monumentos de los próceres, y se presentaban los símbolos patrios. Los rituales escolares fueron promovidos por el propio Inspector General Pablo Pizzurno, al poner en práctica la conmemoración de las fechas patrias en los patios de las escuelas (Lionetti, 2007). Dentro del discurso nacionalista escolar que difunde el CNE se discutía qué historia nacional debía de enseñarse y cuáles métodos de enseñanza eran los más apropiados para desarrollar una educación patriótica. De ese modo, las escuelas se transformaron en un espacio y en un instrumento para la construcción de la nacionalidad al transmitir contenidos y valores que formaban hábitos “patrióticos”. Estos hábitos se manifestaron en diferentes prácticas para que todos los niños adquirieran conocimientos de la historia y la geografía argentina. Para ello, era necesario, incrementar el número de escuelas y retener a los niños de los grados superiores, crear ámbitos no escolares como la visita de museos o plazas. Con ellos se buscaba consolidar los rituales patrióticos a través de los actos escolares, el homenaje a los símbolos patrios y la construcción de monumentos históricos.

Del análisis de las actas de las conferencias y de los cursos, se reconoce que la enseñanza de la asignatura Historia no fue el único instrumento para estimular la orientación patriótica. Durante 1905 a 1910, la educación artística constituyó un instrumento para lograr la homogeneización cultural frente a la cuestión de la inmigración y la formación del ciudadano argentino; a través de ella se transmitían contenidos estéticos que buscaban integrar y socializar los niños inmigrantes y nativos en los valores, gustos y cánones nacionales (Bottarini, 2002).

En esa línea, la inclusión de Martín Malharro, formado en los cursos de la Sociedad Estímulo de las Bellas Artes de Buenos Aires, ocupó la Inspección Técnica de Dibujo del CNE entre 1904 y 1909 provocando un cambio en la concepción de la enseñanza del dibujo en las escuelas⁷¹. Su actuación se orientó a valorizar la labor del docente de Dibujo; disciplina que hasta la fecha no contaba con principios pedagógicos definidos para su enseñanza. También focalizó su atención en la diferenciación entre los objetivos y métodos del dibujo en la educación primaria y en la industrial.

La propuesta de Malharro se basó en la incorporación del dibujo libre, la propuesta de actividades lúdicas, la experimentación, la observación y la correlación entre la Historia y el Dibujo (Malharro, 1904). Bajo su orientación, para tratar temas históricos, el maestro debía instruirse para luego ilustrar a los alumnos sobre dichos acontecimientos. Desde su perspectiva, para la enseñanza del Dibujo, el maestro debía contar con una formación pedagógica y metodológica. Poseer un título de Bellas Artes no era suficiente si se carecía de un conocimiento sobre la psicología infantil. En ese marco, el propio Malharro enfatizó la necesidad de formar pedagógica y didácticamente a los maestros y en esta dirección, se establecieron cursos temporarios de Dibujo para maestros y directivos, con el respaldo de Pablo Pizzurno. En 1905, se dio inicio a los cursos y conferencias; en ellas Pizzurno mismo comunicaba los contenidos de las *Conferencias Generales* para los maestros de dibujo:

Comunico también a Vd. el programa que, para las conferencias de este año, ha formulado el señor Inspector Especial con la aprobación de esta Inspección General:

“De las ventajas del método natural. Del dibujo escolar en sus relaciones con el dibujo profesional. Del dibujo escolar en sus relaciones con las aptitudes del niño. Del dibujo escolar en sus relaciones con las otras asignaturas que componen el programa de la escuela primaria. Del *dibujo libre* como complemento y prolongación del estudio de clase. Del colorido en la escuela primaria. De la enseñanza del dibujo con carácter individual y colectivo. Del carácter en el dibujo. De la voluntad. Medios de estímulo”.

La primera conferencia preparatoria para elegir, de entre los señores Profesores, vicepresidente, se efectúan el día 6 de Julio, a las 2 p. m., en el local Rodríguez Peña 935 (3er piso); y con los dos primeros puntos del programa como tema; se celebrará la primera conferencia el jueves 13 de Julio, a la misma hora y en el mismo local. Saludo a Vd. atentamente. Pablo Pizzurno (*El Monitor*, N°389, 1905: 892).

⁷¹ Martín Malharro (1865-1911). Después de realizar viajes por Europa, manifestó en varias ocasiones la necesidad de crear un arte de origen nacional. Su incorporación al CNE fue propuesta por el presidente Ponciano Vivanco y el Inspector Técnico General, Pablo Pizzurno. Se le otorgó la tarea de transformar la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias con el fin de producir en el niño un sentido estético y moral. Sobre las gestiones de Vivanco y Pizzurno, ver: Adriana Puiggrós y Sandra Carli, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (Buenos Aires: Galerna, 1991)

Como puede desprenderse del fragmento citado, la elección de los temas de las conferencias respalda la concepción sobre la enseñanza de la educación artística propuesta por Malharro al incluir los métodos apropiados, la interrelación con otras asignaturas y los aportes del dibujo para el desarrollo del carácter moral, individual y colectivo propio del discurso patriótico. Estos cursos normales teórico-prácticos de dibujo para maestros, establecidos por Pizzurno, intentaron mejorar la enseñanza, mediante la investigación y el estudio por parte de los maestros.

Pero la consolidación del discurso patriótico y a favor del nacionalismo dentro de las escuelas tuvo su esplendor a partir de 1908 con la asunción de José María Ramos Mejía como presidente del CNE⁷². Desde su cargo llevó adelante acciones dirigidas a mejorar el estado de la educación común a través de reformas en los planes de estudio.

Ese mismo año, le ordenó al Inspector General Técnico Pablo Pizzurno realizar un informe explicando las cualidades y los medios prácticos para desarrollar un programa de enseñanza a los maestros. En junio de ese mismo año, se publicaba las instrucciones a los maestros en *El Monitor*:

Lectura y escritura - En los grados inferiores, léanse y escríbanse con frecuencia (...) palabras y frases de carácter patriótico (...).

Castellano - Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo puede ser de por sí un medio de hacer que éste sea amado y de vincular entre sí a los hombres que lo habitan. Tanta importancia tiene el estudio del idioma, del punto de vista de la educación patriótica, que no son pocos los sostenedores de que es acaso el único medio de cultivar el patriotismo (...). Dicho esto, véanse a continuación algunos medios especiales que sin abusar de ellos deben emplearse oportunamente (...). En la conversación, en todos los grados, incluir con frecuencia asuntos de carácter patriótico: la bandera, el escudo, los monumentos, el himno nacional, los pronombres. Hacer lo mismo durante los ejercicios de reproducción oral de frases y trozos selectos (...). La composición se presta particularmente (...) a multiplicidad de ejercicios relacionados con la educación cívica y patriótica (...). Fórmense cuadernos de recortes de carácter patriótico.

Ciencias naturales e higiene - En ciencias naturales ilustraremos de preferencia las lecciones con ejemplos de la fauna, la flora y la gea argentinas; haremos resaltar bien cuán rico es nuestro país, cómo se provee, gracias a ello, hasta a sus habitantes más pobres, de alimentos, comodidades, placeres, de que se hallan privados, o tienen que pagar muy caro, sin número de otros pueblos de la tierra. Estableceremos comparaciones respecto de la superioridad de nuestra producción comparada con los principales países del mundo, en la ganadería, en la agricultura (...).

Geografía e historia - Estos dos ramos, es bien sabido, se prestan particularmente para influir en la formación de sentimientos patrióticos, siendo casi innecesario insistir en los medios de que ha de valerse el maestro.

⁷² José María Ramos Mejía (1849-1914) fue médico, profesor universitario, miembro fundador del Círculo Médico Argentino, diputado nacional entre el período 1888 y 1892, presidió del Departamento Nacional de Higiene y el CNE entre los años 1908-1912.

Moral, instrucción cívica y economía social - En estos ramos como en los demás, en la parte en que la enseñanza reposa sobre ejemplos, el maestro presentará otra vez con frecuencia, para ilustrar las distintas virtudes, los modelos que en nuestro país y en su historia se encuentran (...)

Dibujo – En el dibujo libre se exigirá que presenten frecuentemente temas de carácter nuestro, no solo en lo que representa lo visto por el niño, sino también en lo que significaría la expresión de sus sentimientos desde el punto de vista de la historia nacional: el descubrimiento de América;

la jura de la bandera; la muerte de Cabral; el ejército de San Martín cruzando Los Andes, etc. (*El Monitor*, N 426; 1908: 341)

El plan presentado por Pizzurno ponderaba los nuevos pilares para la construcción de la identidad nacional: la enseñanza del Idioma Nacional, Historia Nacional, Instrucción Cívica y Geografía. Dibujo, Lectura, Música y Ciencias Naturales eran parte del programa y se caracterizaron por tener en sus contenidos un accionar complementario a las materias nombradas anteriormente. La enseñanza de la Historia Nacional podía tener lugar en el espacio de Dibujo, Lectura y Música.

En el mismo informe se condiciona a los maestros a tener título habilitante, ser ciudadano argentino para desempeñarse en las áreas de Historia, Geografía e Instrucción Cívica y la exigencia del habla castellana acreditando el conocimiento práctico del idioma español (*El Monitor*, N 425; 1908).

Este informe parece justificar la necesidad de dictar cursos para que los maestros aprendieran aquellos temas que debían ser parte de la enseñanza del espíritu patriótico. Paralelamente al informe, Pizzurno redactó un “Proyecto de plan general para un curso de educación patriótica” pensado para desarrollarse en Historia, Geografía Instrucción Cívica y Moral. Dicho plan tenía la duración de un año, con un sistema de efemérides, pautando los modos y las fechas de los actos elegidos (*El Monitor*, N°425, 1908). Desde septiembre de 1908 todos los actos escolares contaban con un ritual específico. Anterior a 1908 no se contemplaban formas de festejos patrióticos demasiado abundantes. En los reglamentos escolares de 1897 y 1900 solamente establecían algunas pautas generales para la celebración de las fiestas cívicas de mayo y julio, dejando ambos sentado, por ejemplo, que en los tres días previos a dichas fiestas, se destinarían algunas horas a lecturas, recitaciones y cantos patrióticos (Escude, 1990).

Las conferencias desarrolladas con posterioridad a este informe siguieron los lineamientos de la educación patriótica. Los contenidos de Historia, Geografía, Instrucción Cívica y Dibujo centralizaron las conferencias y pudo observarse la relación de la Historia en todas las áreas. A su vez, la enseñanza del idioma nacional fue también considerada como un espacio para transmitir el sentimiento patriótico. Para muchos

miembros del Estado Nacional, permitir el uso de lenguas de las diferentes colectividades extranjeras generaba un peligro para el desarrollo de los sentimientos de nacionalidad; especialmente en la educación en las colonias de extranjeros que no respondiesen a las normas del Estado Argentino. Por tal motivo, se desarrollaron conferencias para mejorar la enseñanza del castellano y evitar la presencia de otras lenguas en el aula. A partir de identificar los errores en el habla de los niños, la conferencia del maestro Gauna, representante del Consejo Escolar 4, propuso una serie de ejercicios a realizar en la escuela:

- 1° Corrección minuciosa y continuada de todos los errores en que incurren los niños al hablar.
- 2° Ejercicios de vocalización- Deletreo - Descomposición y recomposición de palabras- Conversaciones.
- 3° Ejercicios intuitivos en toda su variedad.
- 4° Dictado- Copia.
- 5° Composición progresiva que empieza por la frase oral y termina en la composición literaria.
- 6° Descripciones y narraciones.
- 7° Recitado de prosa y verso.
- 8° Resúmenes de lecturas.
- 9° Ejercicios ortográficos y sintácticos.
- 10° Cuadros sinópticos.
- 11° Uso del diccionario. (*El Monitor*, N° 442, 1909:176)

Estos ejercicios consistían en un conjunto de pasos y consignas que buscaban corregir lingüísticamente a los alumnos, haciendo énfasis en la pronunciación y el uso del diccionario.

A partir de la presentación del plan de enseñanza patriótica de Ramos Mejía, en 1910, Pizzurno renunció y fue reemplazado por Ernesto Bavio⁷³ de gran simpatía de Ramos Mejía⁷⁴. Como Inspector General, Bavio aceleró la implementación de la

⁷³ El profesor Ernesto Bavio fue un arquetípico maestro normal, egresado de Escuela de Paraná, quien desarrolló el *cursum honorum* de la carrera docente en la provincia de Entre Ríos, donde en 1887 instaló la educación patriótica. En 1908, como Inspector Nacional hizo entrega de un informe donde denunciaba el incumplimiento de la enseñanza nacional en las escuelas ruso-judías de su provincia (Bertoni, 1996).

⁷⁴ Durante la revisión de los planes de las escuelas primarias sin la participación del Inspector Técnico Pablo Pizzurno. Esta situación provocó la dimisión de Pablo Pizzurno como Inspector Técnico General y la de Malharro como Inspector.

Educación Patriótica⁷⁵ y para 1910 modificó los planes de enseñanza primaria⁷⁶. En dichos planes se resolvió la introducción de la Historia desde el primer grado hasta sexto, la enseñanza de esta disciplina por maestros argentinos, y la extensión de las horas dedicadas a las materias; se diferenciaba así de Pizzurno que había establecido la enseñanza de la Historia en los últimos años (Schiffino, 2009). Asimismo, se agregaron otras áreas como Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje y Ejercicios Intuitivo como piezas fundamentales de la educación patriótica (Ramos Mejía, Primer Informe presentado al Ministerio de Justicia é Instrucción Pública de la Nación por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1908).

La dimisión de Pizzurno se dio en un contexto en el cual se limitó su participación y se suspendieron algunas de sus reformas. Previamente a su renuncia, el CNE canceló los *cursos teóricos y prácticos* de dibujo. Ramos Mejía entendía que en las escuelas elementales se debían enseñar saberes básicos en lugar de saberes especiales o profesionales. Por esto, Ramos Mejía consideraba que “los maestros y profesores normales estaban en condiciones de enseñar sin recurrir una capacitación extra” (*El Monitor*, N° 436, 1909: 460).

Al suspenderse los cursos, la enseñanza de Dibujo en la escuela primaria siguió estando ligada a la enseñanza de la Historia nacional, pero en un sentido opuesto a la propuesta de Malharro. La práctica del dibujo ya no sería a partir de la enseñanza libre para que los niños pudiesen expresar sus sentimientos y sus ópticas de la Historia nacional. A partir de la gestión de Bavio, la enseñanza de Dibujo se basó en la reproducción de iconografías de la bandera, el escudo, la pirámide de mayo y el cabildo.

Asimismo, en las *Conferencias Generales* se siguieron tratando temas relacionados a la estética y a la configuración de los planes de la enseñanza artística. El propio Ramos Mejía llamó a estos contenidos “problemas transcendentales de la pedagogía moderna”, porque se desarrollaba en un contexto con diferentes exigencias nacionales como era la celebración del centenario de la revolución de mayo. De acuerdo a la visión de Ramos

⁷⁵ Elaborada por una comisión estuvo integrada por el mismo Bavio, el Prof. Graffigna y Ramos Mejía (Escudé, 1990:28)

⁷⁶ Bavio fue el autor de los planes de enseñanza primaria que se aprobaron en 1910 y permanecieron vigentes hasta 1939 (Escude, 1990). Esta educación patriótica, apelaba al mito de los orígenes en relación directa a “los sucesos de Mayo”, y propuesto por los contenidos de los sucesivos textos seleccionados para la enseñanza, en una operación simbólica, por la cual un acontecimiento multidimensional se establecerá como verdad, una solución vencedora y moralizadora contra las fuerzas del pasado y la heterogeneidad de procedencias de los sujetos pedagógicos (Rodríguez Aguilar, M & Ruffo, M; 2013)

Mejía los problemas transcendentales de la pedagogía moderna eran la “cultura estética”, el “gusto artístico”, las “condiciones estéticas” y la “enseñanza artística”. De esta forma, las próximas *Conferencias Generales* trataron sobre estos temas (El Monitor, N° 442, 1910:256).

Entonces, en las conferencias celebradas durante mayo, los temas que se trataron fueron la adaptación de la escuela primaria á las exigencias de la cultura estética, la elaboración de un plan con sus respectivos medios de la enseñanza artística (dibujo, modelado y colorido) y la creación en las escuelas de un medio favorable al desarrollo del gusto artístico. La finalidad era transmitir un conjunto de pautas comunes para condicionar estéticamente a los edificios y el mobiliario escolar, el decorado interior y las ilustraciones, el material de enseñanza, los libros y los cuadernos escolares (*El Monitor*, N° 442, 1910).

Con la validación de un discurso más patriótico, a partir de 1910, todas las *Conferencias Generales* tuvieron carácter nacionalista, reemplazando el contenido de cada disciplina por asuntos referidos a la formación de la patria, el idioma nacional, la historia argentina, la geografía nacional, la literatura y la educación cívica (Imagen N° 2). Asimismo, se amplió el contenido que se desarrollaba en su interior al incluir cursos tan diversos como los de “primeros auxilios para el personal docente y puericultura”, “audición-higiene del oído y garganta”, “visión-higiene de la vista”, “enfermedades infecciosas más comunes, profilaxis y desinfección”, “bebidas alcohólicas y bebidas en alimentos”, “el día escolar”, “la Inspección individual del alumno al alcance del maestro, baños en general”, “que se debe entender por niño débil”, “habitaciones en general”, entre otros (El Monitor, N 454, Octubre de 1910:252).

A partir de estos cambios, en 1911, el CNE definió los temas a tratar en las conferencias dividiéndolos en obligatorios y opcionales. Entre los primeros estaba idioma nacional, enseñanza de la composición oral y escrita, enseñanza de la geografía e historia argentina y enseñanza de la higiene escolar que provenían del plan elaborado por Pizzurno. Como opcionales, las disertaciones podían variar sobre la posibilidad de cultivar los grandes caracteres del hogar argentino para las maestras, sobre formación del carácter del niño para maestros y cualquier otro que la asamblea juzgaba como conveniente.

Imagen N° 2. Lista de las conferencias y lecturas en las Escuelas Nocturnas. 1910

| ESCUELAS NOCTURNAS. CONFERENCIAS Y LECTURAS POPULARES | | | |
|---|--------------------------|---|---------------------------|
| SÁBADO 2 DE JULIO DE 1910 | | | |
| Consejos Escolares | LOCALES | TEMAS | CONFERENCISTAS |
| 1º | Arenales 1060 | San Lorenzo | Sr. Miguel J. Lacau |
| » | Charcas 1080 | Lectura patriótica | Sra. Clara B. de Arenz |
| 2º | Cangallo 1136 | El 9 de Julio | Sr. R. Sixto |
| » | Reconquista 461 | Palabras sobre el 9 de Julio, vistas patrióti- cas | Sr. Francisco P. Armando |
| » | Rodríguez Peña 747 | El preámbulo de la Constitución | Cada maestro en su aula |
| » | Belgrano 637 | La mujer ante el futuro | Dr. E. Moando |
| 3º | Humberto I 343 | Sorteo de Matucum (lectura) | Sr. Angel Vidal |
| » | Carlos Calvo 1144 | Combate de San Lorenzo | Sr. Juan A. Quevedo |
| » | Méjico 1629 | Seis años de lucha | Sr. Asdrubal Brea |
| » | Chile 1668 | 9 de Julio de 1816 | Sta. Elisa Saeconi |
| » | Humberto I 1573 | El Congreso de Tucumán | Sr. Eusebio J. Gorbea |
| 4º | A. del Valle 471 | Paso de los Andes | Sr. Dardo Cerezo |
| » | Australia 781 | La agricultura en la República Argentina | Sr. José Basso |
| » | Rocha 426 | Episodios de la campaña de los Andes | Srta. Clara Cordano |
| 5º | San Antonio 682 | Presidentes argentinos | Sr. Angel D. Bonora |
| » | Montes de Oca 455 | La gratitud (lectura) | Sr. Jesús del Río |
| » | Iriarte 462 | Juan Larrea | Sra. Teresa J. de Speroni |
| » | Garay 794 | Rivadavia | Sr. H. Zambra |
| 6º | Liniers 1041 | Cancha Rayada | Sr. Z. Fredes |
| » | San Juan 2261 | La independencia argentina | Sr. Ubaldo Nocera |
| » | Gral. Urquiza 2159 | El Himno Nacional—Su historia | Srta. Paz Tiscornia |

Fuente: *El Monitor*, N°451, 1910: 182

Para enero de 1913, Ramos Mejía abandonó su cargo por causas de salud y su cargo fue ocupado, interinamente, por Francisco Moreno. En febrero de ese mismo año, Pedro Arata fue designado presidente ejerciendo hasta 1916. Durante su gestión se observaron pocos cambios respecto de los programas y de la “orientación patriótica” que Ramos Mejía había establecido, permaneciendo estables hasta mediados de siglo XX (Escude, 1990).

Durante 1916 a 1921, CNE estuvo presidido por Ángel Gallardo. Durante esta gestión, la formación didáctica y pedagógica de maestros en ejercicio se caracterizó por la obligatoriedad y la complementación entre los *cursos teóricos y prácticos* y las Conferencias Generales. De esta forma, los maestros y profesores en ejercicio se formaban en cursos organizados por disciplina, que eran planificados dentro del calendario en varios encuentros. Iniciaban con una disertación sobre experiencias dentro

del aula o con un informe sobre nuevas medidas del CNE y se complementaba con la visita de un especialista de la materia (*El Monitor*, N 526, octubre de 1916).

Los temas que se desarrollaron tenían un carácter más científico que sus predecesores. Durante su gestión Gallardo se preocupó por la poca formación en ciencia y técnica que caracterizaba – desde su perspectiva- a la educación argentina:

El problema educacional moderno es ante todo un problema de alta cultura. Los países necesitan investigadores originales, profundos, de cuyos trabajos aparentemente abstractos y de pura curiosidad, se derivan las aplicaciones industriales para el bienestar del hombre y desgraciadamente también los elementos de destrucción guerrera (Ángel Gallardo en *El Monitor*, N° 577, 1921:4-5)

En este discurso, Gallardo señala que sin el desarrollo de la ciencia y la técnica toda posibilidad de educación patriótica era inútil. La guerra en Europa había demostrado que el poder nacional dependía del desarrollo científico-tecnológico. Sin embargo, del análisis de la revista *El Monitor* se observa que no se dejó de implementar el patriotismo en las escuelas, sino que se comenzarían a implementar acciones para complementar el desarrollo patriótico y el técnico científico. Esto se manifestó en el Congreso de Educación celebrado en la ciudad de Paraná en 1921. Dicho congreso se refirió a la enseñanza primaria o cuestiones relacionada a ella. Uno de los temas discutidos dentro del congreso fue implementar “las bases para imprimir una orientación nacionalista a la cultura pública de la nación” concluyendo:

1° La educación primaria, independientemente de sus fines de orden didáctico, aspira a estrechar vínculos sociales bajo el ambiente moral, patriótico y democrático que debe caracterizar nuestra obra nacionalista.

4° El fomento de la orientación nacionalista de la enseñanza debe ser requisito indispensable para que todo instituto particular, asociación popular y cooperadora de la educación merezca los auspicios del Estado.

5° Debe establecerse para los poderes públicos la obligación de

a) Proveer la celebración de concursos de obras, textos, antologías escolares de autores argentinos y publicación de revistas infantiles, auspiciando certámenes o instituyendo estímulos apropiados.

b) Fomentar y facilitar el conocimiento del territorio, de su riqueza agropecuaria y de las industrias en general, otorgando a educadores y estudiantes el máximo de ventajas posibles en la realización de viajes de observación y estudio, y auspiciando la formación de films para servir los mismos propósitos (*El Monitor*, N°586, 1921:67).

Finalmente, en 1924 se creó la oficina de Divulgación Escolar bajo dependencia y dirección del Inspector Técnico General. La oficina estuvo compuesta por maestros en servicio que poseían conocimientos de Francés, Inglés, Alemán o Italiano y dos dactilógrafos que contaban con el beneficio de gozar del sueldo asignado por presupuesto correspondiente a la primera categoría, salvo que la designación le cayese en profesionales de mayor categoría (*El Monitor* N° 501, septiembre de 1924).

Dicha oficina publicaba quincenal o mensualmente un boletín de informaciones sobre cursos, experiencias educativas de otras naciones y conclusiones de las distintas conferencias pedagógicas, científicas o artísticas. La creación de esta oficina parecía responder a lo que se entendía como un problema para el desenvolvimiento de las escuelas públicas; la poca coordinación de las acciones para formar a los maestros en ejercicio sobre los sistemas de enseñanza, la organización escolar y la disciplina (*El Monitor*, N°621, Septiembre de 1924).

La creación de una oficina de divulgación pedagógica respondió, también, a la necesidad de centralizar todas las acciones de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio existentes. La Oficina organizaría las *Conferencias Pedagógicas* y los cursos para maestros y conformaría un ámbito para la divulgación de la enseñanza científica y artística y para la renovación e innovación de las prácticas de los maestros. Para ello organizaría cursos para discutir los planes de estudio del nivel primario y desarrollaría cursos de pedagogía para el personal directivo y docente. A modo de ejemplo, en 1925, el CNE, comenzó a dictar el primer curso para maestros y directores que impartían la enseñanza de la biología en capital federal (José Natale Inspector de Instrucción primaria de la Capital en *El Monitor*, N°628, 30 de Abril de 1925).

A modo de síntesis, los capítulos 2 y 3 trataron sobre las primeras experiencias de formación de maestras y maestros en ejercicio, titulados o no, de la provincia de Buenos Aires y la Capital Federal. A partir del análisis de las publicaciones oficiales del Consejo Nacional de Educación y del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires se identificaron los argumentos, las acciones y los actores que fueron parte del dispositivo como también los contenidos pedagógicos que se viabilizaron a través del mismo. Con ellas se pudo identificar no solo las políticas de formación para maestros en ejercicio que fueron implementadas, sino también las voces de los sujetos que fueron parte de las mismas. En muchas de las actas de las conferencias o de los cursos se pudo observar la palabra de los miembros de los consejos y en algunas ocasiones las voces de

maestros que, a través de estos formatos, notas de opinión, informes o cartas daban cuenta de lo ocurrido dentro de las *Conferencias Pedagógicas* o cursos.

Entre los hallazgos se destaca que estas experiencias tuvieron sus inicios en el período caracterizado por la fundación de las primeras Escuelas Normales; la sanción de la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires en 1875 y la Ley Nacional de Educación de 1884; y la consolidación del SIPCE. En ambos distritos, estuvo ligado a la normativa que le daba un carácter de obligatoriedad para todo el personal educativo. Directores, preceptores, maestros y profesores fueron perfeccionados bajo dos formatos: las *Conferencias Pedagógicas* y los cursos teóricos y prácticos.

Las *Conferencias Pedagógicas* fueron la primera experiencia establecida en nuestro país. Estas fueron planificadas como un espacio para que, tanto maestras y maestros egresados de las Escuelas Normales, y los que “carecían” de las nociones fundamentales de la práctica de la enseñanza, pudiesen formarse pedagógicamente o actualizarse en las diferentes reformas en los planes o modificaciones en la reglamentación llevadas a cabo por los consejos de educación.

En ambos distritos, existieron dos formatos de *Conferencias Pedagógicas*: doctrinales y prácticas. En la primera, inspectores y directores disertaban sobre el estado de las escuelas, sobre los planes de estudio y métodos de enseñanza. En cambio, las *Conferencias Prácticas*, en un principio estuvieron o destinadas solo para maestros, profesores y preceptores de las escuelas primaria, y luego se sumaron como destinatarios los directores de escuela.

Sintetizando la lectura de las actas de las *Conferencias Prácticas* para ambos distritos se reconoce que su origen estuvo caracterizado por la configuración del sistema educativo con la sanción de las leyes educativas y por la existencia de escasez de maestros normales en varias zonas del territorio. La motivación de celebrar las *Conferencias Prácticas* estuvo relacionado a la necesidad de que los maestros en ejercicio se formen con las nuevas reglamentaciones que fueron sancionando los consejos de educación de cada distrito. Tanto los maestros normales, los titulados por otras vías o los que no tenían habilidades pedagógicas para llevar el acto educativo debían de asistir a estas conferencias que se caracterizaron por ser meras exposiciones abstractas sobre la normativa educativa lideradas por inspectores o directores.

La consolidación de las *Conferencias Pedagógicas* como práctica formativa del dispositivo permitió que las maestras y maestros participaran de experiencias

pedagógicas y didácticas para formarse en contenidos y métodos de enseñanza específicos de las diferentes áreas de los programas de estudio. Es importante destacar el rol del inspector para el desarrollo de las conferencias. Su función era moderar en cada disertación, tomar nota de lo sucedido en la conferencia y elevar un informe a los consejos de educación correspondiente a su sección para ser comunicados en los diferentes órganos de publicación.

Es importante destacar la organización y celebración de las conferencias que se caracterizó por su homogeneidad. Cada una de ellas se iniciaba con lectura del acta anterior por parte del inspector seguido de la disertación del maestro, preceptor o director sobre el tema que seleccionó. Estos debían de ser exclusivamente pedagógicos y relacionados a los planes de estudio. Luego, se iniciaba un momento en el cual las maestras y los maestros que asistían como público realizaban preguntas o manifestaban desacuerdos con la propuesta expuesta. Finalmente, el inspector relevaba las sugerencias y llamaba a votación para determinar si la conferencia estaba aprobada o rechazada.

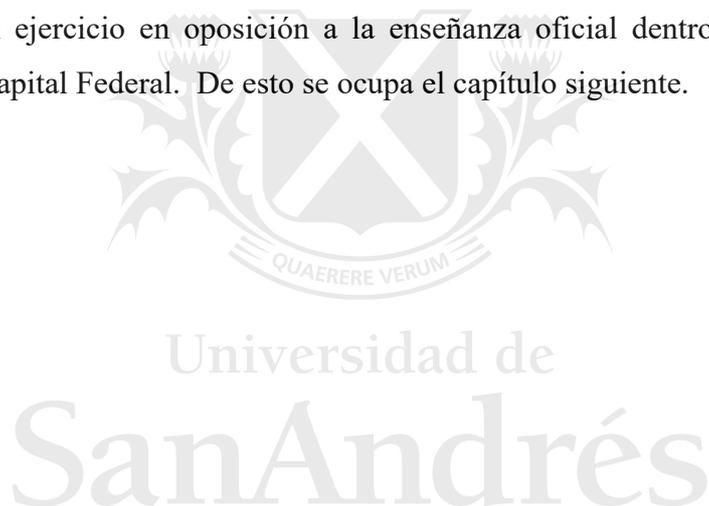
Asimismo, además de las *Conferencias Pedagógicas*, se configuró otra experiencia pedagógica y didáctica para formar a las maestras y maestros en ejercicio en la Capital Federal. Estos fueron los *cursos teóricos y prácticos* planificados por la oficina de Inspección Técnica del CNE, cuando en 1905 hicieron su aparición como complemento de las *Conferencias Pedagógicas*. De la misma manera que las conferencias, estos cursos fueron pensados para formar y especializar las prácticas de maestros y directores en áreas como Dibujo, Música, Historia, Lectura y Escritura. A diferencia de las *Conferencias Pedagógicas*, estos cursos comenzaron a ser voluntarios, se caracterizaron por ser varias sesiones hasta su culminación, por entregar certificación que acreditaban la aprobación del mismo y servirían como documentación para solicitar ascensos de cargos dentro del sistema educativo.

Con la implementación de la Educación Patriótica durante los años de Ramos Mejía como presidente del CNE se formaron a los maestros en ejercicio sobre los métodos para estimular el patriotismo en las escuelas. Bajo su presidencia, se limitaron las experiencias por consideración del propio Ramos Mejía. El presidente del CNE consideraba que formar pedagógica y didácticamente a los maestros normales en ejercicio sobre contenidos y métodos era un esfuerzo que debía de evitarse porque confiaba en la calidad de las Escuelas Normales. Por ende, dentro de las conferencias pedagógicas, se disertaron temas sobre la importancia de la organización de los actos escolares, la estética de las

celebraciones, el correcto uso del idioma nacional, la representación de la Historia y Geografía nacional.

A partir de la lectura de documentos de las instituciones oficiales, las fuentes y la bibliografía secundaria se observa el surgimiento de otros actores y espacios que se propusieron formar a los maestros en ejercicio. Se trataba de agrupaciones que, en disconformidad a las acciones del CNE, comenzaron a participar a crear experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio alternativas a la propuesta estatal.

Desde principios del siglo XX, existieron grupos anarquistas o socialistas que, a la par de denunciar las cuestiones sociales, habían elaborado sus propuestas o idearios educativos. Entre ellas, se destacó el labor de la Liga de Educación Racionalista de Argentina con su interés por construir escuelas y formar pedagógica y didácticamente a los maestros en ejercicio en oposición a la enseñanza oficial dentro de las escuelas públicas en la Capital Federal. De esto se ocupa el capítulo siguiente.



CAPÍTULO 5

LAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: LA LIGA RACIONALISTA

Como se analizó en el capítulo anterior, con la sanción de las leyes educativas se dio origen al SIPCE. Este período se caracterizó por la hegemonía del estado, subsidiaridad a los sectores privados, el carácter oligárquico, liberal y autoritario, y finalmente, por su verticalidad y burocratización (Puiggrós, 1990). Pero, hay que mencionar que la consolidación del SIPCE no fue homogénea; hubo diferencias de implementación entre las provincias y entre los mismos niveles educativos y, según Puiggrós (2006) esto se debió a la ausencia de una ley general que abarcara al sistema en su conjunto.

Fueron muchos los debates entre políticos y educadores en torno al papel que debía tener la educación para la construcción de la nación y la sociedad argentinas, de modo de asegurar el orden y la hegemonía de la oligarquía. Por dicho motivo, este capítulo analizará y caracterizará a la formación de maestros en ejercicio a partir de las experiencias propuesta por sectores provenientes de las alternativas pedagógicas como fueron los libertarios.

El presente capítulo estará organizado en siete secciones donde se presenta a las alternativas pedagógicas del SIPCE y las experiencias de La Liga Racionalista Argentina que fueron parte del dispositivo.

Las alternativas pedagógicas del SIPCE

Como vimos anteriormente, desde 1880 a 1916, el modelo pedagógico del sistema de instrucción pública fue el sarmientino articulado con el positivismo pedagógico de la generación del 80. A finales del siglo XIX y principio del siglo XX, con la inmigración europea y la irrupción de la clase trabajadora en la vida urbana se actualizó el modelo de Sarmiento por la presencia de nuevos sujetos en la sociedad argentina. Este sentó sus bases en brindarle al educador la imagen de portador de la cultura en contraposición a los educandos, a quienes se consideraba la imagen de la desorganización y la barbarie. Los normalistas laicos impusieron un régimen disciplinario más estricto para la organización de la sociedad. Ante la consolidación de este discurso, surgieron alternativas pedagógicas en contraposición a este sector. Estos correspondían a los discursos pedagógicos de los

demócratas radicalizados, los socialistas y los libertarios que intentaron sustituir la pedagogía normalizadora por otros antagónicos (Puiggrós, 1990).

Los democráticos radicalizados pertenecían en su mayoría al SIPCE al ser maestros normales, maestros espontáneos o no titulados, directores inspectores y algunos funcionarios del CNE. Los sujetos que eran parte de este modelo pedagógico se caracterizaron por seguir relacionados al modelo sarmientino; pero se oponían a la centralización del sistema educativo, a la poca integración de los inmigrantes y la poca democratización de la organización escolar.

En esta coyuntura, surgieron el socialismo y el anarquismo como nuevos referentes que no solo confrontaron con el sector dirigente, sino que provocaron la aparición de nuevos mecanismos de organización política que eran ajenas hasta en ese momento en nuestro país: asociaciones políticas, gremiales, culturales y educativas (Abad de Santillán, 1976; Barrancos, 1990 y Suriano, 1995). La consolidación de estos espacios permitió poner en circulación diferentes discursos que representaban una alternativa a las propuestas educativas por parte del Estado Nacional. A pesar de sus diferencias, algunos sectores del socialismo como del anarquismo intentaron construir un proyecto político y social alternativo al SIPCE.

En este contexto surgieron espacios de formación obrera, bajo la influencia de las experiencias obreras europeas. Para los dirigentes obreros franceses, por ejemplo, los obreros no debían limitar su preparación al aprendizaje técnico profesional; debían darse una formación general que les permitiera conocer las causas de sus condiciones; sólo de ese modo alcanzarían a desarrollar su conciencia como clase social (David, 1997). Para lograrlo, era necesario crear sus propias instituciones, es decir, sus propios órganos educativos. Diferentes dirigentes coincidían en que la formación de los obreros debía llevarse adelante por diversos medios además de la acción directa en defensa de su situaciones laborales y de vida; probar diferentes experiencias –publicación de periódicos, clubes obreros, cursos de formación- no sólo para formar a los líderes sino, sobre todo, a la masa obrera, analfabeta y con baja conciencia de las causas de su precaria situación. Estas ideas se propagaron por todas los grupos obreros y, en Argentina, tanto socialistas como anarquistas las implementaron.

Las críticas de los socialistas al SIPCE

El Partido Socialista argentino tuvo su origen en 1896, cuando delegados de agrupaciones socialista y gremiales declararon los principios, estatutos y el programa del partido durante su primer Congreso Constituyente. Dentro del propio partido se buscaba crear experiencias para formar a los maestros en ejercicio en las instituciones pertenecientes al Estado Nacional, y mejorar las condiciones de vida de las clases subalternas para poder modernizar el país. Esto lo alejó de agrupaciones de tendencias revolucionarias como la anarquista (Torti, 1989).

Las experiencias de los socialistas atravesaron dos momentos en su formas de intervenir en el campo educativo. En el primero llevaron adelante acciones planificadas por intelectuales socialistas que, propugnaban por construir escuelas socialistas para reemplazar o complementar las experiencias de las escuelas estatales. En un segundo momento, cuando se integran a la vida política a partir de la conformación de un partido, abandonaron dichas iniciativas y se posicionan en defensa de la actividad educativa a cargo del Estado. Entendían que, una vez inserta políticamente, la clase trabajadora podría luchar desde el Estado por la educación de los trabajadores y sus hijos.

Desde sus inicios, los socialistas entendían a la educación como herramienta fundamental para la formación de la conciencia. Algunos de sus miembros consideraban que las asociaciones gremiales otorgaban las condiciones necesarias para que esta se produzca, otros consideraban que debía darse en espacios sostenidos por el propio partido manifestándose en escuelas, bibliotecas o centros de estudios. Puede decirse que en ambos casos, la tarea pedagógica estaba asociada a la estructura partidaria. El diario *La Vanguardia* fue uno de esos ámbitos. Además, en sus páginas se informaba sobre el derrotero de otras iniciativas.

Durante la primera etapa, los socialistas concretaron experiencias educativas en barrios de la Capital Federal y pueblos bonaerenses, con reconocimiento oficial de los títulos y programas que se homologaban de la misma manera que las escuelas estatales (*La Vanguardia*, N° 1950, 28 de febrero de 1906). Unas de esas instituciones fueron las Escuelas Laicas, definidas por el sector gremial del socialismo como espacios educativos donde se formarían a los hijos de la clase trabajadora con preceptos científicos y socialistas (*La Vanguardia*, N° 746, 5 de agosto de 1905). En estas escuelas estaban ausentes la religión y los elementos xenófobos y racistas del discurso nacionalistas que, a su parecer, se encontraban en las escuelas estatales. Estos centros educativos contaron

con la participación de militantes orgánicos del partido socialista ligados a la actividad gremial y del mundo educativo. Para su sostenimiento económico, participaban no solamente miembros adheridos al partido socialista sino también intelectuales pertenecientes a la educación estatal y anarquistas⁷⁷ (Becerra, 2002).

La consolidación de estas escuelas como alternativa educativa presentó diferentes problemáticas. En primer lugar, el mantenimiento de las escuelas representó una dificultad desde sus inicios. A pesar de cobrar cuotas a los padres de los alumnos, recurrir a las suscripciones y donaciones, en varias oportunidades se solicitó ayuda al Estado a través de subvenciones oficiales que nunca se pudieron concretar. En segundo lugar, existía carencia de elementos materiales e intelectuales por parte de los maestros para que pudiesen cumplir con los programas de estudio (*La Vanguardia*, N° 2140, 9 de septiembre de 1906).

Por estos motivos, y cuando logra colocar un diputado en la Capital Federal, el propio Partido Socialista cambia su posición respecto del rol del Estado en la educación. En una nota, el diputado Alfredo Palacios señala que “la escuela del pueblo, la que él paga y sobre la cual tiene derechos inalienables, es la escuela del Estado. Mejorarla, laicizarla y perfeccionarla debe ser el objeto y el deseo del pueblo trabajador” (Alfredo Palacios 1906, citado por Becerra, 2005:124).

En 1910, en las páginas de *La Vanguardia* se lee la decisión el Partido Socialista de desistir definitivamente de la construcción de escuelas para aceptar que la educación del pueblo es únicamente propiedad del Estado moderno (*La Vanguardia*, N° 3665, 27 de diciembre de 1910).

De esta forma, el socialismo sostuvo un discurso donde encontraba a la educación pública como el espacio de socialización de los niños del pueblo. Por eso, pedagogos y maestros militantes se vincularon con la educación de la primera infancia para la supresión del trabajo infantil⁷⁸ y la articulación con el discurso higienista de la época. Se convirtieron en grandes admiradores del modelo sarmientino y sus acciones estuvieron orientadas por la democratización del sistema y la expansión de la Ley 1420 (Puiggrós,

⁷⁷ A pesar de las diferencias entre anarquistas y socialistas, ambas agrupaciones compartieron el proyecto de construir una escuela para niños como fue la Escuela Laica de Lanús de 1906. La propuesta fue impulsada por la Sociedad de Educación Laica iniciada por los socialistas y apoyadas por sectores progresistas y anarquista (Suriano, 2001:238)

⁷⁸ La eliminación del trabajo infantil era importante para eliminar las desigualdades sociales entre los hijos de obreros y los hijos de las clases acomodadas. Esta lucha había concluido con la sanción de la ley 5.291 de 1907 denominada Ley Palacios (Puiggrós, 1994)

1990). El accionar dentro del propio sistema educativo público y en la red de escuelas primarias determinaron su enfrentamiento con gran parte del sindicalismo y del anarquismo.

Los libertarios y su oposición al SIPCE

Por su parte, desde fines del siglo XIX, los educadores anarquistas buscaban la promoción de escuelas vinculadas con las organizaciones mutuales, los sindicatos obreros nacientes y anarquistas. Con clara oposición al SIPCE, intentaron organizar un sistema paralelo al crear escuelas, fundaron las primeras bibliotecas obreras que tenían como objetivo prioritar socializar las políticas editoriales y, posteriormente, la promoción de escuelas libertarias⁷⁹ (Domínguez Rubio, 2018). Desde esta forma, el anarquismo se transformó en uno de los primeros movimientos sociales que tempranamente se preocupó por la educación, al considerar a la escuela a cargo del Estado como instrumento de dominación burguesa (Barrancos, 1990; Herrera, 2009; Suriano, 2001).

El interés del movimiento obrero anarquista por la educación se remontaba a principios del siglo XX. En 1900 crearon la Federación Libertaria de los grupos socialistas-anarquistas con la convicción de darle un cuerpo al movimiento anarquista⁸⁰ (Domínguez Rubio, 2018). Entre los años 1901 a 1904, su denominación muta a Federación Obrera Argentina, para finalmente transformarse en la Federación Obrera Regional Argentina (FORA)⁸¹ con la característica de contar con mayor presencia de seguidores anarquistas (Oved, 1978:62). Cuando el anarquismo se afirmó como fuerza predominante dentro de dicha federación, comenzó a consolidarse la idea de fundar

⁷⁹ Desaparecida en 1876 la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares creada por Domingo Faustino Sarmiento, se dio una vacancia estatal sobre políticas bibliotecarias que en buena medida fue aprovechada y suplida por asociaciones gremiales socialistas y anarquistas (Domínguez Rubio, 2018:23)

⁸⁰ En 1897 se fundó el Círculo Internacional de Estudios Sociales y en 1899 se creó la Federación Libertaria de Buenos Aires de la que formaron parte varios grupos y círculos anarquistas. Ese mismo año el movimiento libertario fundó una Casa del Pueblo –experiencia que se replicó durante los años siguientes en Rosario (1900), Bolívar (1900) y Bahía Blanca (1901). (Domínguez Rubio, Op.Cit:26)

⁸¹ En mayo de 1901, 27 sociedades gremiales de tendencia socialista y anarquista, le dan forma a la Federación Obrera Argentina (FOA). En el 4° congreso, el cual se realiza entre julio y agosto de 1904 y se destacó por convenir el cambio de la denominación de FOA, por el de Federación Obrera Regional Argentina (FORA). El cambio de nombre responde a la estructura organizativa que toman. Por una parte, están las federaciones gremiales, por el otro la territorial, donde todas las federaciones gremiales de un mismo territorio conforman la federación local y las locales de una provincia forman una de comarca y todas ellas la regional de Argentina. Lo central de esto es la implantación de una estructura organizativa dual en la que cada parte tiene diferentes objetivos. Las federaciones gremiales asumen como tarea la obtención de mejoras económicas para su gremio, las locales en cambio al mezclar oficios y enlazar territorios, marcan objetivos que trascienden lo económico y gremial, planteándose la emancipación del proletariado (Abad de Santillán, 2005)

escuelas libres. Fue, precisamente, a partir de 1903 cuando el congreso de la FORA de ese año comenzó a recomendar a las distintas sociedades de resistencia la creación de bibliotecas aledañas y la construcción de escuelas libres. Estas ideas tomaron mayor fuerza en el quinto congreso de la FORA celebrado el 26 de agosto de 1905. Además de inculcar a los obreros los principios del comunismo anárquico se retomaron los pedidos del congreso del 1903 y se agregó la solicitud de hacer efectiva la instrucción libre recomendando “a todas las sociedades federadas a dedicar una parte de sus fondos al sostenimiento de escuelas libres, bibliotecas y edición de folletos⁸²” (Abad de Santillán, 2005:147).

De esta forma, el apoyo de los trabajadores nucleados en la FORA materializó los preparativos para unir la causa educativa con el movimiento obrero. El aumento de huelgas y el ascendente conflicto social entre 1901 y 1910 se caracterizaron por la mayor cantidad de deportados por la Ley de Residencia, situación que se agravó al complementarse esta norma con la Ley de Defensa Social en 1910⁸³.

Estas deportaciones generaron un recambio generacional dentro del anarquismo (Domínguez Rubio, 2018). Por lo tanto, en un contexto de represión, persecución, deportación y clausura de locales por parte del gobierno y con la consolidación del aparato educativo estatal, en el año 1910 comenzó a publicarse la *Revista Racionalista Francisco Ferrer* y años más tarde, en 1912, la revista *La escuela Popular*. Esta última como órgano de la Liga de la Educación Racionalista se proponía dos objetivos explícitos: difundir el racionalismo y fundar una escuela moderna tal como lo había hecho Francisco Ferrer en España⁸⁴.

⁸² Tanto los libros como los folletos fueron parte de un conjunto de actividades como la lectura pública comentada y las conferencias, y constituyeron un círculo más amplio de prácticas entre el periódico, la biblioteca y el gremio. por su temática y contenido —emancipación sexual, anticlericalismo, antimilitarismo, antipatriotismo, higienismo, naturismo, educación y lucha obrera—, promovían una politización inmediata de las prácticas cotidianas (Domínguez Rubio, 2018:27)

⁸³ La Ley de Residencia o también conocida como “Ley Cané” de 1902, le otorgaba al Estado Nacional la deportación sin previo juicio de los extranjeros acusados de llevar a cabo actividades que violen el orden social, iniciando campañas persecutorias con un marco de legalidad. En 1910 se sancionó la “Ley de Defensa Social”, complemento de la anterior que permitía restringir la admisión de extranjeros sospechosos de ser peligrosos para el orden público (Abad de Santillán, 2005).

⁸⁴ En 1901, Francisco Ferrer (Considerado el padre del racionalismo), fundó en la ciudad de Barcelona la Escuela Moderna. Esta se caracterizó por recibir a niños de ambos sexos y de todas las clases sociales. A pesar de tener una gran aceptación en distintas zonas de España y Europa, las escuelas fueron clausuradas en 1906, cuando Ferrer fue arrestado por regicidio. Después de su liberación al siguiente año, en 1908 comenzó a publicarse *L'École Rénové*, revista de divulgación de la educación racionalista, y se conformó la Liga Internacional para la Educación Racional de la infancia. En 1909, poco antes de la Semana Trágica sucedida en Catalunya, Ferrer regresó a dicha ciudad. Ese mismo año, el gobierno español, lo condenó a la pena de muerte por haber organizado las manifestaciones que generaron la represión (Abad de Santillán, 2005).

Es importante destacar que la presencia del anarquismo dentro de la FORA evidenciaba la necesidad de discutir sobre educación, aun cuando el tema fue relegado por parte de los doctrinarios puros y los anarcosindicalistas. De esta forma, surgió un tercer sector dentro del movimiento libertario que manifestó la necesidad de colocar la instrucción en un mismo plano de importancia que la acción legal o la difusión de ideas (Suriano,2001). Este sector, bajo la influencia de la experiencia de Ferrer en España y con la irrupción de Julio Barcos dentro del anarquismo, le brindaría a esta corriente un fuerte perfil pedagógico⁸⁵.

La educación libertaria reunió a todas las experiencias educativas ligadas directa o indirectamente al movimiento anarquista de Argentina (Cappelletti, 2010). Dentro de ella, puede reconocerse a la educación racionalista, que tuvo su propia especificidad y que no subordinó totalmente su acción a los lineamientos del anarquismo. Consideraba que el campo educativo debía ser autónomo de la influencia de cualquier tendencia política y compartía la premisa de dejar al niño en libertad para que pudiera desarrollar sus aptitudes, cambiando la relación jerárquica maestro-alumno por una relación igualitaria (Acri y Cáceres, 2007; Barrancos, 1990; Cappelletti, 2010; Suriano, 2001).

El modelo de enseñanza que el movimiento anarquista proclamaba no era estrictamente racionalista. A pesar de existir grandes conexiones entre ambos movimientos, el racionalismo se diferenciaba del anarquismo al proponer una educación que fuese libre de toda ideología. Sus bases eran el respeto por la libertad del niño, la ciencia como base del conocimiento, el rechazo a los conocimientos dogmáticos, la coeducación sexual y social, la crítica a la disciplina y autoridad del maestro, entre otras (Barrancos, 1990, Suriano, 2001).

Como se señalará más adelante, los racionalistas privilegiaron consolidar un proyecto de educación y se independizaron del movimiento anarquista puro o doctrinario con el cual tuvieron una relación hostil⁸⁶. Esto se inició, por el acercamiento del

⁸⁵ Suriano (2004) indica que las ideas educativas del anarquismo provienen desde Rousseau a Reddie y desde Robin a Ferrer y Guardia. Estos reformadores consideraban que la educación era el elemento fundamental para la liberación individual. El anarquismo partió de este concepto central con la constante concepción de que a través de la educación, “el hombre podía y debía tomar conciencia de sus potencialidades adormecidas por la explotación económica y el oscuramiento (sic) religioso” (Suriano 2004).

⁸⁶ Indagar la relación entre *La Liga* con el movimiento obrero de origen anarquista es de suma importancia para comprender porque no pudo consolidarse como alternativa educativa. En primer lugar, para el historiador Juan Serrano (2009), el fracaso de *La Liga* se explica por la falta de centralidad dentro de su organismo. Sus escasas y fragmentadas experiencias educativas generaron conflictos internos dentro del movimiento anarquista provocando la división entre los “educacionistas” y el “movimiento obrero”. En segundo lugar, Dora Barrancos (1990) señaló que el fracaso de *La Liga* se produjo al focalizarse en la educación para adultos consolidando su relación con el movimiento obrero anarquista.

racionalismo al sistema educativo oficial, a través del diálogo con reformadores que pertenecían al aparato educativo oficial, pero que defendían los propósitos de la pedagogía científica y racional.

Antecedentes de La Liga de Educación Racionalista Argentina

La Liga Educativa Racionalista siguió el itinerario intelectual de Francisco Ferrer. Como parte de su labor en educación inauguró la Escuela Moderna el 8 de septiembre de 1901 en la ciudad de Barcelona. La misión de esta escuela consistía en hacer que sus alumnos se instruyeran en las ciencias naturales valorando una enseñanza racional y científica, excluyendo los pensamientos dogmáticos religiosos⁸⁷. La Escuela Moderna se caracterizó por tres rasgos: por su enseñanza racional y científica, por su carácter social y cultural contestatario y, finalmente, por su carácter integral (Capelletti, 1980).

El primero de los rasgos consistía en desarrollar una enseñanza racional (entendida como la enseñanza anarquista) y científica (aunque lo que Ferrer entendía por “ciencia” era más bien “filosofía científicista”). El carácter social y cultural contestatario consistía en preparar a los niños con una visión crítica del mundo donde vivía y para que fuera capaz de transformarlo llegada a la etapa de la adultez. Para cumplir los puntos anteriores, la Escuela Moderna debía desarrollar una enseñanza integral. La enseñanza “integral” consistía en la combinación del trabajo intelectual y el trabajo manual. Capelletti (1980) indica que la propuesta de Francisco Ferrer proponía “formar hombres en los cuales la teoría no quedará aislada de la práctica ni la inteligencia separada del trabajo”⁸⁸ (Capelletti, 1980:16). La Escuela Moderna de Ferrer fomentaba en los educandos el sentido de la solidaridad y de la cooperación, y un decidido rechazo de la tradicional enseñanza memorista y verbalista similar a otras corrientes pedagógicas del siglo XIX; tal como las otras tendencias de la Escuela Activa⁸⁹.

⁸⁷ La enseñanza racional corresponde, según este concepto, a la enseñanza anarquista. Y por los menos en este aspecto, la Escuela Moderna resulta mucho más radical que la mayoría de las escuelas laicas, fundadas por masones, librepensadores y republicanos, hasta aquel momento en España (Capelletti, 1980:10)

⁸⁸ Francisco Ferrer tenía como meta formar hombres que puedan vivir en una sociedad industrial pero sin adoptar los ideales de la misma. Es decir, que puedan hacer y pensar diferentes posibilidades de transformación del lugar de donde viven (Capelletti, op.cit.16).

⁸⁹ Para Capelletti las primeras realizaciones concretas de la Escuela activa pueden remontarse a muy pocos años antes de la fundación de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer. En 1896 fundó J. Dewey en la Universidad de Chicago su “Escuela elemental. Más aún, los métodos activos propiamente tales, como el de la doctora Montessori (en la “Casa dei bambini” de Roma) y el del doctor Decroly (en la “Escuela para la vida” en Bruselas) datan precisamente del último y penúltimo año de funcionamiento de la Escuela Moderna de Ferrer.

Cabe aclarar, que las ideas de la Escuela Moderna no se limitaron al espacio escolar. En mayo de 1908 se constituyó en París la *Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia*. Entre sus bases constitutivas se destacaba que la educación de la infancia debía fundamentarse sobre una base científica y racional, para formar la inteligencia y el desarrollo del carácter apoyándose sobre la gran ley natural de solidaridad (*Ideas y figuras* N° 25, 9/2/1910)⁹⁰.

El propio Francisco Ferrer comenzó a publicar el órgano periodístico de la Escuela Moderna llamado *Boletín de las Escuelas Modernas*, entre los años 1901 a 1909 (Capelletti, 1980). En esta publicación se daban a conocer los programas de la Escuela, se publicaban noticias y estadísticas, estudios de los maestros sobre temas de pedagogía, traducciones de artículos provenientes de otras regiones, resúmenes de conferencias y una sección para compartir los trabajos de los niños. Constituía más bien un órgano de divulgación, de intercambio de ideas y experiencias y de propaganda educativa. Sus destinatarios eran tanto los niños como los maestros, los padres y el público en general. Tenía, sin embargo, un claro tono polémico, al enfrentarse a los planteos de la escuela tradicional y, en general, de la sociedad burguesa⁹¹. En 1908 se publicó en Barcelona la revista *L'École Rénovée: Extensión Internacional de la Escuela Moderna*. Esta tenía el objetivo de agrupar los esfuerzos e iniciativas aisladas y transformarlas en movimientos más amplios de la Escuela Moderna y así poder transformar a la sociedad (Pita González, 2012).

El fusilamiento de Francisco Ferrer, tras la semana trágica de Catalunya en 1909, provocó una oleada de indignación y protesta en todo el mundo. Se declararon huelgas, se asaltaron embajadas y consulados españoles, se publicaron millares de artículos periodísticos y de folletos ensalzando la figura del maestro catalán y condenado la brutal represión del Gobierno de Madrid. Hubo manifestaciones en París, Roma, Nápoles, Turín, Bolonia, Oporto, Coímbra, Lisboa, Valencia, Niza, Narbona, Trieste, Orán, Lieja, Lyon, Bruselas, Marsella, Génova, Venecia, Londres, Buenos Aires, Berlín, etc. (Capelletti, 1980). El proceso contra Ferrer motivó numerosas reuniones obreras en

⁹⁰ Para mayor información sobre el funcionamiento de esta Liga consultar <http://www.ferrerguardia.org/es/un-mundo-de-relaciones?id=63>

⁹¹ Pero hay que pensar que la transformación social no sólo depende de esa mediación que es la escuela racional y científica. La acción revolucionaria en profundidad debe tener como medio el sindicato revolucionario, que mediante la acción revolucionaria, a través de la huelga general, provocarán el colapso del capital y el advenimiento de la sociedad comunista-libertaria. Este es el ideario profundo de Ferrer que corrobora, por un lado, la fundación de la Escuela Moderna y la difusión de cultura emancipadora y por otro, las actividades en pro de la constitución de un sindicato revolucionario y en pro de la huelga general en la primera década de siglo (Capelletti, 1980:39).

Argentina, principalmente en Buenos Aires. Repercutió hondamente entre los trabajadores, llegando incluso a recolectar fondos para su defensa, condenando públicamente la conducta del gobierno español (Spalding, 1970).

Como se mencionó anteriormente, la FORA, acompañando las experiencias renovadoras de Francisco Ferrer en Barcelona, incluyó dentro de su programa de lucha la enseñanza racionalista, impartida en la Escuela Moderna. Los anarquistas junto a la FORA procuraron siempre difundir la enseñanza "racionalista", y para ello, a pesar de la estrechez de sus recursos económicos, crearon una serie de escuelas, bibliotecas y publicaciones libertarias.

De esta forma, y posterior al fusilamiento de Ferrer, se comenzó a editar la *Revista Racionalista Francisco Ferrer*. Fundada por Samuel Torner, fue publicada desde el 11 de mayo de 1911 hasta el 1 de febrero de 1912⁹². Contaba con un promedio de 20 páginas y, en su interior, circulaban artículos de opinión afirmando los valores del anarquismo, el valor de la educación y la lucha contra el poder estatal y clerical. En sus primeros números, a través de reiterados artículos, se definía qué era la educación racionalista en contraposición a la educación religiosa, la educación estatal y la educación política. El racionalismo se presentaba en confrontación a la educación dogmática, es decir aquella que pretendía imponer al niño un saber de manera autoritaria y por fuera de la verdad científica. Para esta línea de pensamiento la ciencia cumplía el rol de iluminador en la humanidad y los métodos de enseñanza debían ser análogos a los científicos; basarse en la experiencia, la observación y la experimentación para desarrollar la razón (Barrancos, 1990; Herrera, 2009; Suriano, 2001).

En su primer número, un artículo editorial explicitaba los propósitos de la revista y de la enseñanza racionalista. En ese artículo se hacía referencia a la dificultad que vivía la enseñanza racionalista al no contar con espacios para poder competir con la fuerza

⁹² La Revista Racionalista Francisco Ferrer se publicó en Buenos Aires (Argentina) cada dos semanas, desde el 11 de mayo de 1911 hasta el 1 de febrero de 1912, dando paso a la salida de su continuadora, La Escuela Popular. La primera publicación fue dirigida por Samuel Torner, quien fuera promotor de la obra de Ferrer y Guardia en Valencia y detenido en España durante los sucesos de la Semana Trágica de Cataluña en 1909. Contó con la presencia de Baldomero Herrero, quien había estado involucrado en la experiencia de la Escuela Moderna de Buenos Aires (1908-1909), Renato Ghía –director de la Escuela Moderna de Villa Crespo (1908-1909)- y Julio R. Barcos -director de la Escuela Laica de Lanús (1906-1908) y luego de la Escuela Moderna de Buenos Aires (1908-1909)–; pero también con personalidades socialistas de importancia, tales como Alicia Moreau y quien fuera un año después diputado por el Partido Socialista, Enrique Del Valle Iberlucea. La publicación tuvo una tirada de 5.000 ejemplares y ninguno de sus colaboradores recibía dinero por su trabajo. Extraído de <http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/hemeroteca-ferrer-guardia/revista-racionalista-francisco-ferrer>

estatal. Por lo tanto, la revista intentaba instituirse como el espacio en el que se podían seguir los intereses racionalistas

¿Qué hacer? Nada mejor que una revista de difusión que crea al ambiente, que infunde simpatía a los que se preocupan de estas cosas para levantar entre todos la Escuela Moderna, la obra de Francisco Ferrer, sin odios, sin política, sin religión, sin sectarismo alguno. (...)

Queremos hacer obra de paz y educadora obra cosmopolita, libertadora, que preserve al niño de todo prejuicio y que nadie, bajo cualquier nombre, pueda moldear su cerebro según sus ideas, gustos o conveniencias (*Revista Racionalista Francisco Ferrer*, Nº1, 1911:3)

Muchos de sus artículos incluían críticas al programa oficial de enseñanza. Cuestionaban la cantidad y la inutilidad de los contenidos; la parcialización en asignaturas; las técnicas de memorización y repetición, sin experimentación u observación, basada en la autoridad del maestro; la indiferencia por la individualidad de los alumnos y sus sentimientos; la organización escolar caracterizada por una constante disciplina de los cuerpos, la rutina, la utilización del tiempo; el aislamiento y el encierro. La mayoría de las notas de opinión eran escritas por miembros de la Liga Internacional Pro-Infancia, órgano que reunía a intelectuales de todo el mundo, especialmente europeos. Probablemente, la dirección de la revista estaba a cargo del principal discípulo de Ferrer, Samuel Torner, quien facilitaba el contacto con el viejo continente⁹³.

En 1911, los mismos integrantes de la revista comenzaron a organizar conferencias, clases nocturnas y talleres. Entre ellos se destacaron los talleres donde se presentaban las bondades del uso del esperanto como lengua internacional, conferencias sobre el rol de la mujer⁹⁴ y el apoyo a la creación de escuela para adultos donde se enseñaba Historia, Geografía, Aritmética y Castellano (Acri, 2012:149). Estas experiencias les permitieron participar en diferentes centros de estudios, bibliotecas y conferencias como difusores de la educación racionalista en la provincia de Buenos Aires.

Como se mencionó, la revista no se centró únicamente en el tratamiento de temas educativos, sino que también incluyó hechos políticos internacionales (propio de la prensa libertaria internacionalista) y de Argentina. Para la editorial de la revista, la educación era pensada como un problema que debía incluir la realidad política nacional

⁹³ Samuel Torner (1881- ?) fue maestro racionalista barcelonés que combinó su actividad pedagógica con un activismo libertario incesante. Torner, uno de los discípulos preferidos de Ferrer Guardia, ejerció su tarea educativa en Barcelona, Vilanova i la Geltrú, Valencia y, temporalmente, Buenos Aires. Torner creía que sólo había de rendir culto a la ciencia -en la que depositaba, como muchos de sus compañeros, una fe absolutamente y enseñar únicamente las cosas aceptadas por la razón: hacer, en definitiva, del niño un hombre consciente (Dalmau i Ribalta, 2011:223)

⁹⁴ El 16 de Julio de 1911 en una escuela de Remedios de Escaladas instalada por obreros ferroviario se presentó Alicia Moreau con su presentación "El rol de la mujer en el progreso social" (Acri, 2012:149)

e internacional. Por este motivo, en septiembre de 1911, se publicó una crónica sobre el Congreso Pedagógico de San Juan, celebrado entre el 25 y el 31 de mayo del mismo año⁹⁵. En dicho congreso, se conformó la Confederación Nacional del Magisterio, a partir de un proyecto presentado por los delegados racionalistas de la Liga Nacional de Maestros, destacándose la labor de Julio Barcos (*Revista Francisco Ferrer*, N° 1, 1912).

A pesar de la conformación de la Liga, los intentos de organización nacional fueron, durante este periodo, marcados por una fuerte inestabilidad (Acri, 2012; Gindin, 2010). Por un lado, era causada por la constante represión estatal traducida en cierres de locales y encarcelamiento de los miembros. Por el otro, existían discusiones dentro del mismo sector anarquista entre los que defendían las luchas obreras y el sector educacionista. El motivo del enfrentamiento era que, para los primeros, resultaba difícil pensar en el cambio educativo sin lograr la emancipación económica; para los segundos no era posible la emancipación económica sin transformar la educación primero. En este contexto, los intereses de la Liga dieron como finalizada la publicación de la revista *Francisco Ferrer* y el inicio de la publicación de su sucesora *La Escuela Popular*. Esta nueva publicación conservaba la misión de difundir el ideario de la Liga Racionalista; era su órgano de difusión y su repertorio constó de 20 números de pequeño tamaño y aparición mensual entre el 1 de octubre de 1912 y el 15 de julio de 1914⁹⁶.

La Liga y la formación de maestros en ejercicio.

Para lograr el buen funcionamiento de la revista, la Liga Racionalista Argentina conformó una Comisión Técnico Administrativo, como un órgano ejecutivo que se reunía con regularidad. Esta Comisión sufrió varias modificaciones a través del tiempo, debido a la rotación de los cargos y por la separación o incorporación de numerosos miembros (Pita González, 2012:). A pesar de esta rotación constante, Julio Barcos se encargó de dirigir la publicación durante la mayor parte de sus números.

⁹⁵ En ese Congreso, se aprueba la creación de la Confederación Nacional del Magisterio, que reunirá a todos los docentes y asociaciones gremiales de maestros y profesores de educación secundaria y normal de todo el territorio de la Nación. La revista calificó como positivo la creación de dicha confederación por defender los intereses gremiales, estimular el desarrollo de la conciencia profesional y mejoramiento de la instrucción en el país (Di stefano, 2009:116)

⁹⁶ La Escuela Popular, como órgano de *La Liga* de la Educación Racionalista, comenzó a publicarse en octubre de 1912 y durará con frecuencia mensual hasta julio de 1914. Su primer director fue Julio Barcos, y participaron del Comité Técnico Administrativo personas como el doctor e inspector Carlos Vergara, Enrique del Valle Ibernaluca y Alicia Moreau. Dicha publicación creó un espacio de difusión y discusión sobre el racionalismo y sobre corrientes pedagógicas de renovación Además de los temas educativos, se ocuparon de divulgación de las ciencias, la literatura y las artes

Julio Barcos (1883-1960) participó en numerosas iniciativas político-educativas, como la Escuela Laica de Lanús (1906) y la Escuela Moderna de Buenos Aires (1908-1909), la Liga de Educación Racionalista (1912-1919), la Liga Nacional de Maestros (1910), que al año siguiente dio origen a la Federación Nacional del Magisterio de la República Argentina, y la Internacional del Magisterio Americano (1928-1931). Como representante de la Liga Internacional para la Educación Racionalista de la Infancia, creada por el español Francisco Ferrer Guardia en 1906, optó por una reforma educativa más que por una revolución proletaria como camino para regenerar la humanidad; para alcanzar este objetivo dedicó parte de sus esfuerzos a organizar el movimiento magisterial (Pita González, 2015).

Imagen N° 3. Tapa de la revista La Escuela Popular en su primera edición



Fuente: *La Escuela Popular*, Año 1, N° 1

La mayoría de los miembros de la revista *La Escuela Popular* tenía entre sus metas difundir las bases de la Liga Racionalista Argentina, que pretendía llevar a la práctica un plan de enseñanza “científico y humanitario” a través de la construcción de escuelas racionalistas (Herrera, 2009; Pita González, 2015). En la mayoría de sus publicaciones, se dedicó a fundamentar las ventajas de la educación racionalista comparándola permanentemente con la educación tradicional, a la que buscaba destronar puesto que se basaba en el dogma y la autoridad. La revista acusaba al Estado de ser un órgano de clase, e indicaba que no bastaba con reconocer que la escuela estatal era mala. El propósito de la Liga de Educación Racionalista era demostrar que eran capaces de hacerlas mejores y acusaban a los sectores más radicales del anarquismo de ser indiferentes al problema educativo (*La Escuela Popular*, 1912)

Cuadro N° 2. Miembros de la comisión Técnico-Administrativa de la revista *Escuela Popular*

| | 1 de diciembre de 1912 | 15 de octubre de 1913 | 15 de marzo de 1914 |
|---|--|--|---|
| Secretario General | Renato Ghía | T. Loyola Quevedo | Juan Franchi |
| Pro Secretario | | Emilio V. Santolaria | Emilio V. Santolaria |
| Tesorero | Hector Mattei | Hector Mattei | Hector Mattei |
| Secretario Contador | Heriberto D. Staffa | Heriberto D. Staffa | Heriberto D. Staffa |
| Bibliotecarios | | Mercedes Gauna, Amor y Rosalia Granowsky, Jesús San Pedro | Rosalía Granowsky, Jesús San Pedro |
| Vocales | Alicia Moreau, Julio Barcos, Urbano Rodríguez, Juan Emiliano Carulla, Luis Magrasi, Vicente Fonda, Baldomero Herrero, Apolinario Barrera, Miguel Cabrera, Juan Franchi | Julio Barcos, Vicente Fonda, Ramón Guimil, Fracisco Naddeo. | Julio Barcos, Ramón Guimil, Francisco Segovia, J. Guasch Leguizamón, Félix Brunetti y Agapito J. Piñeiro |
| Directores/ y Redactores del Boletín | | Julio Barcos | Mercedes Gauna (renuncia)- Juan Franchi (asume) |
| Administrador de la publicación | Luis Magrasi | Ramón Guimil | Ramón Guimil (renuncia)- Agapito Piñeiro (asume) |

Fuente: Pita González, Alexandra. (2012). “De la liga racionalista a cómo educa el estado a tu hijo: el itinerario de Julio Barcos”. *Revista Historia*, Vol. 65-66, 123-141.

La revista insistía en la necesidad de fundar escuelas que pudiesen competir con las del Estado. Esto entraba en consonancia con las experiencias educativas del movimiento

obrero en Francia. A partir de 1908, se había avanzado en la decisión de fundar “escuelas sindicales” siguiendo el modelo de Albert Thierry⁹⁷. Estas escuelas destinadas a los niños tenían por objetivo evitar la educación estatal burguesa y otorgarles herramientas para su formación como obreros (David, 1977:228). Por su parte, en Argentina, hubo una clara intención por abrir escuelas libertarias, pero estas tuvieron que sortear distintas dificultades y las que pudieron concretarse fue corta su experiencia⁹⁸.

En el análisis de la revista *La Escuela Popular* se observó que, en cada ejemplar, se reiteraban las bases y los fines de la Liga que habían sido votados el 8 de agosto de 1912. También, se destacaba la importancia de reformar al sistema educativo con las bases ideológicas del racionalismo, la fundación de escuelas libres de la participación del Estado Nacional, y de la instrucción por parte del docente apoyado en la libertad individual y el colectivismo. Se destacaba las siguientes líneas:

Art. 1. Queda constituida con el nombre de Liga de Educación Racionalista, una asociación popular cuyos fines son los siguientes:

- a). Hacer conocer por todos los medios de propaganda los fines y principios de la educación racionalista.
- b). Tratar de hacer converger los esfuerzos de todo los que comprenden la necesidad de reformar la Escuela actual, para la elaboración de un sistema de educación y de un plan de enseñanza que realice el concepto científico y humanitario de la Pedagogía moderna.
- c). Llevar a la práctica ese concepto por la fundación de Escuelas Racionalistas que serán campos de experimentación de ese plan y sistema.

Art. 2. Acepta como principio de acción y base de su obra que: El problema de la educación debe ser considerado desde el punto de vista individual, por lo tanto:

- a) La escuela debe preparar en cada educando un elemento útil a la colectividad, y siendo el progreso la condición divina de esta, hará de cada niño tan hombre susceptible de concebir un ideal del mejoramiento integral de la vida, orientara los espíritus en formación hacia el futuro, no hacia el pasado.
- b) La instrucción no es todo; sola no forma sino eruditos. Debe intentarse el desarrollo equilibrado y armónico de todas las aptitudes y tendencias útiles para formar el hombre sano, de mente clara y sin prejuicios, cuya vida moral tenga por base el sentimiento de solidaridad social.
- c) Todo sistema de educación debe partir del conocimiento exacto de la naturaleza física y psíquica del niño e inspirarse en los métodos de la ciencia.
- e) La escuela no debe imponer, debe demostrar y persuadir; despertar la inteligencia; estimular el raciocinio, hacer que en cada sujeto se afirme 'una individualidad (*La Escuela Popular*, 1/10/1912).

En este documento se observan los rasgos distintivos del racionalismo pedagógico. Entre los más importantes se destacaba la importancia de crear las condiciones

⁹⁷ A diferencia de Thierry, existía un sector del movimiento obrero influenciado por Pelloutier que privilegiaban la formación de adultos y relegando la cuestión educativa de la vida sindical (David, 1977).

⁹⁸ Hubo experiencias de escuelas que no pertenecían a la esfera estatal. Julio Barcos fue director de la Escuela Laica de Lanús (1906-1909). Esta no nació como un emprendimiento libertario sino por el impulso de una sociedad laica local y el apoyo de grupos heterogéneos con influencia socialista. (Suriano, 2004:231)

necesarias para desarrollar la pedagogía racionalista, considerar a las Escuelas racionalistas como campos de experimentación y no descartar colaboraciones que provinieran de campos no anarquistas, en tanto se compartieran los principios educacionales de la liga⁹⁹. Asimismo, compartía con el resto del movimiento renovador las ideas sobre la centralidad de contemplar la naturaleza física y psíquica del niño y el desarrollo de todas sus aptitudes, no limitando la educación a la instrucción.

La Liga Racionalista se apoyaba en una visión de educación popular, es decir, que el público a cual se dirigía la revista *La Escuela Popular* eran trabajadores simpatizantes de la causa. Sobre esto, en el primer número, un seguidor de La Liga de nombre Natal de Barbieri, expresaba la necesidad de que la revista no fuera únicamente pensada para educadores, sino como un instrumento para desarrollar una educación popular que involucrara a niños, maestros, padres y obreros. Sobre esto, el lector, expresaba:

En mi concepto, la revista no debe ser solamente pedagógica. Como se ha anunciado, porque solo serviría para los maestros concluyendo los que no lo son por desentenderse de ella con las consecuencias que son de prever. No debe ser solamente para los maestros, sino para todo el mundo; debe ser una cátedra o fin de que maestros o no puedan aprender algo en ella. Sin excluir las artes con finalidad educativa, la revista debe ser dedicada principalmente a la vulgarización de la ciencia, poniéndola al alcance de todos para que el productor se familiarice con ella, e instruyéndose levante su nivel moral, que harto lo necesita (Natal de Barbieri en *La Escuela Popular*, N° 1, 1912:7.)

Por ende, la revista se dirigía a los niños, ya que en un futuro cercano serían los motores del cambio, pero también hacía foco en los adultos (obreros, maestros, empleados y padres). Por eso proponía un modelo influenciado por la filosofía positivista (la verdad demostrada y aceptada), fuera de todo dogma religiosos y siguiendo como modelo la pedagogía moderna. En esa línea, en el local que para estos fines destinaba la Liga, se daban clases de “vulgarización científica u otra asignatura de enseñanza profesional” hasta que las persecuciones policiales y el encarcelamiento de algunos de los miembros del Comité Técnico -quienes eran detenidos bajo el supuesto de que estaba prohibido-, impidieron su dictado.

⁹⁹ Este es el caso del espacio otorgado al inspector Carlos Vergara (ex miembro del CNE) que, a pesar de no compartir los ideales de los miembros anarquistas, pudo expresar su rechazo a los ideales de eximir al Estado del funcionamiento educativo.

En el quinto número se comunicó al público la inauguración de los cursos de esperanto¹⁰⁰, las clases de literatura, las lecturas populares, las discusiones libres sobre temas sociales y científicos; argumentando que dichos espacios demostrarían la eficacia que el ejercicio y la dedicación en esas materias tendría para la educación popular (*La Escuela Popular*, N° 5, 1912). Pero a pesar de la intención de llegar a un público más amplio, *La Escuela Popular* se fue transformando en un espacio pensado para formar pedagógica y didácticamente a los maestros en ejercicio. Al respecto, en el número 14 del año 1913, M. Costa-Iscar desde Barcelona escribió lo siguiente:

Conformes con la iniciación pedagógica de la Escuela Moderna, ella ha de ser la inspiración para robustecer las energías que los maestros desarrollan en beneficio de sus educandos. Los que no estén suficientemente preparados en la noble profesión de la enseñanza, encontrarán en las publicaciones profusamente divulgadas, en pro del racionalismo, un método eficaz para resolver dudas, aclarar conceptos, desvanecer errores e impulsar al estudio constante de una cuestión tan primordial, cuya magnitud no puede encerrarse en estrechos exclusivismos, sino que ha de abarcar los vastos horizontes de la constante renovación que in mentalidad y las necesidades de nuestra época reclaman en beneficio de las futuras generaciones. (Costa-Iscar en *Escuela Popular*, N° 14, 1913:3)

Las palabras de Costa-Iscar comenzaron a evidenciar la necesidad de formar a maestras y maestros en ejercicio para que pudieran incorporar y utilizar las herramientas que el racionalismo ofrecía¹⁰¹. Dentro de las páginas de la revista *La Escuela Popular* pueden reconocerse tres secciones orientadas a la formación de maestros en ejercicio: los cursos de asignaturas específicas abiertos al público en general mencionados anteriormente, las *Conferencias Pedagógicas* y las publicaciones de docentes que compartían sus experiencias dentro del aula siguiendo el modelo racionalista.

¹⁰⁰ El esperanto fue creado por el doctor Zamenhof quien lo presentó en 1912 en el octavo congreso internacional celebrado en la ciudad de Cracovia, Austria. En dicho congreso manifestó la facilidad y la utilidad que otorgaría este idioma para alcanzar el verdadero internacionalismo al fraternizar con todos los hombres, otorgando los medios para alcanzar la perfección humana y así conquistar la libertad. Con estas características fue presentado ante los racionalistas y explicado en la *Escuela Popular*. (Albamonte, Vicente, *La Escuela Popular*, N° 10, 1913:17)

¹⁰¹ Manuel Costa-Iscar fue el seudónimo de Antonio Faciabén, militante anarquista nacido en Navarra, España. Formó parte de diversos grupos con orientación libertaria. Gran parte de sus artículos, libros y conferencias giraron alrededor de temas relacionados con la ética y el modo a través del cual considera que cada quién podría alcanzar su realización individual desde una perspectiva libertaria. Es decir, el campo de aplicación del trabajo que propone al individuo realizar consigo mismo- y que él mismo ensaya consigo- abarca un abánico temático heterógeneo: prácticas del amor libre, del cuidado naturista de la salud, de auto educación, pacifismo, feminismo, entre otras (Stavisky, 2019:1000)

Las experiencias de La Liga para la formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros en ejercicio

Las *Conferencias Pedagógicas* se dictaban al aire libre y contaban con la asistencia de muchos miembros de la Liga Racionalista. Durante las mismas, varios integrantes analizaron la problemática del sistema educativo. En el número 9, se publicó una síntesis de la presentación del Inspector del CNE, Carlos Vergara y su intercambio final con Julio Barcos¹⁰²

Le siguió Barcos, quien se limitó a presentar en términos muy halagüeños al Doctor Carlos Vergara, viejo y conocido educacionista argentino, que en medio de un religioso silencio, comenzó su discurso haciendo una acertada comparación entre la sociedad actual y la escuela; arguyendo que así como en los estados gobernados por tiranos, está recluida toda acción individual al pueblo, porque todos y lodo ha de estar supeditado a la omnímoda voluntad del gobernante; así también en las escuelas oficiales, existe un tirano: el maestro.

Analizó someramente los métodos actuales de enseñanza y de acuerdo con la célebre frase de Sarmiento afirmó que «la escuela actual no educa» porque en ella no se enseña más que palabras; y para corroborar más su afirmación, citó a Sócrates que dijo «que solo se sabe lo que se practica» y a otro grande educacionista—Pestalozzi—que repetía que «el peor mal es saber decir y no saber hacer».

Después de haber hablado dos del público, haciendo unas pequeñas observaciones, Barcos invitó al orador a que puntualizara más su método de enseñanza; pero el doctor Vergara le contestó que prefería hacerlo otra vez, y si fuera posible en presencia de parte, por lo menos, del magisterio argentino. (Revista *La Escuela Popular*, N°. 9, 1913:17).

En dicha conferencia, Carlos Vergara, responsabilizaba al maestro de lo que ocurría dentro del aula con los alumnos. Dentro de su pensamiento creía que el maestro debía ocuparse de crear el medio favorable para la acción libre y espontánea de los educandos. Pretendía un sistema de enseñanza

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

Carlos Vergara había formulado su doctrina pedagógica en la Escuela Normal de Mercedes, entre los años 1887 y 1890. Allí desarrolló vastos escritos con sus ideas pedagógicas, de las cuales muchas habían sido bienvenidas dentro de la Liga Racionalista y en los lectores de la revista. Es necesario recordar la opinión de Vergara sobre los planes

¹⁰² Vergara era profesor y había sido director de la Escuela Normal de Mercedes en el periodo 1887 y 1890. Realizó ensayos y su programa educativo visibilizaría las luchas político-pedagógicas contra el dogmatismo, el metodismo y la burocratización de la enseñanza (Puiggrós, 1990: 189 en Arata y Terigi, 2012:18).

de estudio. Él manifestaba la necesidad de desarrollar el autogobierno de los niños y era crítico de los problemas que generaban que los maestros siguieran un programa fijo de aprendizaje:

De todos los jóvenes del mundo entero jamás se encontraría uno solo que, voluntariamente, quisiera dedicarse a estudiar historia como hoy se estudia en todas las escuelas y colegios, de acuerdo con un programa fijo, aprendiendo detalles que nadie supo jamás, ni el mismo que los enseña [...] Precisamente el camino que los alumnos desean seguir en ésta, como en las otras materias, ése es el bueno, y el impuesto por los maestros y los programas representa el más torpe absurdo (Vergara, 1914:243 en Blas Antonicelli, 2002:152)

Su propuesta consistía en que los alumnos aprendieran sin necesidad de un maestro, cuya única misión debía ser respetar la conciencia de los niños y guiarlos para que descubrieran por sí mismos la verdad. De esta forma se tendrían que "romper todos los códigos y reglamentos, programas y métodos para llegar al reinado de la ley divina que habla en cada conciencia" (Vergara, 1921:54 en Blas Castinelli, 2002:152). Es decir, para Vergara, los únicos planes, programas y métodos posibles son los que resultaban de la espontánea evolución de los individuos.

En el siguiente número de *La Escuela Popular*, una maestra, de forma anónima a través de una carta, realizó una nota de opinión a partir de las palabras desarrolladas por Vergara en la conferencia pedagógica junto a Barcos. En el contenido de la misma se observan sus coincidencias con las palabras del Inspector Vergara sobre los programas:

Entre nosotros muchos son los factores que confirman estas verdades. Uno de ellos son los actuales programas de enseñanza. Estos no forman el engranaje de correlación que existe entre las diversas asignaturas que lo forman. Nuestros niños se ven obligados a asimilar las nociones, sin establecer la relación, que rigen a todas las obras de la sapientísima naturaleza. El maestro inteligente, puede subsanar estos vacíos, combinando cuantas veces le sea posible, las lecciones refiriéndolas, a un sólo objeto; el ejercicio intuitivo, el dibujo, la lección moral (anécdotas y cuentos), los juegos y el canto porque sabemos que la unidad de impresiones, de estas formas de enseñanza, dejan una huella, una cicatriz más duradera en el corazón y en el espíritu del educando. Siguiendo este método el maestro «procederá paso a paso y acabadamente» y enseñará al mismo tiempo al niño, a «leer en el libro de la naturaleza». Contribuirán poderosamente a este objeto los horarios. Yo opino que convendría que cada maestro hiciese su propio horario, después de un estudio concienzudo de sus niños, y teniendo en cuenta las leyes que rigen la psicología infantil (*La Escuela Popular*, Vol. 14, 1913:16).

Estas palabras por parte de la maestra permiten desarrollar dos tipos de análisis. Por un lado, manifiesta la cercanía de ideas entre Carlos Vergara y los lectores de *La Escuela Popular*. Por el otro, expresaba puntos constitutivos del programa pedagógico de la

Escuela Moderna. Como se mencionó en las páginas anteriores, esta escuela buscó revalorizar el juego dentro del proceso educativo. Para Ferrer (2013) “la prolongación del juego será el trabajo, entendido de manera integral y tendiente a la producción de objetos, producción que no resultará ajena a la acción de los niños. Estas como sucede en el caso de la producción capitalista” (Ferrer 2013: 23). Es decir, se debía consolidar un régimen educativo que condujera la formación del individuo autónomo, en instituciones educativas también autónomas y que fueran centros de producción independientes de la acción oficial. Para dejar en claro dichas ideas, la autora de la nota manifestó su posición sobre la importancia de que los maestros en ejercicio se formaran en los principios de la Liga Racionalista.

El anhelo del doctor Vergara, es algo problemático; primero tenemos que formar al “maestro”, en la Argentina, carecemos de maestros conscientes, hay un puñado reducido. ¡Con maestros que no quieren oír “verdades muy claras” no se puede esperar que guíen a la juventud por la Verdadera senda del deber y del derecho! Yo como mujer que simpatizo y que presto y prestaré mi apoyo moral y material a todas las ideas nobles, pido a todo los camaradas, hombres y mujeres, que confunden la sublimidad de principios, que persigue la Liga Racionalista, que aunemos nuestras fuerzas, para regenerar esta sociedad fangosa empezando por los niños “que son criaturas puras, mientras no hayan sido alteradas, corrompidas, desfiguradas por el efecto de una pretendida civilización, que no es sino una larga decadencia” (*La Escuela Popular*, Vol. 14, 1913:16).

Esta manifestación por parte de esta maestra visibilizó la importancia de la formación de las maestras y maestros en ejercicio; porque si La Liga pretendía fundar escuelas con un plan de enseñanza racionalista (que realizara el concepto científico y humanitario de la Pedagogía moderna) debía acercar a los maestros a las bases de La Liga (*La Escuela Popular*, N°1, octubre de 1912). Es por eso, que los ideales de la Liga Racionalista trascendieron y se proyectaron mediante la creación de bibliotecas, museos, cursos libres, *Conferencias Pedagógicas* y talleres. Todo lo producido en estos espacios fue publicado por la revista y fueron un canal para que los miembros de la Liga de Educadores Racionalistas pudieran fundamentar la importancia de la formación de los maestros en ejercicio.

Es importante destacar que, a partir del número 11 del año 1913, la formación pedagógica y didáctica de maestras y maestros en ejercicio, aparece explícitamente como tema en las diferentes notas o publicaciones. En dicho número se publicó un artículo que indicaba los métodos y procedimientos que debían seguir los docentes para la enseñanza de la lectura y el lenguaje.

Las clases dictadas por mí, en lectura y lenguaje están rigurosamente basadas en el objetivo. Y he hallado la gran ventaja en cuanto toca al desarrollo mental, pues el curso objetivo contribuye poderosamente al crecimiento mental.

Con respecto al conocimiento puede decirse que por el método objetivo se obtienen todas las ideas definidas del mundo entero. Siempre solicito la atención de mis niños, hacia los objetos de uso diario, hacia los fenómenos que constantemente aparecen a su vista, hacia los hechos de la naturaleza.

MÉTODO: El método objetivo en la lectura y el lenguaje cultiva profundamente las percepciones, facultades de las más activas en la niñez, con ella ejercitamos la memoria y hemos asegurado de una manera sólida la atención. Aquí recuerdo unos principios basados en este método y tocante con especialidad a estos ramos, dice: los objetos deben preceder a los nombres, los pensamientos a las frases, y el conocimiento a las definiciones. En clase de lectura presentar a los niños, primeramente «la cosa», el objeto, luego la palabra que lo representa; hecho seguido descomponerla en sus elementos. Así procederemos de la síntesis al análisis y de lo simple a lo complejo.

PROCEDIMIENTO: Paso a exponer los métodos y procedimientos que he seguido y que me han dado muy buen resultado. Queremos enseñar la palabra masa.

1. Presentar la masa, dar que la prueben.
2. Enseñar la palabra masa.
3. Dividida en partes ma y sa.
4. Número de retratillos o figuritas que tiene la palabra masa, oírlas en cada sonido de la articulación a la cual está unido, este es un ejercicio que les gusta mucho a los niños. Pero que sea solo el sonido exhalado, la articulación pronunciada, haciendo abstracción del signo convencional que lo representa.
5. Cortamos cartones ya sean redondeados como los juegos de bohemia, o rectangulares, con sílabas movibles, que formen la palabra masa.
6. Recortamos cartones con las letras eme a ese a, y que formen la palabra masa.
7. Darles cartones con palabras semejantes (sus letras) a masa. p. ej. mesa, musa ele., que busquen la palabra masa y que coloquen la figurita que representa una masa encima de dicha palabra.
8. Para que no languidezca el ejercicio también se puede hacer una lista de palabras en el pizarrón; y que con una pelota toquen la palabra pedida.
9. Con clavitos de madera que escriban la palabra enseñada.

Más tarde en clases de lectura y lenguaje irán acompañadas las ideas con palabras escritas, luego frases y por último oraciones sencillas. Siguiendo estos métodos y procedimientos estoy por decir que el niño ira gustoso a la Escuela, en donde aprenderá “jugando” (García y Arrieta en *Escuela Popular*, N°11, 1913:12).

Esta experiencia publicada en la revista no tenía como destinatario al público lector en general, como se había plasmado en las primeras ediciones, sino que resultaba una instancia formativa para los maestros lectores que eran seguidores de los propósitos de la Liga Racionalista. Esta clase en particular demostraba el compromiso de la revista con las bases racionalistas al mencionar que el objetivo del profesor debía ser estimular la inteligencia de sus alumnos al estudiar de fenómenos que rodea a los niños; de los más cercanos a los hechos más complejos de la naturaleza. La propuesta de García y Arrieta consistía en presentar los objetos precedidos de las palabras que los representaban. De

esta forma los alumnos podrían indagar sus características utilizando los diferentes sentidos y acompañados de actividades de adquisición de lenguaje y de lectura. Esta propuesta estaba en concordancia con las bases de La Liga (en el artículo 2 en sus incisos c y e) donde se indicaba la necesidad de no imponer verdades sino de demostrar y persuadir el conocimiento utilizando los métodos de la ciencia (*La Escuela Popular*, N°1, octubre de 1912).

A partir de la salida de Julio Barcos de la dirección de la revista, en 1913, la misma estuvo a cargo de Mercedes Gauna¹⁰³. La revista comenzó a tener más publicaciones específicas sobre educación al incluir artículos que se referían a la formación del carácter de los niños, a las experiencias educativas de las otras ligas racionalistas y a las clases particulares destinadas a docentes y al público en general. Además de compartir experiencias pedagógicas dictadas por maestras y maestros racionalistas, se invitaba a los lectores a participar de cursos que los propios miembros de la Comisión Técnica-Administrativa dictaban. Tal fue el caso de la vocal Rosalía Granowski (que dictó sobre Anatomía-Fisiología-Corte y Confección), Profesor Francisco Segovia (Aritmética), Profesor Guasch Leguizamón¹⁰⁴ y Heriberto Staffa (Esperanto). Cabe aclarar que la presencia femenina dentro de la administración y en el desarrollo de los cursos fue mínima hasta 1913. Así lo manifestó la propia revista en el número 12 al señalar la mayor presencia femenina en los cursos y conferencias

El elemento femenino, que antes se mostraba tan escaso entre nosotros, nos presta ahora una ayuda verdaderamente valiosa. A la profesora Mercedes Gauna y a las señoritas Rosalía y Amor Granovosky, de nuestra T. A. se han agregado espontáneamente, la señorita Antonia García y Arrieta, que dicta clase de «Literatura castellana» y las señoritas Adel Palacios y las hermanas Zuviria, que dan cursos de lectura y escritura. Agradecemos a esas valientes mujeres su precioso concurso, que no tiene para ellas más recompensa que la de contribuir eficazmente a la elevación moral e intelectual de la clase desheredada. Digna de una mención aparte, es la señora Gauna, que es una luchadora infatigable. A más de su curso bisemanal de «Corte y confección», nos ha brindado aquella hermosa conferencia «Consideraciones sobre el Amor», en que ha tratado el muy árduo problema, con una valentía y una erudición, digna del más alto encomio.

Nos duele únicamente que la señora Gauna, que a los profundos conocimientos científicos une una verdadera modestia, nos haya prohibido, esta es la palabra, dar a la publicidad su hermoso trabajo. Pero eso no es todo; la distinguida educacionista que quiere con entrañable cariño a nuestra noble causa, nos ha prometido aún, un curso de conferencias de vulgarización científica, sobre «Geografía Astronómica», que se iniciarán en este mes, en el salón, galantemente (*Escuela Popular*, N°12, 15 de octubre de 1913:21)

¹⁰³ Mercedes Gauna, activista y colaboradora del Consejo de Dirección de La Escuela Popular. Actuó como bibliotecaria al inicio de la revista y luego como directora tras la salida de Julio Barcos de la dirección para ocupar el cargo de vocal. A pesar de la salida de la dirección de la revista, Julio Barcos, cumpliría funciones de vocal.

¹⁰⁴ El profesor Felipe Guasch Leguizamón antes de participar dentro de La Escuela Popular fue secretario del Consejo Nacional de Educación en el año 1909.

Asimismo, y a pesar de la presencia de Gauna en la dirección de la revista, la presencia femenina dentro de la comisión Técnica-Administrativa fue menor en comparación a la masculina, al contar únicamente con Mercedes Gauna y Rosalía Granowski. Recién en 1913, el espacio para las mujeres se amplió, pero únicamente para el dictado de cursos. Al cargo de Rosalía Granowski se sumó Amor Granowski, Antonia García y Arrieta, Adel Palacios y las hermanas Zuviría (Acri, 2012). Ellas estuvieron a cargo de cursos sobre Literatura, Lectura y Escritura, Consideraciones sobre el amor, Corte y Confección y Puericultura. Los cursos eran celebrados dentro en el local de la Liga ofreciendo una oportunidad para aquellos que quisiesen instruirse sobre conocimiento general, para adquirir un oficio como el de corte-confección, para enseñar la lengua del esperanto o para los maestros en ejercicio se instruyeran en el racionalismo. De esta forma, la revista también ofreció un espacio para que los docentes pudieran formarse pedagógica y didácticamente en diferentes disciplinas como Historia, Literatura, Zoología y Aritmética.

Además de crear un espacio donde los docentes podían conocer las experiencias educativas y los preceptos del racionalismo, en el número 15 del año 1913, se difundió un comunicado del CNE (presidido por el doctor Arata). El comunicado informaba sobre cambios reglamentarios en las instituciones escolares:

la reglamentación sobre asistencia y movimiento de alumnos que regirá desde el curso escolar correspondiente a este año: las escuelas deberán de estar abiertas media hora antes de empezar las clases. Los niños concurrirán a la escuela la hora establecida por los horarios, y las clases empezarán a funcionar estrictamente de acuerdo con éstos. Cada maestro, al principiar la sección escolar, anotará los alumnos ausentes. En el caso de retardo de los niños y sin perjuicio de su admisión en la clase, los directores deben llamar a los padres a objeto de averiguar la causa de la falta y corregirla. El rechazo del alumno será el recurso extremo para obtener su puntualidad. (*La Escuela Popular*, N° 15, 1913: 8).

Esta era la primera vez que se le otorgaba un espacio a las resoluciones del CNE dentro de una revista con tendencia anarquistas. En el mismo comunicado se hablaba del procedimiento que debían hacer maestros y directores ante la llegada tarde de los alumnos y su comunicación. Este caso en particular, la revista parecía estar cambiando su posición respecto de la relación entre la Liga y el SIPCE, tal como fue señalado en el análisis de las notas publicadas en el N° 10 del año 1913. Retomando la posición de distintos educadores racionalistas respecto de la posición de Carlos Vergara, en la etapa que se inició con el N° 15 la revista parecía acercarse a los ideales de Vergara y de Barcos de aceptar, por parte de este órgano, las funciones estatales en la educación.

Imagen N° 4. Listado y horarios de los cursos publicados en *La Escuela Popular* del año 1913

| Horario de las clases a dictarse en el presente año | | | | |
|---|-----------|-----------------|-----------------------|----------------|
| PROFESOR | DÍA | HORA | ASIGNATURA | LOCAL |
| Leonilda Barrancos | Lunes | de 8 a 9.30 | Literatura Contemp. | Alsina 1565 |
| Rosalía Granowsky | Martes | de 8 a 9.30 | Anatomía - Fisiología | M. de Oca 1672 |
| Rosalía Granowsky | Jueves | de 4 a 5 | Corte y Confección | Alsina 1565 |
| Nazareno Sterni | Martes | de 8 a 10.30 | Lecturas populares | Alsina 1565 |
| N. Villafranca | Miércoles | de 8 a 9.30 | Esperanto | Alsina 1565 |
| Francisco Segovia | Miércoles | de 8 a 9.30 | Aritmética | Paunero 142 |
| Santiago Locascio | Jueves | de 8 a 9.30 | Aritmética | Irala 1745 |
| J. Guasch Leguizamón | Jueves | de 8 a 9.30 | Historia Universal | Alsina 1565 |
| Antonio Medici | Lunes | de 9.30 a 10.30 | Biografías | Alsina 1565 |
| Antonio Cedrángolo | Viernes | de 8.30 a 10 | Zoología - Botánica | Alsina 1565 |
| J. E. Carulla | Miércoles | de 9.30 a 10.30 | Higiene sexual | Alsina 1565 |
| J. Zimmermann | Domingos | de 9 a 11 a. m. | Lecturas | Alsina 1565 |
| N. Villafranca | Viernes | de 8 a 9.30 | Esperanto | Olavarría 363 |

Fuente: *La Escuela Popular*, N° 17, 1913: 23

El año 1914 fue de grandes cambios para La Liga. Por diferencias con la Comisión Técnica-Administrativa, Mercedes Gauna¹⁰⁵ fue reemplazada como directora de la revista por el profesor Juan Franchi. También hubo un cambio en la organización dentro de La Liga. A través de un escrito publicado en enero de 1914, Heriberto Staffa comunicaba a sus lectores y afiliados la decisión de transformar a La Liga en una sociedad anónima. Como representante de la Comisión Técnica-Administrativa señalaba que, ante las dificultades que había tenido que afrontar La Liga, para poder fundar escuelas racionalistas se había decidido por la conversión:

Para esto juzgamos conveniente reformar la constitución actual de la Liga, transformándola en sociedad anónima. Nos parece oír voces que, de varias partes, en especial manera del lado de los libertarios, nos quieren señalar un peligro: el legalismo. Por esto, antes de continuar, queremos hacer observar a estos buenos camaradas que llenos de entusiasmo y de fé, nos han acompañado hasta ahora, que tal peligro no existe; vivimos en este ambiente saturado de leyes y legalismo

¹⁰⁵ En el año 1914 se alejó de la publicación por oponerse a la coeducación de los sexos al publicar una nota titulada "Moral y educación sexual" (Mercedes Gauna, *La Escuela Popular*, N°13, 15 de noviembre de 1913:11). Luego de este escrito, se informó al público la deserción de la "notable colaboradora" (idem, N°16, 15 de marzo de 1914:23)

que nos cohiben y anonadan por todas partes, y forzoso es, que muchas veces, tengamos que acatarlas o servirnos de ellas para defendernos. (...) El solicitar y obtener personería jurídica; el transformar nuestra asociación en sociedad anónima, no podrá ser óbice, como veremos, para que la Liga siga su marcha ascendente, por la senda que se ha trazado (La Escuela Popular, N°15, enero de 1914:5).

Esta decisión de transformar a la Liga en una sociedad anónima comenzó a crear los cimientos para el futuro acercamiento de La Liga con el gremialismo. Luego de esta decisión, se comunicó su adhesión a la Confederación del Magisterio¹⁰⁶. La adhesión a la Confederación hizo más evidente la postura de La Liga de transformar el sistema educativo desde su interior. El gremialismo iba a ser la oportunidad de mejorar intelectual y económicamente al maestro poniendo de relevancia que su formación pedagógica y didáctica permitiría modificar sus prácticas dentro del sistema educativo estatal. Esto quedó expresado en el volumen 19 del año 1914:

Los principios fundamentales de esta vasta organización del magisterio en toda la república son dos: primero, mejorar las condiciones económicas e intelectuales del maestro, y segundo, transformar sustancialmente los fines y las prácticas del actual sistema de educación dentro de las leseedas del Estado.

La bandera de esta nueva organización gremial de los educadores es la representación da un doble ideal social y económico puesto por primera vez al servicio de la enseñanza oficial de este país. El sistema de lucha no puede ser otro que el de los trabajadores del mundo moderno: el del gremialismo. (*La Escuela Popular*, N° 16, 1914: 3)

La adhesión a la Confederación de Maestros permitió comprender que el discurso racionalista era reformista y progresivo. Julio Barcos reconocía que el Estado era el culpable de los males de la instrucción, pero no se debía de ir por la opción destructiva del mismo sino por la reforma. De esta manera, el discurso de Barcos y Vergara se acercaban a tal punto de reconocer al Estado como interlocutor para llevar a cabo las reformas pertinentes: evitando el acceso a los políticos a funciones específicas de educación y que estas quedaran a voluntad de los educadores (Suriano, 2001:247). Mas allá de estas acciones nunca se puso en duda que los racionalistas dejarán de ser libertarios por no utilizar una vía revolucionaria y conflictiva, sino que buscaban transformar la sociedad a través de una educación “libre, racional, sana y desprejuiciada” del individuo.

¹⁰⁶ Esta confederación fue producto del congreso pedagógico de 1909 celebrado en la provincia de San Juan que contó con la presencia de Julio Barcos y Urbano Rodríguez (Vale aclarar que ellos actuaban también como delegados de *La Liga* Nacional de Maestros y como representantes de *La Liga*). Esta tuvo su origen en 1892 con la fundación de *La Liga* de Maestros de San Juan que fue aglutinando a las diferentes federaciones provinciales (Ascolani, 1999). En el congreso pedagógico de San Juan se establecieron los propósitos de la confederación al mencionar la necesidad de estrechar vínculos de solidaridad entre las asociaciones, mejorar el magisterio argentino y realizar congresos regionales e internacionales (*La Escuela Popular*, N°1, 1912:14)

En enero de 1915, *La Liga*, dejó de publicar su órgano, *La Escuela Popular*, aduciendo problemas económicos¹⁰⁷. Además, muchas de sus iniciativas, como el dictado de cursos que contaban con fluida concurrencia, fueron suspendidos por falta de profesores. Estos fueron reemplazados por otros que no contaban con las mismas herramientas provocando en el público disconformidad en el desarrollo de los mismos (Acri, 2012:174).

Poco después de cancelar la publicación, en el mismo año, los integrantes de *La Escuela Popular* comenzaron a publicar el *Boletín de la Liga de Educación Racionalista* que, desde un principio, hizo mención a las dificultades económicas que afrontaba *La Liga*. En todos los números del *Boletín* se solicita de la ayuda económica y moral de sus suscriptores para conseguir nuevos adherentes (Pita González, 2012).

A pesar de sus esfuerzos, el *Boletín* dejó de publicarse en 1915. En los años siguientes, *La Liga* concentró sus actividades en el dictado de clases nocturnas para adultos y en la publicación de tres folletos editados por la propia Liga, que tenían un precio simbólico (y aparentemente terminaron distribuyéndose de forma gratuita) (Pita González 2012). El segundo folleto, titulado “estudios educacionales” iniciaba con una reflexión sobre los proyectos educativos y compartía experiencias de las escuelas racionales de EE.UU. Ellas, a diferencia de la experiencia argentina, habían podido fundar 20 Escuelas Modernas entre 1910 y 1960¹⁰⁸. Según Pita González (2012) a pesar de mantener los lazos internacionales con otras agrupaciones racionalistas, el golpe definitivo fue el alejamiento de Barcos quien había emprendido un nuevo camino para materializar sus iniciativas político-educativas con su ingreso al CNE como inspector.

¹⁰⁷ Algunos autores especializados en el estudio del movimiento obrero anarquista en Argentina mencionan que la principal razón del fracaso de los intereses educativos fue la persecución política, cierre de locales o expulsión de muchos de ellos del país de muchos de sus miembros. Tal fue el caso de 1913, cuando los miembros de la Escuela Popular propusieron dos conferencias a cargo de Heriberto Staffa y por Renato Guía. Las mismas fueron canceladas advertidos que alteraban la Ley de Defensa Social que provocaría la expulsión del país si continuaban las mismas (Acri, 2016:2). Sin embargo, en investigaciones anteriores, encontramos que otros autores minimizaron estas acciones represivas del Estado al indicar que “no conocemos (los militantes con funciones docentes) existían, cuántos eran. El único deportado asociado a la educación fue Julio Camba, que unos meses antes de 1902 intentó abrir una escuela”. El propio autor hace mención que al no poder acceder a estos datos no se puede relacionar estas leyes con la dificultad de conformar una alternativa educativa (Suriano, 2001:235).

¹⁰⁸ El movimiento racionalista en Estados Unidos pudo extenderse en todo el territorio. Su objetivo era por lo tanto crear no sólo un nuevo tipo de escuela sino también una nueva cultura, un nuevo mundo. Sus esfuerzos dieron origen a una organización nacional, la Asociación Francisco Ferrer (posteriormente llamada la Asociación norteamericana de Escuela Moderna), que prosperó tanto en número de miembros como en la cantidad de escuelas fundadas. De vida variable, estas escuelas podrían durar pocos años y moverse a otro lugar dependiendo de los recursos económicos y humanos. (Avrich, P. and Paul Avrich Collection -Library of Congress-. Anarchist voices: an oral history of anarchism in America. Princeton, N.J., Princeton University Press. 1995. p. 191-196 en Pita González 2012:72)

La salida de Barcos demostró una experiencia que se venía manifestando también a nivel internacional: las nuevas formas de la vida militante (David, 1977). La experiencia francesa había demostrado la necesidad de usar otros medios fuera de la acción directa como la sindicalización o la participación política. Estos cambios ponían en evidencia que esta renovación generaría un quiebre entre el propio movimiento obrero al poner en juego su cultura, su formación y la propia concepción de educación.

Para 1915, y a pesar de la creencia que el gremialismo era la oportunidad para lograr mejorar las condiciones laborales de los educadores, la FORA sufrió una división entre los miembros relacionados con los ideales económicos y filosóficos del comunismo anárquico, y los que pretendía mantener la neutralidad ideológica¹⁰⁹. A pesar de esta situación, este congreso fue el primero en innovar en relación al tema educativo. En el mismo se resolvió que los maestros de escuela se constituyeran en sociedad gremial, a fin de capacitarse para emprender la lucha por el mejoramiento económico y conquistar su independencia para que a su vez libren a la escuela de la tutela estatal (Abad de Santillán, 2005).

Estas palabras iban en contra de la idea de crear escuelas racionalistas, alternativas, paralelas a las escuelas públicas, ya que consolidaba la creencia de concentrar sus fuerzas en la lucha dentro del propio sistema oficial. Esta resolución del noveno congreso de la FORA entró en consonancia con los ideales de Barcos que se aproximaba a ideas más reformistas, y terminarían con su alejamiento del anarquismo en 1919, motivado por la Reforma Universitaria de 1918, y su entrada al Consejo Nacional de Educación por pedido del partido Unión Cívica Radical. Finalmente, en 1927, Barcos ocuparía el puesto de inspector de las escuelas Laínez dentro del CNE¹¹⁰.

¹⁰⁹ Luego de la división de la FORA en el noveno congreso de 1915 surgieron dos entidades: los seguidores proclives a las ideas anarcosindicalistas, nucleados en la FORA V y los que rechazaban adoptar cualquier sistema ideológico. Producto de esta última, se creó la Unión Sindical Argentina que contaba con 51 filiales, 734 sindicatos y más de 70 mil afiliados en todo el territorio (Acri, 2012)

¹¹⁰ Para profundizar el análisis sobre el rol de Julio Barcos dentro de la Internacional del Magisterio Americano véase el trabajo de Pita Gonzáles (2012) titulado “de la liga racionalista a cómo educa el estado a tu hijo: el itinerario de julio barcos”; Barrancos, Dora (1990) “Anarquismo, educación y costumbres” y Tarcus, Horacio (2007), “Diccionario biográfico de la izquierda argentina: de los anarquistas a la “nueva izquierda”: 1870-1976).

Algunas consideraciones sobre las alternativas pedagógicas en el desarrollo del dispositivo

Para concluir este capítulo, es importante destacar que el fracaso de las alternativas pedagógicas en materia educativa no significó que sus anhelos desaparecieran definitivamente. A diferencia de otras organizaciones previas, *La Liga* de Educación Racionalista, se destacó por tratar de consolidar una alternativa pedagógica¹¹¹ para la formación de maestras y maestros en ejercicio a principios del siglo. Sin indicarlo explícitamente, en muchas de las páginas de sus revistas escribieron intelectuales, maestros y algunos funcionarios del CNE que plantearon su visión sobre cómo debía funcionar la educación, haciendo énfasis en el rol del maestro y en los métodos a seguir para que los alumnos y el público en general se conectaran con los ideales racionalistas y anarquistas.

La revista *La Escuela Popular*, promovió la creación de espacios educativos y culturales en lo que se destaca la creación de Escuelas Modernas, y la organización de cursos y *Conferencias Pedagógicas* para formar a los maestros en ejercicio que estaban interesados en la Educación Racionalistas. A pesar de que se definía como una revista educativa destinada a un público popular (niños, docentes y trabajadores), la mayoría de las publicaciones estaban pensadas para el mundo educativo. En más de una ocasión, las publicaciones reivindicaban la creencia de que para lograr cambiar de raíz el sistema educativo, se necesitaba de la preparación del docente, tanto ideológica como pedagógica, para que este pudiese continuar con las bases racionalistas y así lograr la autonomía de alumnos y docentes.

Las experiencias de formación de maestras y maestros en ejercicio desarrolladas por *La Liga* fueron las *Conferencias Pedagógicas* y los cursos semanales por disciplina. En ellos se destacó la presencia de Julio Barcos, Renato Ghía, Carlos Vergara, y de otros profesionales de distintas formaciones y tendencias ideológicas.

La presencia de socialistas, democráticos radicalizados y libertarios dan muestra de los malestares de la educación y de la oposición, total o parcial, al modelo hegemónico establecido por el SIPCE. Es importante reconocer que en su intento de crear espacios

¹¹¹ Para la categoría, APPEAL, propuso que este término se refiere a las experiencias que alteran, plantean o modifican el modelo educativo dominante en cualquiera de sus dimensiones, sean educadores, educandos, metodologías, ideologías o técnicas (Puiggrós, 1994)

alternativos, lograron producir discursos democráticos, alternativas de enseñanzas creativas y darle espacios a manifestaciones que entendían que el cambio educativo debía de estar acompañado de reformas. En esa línea resulta razonable que muchos de sus miembros continuasen en diferentes actividades educativas, culturales e, incluso, fueran incorporados como miembros del CNE.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Este estudio indagó las primeras experiencias de formación de maestros en ejercicio de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal. Tuvo la finalidad de mirar hacia atrás y dar una base histórica que permita comprender sobre qué sustrato (instituciones, formatos, actores y motivaciones) se intentó “transformar” o refundar el dispositivo de formación docente continua, que recién logró consolidarse en la década del '90 del siglo XX¹¹².

Durante esta investigación observamos que el dispositivo de formación de maestros en ejercicio, en tanto red, tuvo una configuración y una dinámica tal que la dotó de baja estabilidad como recurso para modelar la tarea de enseñar. Esta investigación parece dar cuenta que durante el período estudiado los funcionarios identificaron problemáticas que, a expensas de caer en el anacronismo, siguen siendo resaltadas por muchos expertos en el área de la FCD actualmente. Los trabajos de Ávalos (2007); Vaillant (2005) y Vezub (2007 y 2013) han venido señalando como problemática más observable la discontinuidad de los programas de perfeccionamiento vinculada a los cambios de gestión política. Este problema en particular también se manifestó en el periodo que recorre esta tesis, con los constantes cambios que el CGE y CNE impulsaron, especialmente, desde 1905 a 1924. Muchos de ellos condujeron a que el dispositivo quedara relegado, y que los contenidos a enfatizar ganaran o perdieran espacio en las propuesta para la enseñanza. De esta forma, el dispositivo trató de ser efectivo en su misión de modelar como debería de ser el maestro, pero (al menos por las fuentes revisadas) no se puede afirmar que hayan alcanzado a las prácticas.

No obstante las limitaciones señaladas, el estudio del dispositivo desde su configuración se caracterizó por la diversidad de actores que formaron parte del mismo.

¹¹² Vezub (2012) reconoce que durante dicha década se institucionalizó la oferta del perfeccionamiento docente al crearse la Red Federal de Formación Docente Continua en 1994. Sin embargo, esta investigación tiene la creencia que el dispositivo de perfeccionamiento de maestros no está compuesto únicamente por la oferta gubernamental sino también por otras instituciones, agrupaciones y actores. Por ende, durante los mismos años hubo un aumento de la oferta de centros dedicados al perfeccionamiento de maestros que también son partes del dispositivo en la actualidad. Entre los centros que se destacaron fue el centro Marina Vilte dependiente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). En el año 1993, fundó su propio centro de capacitación e investigación destinada a la formación pedagógica de los docentes agremiados. Entre las actividades de perfeccionamiento figuraron cursos, seminarios, especializaciones y posgrados y congresos. Esto es un ejemplo que visibiliza que la diversidad en el propio dispositivo estuvo desde su proceso de conformación hasta nuestros días.

Desde sus inicios, las instituciones que fueron parte no se limitaron únicamente al CGE y al CNE. La lectura de las fuentes permitió reconocer la presencia de voces alternativas a la oficial como fueron los miembros de *La Liga Racionalista Argentina*. Estudios actuales demuestran que persiste la presencia de diferentes actores que son parte del dispositivo, como el Programa Nacional de Formación Permanente, la presencia de la oferta sindical, la oferta editorial y la de otras organizaciones que con o sin reconocimiento gubernamental se proponen formar pedagógica y didácticamente a los maestros en ejercicio.

La diversidad del dispositivo en el periodo de estudio nos ayuda a pensar si esta cualidad tiene efectos negativos o positivos en el acto de formar a los maestros en ejercicio. En sus orígenes, el estado intentó tener el control del dispositivo, aspecto que le permitió unificar formatos y responder a la demanda mayor de maestros que generaban la leyes de obligatoriedad escolar. A partir de 1905 tuvo mayor dinamismo para reorientarse periódicamente en muchos casos, respondiendo a las cambiantes necesidades macro políticas y a la pluralidad de demandas del sistema. Aunque no parece haber sido así con las demandas de los docentes. De allí la emergencia de instituciones y actores, por fuera del estado, que intentaron atenderlas

Estas dificultades señaladas nos permiten plantear el desafío de pensar al dispositivo como aquella red donde se acoplan (y desacoplan) de un modo particular pensamientos, acciones y programas que no tratan únicamente de responder a urgencias y necesidades que forman parte de la agenda gubernamental.

Todo dispositivo tiene una genealogía y una historicidad que explica su régimen de aparición, reproducción, funcionamiento y crisis de la que resultará una nueva configuración de la red de saber/poder. Foucault (1974) y García Fanlo (2011) explican que el dispositivo es producto de un acontecimiento, es decir, de una urgencia que le permite avalar su funcionamiento. A partir de esta premisa, esta investigación identificó que el dispositivo de formación de maestros en ejercicio respondió a una urgencia que necesitaba ser solucionada: la construcción y consolidación de la escolaridad obligatoria, punto de partida de la estatalización del sistema educativo. Vale recordar que esta investigación recortó su objeto de estudio partiendo de afirmaciones sobre la inexistencia de estudios sistemáticos que dieran cuenta de la genealogía del dispositivo de FCD (Ávalos 2007a; Day, 2005; Vezub 2008). El estudio realizado sobre las primeras

experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal y su institucionalización intentó cubrir esa vacancia.

En el estudio de las primeras experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio se pudo apreciar el esfuerzo del Estado por dirigir efectivamente la dirección de la educación y orientarla dentro del proyecto modernizador. Las primeras experiencias fueron desarrolladas por el CGE y el CNE y se justificaron para consolidar al SIPCE. La puesta en marcha de las primeras experiencias fue posterior a la fundación de las primeras Escuelas Normales y tuvo por finalidad crear un cuerpo de enseñantes que respondiese a los discursos, enunciados científicos y perfiles morales que cristalizarían en el SIPCE. Asimismo, la sanción de las leyes de educación común, expandieron la escolarización a gran parte de la población infantil. Sin embargo, comenzaron a manifestarse ciertas dificultades o urgencias que el Estado Nacional junto a los gobiernos provinciales tuvieron que solucionar. En el proceso de aumento de la cantidad de escuelas elementales, se tuvo que aceptar la convivencia en ellas de maestros con titulación de las Escuelas Normales, maestros titulados por otras vías y aquellos que no tenían certificación alguna¹¹³. Para poder homogeneizar la enseñanza, la provincia de Buenos Aires y, posteriormente, el gobierno nacional, comenzaron a implementar las *Conferencias Pedagógicas* y, posteriormente en 1905, los Cursos teóricos-prácticos. Es decir, la formación de maestros en ejercicio surgió para lograr que las prácticas y los saberes de los maestros respondiesen a las normas y las aspiraciones que habían sido planificadas para las escuelas elementales y para la propia formación de maestros.

A su vez, sucesivas autoridades del SIPCE probaron diferentes formatos para concentrar, a través de la formación de maestros en ejercicio, la estatalización de la educación común. Se pudo apreciar el esfuerzo del Estado Nacional y de sus agentes por gobernar y configurar el sistema educativo intentando que en la práctica educativa se transmitiera de la manera más fiel posible lo que estaba escrito en la leyes, planes o programas. Dentro de las conferencias, a partir de las modalidades adoptadas y de los temas que se proponían, las autoridades intentaron controlar y orientar los comportamientos de los individuos y encaminar la marcha de la enseñanza cada vez que pareció necesario. Es decir, los inspectores durante el proceso de consolidación del SIPCE y de la estatalización de la educación común, se transformaron en los sujetos encargados

¹¹³ Por ejemplo, maestros extranjeros.

de formar pedagógica y didácticamente a los maestros en ejercicio para consolidar la estatalización de la educación común. El SIPCE, a través de su cuerpo de inspectores, reglamentó la práctica de las *Conferencias Pedagógicas* y le asignó el carácter de obligatorias para todo el personal de la educación, según el Reglamento de Escuelas de la provincia de Bs.As. de 1884 y el Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales. La obligatoriedad de las mismas respondió a múltiples razones. Por un lado, a la necesidad de que los maestros conociesen las disposiciones legales derivadas de la sanción de las leyes de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires en 1875 y la posterior sanción en 1884 de la Ley de Educación Común N°1420.

Por el otro, respondió a una necesidad pedagógica a la espera de contar con mayor número de maestras y maestros egresados de Escuelas Normales. Durante este período hubo una expansión de las escuelas elementales en todo el territorio que tuvo como consecuencia la necesidad de contar con maestros. Al decir de Fiorucci (2014), vista la necesidad de educar, integrar y homogeneizar a una población altamente heterogénea, el Estado (nacional y provincial) optó por fundar la mayor cantidad de escuelas de enseñanza primaria para cubrir el territorio nacional, dejando en un segundo plano la calidad en la formación de los maestros.

Ante esta situación, que contradecía la intención de alcanzar la uniformidad y homogeneidad del sistema educativo a la que se aspiraba desde sus orígenes, se comienzan a implementar las *Conferencias Pedagógicas* como formato para formar pedagógica y didácticamente a los maestros y profesores existentes.

Otro aspecto a destacar fue que, a lo largo del estudio de las experiencias para formar a maestros en ejercicio, se reconoció que las sucesivas autoridades a cargo de la educación revisaban los contenidos modificando los que consideraban inadecuados, reorientaban las finalidades y a los formatos conocidos les sumaban nuevos conforme al proyecto pedagógico que tenían.

Las instituciones, que organizaron las experiencias para formar a los maestros en ejercicio fueron el CGE, el CNE y *La Liga Racionalista*. Si bien nuestro análisis las ubicó en posiciones opuestas respecto del gobierno del sistema (SIPCE y alternativas o no SIPCE) las tres implementaron similares experiencias para formar a los maestros en ejercicio, como fueron las *Conferencias Pedagógicas* y los *Cursos teóricos-prácticos*. De todos modos, es importante mencionar que cada sector desarrolló sus experiencias

siguiendo lógicas propias pero a la vez complementarias entre sí; en un contexto de constante conflicto por las ideas político pedagógicas que las sustentaban. Respecto del gobierno del sistema, la celebración de las *Conferencias Pedagógicas* se desarrolló a través de dos modelos: las *Conferencias Doctrinales* y las *Conferencias Prácticas*. El primero se caracterizó por ser un espacio integrado por inspectores, directores y secretarios. En ellas se discutía sobre cuestiones pedagógicas para mejorar o consolidar al sistema educativo. Los directores e inspectores disertaron sobre los sistemas y métodos de enseñanza, planes y programas de estudio a desarrollar en las escuelas elementales y sobre libros de textos para el apoyo de la enseñanza. Por lo tanto, en estas conferencias, entraban en juego los discursos, las decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas y enunciados científicos y morales que el propio dispositivo vinculaba entre sí.

El segundo tipo de conferencias fueron las prácticas. En ellas, se trataba de inscribir en los maestros un modo y forma de ser siguiendo al modelo establecido por las Escuelas Normales. Se caracterizaron por ser lecciones modelos desarrolladas por y para maestros con el objetivo de dar a conocer entre colegas sus conocimientos y experiencias pedagógicas. En ellas, los maestros actuaban como disertantes y como criticantes y en ambos roles se los evaluaba.

A partir de 1905, se diversifican las experiencias para formar a los maestros en ejercicio al implementarse los *Cursos teóricos-práctico*. La motivación del CNE para implementar esta nueva experiencia fue complementar los logros obtenidos por las *Conferencias Pedagógicas* y comenzar a especializar el conocimiento para los maestros que asistían. Según las actas de los inspectores y las publicaciones de la revista *El Monitor de la Educación Común*, los contenidos que se propusieron para formar a los maestros en ejercicio estuvieron relacionados con los planes de estudio de Arte, Geografía, Instrucción Cívica y Moral e Historia principalmente. La justificación de la creación de esta nueva experiencia fue consolidar la educación patriótica que había comenzado con la presidencia de Ramos Mejía en el CNE.

A partir de 1916, los Cursos teóricos-práctico pasaron a ser obligatorios y se organizaron por disciplina y con varios encuentros dentro del calendario escolar. Los cursos se planificaban con disertaciones sobre experiencias de maestros y se complementaban con la visita o exposición de especialistas de las materias. La presencia

de especialistas se justificó por la decisión de formar a los maestros en ejercicio con un enfoque más científico y técnico.

Es importante destacar, además de caracterizar las experiencias, que esta investigación quiso indagar sobre la presencia de los maestros durante la celebración de las *Conferencias Pedagógicas*. El análisis de las actas da cuenta que existen pocos registros de las voces y las opiniones de los maestros en las actas de las Conferencias o de los cursos. Esto puede interpretarse por el simple hecho de que los inspectores eran los encargados de escribir y elevar los informes a los consejos de educación. Pero, sin embargo, fue posible relevar en no pocas actas diferentes manifestaciones de malestar. En primer lugar, en varias ocasiones se expresaron conflictos entre los propios maestros al exponer las críticas a los expositores. Tras la lectura de las actas, se observó que las críticas se basaban en la organización de la clase modelo y en el dominio de los temas que tenían que estar relacionado a los planes de estudio. La conflictividad entre los maestros en, muchas ocasiones, se expresó como manifestaciones de agravio entre expositores y criticantes, que obligaban a los inspectores a intervenir dando por terminada la discusión y evaluando de forma negativa a ambas partes. Otro momento donde se logró identificar las voces de maestros sucedió tras el fallecimiento de Sarmiento en 1888. En ese momento, los propios maestros comenzaron a cuestionar el rol que ellos mismo tenían en las conferencias. La lectura de las actas de los inspectores dio cuenta de que los maestros quisieron suspender la celebración de las conferencias en conmemoración a Sarmiento pero recibieron una negativa por parte del cuerpo de inspectores. A partir de esa fecha, y más allá que el CNE negó la suspensión de la conferencia, comenzó a manifestarse por parte de los maestros un aumento de la inasistencia a las *Conferencias Pedagógicas*, tanto por parte de expositores como de los observadores. A partir de ese episodio, sucedido tras el fallecimiento de Sarmiento, otros malestares se expresaron a través de inasistencias a las conferencias, aspecto que no pasó por desapercibido para los inspectores que manifestaron preocupación por escrito en reiteradas ocasiones. A modo de ejemplo, en varias actas puede leerse la frustración por parte de los inspectores al recordar los efectos del incumplimiento de la obligatoriedad. La lectura de estas actas donde se manifestaba la queja por parte de los inspectores permitió observar diferencias entre distritos escolares. En algunos de ellos estos problemas no se manifestaban o al menos, no quedaban registrados en las actas. Esto permite formular algunas preguntas ¿existieron distritos donde no se daban expresiones de disconformidad por parte de los

maestros? ¿En algunos distritos los inspectores no dejaban por escrito estas actitudes por parte de los maestros? ¿Eran los inspectores los responsables de garantizar la asistencia a las conferencias? ¿Llegaban a las autoridades del CNE los problemas que emergían en las conferencias? ¿de qué modo?

Estas preguntas intentan poner el foco en la necesidad de conocer de qué modo eran recibidas por los maestros y maestras las experiencias formativas diseñadas desde el SIPCE para mejorar su actuación en las aulas entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. De la lectura de las revistas oficiales no pudo avanzarse en esa dirección, pero la elección de otra fuente histórica permitió conocer la voz de quienes destacaban los malestares que diferentes actores expresaban respecto del modelo pedagógico oficial.

Estas manifestaciones fueron representadas por diferentes sectores que respondían a diferentes alternativas pedagógicas. El estudio de las experiencias educativas del movimiento obrero argentino permitió descubrir agrupaciones anarquistas preocupadas por el sistema educativo y su revisión. Entre ellas se destacó la experiencia de *La Liga Educativa Racionalista*, que a través de su órgano *La Escuela Popular* configuró un espacio para formar a los maestros en ejercicio.

En principio, *La Liga*, se propuso reformular el movimiento magisterial sobre las bases ideológicas del racionalismo, la fundación de escuelas libres de la participación del Estado y de la instrucción por parte del docente apoyado en la libertad individual y el colectivismo. Estuvo integrado por un cuerpo de actores con multiplicidad de voces que coincidían en una posición crítica respecto del accionar educativo del CNE, pero se diferenciaban en los modos de reformar la educación. Así la *Liga*, se nutrió de experiencias que provocaron su alejamiento definitivo de las vías revolucionarias del anarquismo más intransigente y se acercó a la vía legalista o sindical como medio para modificar la educación

La Liga se caracterizó por ser una organización con mayor nivel de horizontalidad respecto al SIPCE. La mayoría de los miembros de la Comisión Técnica-Administrativa participaban de las decisiones pedagógicas y, además, dictaban ellos mismos las experiencias de formación para los maestros en ejercicio. Pero, a pesar de ello, es importante mencionar que la presencia femenina dentro de la comisión Técnica-Administrativa fue menor en comparación a la masculina, al contar únicamente con dos mujeres en 1912. A partir de 1913, el espacio para las mujeres se amplió al doble y la

propia Mercedes Gauna logró ser elegida como directora de la revista *La Escuela Popular*.

Sobre su accionar, esta agrupación desarrolló tres formatos para formar pedagógica y didácticamente a maestros en ejercicio: *Conferencias Pedagógicas*, experiencias áulicas a cargo de docentes adheridos, clases abiertas de diferentes disciplinas científicas, la enseñanza de esperanto y talleres como Corte y Confección, Higiene sexual, entre otras.

En el análisis de las experiencias de formación pedagógica y didáctica de maestros en ejercicio se pudo observar que la propia liga continuó, y aceptó de algún modo, los formatos que fueron diseñado por el SIPCE. Es decir, las *Conferencias Pedagógicas* y las experiencias áulicas fueron formatos donde se formaron pedagógicamente a los maestros para que pudiesen incorporar las bondades y herramientas que el Racionalismo ofrecía. Dentro de dichas experiencias se organizaron contenidos escolares como Literatura, Historia, Zoología y Aritmética. Pero, no se pudo apreciar en la lectura de la revista si correspondían a planes de estudio pertenecientes a las escuelas comunes. Se puede pensar que estos contenidos servían para formar pedagógica y didácticamente a los maestros durante las *Conferencias Pedagógicas* o clases modelos que se organizaban para adoptar los métodos de enseñanza que el racionalismo proponía.

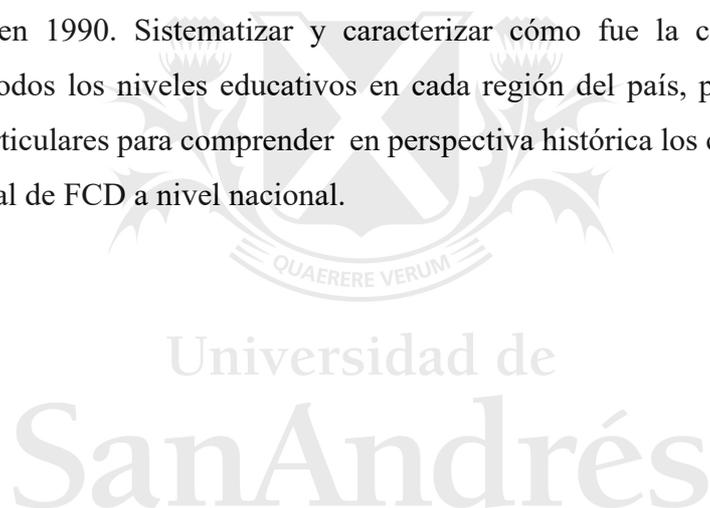
La organización de las *Conferencias Pedagógicas* o clases modelos como formatos, implementados por el SIPCE y tomados por *La Liga*, podrían justificarse por la presencia en esta última de sujetos que pertenecían al CNE, como fueron algunos inspectores y también de maestros egresados de las Escuelas Normales. Como fue visto anteriormente, a partir de 1913, *La Liga* comenzó a publicar lineamientos y comunicados del CNE, siguiendo las recomendaciones de algunos miembros como la del inspector Vergara y la del propio fundador de La Liga como Julio Barcos. Así, *La Liga*, se nutrió de experiencias que provocaron su alejamiento definitivo de las vías revolucionarias del anarquismo más intransigente y se acercó a la vía legalista o sindical como medio para modificar la educación. Esto provocó la migración de muchos de sus miembros a otras organizaciones sindicales, a partidos políticos como la Unión Cívica Radical o para convertirse en funcionario del CNE, como fue el caso de su líder Julio Barcos.

Este trabajo se limitó a indagar los componentes y elementos del dispositivo puesto en marcha en la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires en el periodo señalado. La reconstrucción más acabada de las experiencias formativas pedagógicas y didácticas para maestras y maestros exige indagar el tema en cada provincia; también, estudiarlo

desde otras fuentes. Con nuevos abordajes y recursos, es posible investigar también las repercusiones que las experiencias para formar a los maestros en ejercicio por parte de maestras y maestros tuvieron sobre la tarea de estos docentes en las aulas.

A modo de ejemplo, el estudio de los cuadernos de clase de alumnos y alumnas de escuelas primarias a lo largo de este periodo puede permitir una entrada a la enseñanza, más precisamente a aquello que los maestros y maestras consideraron debía quedar registrado por escrito para ser observado por los directores y los inspectores, ambos componentes del mismo dispositivo

Asimismo, a partir del estudio de los orígenes de la FCD en el nivel primario, puede ser interesante abordar la historia las experiencias de formación pedagógica y didáctica de docentes en ejercicio para el resto de los niveles del sistema educativo, continuando con la caracterización y sistematización del dispositivo hasta su institucionalización a nivel nacional en 1990. Sistematizar y caracterizar cómo fue la configuración del dispositivo en todos los niveles educativos en cada región del país, permitirá conocer experiencias particulares para comprender en perspectiva histórica los componentes del dispositivo actual de FCD a nivel nacional.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad de Santillán, D (2005). La FORA. Ideología y trayectoria del movimiento obrero revolucionario en la Argentina, Buenos Aires: Libros de Anarres.

Acri, M; Cáceres, M (2011). La educación libertaria en la Argentina en la Argentina y en México (1861-1945), Buenos Aires: Libros de Anarres.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Sociológica (México), 26(73), 249-264. Recuperado en 12 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es

Aisenstein, Á (2006) “La educación física escolar en la Argentina: conformación, permanencias y cambios de una matriz disciplinar (1880-1916) Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de San Andrés, Argentina.

Alliaud, A. (1993) “Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino”. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

Alliaud, A; Antelo, E. (2009), “Los gajes del oficio de enseñar” en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, N. 1. España: Universidad de Granada.

Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix. Año 1, Núm. 3, 22-25.

Alliaud A; Vezub, L (2014). Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 5, N° 20, Montevideo (Uruguay), 31-46. ISSN 1510-2432 Universidad ORT Uruguay

Alliaud, Andrea. (2015) “Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación”. Historia y Memoria de la Educación, 1: 319-349.

Alliaud, A. (s/f). Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. Recuperado el día 31 de marzo de 2018 de http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf

Arata, N y Terigi, F (2011) “Pedagogía y revolución. Escritos escogidos de Carlos N. Vergara” La Plata. Unipe

Ascolani, A. (1999); “¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943)”, en Anuario N° 2, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Ascolani, A. (2009), “Las convenciones internacionales del magisterio americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas” en Revista da Sociedade Brasileira de Historia da Educação. Curitiba.

Ascolani, A. (2012). La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente ediciones y demanda institucional. Revista Brasileira de História da Educação.

Avalos, B. (2002). Docentes para el siglo XXI. Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. Perspectivas, vol. XXXII, n° 3.

Ávalos, B. (2007). Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.

Universidad de

Barba, F. E. (1968) La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. [En línea] Trabajos y Comunicaciones, 18, 53-65. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf

Barboza, L. y Nosiglia, C. (2011). La regulación de la Formación Docente: estudio comparado Argentina-Uruguay. IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: “¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda”. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

Barrancos, D (1990) Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina. Buenos Aires, Contrapuntos.

Beillerot, J. (1998). La formación de formadores: entre la teoría y la práctica, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.

Blas Antonicelli, I. (2002). La formación de docentes para la enseñanza primaria en Argentina: influencia de las ideas pedagógicas en el proceso de profesionalización (1870-1920). Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada

Blázquez, G. (2012). "Celebraciones escolares y poéticas patrióticas: La dimensión performativa del Estado-Nación. Revista De Antropología", Vol. 55, N. 2, (703-746). Consultado el día 19 de Agosto de 2017 desde <http://www.jstor.org.eza.udesa.edu.ar/stable/43923860>

Bracchi, C. (2005) "Cuando la historia se hizo revista", en Anales de la Educación Común. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo. Vol 1. N 1 y 2.

Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana – Andrés Bello.

Bravo, H. (1994) La descentralización educacional. Sobre la transferencia de los establecimientos. Buenos Aires, CEAL.

Bravo, H. (compilador) (1985) A cien años de la ley 1420. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Berra, M. (2003). Socialismo, Estado y nación: un análisis de la producción de hegemonía estatal educativa en Argentina (1900-1910), Tesis de Maestría, FLACSO-Buenos Aires, Biblioteca de FLACSO

Becerra, M (2005). Identidades políticas y hegemonía estatal en los orígenes del sistema educativo moderno de Argentina: una mirada a través de los debates socialistas. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Memoria, conocimiento y utopía: Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Barcelona: Ediciones Pomares.

Becerra, M. (2007). Intelectuales socialistas, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX. Revista Confluencia, año 3, número 6, verano 2007, Mendoza, Argentina

Bernstein, B. (1990). El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas. En Poder, educación y conciencia (101-112). Barcelona: El Roure

Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bertoni, L (2006), *Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo xix*. Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani, UBA

Bloch, M.(2003) “Introducción a la Historia”, traducido por Pablo González y Max Aub. 3a reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Bolam, R. & McMahon, A. (2004). *Literature, definitions and models: towards a conceptual map*. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Bottarini, R. (2002) *Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano*, en Cucuzza, Héctor Rubén (Dir.) y Pineau Pablo (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Borsotti, C. (2007) *Temas de metodología en la investigación en ciencias sociales empíricas*, Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo II.

Bucciarelli, M & Jensen, S (2009) “La historiografía de los Territorios Nacionales: un campo en construcción”. *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S. A. Segreti» Córdoba (Argentina)*, año 8, n° 8, 2008, 183-200.

Camara Bastos, M. (2016). *La prensa de educación y enseñanza: observatorio de la formación de docentes y alumnos (Brasil, 1950-1980)*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10 (10), e003. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7565/pr.7565.pdf

Campobassi, J. (1985), “Análisis de las disposiciones de la Ley 1420”, en BRAVO, H. F., *A cien años de la Ley 1420*, Biblioteca Política Argentina N° 112, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Campoli, O. Michati, M., & Gorboff, N. (2004). “La formación docente en la república argentina”. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Cappelletti, Á. (2010) *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Madrid: La Malatesta Editorial, 2010

Caruso, M. y Dussel, I. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Castiñeiras J. (1985) *Historia de la Universidad de La Plata. Tomo I. La Plata*.

Coll Cárdenas, M. (2004) “El Segundo Congreso Pedagógico Argentino (1900) y su incidencia sobre la educación bonaerense”. *Anuario del Instituto de Historia Argentina Vol. 4*, 59-73.

Cucuzza, R. (1985), “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”, en *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Editorial Cartago, Buenos Aires.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Davini, M. y Alliaud, A. (1995), *Los maestros del siglo XXI*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Davini, M. C. (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación.

Di estefano, M (2012) *Políticas del lenguaje del anarquismo argentino (1897-1917)* Tesis doctoral

Diker y Terigi (2008) “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”. Buenos Aires. Paidós.

Dussel, Inés (1995): “Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”. En: *Revista Argentina de Educación*, N°. 23, octubre.

Domínguez Rubio, L. (2018) “El anarquismo argentino : bibliografía, hemerografía y fondos de archivo” Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libros de Anarres.

Duarte, D. (2014). “Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888)”. *Revista Paginas*, vol. 6, N 10, 129-149.

Del cueto, J (2015). “La educación libertaria en la revista la escuela popular (1912-1914)”. XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Vol. 16.

El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2010. Consultado el 17 de diciembre de 2017 en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

Edwards, V. (1992) “Hacia la construcción del perfeccionamiento docente”. En Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe del Seminario Internacional de Perfeccionamiento Docente. PIIE, ICI, Santiago de Chile.

Escudero, J (1998). “Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado” en Revista de Educación n.317. Madrid, pp.11-29.

Feijoo, M. (2016). “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”. Tesis de licenciatura en Universidad San Andrés.

Ferrer, Francisco, (2013) La Escuela Moderna, F.OR.U. Montevideo; la versión impresa es de 1960, versión digital a cargo de Chantal López, disponible en http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html, acceso, marzo de 2013.

Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México: Paidós.

Ferry, G. (1997) Pedagogía de la formación, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.

Filmus, D. (1996), “Capítulo 1: Estado, sociedad y educación en Argentina: una aproximación histórica” en Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo, Troquel, Buenos Aires, 1996. Pp: 13-45.

Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006) Modelos de Formación Continua en América Latina. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas. Disponible en: www.fundacioncepp.org.ar

Finocchio, S. (2009). “La escuela en la historia argentina. Buenos aires”. Buenos Aires. Edhesa.

Finocchio, S. (2009). “Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)”. Propuesta Educativa, Vol. 31, 41-53

Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training. Journal of Interactive Learning Research, 11(3/4), 265-294.

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930) Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol. II, núm. 3, 2014, pp. 25-45.

Foucault, M. (1976) “Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber, Madrid, Siglo XXI, 1980.

García Fanlo, L. (2011) “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agambem”. Revista de Filosofía (74). Consultado el día 14 de enero de 2018 de serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf

Gvirtz, S. (1997). “del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase”. Buenos aires, Argentina. Ed. Aique.

Herrera, D (2009). “Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino (1898 -1915)”, Tesina de Licenciatura en Comunicación Social, UBA, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en http://comunicacion.fsoc.uba.ar/tesinas_publicadas/2141.pdf

Imbernón, F. (2006). “Actualidad y nuevos retos de la formación permanente”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 8, núm.2, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>

Kessler, G. (Dir.) (2015). El gran Buenos Aires. Gonet : Unipe : Edhasa. (Historia de la provincia de Buenos Aires ; 6). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.834/pm.834.pdf>

Legarralde, Martín (2007). “La formación de la burocracia educativa en la argentina Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 – 1910)”. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1028/1/TFLACSO-2008MRL.pdf>

Lewkowicz, L. (2000). "Juana Paula Manso (1819-1875). Una mujer del siglo XXI. Editorial Corregidor, Buenos Aires.

Malharro, M. (1911). "El dibujo en la escuela primaria. Pedagogía- Metodología" (Buenos Aires: Cabaut y Cía.).

Messina, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Muller, D., Fritz, R & Simon, B (1992). El desarrollo del sistema educativo moderno, Cambio estructural y reproducción social 1870-1920. Ministerio de Trabajo y seguridad social de España, Madrid.

Muzzopappa, H., & Herrero, A. (2009). "La recepción alberdiana en la política educativa de los gobiernos de Julio Argentino Roca". *Perspectivas Metodológicas*, Vol. 1, N. 9. Consultado el día 17 de agosto del 2017 de <http://dx.doi.org/10.18294/pm.2009.484>

Narodowski, M. (1996). "La utilización de periodizaciones macropolíticas en la historia de la educación. Algunos problemas". En: Martínez Boom, A.

Narodowski, M. (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Nóvoa A. (1997). A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. Em D. Catani y M. H. Camara Bastos (ed.). *A Educação em Revista. A Imprensa Periódica e a História da Educação* (pp.11-31). São Paulo: Escrituras Editora.

Oved, I (1978) "El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina", México, Siglo XXI

Recalde, H. (1987). "El Primer Congreso Pedagógico (1882)" (Vol. 1). Centro Editor de América Latina

Oszlak, O. (1997). "La formación del Estado argentino". Buenos Aires: Planeta.

Pinkasz, D (1993). “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos aires”, en Puiggrós, A (dir.), La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945), Tomo IV, Historia de la Educación Argentina. Editorial Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, A. (1991). Historia de la educación en la Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1994). “Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino”, Editorial Galerna, Buenos Aires.

Pita González, A. (2012). “De la liga racionalista a como educa el estado a tu hijo: el itinerario de Julio Barcos”. Revista Historia, Vol. 65-66, 123-141.

Ponce de León , Aldana, Volonte , Fernanda y Longobucco, Hernán (2008). Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Porta, L. y Silva, M (2008). “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”. Consultado el 10 diciembre 2017 de <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/PORTA-Luis-y-SILVA-Miriam-2003.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa.-El-An%C3%A1lisis-de-Contenido-en-la-investigaci%C3%B3n-educativa..pdf>

Schiffino, María Beatriz (2009). José María Ramos Mejía: Estado, salud y educación para construir la Argentina moderna. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Solari, M. (1991). “Historia de la Educación Argentina”, Paidós, Buenos. Aires.

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. 2005. Memoria, conocimiento y utopía: Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Barcelona: Ediciones Pomares

Southwell, M. (2005) “Juana Paula Manso (1819-1875): transgresión sobre la emancipación”, en Perspectiva. Oficina Internacional de Educación, Unesco, Ginebra.

Southwell, M. (2015). Historia de la educación / formación y trabajo docente : un vínculo de diversas vías. EN: N. Arata, y M. L. Ayuso (Eds.). SAHE 20 : La formación de una comunidad intelectual. Buenos Aires : SAHE. p. 130-135. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.849/pm.849.pdf>

Spalding, H (1970) “La clase trabajadora Argentina”, disponible en <http://historiasocialargentinaunlp.com.ar/wp-content/uploads/2018/04/spalding-hobart.pdf>

Suriano, J. (2001) “Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires”. 1890-1910. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Tedesco, J. (1978). “Educación e industrialización en la Argentina”. Proyecto, desarrollo y educación en América Latina, DEALC, 1, Buenos Aires.

Tedesco, J. (2003). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Ediciones solar, Buenos Aires.

Tedesco, J (2012), “Educación y Justicia Social en América Latina”. Buenos Aires, Universidad de San Martín, Fondo de Cultura Económica.

Tedesco J, y Coll, C. (ed) (2012) “Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Metas Educativas”. España, OEI, Fundación Santillana, pp. 59-76 Consultado el día 31 de marzo de 2018 de <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>

Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Torres, R. (1996) Formación docente: clave de la reforma educativa. Publicado en: nuevas formas de aprender y enseñar, Unesco-orealc. Santiago. Consultado el día 1 de Abril de 2018 de <http://www.fronesis.org>.

Tortti, M. (1989) Estrategia del Partido Socialista. Reformismo político y reformismo sindical, Conflictos y Procesos de la Historia Argentina Contemporánea, N°34, Buenos Aires, CEAL.

UNESCO-OREALC (2006b). Evaluación del desempeño docente Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Un Estudio Comparado entre 50 Países

de América y Europa (pp. 87-125). Santiago: UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro. 44 Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 5, N° 20, 2014, Montevideo (Uruguay),31-46. ISSN 1688-9304 Universidad ORT Uruguay

Vassiliades, A. (2015). Lecturas de La escolarización de la provincia de Buenos Aires. Una versión posible, de Pablo Pineau. EN: N. Arata, y M. L. Ayuso (Eds.). SAHE 20 : La formación de una comunidad intelectual. Buenos Aires : SAHE. p. 321-324. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.850/pm.850.pdf>

Vezub, L. (2005). “El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires”. Espacios en Blanco, Revista de Educación (Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), núm. 15, pp. 211-242.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado, N°11 (1), Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Vezub, L. (2009) “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”. Revista Mexicana De Investigación Educativa Vol. 14; pp. 911-937.

Vezub, L (2013). “Hacia una pedagogía del desarrollo del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Páginas de Educación, núm. 6, vol. 1, pp. 97-124. Recuperado en 06 de marzo de 2018, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es.

Documentos relevados

Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 y ANEXO I: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07 - ANEXO II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”

Resolución del Consejo Federal de Educación N°73/08 - ANEXO: “Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución CFE N° 24/07”.

Resolución del Ministerio de Educación N° 2170/08: “Procedimiento para otorgar validez nacional a títulos y certificados correspondientes a estudios de formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema formador”. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, 2010. “Núcleos temáticos prioritarios - Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario”.

Fuentes documentales

Constituciones provinciales

Constitución de la provincia de Buenos Aires 1854. Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Año de 1854. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.

Constitución de la provincia de Buenos Aires 1873. Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Año de 1875. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.

Publicaciones consultadas

Anales de la Educación Común. Años 1854-1876

La Educación Común. Publicación Oficial del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Años 1876-1881.

Revista de Educación. Publicación Oficial del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Años 1881-1895.

Boletín de Enseñanza y Administración. Publicación Oficial del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Años 1895-1902

Revista de Educación. Publicación Oficial del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Años 1901-1905.

El Monitor de la Educación Común. Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación. Capital Federal. Años 1881-1924

Francisco Ferrer, revista mensual, Bs.As., Años 1911-1912

La Escuela Popular. Órgano de la Liga de Educación Racionalista, revista mensual,
Bs.As. Años 1912-1914

La Vanguardia, Años 1895-1910



Universidad de
San Andrés