



Universidad de
SanAndrés

Universidad de San Andrés
Posgrado en Historia
Maestría en Investigación Histórica

Maestras y maestros de la ciudad de Buenos Aires
entre 1880 y el Centenario

Autora: Malena Nigro

DNI: 34.225.087

Mentoras: Ángela Aisenstein y Lila Caimari

Buenos Aires, marzo de 2022

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	4
Estado de la cuestión y coordenadas para el estudio histórico de maestros y maestras 8	
Estructura de la tesis	15
Capítulo 1. Un nuevo sistema educativo para la ciudad de Buenos Aires	17
El reordenamiento del sistema educativo porteño	19
La expansión del sistema de instrucción pública	26
El rol de los docentes: apropiaciones y resistencias	39
A modo de conclusión	46
Capítulo 2. Una caracterización del cuerpo de maestros y maestras de la ciudad	48
La definición de la carrera docente	52
El perfil social de los maestros	64
A modo de conclusión	80
Capítulo 3. Las primeras revistas de maestros y la defensa del “valor” del magisterio ..	83
La definición del maestro moderno	86
Las disputas contra los “analfabetos en ciencias pedagógicas”	99
A modo de conclusión	107
Capítulo 4. La disciplina, el castigo y la autoridad de maestras y maestros	110
“Todo el poder de la educación está en una disciplina bien entendida”	113
Disciplina y autoridad docente en la cotidianidad de las escuelas	120
A modo de conclusión	135
Conclusiones	138
Fuentes y bibliografía	143
Resumen	155

A mi abuela Elvira, maestra normal.



Universidad de
San Andrés

Agradecimientos

La escritura de esta tesis se nutrió de los aportes de distintas personas a las que me gustaría agradecer. En primer lugar, a las directoras de este trabajo, Lila Caimari y Ángela Aisenstein, por su guía atenta y por su infinita paciencia ante mis reiteradas dilaciones en darle un cierre a este trabajo.

El Posgrado en Historia de la Universidad de San Andrés, por su parte, constituyó un espacio formativo sumamente enriquecedor. Quiero agradecer en particular a las y los docentes a cargo de los seminarios de tesis, Lila Caimari, Roy Hora, Paula Bruno y Eduardo Zimmermann, por sus generosas sugerencias a medida que avanzaba este trabajo. Me gustaría, asimismo, extender un agradecimiento especial a Paula Bruno y Leandro Losada, por alentarme desde que era estudiante de grado a dar nuevos pasos en el mundo de la investigación.

En esta experiencia formativa resultó clave el intercambio con los compañeros y compañeras del posgrado. Gracias, sobre todo, a los amigos y amigas que me acercaron sugerencias, leyeron algunos escritos iniciales o bien me compartieron sus aprendizajes sobre este oficio: Mariano Petrecca, Pedro Berardi, Cecilia Wharen, Coco Alemanno y Mariela Leo. Un abrazo cariñoso para Alejandra Aragón y Wanda Weschler, quienes me dieron ánimos para terminar esta tesis adeudada.

Desde que inicié este trabajo, pasé largas horas en la Biblioteca Nacional de Maestros. Muchas gracias al personal de esta biblioteca, por su atención amable. También a quienes trabajan en el Departamento Archivo Intermedio, del Archivo General de la Nación, por guiarme en la exploración del fondo documental del Consejo Nacional de Educación.

Otras amistades resultaron fundamentales para avanzar con este trabajo. Gracias a Sebastián Kiguel, Diego Castelfranco y Bárbara Hofman, por escuchar mis avances y mis dudas a lo largo de estos años. A Ana Benarós, por las lecturas compartidas, las charlas desveladas, los viajes.

Me gustaría agradecer también a mi familia. A mis padres, Rita y Daniel, por su apoyo y su confianza inamovibles. A mis hermanos, Agustina y Pablo, que me enseñan día a día las múltiples formas de la curiosidad.

Por último, gracias infinitas a Miguel Zappi, por su compañerismo, su paciencia y las risas que compartimos. Por nuestro amor rodeado de plantas y de música.

Introducción

Hacia fines de la década de 1880, el Consejo Nacional de Educación encomendó a la casa de fotografía de Samuel Boote la elaboración de un álbum con vistas de las escuelas comunes de la ciudad de Buenos Aires, que sería incluido en el conjunto de materiales enviados a la Exposición Universal de París: memorias, informes, un compendio de números de la publicación periódica del Consejo, *El Monitor de la Educación Común*, escritos de los maestros sobre la organización y marcha de las escuelas, trabajos de alumnos y alumnas, libros de texto y artefactos como útiles y mapas.¹ La mayor parte de las cuarenta y un fotografías enviadas retrata las fachadas de los flamantes edificios escolares porteños construidos en esa década. Un conjunto, por otro lado, se adentra en algunas escenas de la vida escolar que transcurría dentro de esos “palacios de la enseñanza”. Tres fotografías retratan niños ataviados como soldados que integraban los batallones escolares, mientras que otras muestran pasillos y aulas, donde una multitud de niños y niñas, junto a algunos maestros y maestras, posan mirando a la cámara, en una quietud casi perfecta.

Una de esas fotografías retrata, según se lee en el epígrafe, una “clase funcionando” de un segundo grado de una escuela de varones, con cincuenta niños ubicados ordenadamente en un salón de techos altos y amplias ventanas. Allí aparecen algunas coordenadas fácilmente reconocibles de la escenografía escolar, que se han mantenido constantes a lo largo de siglos, como las hileras de bancos enfrentadas al escritorio de la maestra, junto al cual se emplaza el pizarrón. La fotografía busca evocar el transcurrir de una clase y, con algunas señales, recrea un típico intercambio entre la maestra y sus pequeños alumnos: esta, parecería, acaba de formular una pregunta, quizás paseando entre los bancos, mientras observa el quehacer de los alumnos y varios niños levantan la mano para responder. A un costado, supervisan la clase dos hombres con sacones largos y oscuros, prolijamente peinados, probablemente un inspector y el director del establecimiento. Por último, rodeando a este conjunto de niños y docentes, una serie de objetos completan la escena, indicativos del tipo de trabajo que se desarrolla en el aula. El mobiliario de la izquierda resguarda láminas, un globo terráqueo, papeles —¿quizás libros de texto?— y otros elementos que no llegan a distinguirse. Sobre el escritorio, en el borde, una hilera de cuerpos geométricos y, en las paredes del fondo y los costados, mapas de distintas

¹ “Exposición de París”, *República Argentina. Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1888. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Imprenta “La Universidad” de Kilingelfuss & Cía., 1889, págs. 271-295.

partes del mundo. En el pizarrón, en letra cursiva, un guiño a los principales destinatarios de la fotografía: la leyenda “París es la capital del mundo civilizado”.

Figura N° 1. Fotografía de una clase de 2° grado de una escuela de varones, que integró el álbum enviado a la Exposición Internacional de París, 1889.



Fuente: Consejo Nacional de Educación, *Vistas de escuelas comunes*, 1889.

Las fotografías preparadas para la Exposición Internacional de París, un evento dedicado a escenificar los “progresos” de las naciones modernas, representaron a las escuelas porteñas como un símbolo de las más amplias transformaciones que atravesaban a la Argentina en los planos político, económico, social y cultural y que tuvieron en Buenos Aires manifestaciones particulares. En efecto, de la mano del *boom* agroexportador y de la llegada masiva de inmigrantes de ultramar, la fisonomía de la ciudad se transformó radicalmente entre las décadas de 1870 y 1910. No solo se expandió la trama urbana, se emprendieron importantes obras de infraestructura e hicieron su aparición servicios como ferrocarriles, tranvías o el

alumbrado eléctrico; también cobraron forma nuevas ocupaciones, consumos y patrones residenciales que determinaron mayores diferenciaciones entre estratos sociales, a la vez que irrumpieron nuevos conflictos en el mundo del trabajo.

La década de 1880 constituyó asimismo un parteaguas en el sinuoso proceso de consolidación del estado nacional en Argentina. La llegada de Julio A. Roca a la presidencia ese año vino a clausurar una larga historia de violentos conflictos políticos entre las élites y permitió el despliegue de una nueva administración federal, que fue expandiendo sus ámbitos de injerencia y volviéndose lentamente una presencia más visible a lo largo y ancho del territorio nacional.² La federalización de la ciudad de Buenos Aires, la imposición de una moneda nacional de curso obligatorio y la sanción de la Ley de Matrimonio Civil en 1888 son algunos de los mojones que señalan el fortalecimiento de esta nueva entidad política.

A esa serie pertenece también la expansión de un sistema educativo público que supo incorporar a un creciente número de niños y niñas. La Ley N° 1.420 sancionada en 1884, aun teniendo una vigencia limitada a la capital y los territorios y colonias nacionales —las provincias, por mandato constitucional, tenían la potestad de dictar sus propias normativas educativas— se erigió en emblema de un estado moderno y laico, capaz de dar forma a un sistema educativo público de inusitadas dimensiones. La ley estableció la educación gratuita, obligatoria y gradual —es decir, organizada en grados secuenciales, según el progreso en los aprendizajes de los alumnos— para todos los niños y niñas de entre 6 y 14 años de edad, a la vez que dictaminó que la enseñanza religiosa solo podría dictarse en las escuelas comunes, es decir, las estatales, por fuera del horario escolar, con un carácter optativo.³ Esta normativa, así, vino a reorganizar, junto a sucesivas reglamentaciones, diversos aspectos de la administración de las escuelas. La creación de una nueva burocracia educativa, con el Consejo Nacional de Educación a la cabeza, la sanción de nuevos programas, la organización de las clases y horarios, la adquisición de útiles y mobiliario, así como la construcción de nuevos edificios escolares, fueron algunos de los trazos que delinearon al nuevo sistema educativo que se buscaba proyectar a los diversos rincones de la ciudad de Buenos Aires.

Este proceso implicó una importante redefinición de las tareas de los maestros y maestras de escuela. Entre el último cuarto del siglo XIX y las primeras décadas del XX, no

² Para una mirada clásica sobre el proceso de construcción del estado nacional en Argentina, véase Oszlak, Oscar, *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Ariel, 2012. Una discusión más reciente acerca de la matriz interpretativa de Oszlak en Bragoni, Beatriz y Míguez, Eduardo (coords.), *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional 1852-1880*, Buenos Aires, Biblos, 2010. Véase también, Sabato, Hilda, *Buenos Aires en armas. La revolución de 1880*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008.

³ Ley de Educación Común N° 1.420, art. 8°.

solo creció sustancialmente el número de docentes de escuelas comunes, pasando de poco más de casi 400 en la ciudad de Buenos Aires hacia 1880, a cerca de 4 mil en 1911. Junto a esta transformación cuantitativa, se operaron otras modificaciones en la ocupación. Por un lado, en la medida en que creció la oferta de enseñanza pública, la docencia se transformó predominantemente en un empleo estatal: mientras que en 1880 menos del 50% de los maestros y maestras porteños eran empleados estatales, para 1911 este porcentaje había ascendido a poco más del 70%. Estos trabajaban para ese entonces en establecimientos de mayor envergadura, con varios cursos y plantas docentes más amplias, a la vez que integradas mayoritariamente por mujeres. Las maestras, que ya representaban una mayoría del cuerpo de docentes de escuelas comunes de la ciudad en 1880 (el 70%), pasaron a conformar el 85% hacia 1911.

También emergieron nuevas exigencias sobre quienes trabajaban en las escuelas del estado, en el marco de un esfuerzo por estandarizar y profesionalizar a los y las docentes: se impuso una formación específica, impartida en un número cada vez mayor de escuelas normales, así como la obligatoriedad de asistir a conferencias pedagógicas; al mismo tiempo, se expandió y fortaleció la supervisión de la actividad escolar a través de la inspección. El mismo lenguaje da cuenta de las transformaciones operadas en la ocupación, ya que este período fue testigo del paulatino abandono en documentos oficiales del término “preceptor”, una denominación vigente desde por lo menos inicios del siglo XIX.⁴

Esta tesis estudia a los maestros y maestras de escuelas comunes de la ciudad de Buenos Aires en este período de consolidación y expansión de un sistema educativo público, entre la década de 1880 y los años en torno al Centenario. El trabajo se propone comprender mejor quiénes eran, de qué forma concebían su rol, cómo se configuró la escuela en tanto espacio de trabajo en este período y cómo interactuaban las y los docentes con ese universo social al que debían educar, nacionalizar y “civilizar”, es decir, con niños y niñas, pero también con padres y madres. Por esta vía, se busca escapar aquí al entendimiento —muy arraigado en los estudios sobre el período— de las escuelas y de los maestros como instrumentos de poder puestos al servicio del control social. Sin dudas, la escolarización fue un aspecto fundamental de la conformación de los estados modernos, al ser un espacio privilegiado para la construcción y difusión de las identidades nacionales. Las élites locales entendieron muy bien este potencial asimilador de las escuelas y es por eso que estas fueron una pieza clave de las respuestas

⁴ Lionetti, Lucía, “Preceptor, maestro, docente”, en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos), *Palabras clave en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, págs. 261-266.

ensayadas ante la “cuestión nacional”.⁵ La tesis no pretende rebatir dichos planteos, sino, por el contrario, atender a algunos de los pliegues, matices y limitaciones de la conformación de un sistema educativo moderno, entendiendo que se trató de un proceso dinámico y contestado.⁶ Con este objetivo, la tesis pone el foco en un conjunto de actores clave, los maestros y maestras, quienes cumplieron un papel protagónico en dar forma cotidianamente al mundo escolar.

Esto requiere prestar atención a algunas cuestiones que no fueron retratadas por las fotografías enviadas a la exposición de París, tales como la existencia de una diversidad de escuelas en la Buenos Aires de este período, un conjunto heterogéneo en el cual predominaban edificios pequeños y de techos bajos, con bancos que no alcanzaban a albergar a la creciente cantidad de niños y niñas. A su vez, una historia de los maestros y maestras de escuela que recupere la dimensión cotidiana de su labor debe atender a algunos detalles sugeridos por la fotografía de la clase de segundo grado antes mencionada, pero que quedaron por fuera del instante captado por la cámara: ¿Cómo era la relación entre ese inspector, el director y la maestra? ¿Cómo se comportaban esos niños? ¿Qué estrategias ponía en práctica esa mujer, cuya silueta apenas se distingue entre los alumnos, para convocarlos al trabajo? ¿Cómo entendía esa maestra las vertiginosas transformaciones que ocurrían en la ciudad en esos años? ¿Qué aspiraciones profesionales tenía? ¿Cuáles de ellas llegaron a concretarse?

Estado de la cuestión y coordenadas para el estudio histórico de maestros y maestras

Ese tipo de interrogantes no han sido frecuentemente abordados. En los estudios de historia de la educación en Argentina ha tendido a predominar una interpretación del período que se inicia en la década de 1880 y finaliza en torno al Centenario, como aquel de conformación de un sistema educativo centralizado, sumamente verticalista y con una vocación homogeneizadora y disciplinadora de las clases trabajadoras. Los estudios pioneros de Juan Carlos Tedesco y Adriana Puiggrós sentaron algunas coordenadas interpretativas que impregnaron miradas posteriores sobre el período y sobre el rol de maestros y maestras en aquel campo educativo en

⁵ Véase Devoto, Fernando, *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2002, en particular el capítulo 6, “La inmigración de masas”; Halperin Donghi, Tulio, “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en Argentina (1810-1914)”, *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987, págs. 192-238; Bertoni, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001; Falcón, Ricardo, “Izquierdas, régimen político, cuestión étnica y cuestión social en Argentina (1890-1912)”, *Estudios Sociales*, Vol. 40, N° 1, 2011, págs. 193-221.

⁶ Levinson, Bradley A. y Holland, Dorothy, “La producción cultural de la persona educada: una introducción”, *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, 1996. Traducción de Laura Cerletti.

construcción.⁷ Desde perspectivas críticas sustentadas en trayectorias de militancia política y forjadas en un período de la historia de nuestro país marcado por las interrupciones a la vida democrática y, en particular, por la experiencia de la última dictadura militar, estos autores esbozaron una lectura acerca de la herencia de la Ley 1.420 que destacó sus aspectos más autoritarios y excluyentes. Así, en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, publicado en 1986, Tedesco sostuvo que el sistema de educación primaria estatal fue diseñado por las élites del período con el objetivo de “civilizar” a una sociedad heterogénea y atravesada por el influjo migratorio, que transformó radicalmente la estructura social del país.⁸

Por su parte, los estudios de Adriana Puiggrós publicados a principios de los ‘90 presentaron al período que se extiende desde la década de 1880 hasta el inicio del primer gobierno radical como el de conformación de un “sistema de instrucción pública centralizado estatal”, del cual la autora destaca su carácter “burocratizado”, “no participativo”, “ritualizado” y “discriminador de los sectores populares”.⁹ Esta caracterización de la educación estatal hallaba su mayor expresión, según este planteo, en la conformación de una corriente educativa “normalizadora” de raíces positivistas y de la que habrían participado la mayor parte de los pedagogos y educadores. Si bien Puiggrós prestó particular atención a la emergencia de perspectivas “disidentes” —como aquella encarnada por el inspector Carlos Vergara¹⁰—, la imagen que predomina en *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, así como en los aportes de los miembros de su equipo compilados en el volumen *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*,¹¹ es la de un sistema escolar cada vez más centralizado y homogéneo, que obturó el despliegue de iniciativas alternativas o minimizó su relevancia y su capacidad de generar cambios en el ideario educativo dominante.

⁷ Sobre el impacto de las obras de Tedesco y Puiggrós en la historia de la educación local, así como sobre el desarrollo posterior de este campo, véase Ascolani, Adrián, “Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina”, *Educação*, Vol. 35, N° 1, enero-abril, 2012, págs. 42-53; e “Historiadores e Historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual”, *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, N° 2, 1998, págs. 217-226.

⁸ Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945* Buenos Aires, Solar, 1993. Una versión preliminar del libro fue publicada en 1970, a la que la edición de 1986 sumó tres artículos aparecidos en 1971, 1979 y 1983.

⁹ Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990, pág. 17.

¹⁰ Southwell, Myriam y Arata, Nicolás, “Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina”, *History of Education & Children's Literature*, Vol 6, N° 1, 2011, págs 519-539.

¹¹ Puiggrós, Adriana (comp.). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991. Tanto este volumen como *Sujetos, disciplina y curriculum...* formaron parte de una serie dirigida por Puiggrós, de la que también formaron parte *Escuela democracia y orden (1916-1943)*, publicado en 1992 y *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, de 1993. La colección reunió trabajos de investigadores nucleados en torno al grupo APPEAL (Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina).

Las miradas de Puiggrós y Tedesco contribuyeron a conformar matrices interpretativas que mantuvieron una extensa vigencia en el campo de la historia de la educación. Reforzada por una extendida recepción de las obras de Pierre Bourdieu y Michel Foucault a partir de la década de 1990, esta mirada de la escuela como un dispositivo de control social que se configuró entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX impregnó los análisis sobre aspectos como el currículum, la pedagogía,¹² las representaciones sobre las infancias¹³ y la disciplina escolar.¹⁴ El libro de Andrea Alliaud *Los orígenes del magisterio argentino* decantó un abordaje, desde estas mismas coordenadas, acerca de la docencia en este período. Según esta autora, también operó una vocación homogeneizadora en la formación de maestros y maestras a través de las escuelas normales, de modo que los docentes habrían sido, a un tiempo destinatarios de un impulso disciplinador y agentes en el proyecto de “redimir” a una sociedad “desajustada” a los ojos de las élites.¹⁵

Desde hace por lo menos quince años, la proliferación de estudios tanto de historiadoras como de especialistas en ciencias de la educación han contribuido a forjar una imagen más robusta del sistema educativo argentino entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX.¹⁶ Por un lado, se han incorporado nuevas temáticas y objetos de estudio, tales como las prácticas y representaciones escolares en torno a la corporalidad,¹⁷ la prensa educativa,¹⁸ la cultura material¹⁹ y la estética escolar.²⁰ Al mismo tiempo, algunos aportes han cuestionado la noción, sugerida por algunos de los autores y autoras antes mencionados, de que el proyecto

¹² Narodowski, Mariano, *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Editorial Aique, 1994.

¹³ Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1950*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012.

¹⁴ Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La Invención del Aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999; Ginocchio, María Virginia, Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905), Tesis de maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, 2005.

¹⁵ Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Galerna, 2007.

¹⁶ Las obras que se presentan a continuación no pretenden constituir un listado exhaustivo de la producción del campo en los últimos años. Una síntesis de las principales temáticas abordadas por la historia de la educación más reciente, así como de sus principales autores y autoras, puede hallarse en: Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismara, José (eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019.

¹⁷ Aisenstein, Ángela, “Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, Siglos XIX y XX”, en Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo, *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo, 2006, págs. 19-47; Aisenstein, Ángela y Almada, Cecilia, “La naturaleza en la educación alimentaria escolar. Argentina, 1936-1961”, *Cuadernos CEDES*, Vol. 41, N° 112, diciembre 2020.

¹⁸ Finocchio, Silvia, *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.

¹⁹ Dussel, Inés, “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, *Anuario de Historia de la Educación*, N° 4, 2002, págs. 11-36.

²⁰ Pineau, Pablo (Director), *Escolarizar lo sensible: estudios de estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo, 2014.

“civilizador” de las élites logró desplegarse sin contradicciones. Retomando los planteos de Tedesco acerca de la finalidad de la escuela de moldear a los futuros ciudadanos, Lucía Lionetti, por ejemplo, ha ofrecido un relato sobre la estructuración del sistema educativo estatal más atento a sus tensiones y debates internos. En *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, la autora subraya, en relación a los maestros y maestras, la necesidad de diferenciar los postulados de las autoridades acerca del deber de estos “apóstoles de la enseñanza” y las prácticas que concretamente se desarrollaban en las escuelas, que permiten matizar la idea de que los maestros fueron meros propagadores de las políticas y las ideas emanadas desde las oficinas ministeriales.²¹ A través de la prensa periódica y de las fuentes brindadas por la Escuela Normal de Tandil, la autora reconstruye la dimensión conflictiva que atravesó a las escuelas normales, donde los alumnos y alumnas protagonizaron diversas protestas ante profesores y autoridades, que incluso resonaron en las páginas de la prensa.

Por otro lado, Flavia Fiorucci ha realizado sugerentes aportes para entender tanto los límites materiales que condicionaron en despliegue de este sistema educativo, como algunas coordenadas a partir de las cuales se desarrolló su interacción con aquella sociedad a la que buscaba transformar y “civilizar”. Su estudio de la denuncia escolar durante el peronismo, por caso, da cuenta del modo en que las escuelas se constituyeron en un escenario donde se manifestaron las tensiones políticas que atravesaron a la sociedad en ese período, amplificando otros conflictos preexistentes entre colegas, con vecinos, madres y padres.²² De este modo, la autora no solo ha cultivado una mirada más atenta a las mediaciones existentes entre los designios de las autoridades estatales y la cotidianeidad escolar, sino que también ha permitido visualizar la agencia de los distintos actores que habitaron este universo, echando luz sobre algunas de sus contiendas con los mandatos que atravesaban a la definición del magisterio.²³ El análisis de Fiorucci sobre la expansión de las escuelas normales entre 1890 y 1930, por otra parte, derriba la idea de que este proceso estuviera guiado por un plan sistemático y da cuenta del importante margen de acción de los directores de estos establecimientos, que debieron ensayar respuestas originales —como modificaciones en los programas o la imposición de

²¹ Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2007.

²² Fiorucci, Flavia, "La denuncia bajo el peronismo. El caso del campo escolar", *Latin American Research Review*, Vol. 48, N° 1, 2013, págs. 3-23.

²³ Fiorucci, Flavia, “Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo”, *Secuencia*, N° 85, enero-abril 2013, págs. 47-66.

exámenes de ingreso— ante las problemáticas que encontraban en cada localidad donde se implantaba una escuela normal.²⁴

Estos aportes encuentran un terreno común con aquellos estudios históricos que, sobre todo desde principios de los 2000, han puesto el foco en la conformación y el funcionamiento de distintas agencias estatales y que han dejado en evidencia que el estado, lejos de constituir una entidad monolítica y homogénea, se asemeja más a un mosaico conformado por una variedad de organizaciones, funcionarios y trabajadores y atravesado por la circulación de diversos saberes y prácticas.²⁵ Estos trabajos, que significaron una renovación en el entendimiento del estado y, en particular, del funcionamiento de las instituciones orientadas al control social como prisiones, hospitales y reformatorios, subrayaron la importancia de atender a las luchas de poder entre funcionarios y burocracias, así como a la notoria porosidad de las instituciones estatales en su interacción constante con actores sociales diversos. Al mismo tiempo, al poner de relieve las limitaciones materiales que debieron enfrentar estas agencias estatales, así como las contradicciones que las atravesaron, invitan a matizar la profundidad de los procesos de modernización estatal impulsados a partir de la década de 1880. En particular, el nutrido cuerpo de estudios sobre la prisión y la policía han contribuido a dismantlar cierta “ilusión de omnipotencia” muy arraigada en el imaginario social sobre estas instituciones, así como también prestar atención a los sujetos que les han dado cuerpo y a las culturas institucionales a las que dieron forma.²⁶

Junto con aquellos aportes de la historia de la educación local más recientes y los estudios de historia social del estado, la antropología de la educación, con su foco en el análisis de la cotidianeidad escolar, constituye otra cantera de reflexiones que contribuyen a pensar a las escuelas y a los maestros y maestras en perspectiva histórica. Las investigaciones

²⁴ Fiorucci, Flavia, "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, N° 3, 2014, págs. 25-45.

²⁵ Entre las muchas obras que han contribuido a este estudio del estado y de las agencias estatales, pueden mencionarse: Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (editores), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2010; Otero, Hernán, *Estadística y Nación. Una historia conceptual del pensamiento censal de la Argentina moderna 1869-1914*, Buenos Aires, Prometeo, 2006; Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo (comps.), *Los saberes del Estado*, Buenos Aires, Edhasa, 2012.

²⁶ Caimari, Lila, *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina. 1880-1955*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012; Galeano, Diego, *Escritores, detectives y archivistas. La cultura policial en Buenos Aires, 1821-1910*, Buenos Aires, Editorial Teseo, 2009; Barry, Viviana, “Los pasos para la modernización policial. Reclutamiento e instrucción en la policía de la ciudad de Buenos Aires, 1880 – 1910”, *Programa Interuniversitario de Historia Política*. Recuperado de:

http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/saberes%20del%20crimen_barry.pdf Acerca de los agentes e instituciones encargados de la vigilancia y castigo de la población infantil, véase: Freidenraij, Claudia, *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, 1890-1919*, Buenos Aires, Biblos, 2020; y Zapiola, María Carolina, *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*, Los Polvorines, Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 2019.

etnográficas del mundo escolar que emprendieron diversos antropólogos desde fines de la década de 1970, a partir de una preocupación por la relación que establecen con ese universo las clases subalternas, vinieron a discutir una visión de las escuelas como instituciones homogéneas, que operarían sobre niños, niñas y adolescentes pasivos y sin capacidad de responder ante condicionamientos estructurales como los definidos por la edad, la clase, la etnia o el género.²⁷

En efecto, las explicaciones del fracaso escolar de los alumnos y alumnas de grupos subalternos forjadas en las décadas de 1960 y 1970, tanto aquellas centradas en la noción de “diferencia escolar” como las que dieron forma a la teoría de la reproducción, partieron de un entendimiento de la cultura escolar como un desprendimiento de la cultura dominante.²⁸ En la lógica de estas explicaciones, la faceta expulsiva de la escuela se sustentaría en la imposibilidad de apropiación de los contenidos, aprendizajes o pautas de conducta escolares por parte de quienes han recibido una socialización primaria bajo pautas culturales divergentes de las hegemónicas. Frente a esta perspectiva, los estudios etnográficos de la escuela han partido de un entendimiento de la cultura como “un proceso continuo de producción de significados en contextos sociales y materiales”.²⁹ Estudios como los de Paul Willis sobre los estudiantes de la clase obrera inglesa o los de Elsie Rockwell sobre las escuelas francesas y mexicanas han analizado el modo en que el éxito o fracaso escolar no son destinos predeterminados, sino el resultado de múltiples negociaciones cotidianas en las que alumnos y alumnas tienen un rol activo, ya sea colaborando en el trabajo escolar planteado por los maestros y maestras, apropiándose de esos contenidos y otorgándoles nuevos significados, o bien resistiéndose a

²⁷ Levinson, Bradley A. y Holland, Dorothy, “La producción cultural de la persona educada...”, *op. cit.*; Rockwell, Elsie “La dinámica cultural en la escuela” en Alvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, págs. 21-38. La reconstrucción, que se presenta a continuación, de las críticas de los estudios de la antropología de la educación de la década de 1980 al enfoque de la “diferencia cultural” y a la teoría de la reproducción se basa en estos escritos de Levinson y Holland y de Rockwell.

²⁸ El enfoque de la diferencia cultural fue un marco de análisis forjado por antropólogos y lingüistas norteamericanos comprometidos en la defensa de los derechos de las minorías, en particular, de los niños afroamericanos, en la década de 1960. Estos estudios explicaron el fracaso escolar de los alumnos afroamericanos como el resultado de un conflicto entre la “cultura escolar” y la de ciertos grupos étnicos. Desde esta perspectiva, la incomunicación entre una y otras constituiría el principal impedimento para el progreso de ciertos niños y niñas en el sistema escolar. Por su parte, la teoría de la reproducción tuvo su mayor exponente en la obra de Bourdieu y Passeron, quienes partieron de la noción de “habitus” como un conjunto de disposiciones y esquemas de percepción que diferencian a los grupos sociales. Desde estas coordenadas, los autores sostuvieron que la escuela, lejos de constituir un espacio para la socialización uniforme de niños y niñas, selecciona a los “herederos legítimos”, es decir, a aquellos alumnos cuyo habitus primario se alinea con la cultura dominante. Este proceso de selección impediría, al mismo tiempo, que se apropien de la cultura dominante quienes pertenecen a las clases subalternas.

²⁹ Levinson, Bradley A. y Holland, Dorothy, “La producción cultural de la persona educada...”, *op. cit.*

aprender e incluso subvirtiendo las normas del funcionamiento escolar.³⁰ Los antropólogos y antropólogas de la educación, así, con sus análisis detallados de las interacciones entre los distintos sujetos que componen el universo escolar —que, lejos de limitarse a docentes y alumnos, incluyen a autoridades y familias³¹— han permitido entender a las escuelas como espacios singulares, escenarios de contiendas ideológicas, intercambios y negociaciones.

Así como han contribuido a poner de relieve el rol activo de los estudiantes en las escuelas, los estudios etnográficos también han subrayado el rol central de maestros y maestras en la construcción de la cotidianeidad escolar. En lugar de considerarlos parte de un cuerpo homogéneo de agentes de transmisión de una cultura hegemónica, estos aportes han subrayado, por un lado, la diversidad de orígenes sociales, formaciones, pertenencias generacionales, posturas políticas y “modos de enseñar y asumir el trabajo docente”, de los maestros y maestras.³² Al mismo tiempo, han invitado a pensarlos como sujetos también dotados de agencia, que filtran, seleccionan y se apropian del contenido dictado por el currículum oficial y resignifican normativas y rituales escolares, de acuerdo con sus propias valoraciones, su lectura del entorno en el que deben desarrollar su trabajo y sus negociaciones con autoridades, niños, padres y madres.

En el marco de los estudios de antropología de la educación centrados en los maestros y maestras, cabe destacar el aporte de Graciela Batallán.³³ Su análisis histórico y etnográfico de los docentes de infancia —un término mediante el cual la autora busca subrayar la peculiaridad de un trabajo que se desarrolla en una interacción constante con niños y niñas— ha destacado el modo en que la identidad docente se configura, de manera dinámica y abierta, en el cruce entre las funciones atribuidas a esta labor por normativas y discursos oficiales, los derechos adquiridos a través de la acción gremial y las interpretaciones e interacciones cotidianas con otros integrantes de la comunidad educativa. El trabajo de Batallán también ha analizado diversas estrategias de resistencia puestas en práctica por maestras y maestros en sus espacios laborales, que emergen tanto en sus interacciones con las autoridades (en particular, con los directores), como en las prácticas pedagógicas en el aula. De este modo, la autora ha

³⁰ Rockwell, Elsie, “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?”, *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 239-264; Willis, Paul, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 2017.

³¹ Santillán, Laura y Cerletti, Laura, “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación”, *Boletín de Antropología y Educación*, Año 2, N° 03, diciembre, 2011, págs. 7-16.

³² Rockwell, Elsie, “El trabajo docente hoy. Nuevas huellas, bardas y veredas”, *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 489-520.

³³ Batallán, Graciela, *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

contribuido a repensar el modo en que circula el poder en la institución escolar, que, lejos de reproducir una lógica vertical, se difumina en los intersticios de las múltiples interacciones que atraviesan a la comunidad educativa.

Retomando estos aportes, el foco de esta tesis está puesto en analizar tanto el modo en que fue definida esta ocupación en normativas y discursos oficiales, así como también los sentidos que adquirió la docencia para quienes la ejercieron, atendiendo a las tensiones y contradicciones que emergieron en la definición de esta actividad. A través del estudio de los maestros y las maestras, entendidos en tanto sujetos históricos con capacidad de agencia, este trabajo busca también recuperar la dimensión cotidiana de las escuelas porteñas, entendiendo que constituye un aspecto fundamental para dar cuenta del funcionamiento efectivo de ese sistema escolar.

Estructura de la tesis

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos, que proponen un acercamiento paulatino a la cotidianeidad del trabajo de maestros y maestras en las escuelas porteñas de fines del siglo XIX y principios del XX. El primero ofrece un panorama del proceso de construcción de un sistema educativo estatal en la Buenos Aires del período, con el objetivo de reconstruir el escenario en el cual actuaron los maestros y maestras. Se pasa revista allí al andamiaje normativo construido sobre todo a partir de la sanción de la Ley 1.420 en 1884, así como al despliegue material del moderno sistema educativo en la ciudad, con sus límites y ambivalencias. Este primer capítulo también busca destacar el rol activo jugado por maestros y maestras en este período. Para ello, se detiene en dos prácticas, las conferencias pedagógicas y los exámenes escolares, que permiten una primera aproximación al modo en que los docentes se apropiaron de los mandatos oficiales, resignificándolos y contribuyendo a moldear su contexto laboral.

El segundo capítulo se detiene en la reconstrucción del perfil social de maestros y maestras, recuperando la diversidad de este grupo ocupacional en términos de género, origen geográfico, edades, antigüedad y jerarquías. El objetivo es dar cuenta de las distintas trayectorias y experiencias abiertas a los y las docentes que trabajaron en la ciudad de Buenos Aires en el período. El foco está puesto, sin embargo, en un aspecto nodal del proyecto educativo de las élites finiseculares: el impulso dado a la profesionalización de la tarea docente, a partir de su reorganización y de la creación de nuevas instancias de formación (escuelas normales y conferencias pedagógicas). El capítulo busca dar cuenta de los resultados ambiguos de este proyecto, en la medida en que la definición de la docencia la ubicó a medio camino

entre un rol profesional y uno subalterno, al tiempo que emergió una tensión entre la exigencia de la titulación y la emergencia de un sentido común en torno a lo imponderable e intransferible del “arte de enseñar”.

Las primeras revistas de maestros, aparecidas en las décadas de 1880 y 1890, son el objeto de estudio del tercer capítulo. En el mismo período en que se trazaban los andamiajes del sistema educativo y se definía y regulaba la docencia en escuelas comunes, algunos normalistas también lideraron importantes esfuerzos por lograr la profesionalización de su actividad. Junto con la creación de las primeras asociaciones de maestros, comenzaron a aparecer revistas de y para docentes de escuela. A partir del análisis de cinco de estas publicaciones, este capítulo indaga en algunos aspectos de la autorrepresentación de los maestros, en particular aquellos ligados con su rol y sus expectativas de posicionamiento social. El propósito es entender cómo los docentes concebían su trabajo y profundizar el análisis de algunas disputas que atravesaron a este cuerpo de trabajadores y trabajadoras, y que los enfrentaron a las autoridades del Consejo Nacional de Educación y a otros miembros de la comunidad educativa: padres y madres de los niños y consejos escolares distritales.

El último capítulo de la tesis es aquel que más se adentra en la cotidianidad del trabajo docente, a partir de la indagación sobre los castigos físicos, que pervivieron en las escuelas pese a los intentos de las autoridades de erradicarlos. En torno a dicha práctica se anudan cuestiones relativas a la definición del trabajo docente, a las concepciones sobre las infancias que se tejían en la escuela y a las dinámicas que vinculaban a maestros y maestras con otros miembros de la comunidad educativa: alumnos, pares, directores, pero también adultos a cargo de los niños, miembros de los consejos escolares distritales e inspectores. Era en esas interacciones donde se definían, en el contexto local de la escuela, los alcances de la autoridad docente, así como lo que se consideraba un castigo “afrentoso”. El capítulo permite abrir una indagación acerca de los modos de circulación del poder en la institución escolar y en la comunidad educativa.

Se retoman, así, dos aspectos de la institución escolar que han sido frecuentemente transitados, la disciplina y la autoridad docente, pero recuperando la mirada que sobre ellos tenían maestras y maestros rasos y los dilemas que emergían en la interacción con niños y niñas. Con este objetivo, el capítulo se detiene primero en un conjunto de imágenes, ideas y prescripciones del período acerca de la disciplina escolar, a partir del análisis de normativa y de algunos escritos pedagógicos. Asimismo, se analiza una serie de sumarios abiertos a docentes acusados de haber aplicado “correctivos violentos”, los cuales permiten recuperar las voces de los involucrados.

Capítulo 1. Un nuevo sistema educativo para la ciudad de Buenos Aires

La sanción de la Ley 1.420, a la vez que un punto de llegada de iniciativas previas orientadas a expandir la educación común, marcó en la ciudad de Buenos Aires un impulso fundamental en la estructuración de un moderno sistema de instrucción infantil. Este proceso implicó la conformación de una nueva burocracia especializada, la construcción de nuevos edificios escolares, dotados de muebles y materiales pedagógicos adecuados, así como la emergencia de un campo del saber específico en torno a la pedagogía. Tales desarrollos impulsaron y, a la vez, se vieron fortalecidos por la cada vez mayor difusión de la representación de los niños y niñas como alumnos, es decir, la naturalización de la infancia como una etapa distintiva de la vida y, a la vez, de la escuela como el ámbito privilegiado para su socialización y educación. Como resultado, entre la década de 1880 y el Centenario, se evidenció un notable incremento en el porcentaje de niños y niñas porteños que asistían a la escuela, si bien no llegó a alcanzarse el acceso universal a la educación primaria en este período.

La estructuración del flamante sistema educativo porteño, que involucró a una miríada de actores diversos, no se desarrolló de manera lineal. Siguiendo una mirada “desde adentro” de las instituciones estatales,³⁴ este capítulo reconstruye algunas de las principales aristas del proceso de construcción del sistema educativo porteño entre las décadas de 1880 y 1910, con una mirada atenta a las disidencias y conflictos internos a los que dio lugar. El propósito es dar cuenta del escenario dinámico y por momentos conflictivo en el cual desempeñaron su trabajo los maestros y maestras de la Buenos Aires de entresiglos.

Con este objetivo, el primer apartado repasa, por un lado, algunas de las nuevas normativas orientadas a regular distintos aspectos del funcionamiento escolar (horarios, programas, medidas disciplinarias) y, por el otro, la emergencia de una renovada burocracia para la administración escolar, integrada por el Consejo Nacional de Educación, los Consejos Escolares de Distrito y la Inspección Técnica de la ciudad. A continuación, se pone el foco en la expansión material del sistema educativo porteño. En particular, se describe el modo en que este desarrollo interactuó con las profundas transformaciones que atravesó la ciudad de Buenos Aires en este período. Se retoma allí el planteo de Francisco Liernur acerca de que la “ciudad escolar”, que cobra forma sobre todo a partir de la década de 1880, como parte de la “ciudad efímera”, está atravesada en estos años por la superposición entre la metrópolis moderna que

³⁴ Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán, “Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina”, *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2010, págs. 9-55.

se afianza a paso sostenido y otro estrato caracterizado por su transitoriedad.³⁵ En este lento y, en parte, precario despliegue, las escuelas comunes estuvieron lejos de monopolizar la oferta educativa, debiendo coexistir con instituciones religiosas, de nacionalidades extranjeras e incluso con pequeños locales que satisfacían una demanda de educación primaria creciente, aun cuando esta no alcanzó a todos los niños y niñas de la ciudad.

En el contexto de ese dinamismo urbano de fines del siglo XIX y principios del XX, en torno a las escuelas fue decantándose un ámbito de sociabilidad que reunía a niños, niñas, maestros y maestras, quienes tejieron formas específicas en sus interacciones cotidianas. El último apartado de este capítulo ahonda en dos prácticas, las conferencias pedagógicas y los exámenes escolares, que permiten adentrarse en la cultura escolar de este período, destacando aquello que escapaba a la norma y los impulsos “homogeneizadores” del sistema educativo moderno. De este modo, el capítulo busca recuperar el papel jugado por maestros y maestras en este proceso de reestructuración y expansión del sistema educativo y el modo en que aquellos se apropiaron de las disposiciones oficiales, resignificándolas.

La fuente privilegiada en este capítulo son los informes que, con una periodicidad anual (aunque interrumpida en algunos años) publicó el Consejo Nacional de Educación para dar cuenta de la marcha de la educación común en la capital, provincias y territorios nacionales y que fueron una parte central del despliegue material y simbólico de la autoridad del Consejo.³⁶ Dirigidos al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, aunque de carácter público, los reportes alcanzaron algunos años dimensiones verdaderamente monumentales, de miles de páginas, que reunieron estadísticas, reglamentos, notas y circulares, así como planos de escuelas, inventarios y balances contables. Estos voluminosos compendios de meticulosa escritura burocrática iban antecedidos de presentaciones en las que el presidente de turno del Consejo exponía los logros alcanzados por su gestión. Al mismo tiempo, sin embargo, en estas páginas pueden leerse huellas de las contradicciones que atravesaron a la construcción de esta nueva autoridad estatal. Los informes de los inspectores y Consejos Escolares distritales, en particular, horadaron el tono triunfal que predominaba en esta publicación. Los inspectores no solo señalaron en ocasiones las limitaciones de sus antecesores, sino que también hicieron públicos los problemas concretos que encontraban en su labor cotidiana, debido a la falta de edificios adecuados, las

³⁵ Liernur, Jorge F., “La ciudad efímera”, en Liernur, Jorge F. y Silvestri, Graciela, *El umbral de la metrópolis. Transformaciones técnicas y cultura en la modernización de Buenos Aires (1870-1930)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1993, págs. 177-222.

³⁶ Los informes del Consejo Nacional de Educación cumplieron un rol similar al de las Memorias del Departamento de Policía de Buenos Aires, que comenzaron a publicarse en 1868. Véase: Galeano, Diego, *Escritores, detectives y archivistas. La cultura policial en Buenos Aires, 1821-1910*, Buenos Aires, Editorial Teseo, 2009, en particular el capítulo “El hotel del gallo”.

dificultades para atraer alumnos a las escuelas o para lograr la obediencia de los y las docentes a los designios del Consejo.

El reordenamiento del sistema educativo porteño

Las transformaciones acontecidas en materia de política educativa en la década de 1880 deben ser entendidas como parte de una serie más extensa de iniciativas estatales orientadas a expandir la educación elemental. Ya en 1871, durante la presidencia de Sarmiento, se había sancionado la Ley de Subvenciones (N° 463), un pilar fundamental en el impulso a la educación primaria a nivel nacional. Si bien, tal como lo había establecido la Constitución de 1853, eran las provincias las encargadas de administrar, regular y financiar este nivel educativo, aquella normativa habilitó al Tesoro Nacional para financiar escuelas en todo el territorio nacional, en un intento por suplir las carencias materiales de los gobiernos jurisdiccionales.³⁷

Poco después, en 1875, se sancionó la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (N° 988), que constituyó el principal antecedente de la Ley 1.420. En primer lugar, mediante esta ley se estableció la educación obligatoria y gratuita para los niños entre los 6 y 14 años y las niñas entre los 6 y los 12. En segundo lugar, se impuso a los maestros y maestras el requisito de contar con un título docente, otro aspecto también presente en la legislación nacional posterior.³⁸ Además, la sanción de esta normativa significó la organización de un verdadero sistema educativo público, con una única administración estatal para todas las escuelas primarias. En efecto, antes de esa fecha existían en la provincia diversas autoridades educativas (el Ministerio de Gobierno, la Dirección General de Escuelas, la Sociedad de Beneficencia, los municipios, el Consejo de Instrucción Pública y un Inspector General), cuyos solapamientos generaban no pocos conflictos en torno a sus respectivas atribuciones.³⁹ La ley de 1875 simplificó esta compleja red burocrática y reorganizó la administración escolar de la provincia en torno a dos pilares: por un lado, un órgano central colegiado, el Consejo General de Educación, presidido por un Director General de Escuelas y cuyos miembros eran elegidos por el Poder Ejecutivo, con acuerdo del Legislativo; por el otro, en el nivel local, los Consejos Escolares, a cargo del “gobierno inmediato de las Escuelas Comunes” e integrados por vecinos

³⁷ Décadas más tarde, en 1905, fue sancionada la Ley Láinez (N° 4.874), que autorizaba al estado nacional a fundar escuelas en las provincias y permitió un dramático incremento de la escolarización en todo el país.

³⁸ “Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires”, Buenos Aires, Imprenta Rural, 1875. Véase, en particular, los artículos 1°, 3°, 4°, 5°, sobre la obligatoriedad escolar, y el artículo 53, sobre las condiciones para el ejercicio del magisterio en escuelas comunes.

³⁹ Véase: Minvielle, Lucila, *El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905)*, Tesis del Doctorado en Educación, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, 2010.

elegidos mediante el voto popular en cada municipio rural o parroquia de la ciudad de Buenos Aires.⁴⁰

La federalización de Buenos Aires en 1880 significó el traspaso de la administración escolar de la ciudad a una nueva entidad, el Consejo Nacional de Educación, organismo dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y que perduró hasta la década de 1940, cuando fue creado el Ministerio de Educación. El Consejo Nacional estaba integrado por un presidente (designado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado) y cuatro vocales (nombrados solo por el Poder Ejecutivo).⁴¹ Entre quienes integraron el Consejo en estos años se reconoce a intelectuales y escritores, como Marcos Sastre, Paul Groussac y Lucio V. López, quienes ocuparon también otros puestos en la administración educativa y cultural. Junto con estos hombres de letras se hallaban figuras como las de Benjamín Zubiaur y Joaquín V. González, juristas que integraron el naciente campo de “expertos” en las problemáticas asociadas a la “cuestión social”. A este grupo podría añadirse también una figura como la de Ramos Mejía, conspicuo representante de la “cultura científica” del fin de siglo.⁴²

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, el Consejo Nacional desarrolló una intensa actividad:⁴³ organizó comisiones para trabajar en torno a temáticas específicas del gobierno escolar;⁴⁴ dio forma a una estadística escolar de la ciudad; creó un cuerpo de inspectores técnicos para la capital y otro de inspectores viajeros para las provincias; construyó edificios específicos para el quehacer educativo; fundó una Biblioteca y Museo Escolar. A esto se sumó la sanción de numerosos reglamentos (de escuelas, de exámenes, de conferencias pedagógicas, para escuelas nocturnas y normales), disposiciones y circulares con el objetivo de moldear distintos aspectos de la actividad educativa: los métodos disciplinarios, la selección

⁴⁰ “Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires”...*op. cit.*, “Capítulo II. Dirección y Administración”.

⁴¹ Entre 1884 y 1916 cinco figuras presidieron el consejo: el salteño Benjamín Zorrilla, quien se mantuvo en este puesto durante más de diez años, hasta 1895; José María Gutiérrez (brevemente en 1895 y luego entre 1899 y 1904); Ponciano Vivanco (quien primero reemplazó a Gutiérrez en 1895 y luego volvió a ser elegido en 1904); José María Ramos Mejía (entre 1908 y 1913) y Pedro Arata (quien reemplazó a Ramos Mejía tras su fallecimiento en 1913). Véase: Marengo, Roberto, “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, en Adriana Puiggrós (dir.) *Historia de la educación en la Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991, págs. 71-175.

⁴² Terán, Oscar, *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la “cultura científica”*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

⁴³ Véase: Marengo, Roberto, “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”... *op. cit.*

⁴⁴ Durante la primera gestión de Benjamín Zorrilla se crearon las comisiones de Didáctica y Diplomas, Hacienda y Presupuesto y Asuntos Judiciales y Bibliotecas fueron; en los años siguientes se crearon otras provisorias, dedicadas a deliberar y ofrecer recomendaciones sobre temas puntuales, como los reglamentos escolares o la selección de textos. Véase: Marengo, Roberto, “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”... *op. cit.*

de libros de lectura y manuales escolares, la definición de contenidos y métodos pedagógicos, pero también los requisitos para acceder a un cargo docente y, luego, a una jubilación.

La reglamentación precisa del tiempo escolar constituye un ejemplo conspicuo del nivel de detalle de esta voluntad ordenadora, así como de las aproximaciones paulatinas que siguió el Consejo en sus intentos por reorganizar la cotidianeidad escolar. En 1886 se impusieron, primero, horarios uniformes para todas las escuelas de la ciudad: estas debían abrir sus puertas de lunes a sábados a las 11:00 a.m. y dictar clases hasta las 4:00 p.m., con dos recreos de diez minutos y otros dos de quince.⁴⁵ Tan solo un año después, junto con la sanción de nuevos programas para las escuelas comunes de Buenos Aires, el Consejo Nacional de Educación reglamentó incluso los horarios en que debían dictarse las distintas asignaturas. Esto, según se argumentaba, tendría la ventaja de facilitar la supervisión de las escuelas, ya que los inspectores podrían saber de antemano qué materia se estaba dictando en un establecimiento aún antes de visitarlo.



⁴⁵ “Horarios. División del tiempo”, en *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1886. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I*, Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1887, págs. CCLIX-CCLXVI.

Figura N° 2. Horario para primer y segundo grado, 1887.

H O R A R I O		
ESCUELA INFANTIL (VARONES)		
Primero y segundo grado		
LUNES, MIÉRCOLES Y VIERNES		
HORAS	EMPLERO DEL TIEMPO	DURACIÓN
De 11 á 11,10 m	Revista y lista	10 m
» 11,10 m » 11,30 m	Aritmética	20 »
» 11,30 m » 12	Lectura y escritura	30 »
» 12 » 12,10 m	Recreo	10 »
» 12,10 m » 12,30 m	Ejercicios intuitivos	20 »
» 12,30 m » 1	Idioma Nacional	30 »
» 1 » 1,10 m	Recreo	10 »
» 1,10 m » 1,30 m	Gimnasia	20 »
» 1,30 m » 2	Lectura y escritura	30 »
» 2 m » 2,15 m	Recreo	15 »
» 2,15 m » 2,30 m	Aritmética	15 »
» 2,30 m » 3	Ejercicios intuitivos	30 »
» 3 » 3,15 m	Recreo	15 »
» 3,15 m » 3,30 m	Moral	15 »
» 3,30 m » 4	Dibujo	30 »

Fuente: República Argentina. *Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1888, pág. CLXXXIX.

Junto al Consejo Nacional de Educación —y en consonancia con la Ley N° 988 de la provincia de Buenos Aires— la Ley 1.420 delegó parte de la administración escolar en organismos locales, los Consejos Escolares de Distrito. Según la normativa, estos debían estar integrados por “cinco padres de familia” que, a diferencia de lo sancionado por la ley provincial, eran elegidos por el Consejo Nacional de Educación.⁴⁶ Sus integrantes fueron usualmente hombres de negocios, profesionales, escritores y otras figuras públicas de la escena porteña.⁴⁷ Estos organismos estaban encargados de velar por el cumplimiento, al nivel del distrito, de algunas de las disposiciones establecidas por la Ley Nacional de Educación. Fundamentalmente, eran los responsables de garantizar la obligatoriedad escolar y supervisar

⁴⁶ “Ley N° 1.420 sobre Educación Común en la Capital, Territorios y Colonias Nacionales”, en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Debates parlamentarios sobre Instrucción pública. Recopilación de debates del H. Congreso Nacional sobre leyes y proyectos de organización de la instrucción general y universitaria*, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1904, págs. 355-362. Véase, en particular, el art. 38.

⁴⁷ Bertoni, Lilia Ana, “La escuela y la formación de la nacionalidad”, en *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001; Marengo, Roberto, “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, *op. cit.*

el funcionamiento de las escuelas, tanto comunes como particulares, mediante la inspección. Esta última función debía estar en manos de un Secretario, quien concentraba, a su vez, el cargo de Subinspector y del que se requería ser egresado de una escuela normal.

Los Consejos distritales solían además emitir sus propios reglamentos y disposiciones sobre prácticas como los festejos escolares, los exámenes, la selección de manuales escolares, o la suspensión de clases. Su gran creatividad en lo relativo a la administración escolar se evidenció en las últimas décadas del siglo XIX, por ejemplo, en la variedad de respuestas ensayadas ante un problema que resultaba particularmente acuciante: las dificultades para lograr la asistencia de los niños y niñas a las escuelas comunes de la ciudad. Durante este período, distintos consejos pusieron en práctica novedosas estrategias para asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, desde la realización de celebraciones y clases en la vía pública o la difusión de carteles en castellano e italiano, con el objetivo de atraer a las familias a la escuela, hasta medidas más coercitivas, como la contratación de comisionados de vigilancia para advertir a los padres e imponer las multas que estaban contempladas por la normativa vigente, pero que raramente se llevaban a la práctica.⁴⁸

Al concentrar las funciones de inspección y de regulación, los Consejos Escolares constituían actores insoslayables del panorama educativo en el nivel local, con capacidad para incidir en la cotidianeidad escolar y en el quehacer de directores y maestros. A esto se sumaba otro recurso central en manos de los consejos: el control del acceso a los cargos docentes. Según la normativa, estos organismos administrativos eran los encargados de definir ternas de candidatos para cubrir las vacantes existentes en las escuelas del distrito, que debían ser puestas en conocimiento del Consejo Nacional de Educación para la definición final.⁴⁹ En la práctica, sin embargo, parecería que eran los mismos Consejos distritales los que se encargaban de nombrar a los y las docentes, según lo indican algunas advertencias del Consejo Nacional sobre estas “odiosas preferencias”⁵⁰ y las numerosas denuncias y críticas aparecidas en las revistas de docentes en las últimas dos décadas del siglo XIX.

⁴⁸ Bertoni, Lilia, Ana, “La escuela y la formación de la nacionalidad”... *op.cit.*

⁴⁹ “Ley N° 1.420 sobre Educación Común en la Capital, Territorios y Colonias Nacionales”... *op. cit.*, art. 42, inc. 7°; “Reglamento general para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales”, art. 49, en *República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor D. Benjmn Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1892, págs. 226-256.

⁵⁰ “Consejos Escolares”, en *República Argentina, Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887...* *op. cit.*, pág. CCX. Véase, también las circulares de 1901 del Consejo Nacional de Educación a los Consejos Escolares, recordándoles que siguieran el procedimiento prescripto, en “Varias circulares”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1901. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente*

En estas publicaciones, editadas en general por egresados de escuelas normales y que definieron como su principal público lector a los maestros y maestras de la ciudad, el accionar de los Consejos Escolares distritales estuvo siempre cubierto por un manto de sospecha, manifestado en un sinnúmero de comentarios referidos al poder de las “influencias” para alcanzar un nombramiento o lograr un ascenso en la docencia. Hacia fines de la década de 1890, estos señalamientos se tornaron en una abierta impugnación. En agosto de 1898, la revista de la Asociación “El Magisterio” se hizo eco de una nota aparecida en el diario *La Prensa* e inició una verdadera campaña que continuó hasta el año siguiente y en la que participaron algunos colaboradores, además del editor de esta publicación, el inspector de escuelas de la capital Andrés Ferreyra. El artículo de *La Prensa*, transcrito en la revista, presentaba a los consejos como instituciones organizadas “merced a las influencias y recomendaciones personales” que “han degenerado en agencias políticas”.⁵¹ La revista pedagógica retomó esta acusación, cargada de una fuerte moral republicana, enfatizando el costo que implicaban los consejos al erario público:

(...) el Estado paga por tener una numerosa corte de consejeros, confortable, elegantemente instalados en las mejores aulas de los edificios fiscales, servidos por secretarios, escribientes, ordenanzas, eventuales y derechos de matrícula, para que tengan suspendida la espada de Damocles, de su irresponsable autoridad, sobre las maestras y maestros poco dóciles a su paternal acción (¿son todos padres de familia siquiera?).⁵²

Además de reafirmar, por contraste con este flagrante derroche, el acatamiento de los docentes a las expectativas profesionales de modestia y recato, la metáfora de la corte apuntaba al despotismo ejercido por este conjunto de profanos que, ajenos a la *expertise* docente, osaban “maniatar a directores y maestros con un exacto dédalo de disposiciones”. Así lo afirmó Pedro A. Torres en un artículo publicado en abril de 1899 en esta misma revista, donde se refería a los “caprichos y veleidades de personas que con frecuencia ignoran los elementos de la ciencia educativa”.⁵³

Estos señalamientos deben ser entendidos en el marco de una disputa de poder entre los Consejos Escolares y los inspectores, quienes fueron ganando mayor ascendiente en la

del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta y litografía de Martino y Vallet, 1902, págs. 431-453.

⁵¹ “Las reformas en la educación nacional. Instituciones escolares”, *La Enseñanza Argentina*, Año II, N° 24, 25 de agosto de 1898, pág. 557.

⁵² “Los Consejos Escolares”, *La Enseñanza Argentina*, Año II, N° 24, 25 de agosto de 1898, p. 555.

⁵³ Torres, Pedro A., “Los Consejos Escolares”, *La Enseñanza Argentina*, Año III, N° 15-16, 10 y 25 de abril de 1899, pág. 460.

administración educativa porteña a lo largo de la década de 1890.⁵⁴ En la década previa, la función de inspección —es decir la supervisión del trabajo pedagógico y del funcionamiento de las escuelas, para asegurar su adecuación a las regulaciones vigentes—⁵⁵ se hallaba desdoblada entre una “general”, llevada a cabo por los Consejos distritales a través de sus secretarios, y una “técnica”, a cargo de tres funcionarios que dependían directamente del Consejo Nacional de Educación.⁵⁶ Sucesivas disposiciones fueron otorgando mayores atribuciones a la inspección técnica, centralizando esta función en una burocracia especializada y de la cual seguramente se esperaba que estuviera más alejada de la sociabilidad vecinal y las “redes de influencias” en las que estaban inmersos el personal docente y los Consejos Escolares. En 1889 se sancionó un reglamento específico para la inspección, el cual determinó que tanto inspectores técnicos como subinspectores debían contar con un título de profesores normales y que les estaba prohibido ejercer cualquier otro cargo.⁵⁷ Más adelante, en 1895, se separó el cargo de Secretario del Consejo Escolar del de Subinspector, de modo que dejaron de existir inspectores designados por los Consejos Escolares —al iniciarse el siglo XX se suprimió el cargo de Subinspector, mientras en 1910 volvió a ampliarse el cuerpo de inspectores técnicos, para contar con uno por distrito escolar—. Por otro lado, en 1901 se creó el cargo de Inspector Técnico General, con la función de coordinar el accionar de los inspectores de la ciudad, y se instituyeron las conferencias periódicas de inspectores. Tiempo después, en 1905, se crearon inspecciones específicas para las materias especiales: Trabajo Manual, Educación Física, Economía Doméstica y Música. De este modo, hacia el Centenario, la ciudad contaba con un cuerpo de inspectores profesionalizado, más numeroso y diferenciado según distintas especializaciones.

⁵⁴ Marengo, Roberto, “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”... *op. cit.*

⁵⁵ Véase Legarralde, Martín, “Inspectores”, en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos), *Palabras clave en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, págs. 205-208.

⁵⁶ El devenir de la inspección en la ciudad debe ser entendido, a su vez, como parte del proceso de conformación de un cuerpo de inspectores a nivel nacional, también dependientes del Consejo Nacional de Educación a partir de 1884. Ya la Ley de Subvenciones (N° 463), sancionada en 1871, había facultado al estado nacional para invertir en el sostenimiento de la educación primaria en las provincias, a cambio de lo cual estas debían someterse a su inspección. Así se conformó un cuerpo de inspectores nacionales que, en las provincias, supervisaban principalmente la organización de los sistemas educativos en formación. En los territorios nacionales, en cambio, tuvieron un papel fundamental en la puesta en marcha de escuelas en pueblos y parajes alejados, que no contaban con este tipo de establecimientos. Hacia fines del siglo XIX, este cuerpo de inspectores se fue especializando, a medida que se diferenciaron inspectores de educación primaria, de educación secundaria, normal y especial y que cada provincia fue creando su propio cuerpo de inspectores. Véase: Legarralde, Martín, “Inspectores”... *op. cit.*

⁵⁷ “Reglamento de la Inspección de las escuelas de la Capital, Colonias y Territorios”, *República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91... op. cit.*, págs. 313-321.

Los inspectores de la capital visitaban periódicamente las escuelas, tanto públicas como particulares, para observar el orden general de los establecimientos y constatar su adecuación a las normativas, así como también para relevar información estadística sobre el alumnado y el personal docente. Ellos mismos provenientes del magisterio por su formación y trayectoria —eran egresados de escuelas normales, que en general se habían desempeñado como maestros de grado y/o directores al menos durante un breve período— ocupaban un espacio liminar, a la vez diferenciados de los funcionarios que se hallaban en la cúspide de la administración educativa y del conjunto heterogéneo de maestros y maestras de la ciudad, cuyo trabajo debían supervisar. En efecto, los inspectores se fueron erigiendo en “maestros de maestros” y, sobre todo, de maestras a medida que avanzó el proceso de feminización del magisterio.⁵⁸ En sus visitas, presenciaban las clases para ofrecer la correspondiente “crítica pedagógica”, incluyendo sugerencias y advertencias sobre prácticas consideradas contrarias a los principios pedagógicos. Al mismo tiempo, concentraban el poder de vigilar el comportamiento de maestros y maestras por fuera de la escuela, toda vez que recibían denuncias de directores, padres, madres o miembros de los consejos distritales y al tener la potestad de iniciar sumarios administrativos en los que se juzgaba no solo la idoneidad profesional, sino también la conducta y el “ascendiente moral” de la persona investigada.⁵⁹

La sanción de la Ley 1.420, entonces, implicó el inicio de un intenso proceso creativo, por el cual se desplegó una nueva burocracia educativa en la ciudad, más robusta, especializada e internamente diferenciada. Consejeros e inspectores, al tiempo que disputaban su preeminencia sobre el flamante sistema educativo porteño, ensayaron diversos medios para reorganizar y extender el alcance de la actividad escolar. Reglamentos circulares, decretos y resoluciones, entre otros instrumentos, atestiguan los reiterados esfuerzos realizados en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX por dar forma a un nuevo ordenamiento educativo en la ciudad. Prestar atención a su expansión en la ciudad, al tiempo que esta crecía y se modernizaba, permite atender a los ritmos e inflexiones de ese proceso.

La expansión del sistema de instrucción pública

La reestructuración del sistema educativo porteño se vio acompañada también de una notable expansión en términos de cantidad de escuelas, alumnos, alumnas y docentes, proceso que se

⁵⁸ Dussel, Inés, “Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”, *Revista Argentina de Educación*, Año XIII, N° 23, octubre de 1995, págs. 55-82.

⁵⁹ Véase Legarralde, Martín, “Inspectores”... *op. cit.* y Fiorucci, Flavia, “Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo”, *Secuencia*, N° 85, 2013, págs. 47-66.

entrelazó con aquel de vertiginosa transformación de la ciudad. Según los datos oficiales recopilados en los informes del Consejo Nacional de Educación, las 100 escuelas estatales para niños existentes en 1887 recibieron en sus aulas, en total, 20.624 alumnos y emplearon a 746 docentes, incluyendo a directores y directoras.⁶⁰ Casi treinta años después, hacia 1915, Buenos Aires contaba con más del doble de escuelas, 264 en total, mientras que la asistencia se había más que sextuplicado, llegando a 129.633 alumnos.⁶¹ El crecimiento del alumnado de las escuelas comunes fue aún mayor que el de la población en edad escolar (entre 6 y 14 años) para el mismo período,⁶² lo que resulta indicativo de los importantes logros alcanzados en materia de escolarización de los más pequeños.

Los gráficos que se presentan a continuación dan cuenta de la progresión en la cantidad de escuelas públicas y particulares (es decir, que no eran gestionadas por el Consejo Nacional de Educación), así como en la matrícula en unas y otras, en el período bajo estudio. Un primer aspecto que llama la atención es la relativa estabilidad en la cantidad de escuelas comunes, que creció muy por debajo de la asistencia a estos establecimientos. De este modo, si en 1880 había, en promedio, alrededor de 100 alumnos por escuela, en 1915 esta cifra ascendía a casi 491. En el caso de las escuelas particulares, parece haber ocurrido un marcado crecimiento en el número de establecimientos a principios del siglo XX —o, al menos, de la capacidad del Consejo Nacional de Educación de recabar información sobre ellos—. La asistencia de niños y niñas, en cambio, evidencia un crecimiento más pausado que en el caso de las escuelas estatales.

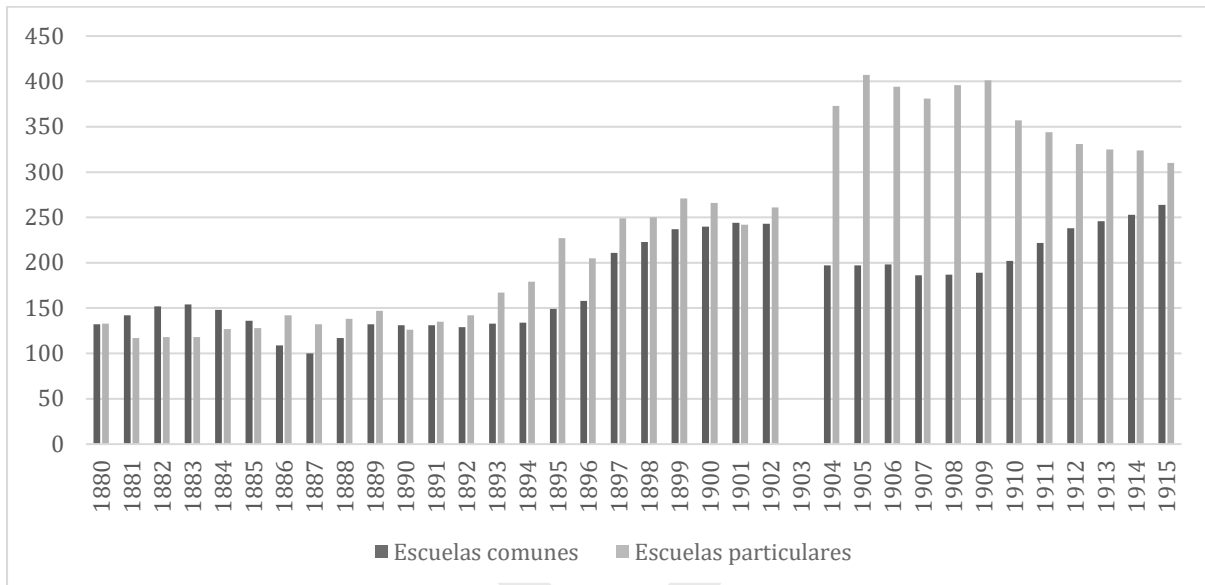
San Andrés

⁶⁰ “Estadística escolar de la República”, *República Argentina, Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887... op. cit.*, págs. XVIII-XIX.

⁶¹ “Estadística escolar”, *República Argentina, Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Angel Gallardo, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Año 1915*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1917, págs. 156-158.

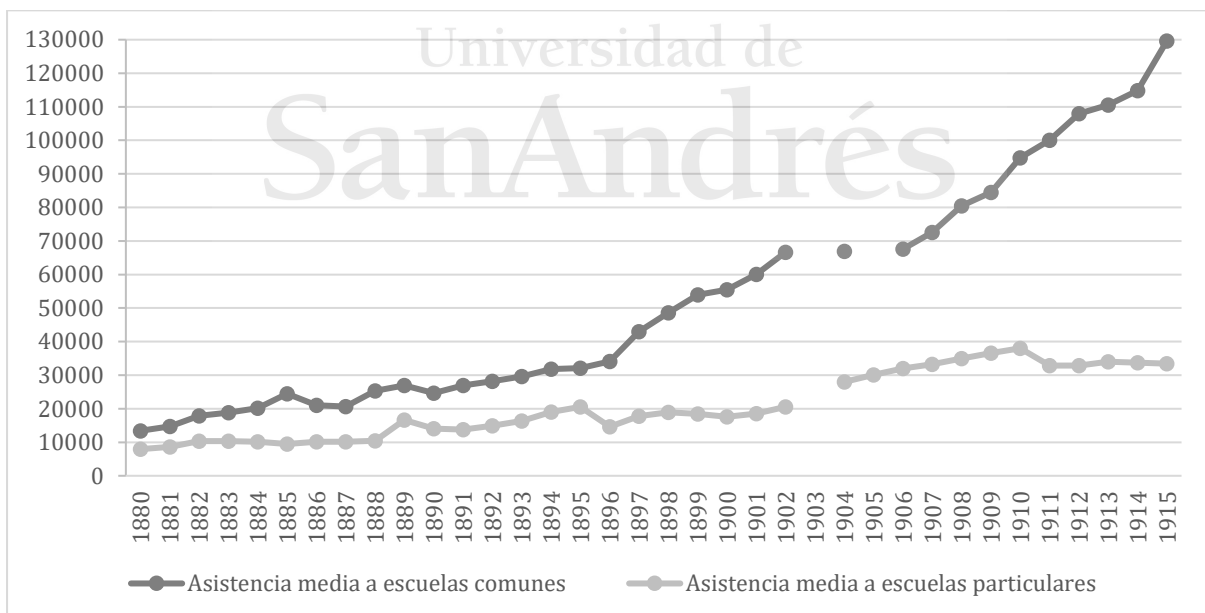
⁶² La población en edad escolar de la ciudad de Buenos Aires aumentó poco más de tres veces en el mismo período: en 1887, era de 68.059 niños; para el año 1909, alcanzó a los 206.058 y en 1914, 230.438 (véase: Zapiola, María Carolina, *Excluidos de la niñez... op. cit.*, pág. 38).

Gráfico N° 1. Cantidad de escuelas comunes y particulares en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1915.



Fuente: elaboración propia en base a los informes periódicos del Consejo Nacional de Educación al Ministerio de Instrucción Pública, correspondientes a los años de 1881 a 1902, 1904-1905 y 1915.⁶³

Gráfico N° 2. Asistencia media a escuelas comunes y particulares en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1915.



Fuente: elaboración propia en base a los informes periódicos del Consejo Nacional de Educación al Ministerio de Instrucción Pública, correspondientes a los años de 1881 a 1902, 1904-1905 y 1915.

⁶³ En el marco de esta investigación, no se logró acceder al informe correspondiente al año 1903.

El cambio ocurrido a lo largo de este período en el promedio de alumnos que asistían a cada escuela estatal, que da cuenta de una transformación sustancial en el tamaño de estas y en su poder de convocatoria, se explica, en parte, por una notable expansión en la edificación escolar, quizás la cara más visible de este proceso de modernización del sistema educativo porteño. A principios de la década de 1880, salvo contadas excepciones, las escuelas de la ciudad se emplazaban en casas de alquiler, que fueron objeto de agudas críticas por parte de diversos observadores. En los informes del Consejo Nacional de Educación, por ejemplo, se hacía referencia recurrentemente tanto a la inadecuación de estos locales y de su mobiliario para la tarea pedagógica, como al incumplimiento de los preceptos provenientes del campo de la higiene,⁶⁴ debido a la luz insuficiente, la falta de ventilación, y las reducidas dimensiones de los salones, que imponían el hacinamiento de niñas y niños.

Si bien el uso de locales alquilados para el establecimiento de escuelas fue moneda corriente incluso hasta el Centenario, lo cierto es que en la década de 1880 cobró forma un vigoroso impulso a la construcción de nuevos edificios, para cuyo diseño el Consejo Nacional de Educación contrató a algunos de los arquitectos e ingenieros más renombrados de la ciudad.⁶⁵ Los avances en materia de edificación escolar fueron seguidos de cerca por el *Monitor de la Educación Común*, revista oficial del Consejo Nacional de Educación, el cual también celebró estos logros en sus informes anuales al Ministerio de Instrucción Pública y organizó sonados festejos para inaugurar los nuevos edificios. En octubre de 1886, por ejemplo, fueron inaugurados 40 edificios escolares en un solo día, con una celebración que incluyó el recorrido de una comitiva encabezada por el Presidente de la Nación, Julio A. Roca, por cada una de las escuelas.⁶⁶ Las flamantes escuelas porteñas también ocuparon un lugar protagónico, como se indicó en la introducción de esta tesis, en el álbum de fotografías elaborado en ocasión de la Exposición Internacional de París de 1889, que retrató una de las facetas más modernas y monumentales del universo escolar porteño.

⁶⁴ Sobre el peso del discurso de la cultura de la higiene en la Buenos Aires de este período, véase Armus, Diego, “El descubrimiento de la enfermedad como problema social”, en Lobato, Mirta Zaida (dir.), *Nueva Historia Argentina. Tomo 5. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2000, págs. 507-552.

⁶⁵ Schmitt, Claudia, *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la “capital permanente”*. Buenos Aires, 1880-1890, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2012, Capítulo IV, “‘Dignificados e iguales’. De la escuela-palacio al templo del saber”.

⁶⁶ “Los edificios de la capital. El grande acontecimiento”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1886... op. cit.*, págs. XXVII-XLIX.

Figura N° 3. Fotografía de una escuela de niñas de 1889, que integró el álbum enviado a la Exposición Internacional de París.



Fuente: Consejo Nacional de Educación, *Vistas de escuelas comunes*, 1889.

El acelerado ritmo de inauguración de escuelas se torna más evidente si se lo compara con la evolución de la edificación pública en la capital del país en el mismo período. Tal como ha indicado Claudia Schmitt, a diferencia de los restantes edificios públicos proyectados en las dos últimas décadas del siglo XIX —entre ellos, las Escuelas Normales—, que estuvieron a cargo de la cartera de Obras Públicas, la construcción de escuelas comunes quedó bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación, resguardada de los cambios ocurridos en las oficinas técnicas y de los debates parlamentarios a los que estaba sujeto el presupuesto nacional. Esto permitió que en solo cuatro años, entre 1882 y 1886, se inauguraran 54 edificios escolares en la ciudad.⁶⁷ Estos “palacios de la enseñanza”, dispersos en el entramado urbano, fueron marcando enclaves de modernidad, mojones muy concretos de una presencia estatal que se arraigaba en el territorio, en medio del constante movimiento de la urbe.⁶⁸ Los nuevos edificios, más amplios, albergaban una mayor cantidad de alumnos, por lo cual su construcción permitió fusionar escuelas cercanas. Por su parte, la instauración del “horario alterno” (el

⁶⁷ Schmitt, Claudia, *Palacios sin reyes...*, *op. cit.*

⁶⁸ *Ibid.*

desdoblamiento en dos turnos escolares) en los primeros años del siglo XX significó una capacidad aún mayor de incorporar alumnos, lo que favoreció la ampliación de la matrícula.

Pese a este notable impulso dado a la edificación escolar, la precariedad material continuó siendo una realidad en buena parte de las escuelas porteñas, en particular entre aquellas de las zonas más periféricas de la ciudad, a medida que se creaban asentamientos residenciales que darían forma a los barrios porteños. La construcción de edificios escolares demandaba tiempo y recursos y no lograba ponerse al día con el crecimiento urbano de esas décadas.

En efecto, entre fines del siglo XIX y principios del XX, Buenos Aires atravesó una profunda transformación que, en tan solo algunas décadas, modificó radicalmente su fisonomía, convirtiéndola en una verdadera metrópoli moderna. Una de las dimensiones más salientes de este cambio fue el notable crecimiento demográfico, impulsado por la masiva llegada de migrantes de ultramar. Si en 1869 la capital contaba con poco menos de 200.000 habitantes, hacia 1895 había alcanzado el medio millón y en 1914 más de 1.5 millones; esto significaba una triplicación de la cantidad de habitantes en menos de veinte años y ubicaba a Buenos Aires como la urbe más grande del mundo hispanohablante, solo superada en el continente americano por las grandes ciudades industriales de los Estados Unidos, como Nueva York, Filadelfia y Chicago.⁶⁹ Junto con este veloz crecimiento poblacional, un aspecto notable de la modernización de Buenos Aires en este período estuvo dado por su metamorfosis material. Entre la década de 1870 y el Centenario, el auge de la construcción pública —del cual formó parte el mencionado impulso dado a la edificación escolar—, el emplazamiento de parques y plazas, la refacción del puerto, la expansión de las redes de tranvías, el avance de la electrificación, entre otros desarrollos, cambiaron la fisonomía de la ciudad.⁷⁰ Sin embargo, la metrópolis moderna, convivió con la “ciudad efímera” de construcciones provisionarias, casillas y terrenos baldíos y esta misma dualidad fue parte consustancial de la expansión del sistema escolar.⁷¹

Los educadores, inspectores y autoridades educativas integraron las filas de los numerosos observadores que en esos años comentaron con fascinación y extrañamiento las

⁶⁹ Hora, Roy, “Mercado interno e industria en la era dorada de la economía de exportación”, *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2010, págs. 209-255.

⁷⁰ Véase: Scobie, James R., *Buenos Aires del centro a los barrios, 1870-1910*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1977; Korn, Francis, *Buenos Aires 1985. Una ciudad moderna*, Buenos Aires, Editorial del Instituto, 1981; Liernur, Jorge F. y Silvestri, Graciela, “El torbellino de la electrificación”, *El umbral de la metrópolis. Transformaciones técnicas y cultura en la modernización de Buenos Aires (1870-1930)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1993.

⁷¹ Liernur, Jorge F., “La ciudad efímera”, en Liernur, Jorge F. y Silvestri, Graciela, *El umbral de la metrópolis...* *op.cit.*, págs. 177-222.

transformaciones de una ciudad en plena ebullición, que también marcaban el ritmo y las modalidades particulares de expansión del sistema escolar porteño. Uno de los informes del Consejo Nacional de Educación, correspondiente al año de 1887 destacaba la inestabilidad y precariedad que caracterizaban a este crecimiento:

Es muy original lo que ocurre en el territorio de la Capital: por extraño que parezca no hay sección alguna en ella que tenga una población propia en condiciones estables, como sucede en toda gran ciudad. Entre nosotros, pocos son los que habitan la casa en que nacieron: la creciente valorización de la propiedad, la hace cambiar de mano con frecuencia produciendo movimientos constantes de población, emigraciones frecuentes de un barrio a otro. Una persona que se ausentara de Buenos Aires por cinco o seis años, a su regreso, tendría seguramente que buscar la última Guía para encontrar el domicilio de sus amigos y aun el de los miembros de su familia, si no quisiera perder lastimosamente su tiempo en idas y venidas. (...) Pero esos nuevos centros de población se improvisan, las más de las veces, bajo la imperiosa necesidad de tener una casa que habitar, de construir un hogar; y entonces no se encuentra una casa en ciertas condiciones para alquilarla y establecer una escuela, y si no se ha tenido la previsión o lo que es más frecuente, los medios de levantar un edificio especial para la enseñanza, el Consejo Nacional de Educación se encuentra en imposibilidad de crear una escuela, quedando muchos niños, sin recibir los beneficios de la educación común y gratuita.⁷²

En general, en las zonas de más reciente ocupación, se erigía primero alguna pequeña escuela particular y luego de un tiempo, cuando el poblamiento se hallaba más consolidado, se fundaba una escuela común.⁷³ Estas escuelas suburbanas no escaparon a las dificultades impuestas por las limitaciones de la infraestructura urbana en las zonas de ocupación reciente, donde fue más tardía la aparición de calles empedradas y de servicios de cloacas, agua corriente y alumbrado público. En la periferia de la ciudad, las escuelas hacían uso de los edificios disponibles, en general, casas de alquiler que podían verse pronto sobrepasadas en su capacidad de albergar niños. Muchas se hallaban, incluso, en zonas inundables, que se volvían inaccesibles en épocas de lluvias.⁷⁴

Un reporte elaborado por un auxiliar de la Inspección de Educación Física en 1912 da cuenta de la pervivencia de esta heterogeneidad escolar aun entrado el siglo XX.⁷⁵ El informe

⁷² “La educación en la capital y territorios”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación.* Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1888, págs. LXXIX-LXXX.

⁷³ Bertoni, Lilia Ana, “La escuela y la formación de la nacionalidad, 1884-1890”, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, págs. 41-77.

⁷⁴ *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887... op. cit.*, págs. LXXIX-LXXX.

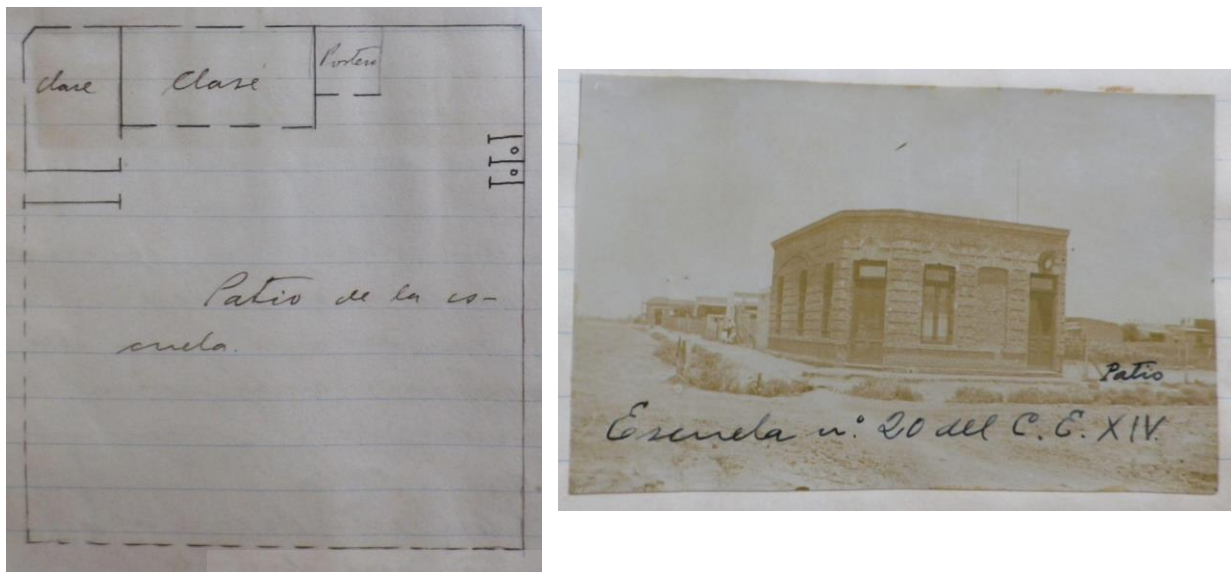
⁷⁵ El informe fue incluido en una solicitud elevada al Consejo Nacional de Educación por el mismo Inspector de Educación Física, para que se le pagara al mencionado auxiliar la suma de 50 pesos en concepto de viáticos, que

tenía como objetivo dar cuenta de las condiciones de las escuelas de los distritos escolares N° 12, 13 y 14 y ofrecer recomendaciones acerca de posibles mejoras en esta infraestructura, principalmente aquella necesaria para la realización de ejercicios físicos. Escrito a mano, incluyó algunas fotografías y croquis de las escuelas visitadas, así como breves descripciones de los vecindarios, los edificios escolares, sus patios y su mobiliario, que dan cuenta de una gran proporción de escuelas que funcionaban en edificios “antihigiénicos y perjudiciales”, con “pésima luz” y escasa ventilación. Así, este auxiliar dejó un registro escrito y visual de distintas escuelas en un área periférica, en el sudoeste de la ciudad, que contrasta con aquella “ciudad escolar” retratada en el álbum de fotografías enviado más de veinte años antes a la Exposición de París. Algunos de los establecimientos visitados se ubicaban en “barrios de gran porvenir”, tal como caracterizaba a Villa Lugano. En general, todos se hallaban próximos a terrenos baldíos o en medio de zonas prácticamente rurales, con calles de tierra y unas pocas construcciones bajas a la vista.

Este era el caso de la escuela N° 20 del Distrito 14, ubicada cerca de los mataderos nuevos. Se trataba de un edificio alquilado de una planta que, como se observa en las imágenes que aparecen más abajo, contaba con solo dos salones de clase y estaba rodeado de un amplio terreno vacío que servía de patio y al que el autor del informe sugería rellenar con arena y cubrir con un toldo, para que los niños pudieran pasar allí los recreos en las tardes de calor. Aun con las particularidades arquitectónicas que diferenciaban a esta pequeña escuela suburbana de los palacios retratados por Samuel Boote a fines de la década de 1880, por otro lado, este edificio escolar, como tantos otros emplazados en las áreas de reciente ocupación de la ciudad, con su escudo en la puerta, no dejaba de señalar una presencia estatal muy real, que, aunque precaria, irrumpía ese paisaje de casitas bajas y terrenos baldíos.

había sido entregada a otros empleados de la ciudad con el mismo cargo. Expdte. N° 6571/1913, caja 98/1913, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

Figura N° 4. Croquis y fotografía de la Escuela N° 20 del Distrito Escolar 14, 1912.



Fuente: Andrés C. Campero al Señor Inspector Técnico de Educación Física Don Desiderio Sasverry, Buenos Aires, 14/12/1912, expdte. N° 6571/1913, caja 98/1913, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

Esta dinámica de expansión del sistema educativo porteño fue configurando diferenciaciones entre las escuelas de la ciudad. A los ya mencionados contrastes edilicios, se superponían distinciones referidas a la cantidad de grados ofrecidos por cada institución. En efecto, la normativa preveía la existencia de escuelas de distintas categorías: las infantiles, que ofrecían solo primer y segundo grado, elementales (primero a cuarto) y graduadas o superiores, que abarcaban los seis años de enseñanza obligatoria.⁷⁶ Estas últimas, que tardaban más en aparecer en las áreas suburbanas, eran las más elegidas por los maestros y maestras con título normal y experiencia, ya que los grados superiores eran los más codiciados, probablemente debido al prestigio asociado a la enseñanza de contenidos considerados más avanzados. Asimismo, debía incidir en estas preferencias el hecho de que los primeros grados solían ser los más abarrotados de niños y niñas, en la medida en que la mayor parte de ellos no pasaban del segundo grado. Como se verá en el capítulo siguiente, resultaba una práctica habitual, incluso, relegar la enseñanza de los más pequeños a los y las ayudantes, en general muy jóvenes y sin ningún título habilitante, costumbre que fue cada vez más criticada por algunos inspectores.

A las diferencias en relación con la cantidad de grados de las escuelas, a si eran para niñas o varones y en cuanto a su ubicación céntrica o periférica, se sumaban las apreciaciones

⁷⁶ Artículo 2° del “Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales”, en *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91... op. cit.*

referidas a la “calidad” de alumnos y alumnas. Por ejemplo, el Presidente del Consejo Escolar del Distrito N° 15 expresaba en un reporte al Consejo Nacional elaborado en 1896 una reiterada asociación entre el origen social de los niños y la falta de atención de estos a sus obligaciones escolares. Refiriéndose a la escuela graduada de varones de ese distrito, el consejero destacaba:

(...) si bien es cierto que se observa alguna falta de cultura en los alumnos, esto es fácilmente explicable teniendo en cuenta las condiciones especiales de esta Parroquia que aún conserva mucho de los pueblos de campo; y además porque la mayor parte de los niños son hijos de gente de condición humilde y que poco o nada cooperan en su hogar por medio del consejo que debieran darles, con respecto a los deberes de obediencia, orden y respeto a aquellos.⁷⁷

Por otro lado, dadas las demoras en que incurría el Consejo Nacional de Educación a la hora de instalar nuevos establecimientos educativos y a las mayores dificultades para trasladarse en estas zonas periféricas, estas eran también un escenario particularmente propicio para el surgimiento de pequeñas escuelas particulares. En general a cargo de un maestro o maestra que reunía a unos cuantos niños para enseñarles rudimentos de lectura y escritura, estos establecimientos resultaban un espacio de formación muy frecuentado por los niños y niñas porteños, sin que esta asistencia fuera necesariamente incompatible con el ingreso a las escuelas estatales.

En su libro de memorias, *Los maestros que he tenido*, el profesor normal Valentín Mestroni, graduado de la Escuela Normal de Varones de la Capital en los primeros años del siglo XX, relataba haber concurrido durante su infancia, en la década de 1890, a dos establecimientos particulares. La primera escuela a la que asistió, durante el verano previo a su ingreso a primer grado, se hallaba en el patio de una casa en Retiro, donde entonces vivía su familia. Allí, según recordaba el autor, no había pizarrón ni bancos (cada niño debía llevar su “sillita de junco”) y las clases eran dictadas “bajo una higuera”, por una maestra “de ascendencia africana y a quien llamábamos ‘señorita’”.⁷⁸ Más adelante, siguiendo el desplazamiento de tantas familias de inmigrantes italianos “del centro a los barrios” —en este caso a Boedo—, sus padres lo enviaron a otra escuela particular durante el verano, luego de que hubiera terminado el segundo grado en una escuela común, “para que no olvidara lo aprendido”.⁷⁹ En esta ocasión, el instituto compartía una casa de alquiler con una peluquería,

⁷⁷ “Anexo L. Informes de los Consejos Escolares”, *República Argentina. Educación Común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años de 1896-1897. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo II*, Buenos Aires, Litografía, Imprenta y Encuadernaciones de G. Kraft. 1897, pág. 416.

⁷⁸ Mestroni, Valentín, *Los maestros que yo he tenido* (“Memorias” de la Escuela de Profesores “Mariano Acosta”), Buenos Aires, Plus Ultra, 1965, pág. 15.

⁷⁹ *Ibid*, pág. 22.

la cual ocupaba la sala que daba a la calle. Los dos cursos abarcados por esta escuela estaban a cargo de “un señor italiano de vasta cultura general”, de quien “se decía que era ex oficial del ejército italiano y además abogado en aquella nación”, y de su esposa.⁸⁰

Estos modestos emprendimientos educativos, que significaban una fuente de ingresos para quienes contaban con cierto capital cultural, o al menos sabían leer y escribir, eran quizás también un espacio propicio para ocupar a los niños y una estrategia de algunos padres y madres para sustraerlos, durante el receso escolar, de los juegos y andanzas en la vía pública, cada vez más asociados al vicio y la “mala vida”.⁸¹ Al mismo tiempo, las escuelas particulares presentaron durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, una implacable competencia por la matrícula escolar, tal como lo evidencia el gráfico presentado al inicio de este apartado (que, a su vez, debe ser interpretado a la luz de las dificultades de las autoridades a la hora de obtener información estadística sobre estas escuelas, lo cual seguramente implicara un subregistro de su matrícula real). Los datos publicados por el Consejo Nacional de Educación indican que, pese al importante salto en la asistencia media a las escuelas comunes evidenciado a partir de mediados de la década de 1890, las escuelas particulares captaron a una proporción no menor del alumnado porteño, evidenciando su propio repunte a partir del inicio del siglo XX.

El poder de convocatoria de los establecimientos privados, interpretado a partir de la preocupación creciente por la llamada “cuestión nacional”, llevó a que, ya desde la década de 1880, se operara un notable cambio de perspectiva respecto de las escuelas particulares entre las autoridades educativas.⁸² En 1885, por caso, el informe del Consejo Nacional de Educación elevado al Ministerio de Instrucción Pública, las escuelas particulares eran presentadas como aliadas del Consejo y valoradas por su aporte a la empresa de hacer llegar educación a los niños y niñas de la ciudad.⁸³ Sin embargo, a fines de la década comenzaron a ser el blanco de críticas cada vez más duras, así como el objeto de un esfuerzo mayor por sujetarlas a las directivas y la supervisión de las autoridades estatales. La voluntad de control no abarcó únicamente a las escuelas de las comunidades de inmigrantes, quizás aquellas que podían presentar una mayor competencia a la hora de inculcar lealtades nacionales, sino también a las escuelas de congregaciones religiosas, que, según señalaba en 1905 Pablo Pizzurno, entonces Inspector

⁸⁰ *Ibid*, pág. 23.

⁸¹ Freidenraij, Claudia, *La niñez desviada...*, *op. cit.*

⁸² Bertoni, Lilia Ana, “La escuela y la formación de la nacionalidad, 1884-1890”..., *op. cit.*

⁸³ “Escuelas y colegios particulares”, en *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1885. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1886, pág. CXXXI.

Técnico General, “subordinan su acción perseverante y hábil á la propaganda de sus doctrinas y á la formación de prosélitos”.⁸⁴ Las escuelas particulares también eran cuestionadas por el “afán de lucro” de sus directores, quienes, según afirmaban las autoridades educativas, no invertían en el alquiler de un edificio adecuado o en docentes preparados.⁸⁵

De todas formas, algo que traslucen los informes del Consejo Nacional de Educación de este período es lo difícil que resultaba para las autoridades regular el funcionamiento de estas escuelas, instituciones a la vez ubicuas y escurridizas, que una y otra vez burlaban los designios de las autoridades. Así lo señalaba una de estas publicaciones hacia fines de la década de 1890:

(...) aparecen y desaparecen pequeñas escuelas en barrios apartados, así instantáneamente, para volver a dar señales de vida en diversos puntos; otras vegetan con muy pocos niños en los locales inverosímiles; y tan es así, que pasan desapercibidas por las autoridades escolares, no sospechando éstas la existencia de establecimientos, si así puede llamárseles, cuyos directores no piden permiso para instalarlas, (y, por consiguiente, no remiten planillas estadísticas); precisamente porque no les conviene dejar rastros de su existencia, convencidos como están, de que apenas sepa el Cuerpo Médico Escolar donde funcionan, ordenará inmediatamente su clausura.⁸⁶

Como se evidencia en el gráfico presentado al iniciar este apartado, las escuelas particulares continuaron siendo actores de peso en el panorama educativo porteño durante todo el período. Hacia el Centenario captaban buena parte de la creciente demanda de educación infantil de la población porteña y su supervisión seguía siendo un constante desafío, al punto que durante la gestión de José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación se creó un cuerpo especial de inspectores para estos establecimientos, aunque con resultados limitados.⁸⁷

En estrecha relación con el problema de la competencia con las escuelas particulares, otro dilema reiterado una y otra vez en distintos escritos educativos del período fueron las dificultades para volver efectiva la obligatoriedad escolar. Tal como han destacado los estudios

⁸⁴ Inspección Técnica de la Capital, “Estado de la enseñanza en las escuelas. Informe del Inspector Técnico General correspondiente al año escolar de 1904”, en *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Años 1904 y 1905. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ponciano Vivanco Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Imprenta, litografía y encuadernación de G. Kraft, 1907, pág. 27.

⁸⁵ Véase: *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887... op. cit.*, pág. CCCXLI.

⁸⁶ “Escuelas particulares”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año de 1897-1898. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1898., págs. 69-70.

⁸⁷ Mestroni, Valentín, *Los maestros que yo he tenido...*, *op. cit.*, pág. 14.

del campo de la historia de las infancias, en este período de estructuración y expansión del sistema educativo una importante proporción de los niños y niñas porteños no se convirtieron en alumnos y alumnas: según la información proveniente de los censos nacionales, municipales y escolares, la población en edad escolar (entre 6 y 14 años) que efectivamente asistió a la escuela pasó de un 64,63% en 1883, al 72,02% en 1914, tocando un piso de un 43,54% en 1887 —un año marcado por las epidemias de difteria y viruela que azotaron a la ciudad—. ⁸⁸

Estas cifras, que, como ha argumentado Carolina Zapiola, dan cuenta de una “dificultosa constitución del alumnado”, ⁸⁹ deben ser puestas en perspectiva, de todas formas, considerando lo ocurrido en esos años en el resto del país. Hacia 1895, cuando en toda la Argentina el 29,60% de los niños y niñas en edad escolar asistía a la escuela, solo en dos jurisdicciones el porcentaje superaba el 50%: la capital federal, con un 57,72% de asistencia, y la provincia de San Juan, con el 50,01%. ⁹⁰ A estas les seguían en importancia Mendoza, con un 31,73% de niños y niñas escolarizados, y Buenos Aires, con un 31,02%, mientras que La Rioja, Corrientes, Santiago del Estero y Jujuy rondaban el 15%. ⁹¹ Casi veinte años después, al

⁸⁸ El crecimiento en el porcentaje de población en edad escolar que asistió a la escuela no parece haber sido lineal durante este período: en 1883, el 64,63% de los niños y niñas recibía educación en escuelas públicas o privadas; en 1887, 43,64%; en 1895, 57,72%; en 1904, 67,45%; en 1909, según el censo escolar, un 59% de los niños y niñas asistió a la escuela, mientras que el censo municipal realizado ese año arrojó que el porcentaje era del 70,22%; por último, en 1914 asistió a la escuela el 72,02% (los porcentajes fueron calculados a partir de las cifras recabadas por María Carolina Zapiola en *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2019, pág. 38). Por otro lado, cabe destacar que estas cifras deben ser tomadas con precaución. Los mismos censos, como indica Zapiola, advierten sobre el posible ocultamiento de información por parte de los padres y madres. A su vez, las diferencias entre los números arrojados, para los mismos años, por mediciones de los censos nacionales o municipales y por las agencias estatales a cargo de la supervisión de la educación corroboran esas inexactitudes en las mediciones.

⁸⁹ Los límites que alcanzó la obligatoriedad escolar en este período respondieron a diversas causas. A las mencionadas restricciones materiales del sistema educativo, se sumaron otros factores del orden de las representaciones: por un lado, pervivió entre las élites la noción de que, para los niños y niñas de la clase trabajadora, el taller o la fábrica constituían un destino válido, que podía resultar compatible o no con la escuela, pero que sin dudas era preferible a las calles; por otro lado, enviar a los niños a la escuela no se había constituido aún en un consenso ampliamente difundido entre padres y madres y estuvo condicionado por las estrategias de reproducción y ascenso social de las familias, a la vez que por sus recursos económicos y sociales. También incidieron aspectos más coyunturales, como los métodos compulsivos de higienización que puso en marcha la Asistencia Pública a raíz de las epidemias de la década de 1880, que ahuyentaron a varias familias. Por último, el mencionado dinamismo de la urbe, con los traslados de la población porteña en busca de oportunidades laborales y habitacionales, ya fuera entre los distintos barrios de la ciudad o entre la ciudad y el campo, podía implicar la interrupción de la escolarización de los niños. Véase: Zapiola, Carolina, *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930... op. cit.*; Bertoni, Lilia Ana, “La escuela y la formación de la nacionalidad, 1884-1890”..., *op. cit.*

⁹⁰ Por otro lado, cabe destacar que una ciudad como la de México, país donde el porfiriato también impulsó un proceso de estructuración y expansión de un sistema educativo, recién alcanzó un 59% de asistencia de niños y niñas a la escuela primaria hacia 1907. Véase: Vaughan, Mary Kay, *The State, Education, and Social Class in Mexico, 1880-1928*, Illinois, Northern Illinois University Press, 1982, pág. 158.

⁹¹ Los porcentajes fueron calculados a partir de las cifras correspondientes a la población en edad escolar y de “niños que van a la escuela”, publicadas en el *Segundo Censo de la República Argentina. Mayo 10 de 1895. Decretado en la administración del Dr. Sáenz Peña, verificado en la del Dr. Uriburu. Tomo II. Población*, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1898, pág. CLXXIV.

realizarse el censo nacional de 1905, la capital seguía llevando una gran ventaja en materia de escolarización, con un 72,02% de su población en edad escolar que recibía instrucción en escuelas comunes o particulares, mientras para todo el país el porcentaje era del 47,98%.⁹² Las siguientes jurisdicciones en importancia, luego de la ciudad de Buenos Aires, eran Catamarca, con 56,82% de niños y niñas que asistían a la escuela, y San Luis, con un 53,48%, mientras que provincias más prósperas, como Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe, contaban con una tasa de escolarización en torno al 45%.⁹³

El rol de los docentes: apropiaciones y resistencias

A partir de la década de 1880, existió en la ciudad de Buenos Aires un decidido esfuerzo por estandarizar y homogeneizar el funcionamiento de las escuelas. Tal fue el objetivo de los reglamentos y disposiciones antes descriptos, que definieron roles y responsabilidades —entre ellos, el de la inspección—, a la vez que segmentaron al detalle horarios y actividades escolares. Las escuelas continúan siendo al día de hoy espacios generalmente asociados al orden: de tiempos, rituales, en el modo en que se hace uso del espacio. Sin embargo, en la escuela también se abren resquicios para lo imprevisto y aun los niños y niñas encuentran oportunidades para resistir las normas impuestas o reapropiarse de las actividades escolares y subvertir su lógica original.⁹⁴ Lo mismo puede postularse de maestras y maestros, quienes, incluso en un período

Universidad de

⁹² Los porcentajes fueron calculados a partir de las cifras correspondientes a la población en edad escolar y de “niños que reciben instrucción en la escuela”, publicadas en el *Tercer Censo Nacional. Levantado el 1° de junio de 1914. Ordenado por la ley N° 9108 durante la Presidencia del Dr. Roque Sáenz Peña. Ejecutado durante la presidencia del Dr. Victorino de la Plaza. Tomo I. Antecedentes y comentarios*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía., 1916, págs. 178-179. Cabe destacar que este censo también consignó la cantidad de niños y niñas en edad escolar que no asistían a la escuela, pero recibían educación en sus casas, o bien en fábricas o talleres, todos consagrados como espacios legítimos para acceder a la educación común por la Ley 1.420. Considerando estas cifras, el porcentaje de niños y niñas de la ciudad que en 1914 recibía instrucción pública asciende al 77,35%. Por otro lado, el censo también incluyó información sobre niños y niñas inscriptos a las escuelas, brindada por el Consejo Nacional de Educación y por las direcciones de escuelas provinciales. Si bien el informe que presenta la información obtenida le atribuye “mayor fe e importancia” a estas últimas cifras (que indicarían tasas de escolarización más abultadas), no fueron tenidas en cuenta en el cálculo presentado.

⁹³ Junto con las diferencias evidenciadas entre la capital y las provincias en relación con el porcentaje de niños y niñas escolarizados, cabe destacar también los diferentes logros alcanzados en materia de alfabetización en este período: entre 1895 y 1917, el porcentaje de personas analfabetas de más de 6 años de edad en la ciudad de Buenos Aires descendió del 28,1% al 17,8%. Hacia 1914, a su vez, provincias como Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe tenían más de un 30% de población analfabeta y la proporción se elevaba a alrededor del 65% en las provincias más rezagadas, Santiago del Estero y Jujuy (*Tercer Censo Nacional... op. cit.*, pág. 170). Si bien estos resultados se explican solo parcialmente a partir del esfuerzo estatal en materia educativa —también jugó un papel central la llegada de inmigrantes europeos con altas tasas de alfabetización—, resultan indicativos de los éxitos alcanzados por la expansión del sistema educativo y la notable demanda de instrucción de la sociedad porteña de entresiglos. Véase: Hora, Roy, “Alfabetización”, en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos), *Palabras clave en la historia de la educación argentina... op. cit.*, págs. 27-32.

⁹⁴ Rockwell, Elsie, “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?”, *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 239-264.

en que se buscó conformar una estructura burocrática verticalista, encontraron modos de evadir o bien de resignificar algunas de las nuevas disposiciones.

Una primera práctica escolar que permite aproximarse al modo en que maestros y maestras contribuyeron a moldear ese sistema educativo en formación es el de las conferencias pedagógicas. Establecidas ya en la década de 1870 por las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires —y reglamentadas nuevamente en 1886, 1893 y 1900—, las conferencias se presentan a priori, en tanto ámbitos de capacitación organizados por el Consejo Nacional de Educación, como un típico medio para inculcar conocimientos y hábitos y moldear así a los maestros modernos, “apóstoles de la enseñanza” e individuos ejemplares a cargo de la tarea de formar a los futuros ciudadanos.

El reglamento de 1886 determinó el carácter obligatorio de las conferencias, que debían realizarse periódicamente entre los meses de mayo y octubre.⁹⁵ A su vez, se establecieron dos tipos: por un lado las llamadas “doctrinales”, realizadas mensual o bimensualmente, a las que sólo estaban obligados a asistir los subinspectores y preceptores de toda la ciudad (es decir, los maestros y maestras de mayor categoría, que en general contaban con un título habilitante o ciertos años de experiencia, como se verá en el capítulo 2); por otro lado, las conferencias “prácticas” se realizaban dos veces por mes, los sábados, y a ellas debían concurrir los maestros de todas las categorías, pero agrupados por secciones de la ciudad. Las primeras estaban a cargo de una o un docente, que debía exponer una disertación acerca de un tema vinculado con la organización escolar y definido de antemano; en ellas los concurrentes podían proponer también temas para los encuentros siguientes. Las conferencias prácticas, en cambio, consistían en una “lección modelo” de no más de treinta minutos, a cargo de un maestro o maestra, que luego debía recibir una “crítica pedagógica” de los asistentes, es decir, sus colegas, quienes podían objetar “el fondo y forma de la lección, la verdad científica en sí y el método o procedimiento pedagógico empleado para transmitirla”.⁹⁶

En estos eventos había roles, tiempos y procedimientos bien definidos: las conferencias doctrinales debían estar presididas por el inspector técnico y las prácticas por el subinspector del distrito; en el primer encuentro del año debían elegirse, mediante voto, un preceptor o preceptora para que oficiara de vicepresidente y otros dos como secretarios, encargados de registrar las inasistencias —estaban previstas multas para quienes incurrieran en faltas sin justificativo—. A estas formalidades se sumaba la de labrar un libro de actas donde se asentarán

⁹⁵ “Conferencias pedagógicas. Acuerdo del Consejo Nacional de Educación”, en *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1886... op. cit.*, págs. CCXL-CCXLVIII.

⁹⁶ *Ibid.*, art. 17, págs CCXLV y CCXLVI.

por escrito los temas tratados, las opiniones manifestadas y las conclusiones a las que se llegaba a partir del debate.

Las “asambleas de maestros” —tal como se referían a ellas los informes del Consejo Nacional de Educación— debían ser espacios de “discusión tranquila y metódica”, según puntualizaba un discurso de apertura de una conferencia de 1886.⁹⁷ También se esperaba que sirvieran de “estímulo” al personal docente y que permitieran “estrechar los vínculos del compañerismo y fundar la solidaridad profesional que da potencia y enaltece el cuerpo de enseñanza”.⁹⁸ Allí los maestros y maestras debían ponerse de acuerdo para elegir las autoridades correspondientes e intercambiar ideas respecto de diversas cuestiones vinculadas con la labor docente, desde el modo de enseñar determinados temas en el aula a las formas de organizar el tiempo y las distintas actividades en la escuela. Por ejemplo, en las conferencias prácticas de las últimas décadas del siglo XIX, algunas de las cuales fueron publicadas en *El Monitor de la Educación Común* y en otras revistas de docentes, las lecciones versaron sobre temas como “plantas”, para segundo grado, cálculo para primer grado, las campañas de Napoleón para sexto.⁹⁹ Las conferencias doctrinales, por su parte, incluyeron temáticas como el modo de enseñar determinadas asignaturas, métodos o debates pedagógicos más amplios (por ejemplo, el rol de la “enseñanza objetiva”) y acerca de la marcha de la educación o las modificaciones en reglamentos y planes de estudio.

Los distintos observadores del ámbito educativo que comentaron sobre el desarrollo de estas conferencias pedagógicas dejaron imágenes ambiguas acerca del desenvolvimiento de estas reuniones. Uno de los informes del Consejo Nacional de Educación, correspondiente a los años de 1894 y 1895, por caso, elogiaba la incorporación de temas de discusión “que, hasta hace poco, solo se consideraban propios del libro didáctico, de la revista científica”.¹⁰⁰ Al mismo tiempo, sin embargo, ese reporte dejaba entrever la distancia que separaba el desarrollo de las conferencias deseado por las autoridades del realmente existente, cuando hacía referencia a la confianza del Consejo en que “los maestros han de ir más lejos, tomando las iniciativas que les acuerda el reglamento al asociarse para proponer temas propios de discusión; iniciativas

⁹⁷ “Conferencias pedagógicas. Discurso del Vocal Don P. C. Etchevehere”, *El Monitor de la Educación Común*, Año VII, N° 106, 1886, pág. 165.

⁹⁸ “Conferencias de maestros”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1886... op. cit.*, pág. CCXLI.

⁹⁹ Véase, por ejemplo, *Revista Pedagógica Argentina*, N° IV, abril de 1888, págs. 206-215.

¹⁰⁰ “Conferencias de doctrinales”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1894-1895. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I*, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1896, pág. 126.

inertes hasta ahora y que, una vez despertadas, han de ser benéficas a nuestra escuela”.¹⁰¹ La desidia de los maestros y maestras fue frecuentemente destacada por los inspectores, quienes señalaban que aquellos, cuando no lograban obtener de las autoridades correspondientes algún justificativo para poder faltar, realizaban un “mero acto de presencia”, sin involucrarse en el debate que debía “enaltecer” al magisterio e intentando evadir la responsabilidad de estar a cargo de las lecciones modelo o las disertaciones prácticas.¹⁰²

Estos pequeños actos de resistencia ante las disposiciones de las autoridades educativas podían tomar otras formas, como el humor y la burla. Hacia fines de la década de 1880, una de las publicaciones pedagógicas de docentes, la *Revista de Enseñanza*, comentaba el caso de una conferencia práctica en la que la lección modelo fue impartida al resto de los maestros, quienes debían cumplir el rol de los alumnos y alumnas. Esta escenificación de la clase dio lugar a que “algunos de estos niños inquietos y traviesos, pusieran en ridículo al pobre maestro con sus maliciosas preguntas, que en vano trataba de proseguir su clase interrumpida a cada momento por la hilaridad de todos.”¹⁰³

Las conferencias también podían transformarse en espacios conflictivos, en los que se iniciaban o reactualizaban disputas entre docentes. Por ejemplo, la misma *Revista de Enseñanza* antes mencionada, en otro artículo dedicado a las conferencias, llamaba la atención sobre la necesidad de moderar los ataques personales y evitar los insultos: “hay grosería imperdonable en decirle a un maestro en presencia de sus colegas, que la lección que ha dado es pésima, aun cuando este calificativo fuera el correspondiente”.¹⁰⁴ En esta misma línea, un informe de fines del siglo XIX hacía referencia a la “discordia perpetua” existente entre los maestros en estas reuniones “tumultuosas y anárquicas muchas veces”;¹⁰⁵ en otra ocasión, un inspector sugería eximir a los directores de asistir a las conferencias prácticas “a fin de no debilitar su acción disciplinaria y jerárquica, exponiéndolos a la crítica más o menos dura o inintencionada de algún subalterno descontento”.¹⁰⁶

¹⁰¹ *Ibid*, págs.126-127.

¹⁰² “Reformas proyectadas al reglamento de las conferencias por el Inspector Sr. Lamadrid”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1893. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I*, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1894, pág. 253.

¹⁰³ *Revista de la Enseñanza*, N° 4, 1888, pág. 170.

¹⁰⁴ *Revista de Enseñanza*, N°8, págs. 457-458.

¹⁰⁵ “Conferencias de maestros”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1897-1898. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I*, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1898, pág. 169.

¹⁰⁶ “Reformas proyectadas al reglamento de las conferencias por el Inspector Sr. Ferreyra”, *República Argentina. Informe sobre el estado de la educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1893... op. cit.*, pág. 249.

Las inasistencias, la indiferencia, las burlas y las groserías significaban un verdadero trastocamiento del sentido y la finalidad con que habían sido concebidas las conferencias pedagógicas. Estas “asambleas”, que debían ser espacios de instrucción, de debate profesional y de intercambio ordenado y medido entre colegas, se toparon con la indiferencia de los maestros y maestras. ¿A qué atribuir esta inadecuación a los lineamientos establecidos para ordenar el intercambio en el contexto de las conferencias pedagógicas? Por un lado, la indiferencia, las inasistencias, la falta de disposición a cumplir con las tareas o pautas establecidas constituyen típicos mecanismos de evasión ante las exigencias impuestas en el ámbito laboral; en definitiva, las conferencias demandaban más tiempo de los y las docentes y una mayor carga de trabajo, para la preparación de las disertaciones o clases modelo y la elaboración de “críticas pedagógicas”. Al mismo tiempo, cabría preguntarse en qué medida los temas tratados y el tipo de intercambio pautado lograba interpelar a los maestros y maestras de la ciudad, en particular a aquellos a cargo de escuelas más alejadas del centro, donde la práctica docente transcurría en salones pequeños, abarrotados de niños y niñas, muchos de los cuales quizás no hablaban castellano, no asistían a la escuela todo el año ni tenían la perspectiva de finalizar los años de escolaridad obligatoria. ¿Qué puntos de contacto habría entre las lecciones modelo y los intercambios que ocurrían cotidianamente en las aulas entre docentes y alumnos? ¿En qué medida estas conferencias podían retroalimentar esa práctica cotidiana? ¿O más bien las conferencias representaban otra forma de constatar la distancia que mediaba entre los principios teóricos de la moderna pedagogía y la experiencia práctica de la docencia? Como se verá en el capítulo siguiente, esta tensión entre los saberes consagrados en relación a la enseñanza, producidos por los especialistas en pedagogía, y el valor de la experiencia frente al aula atravesó la definición de la labor docente. Es probable que también estuviera en la raíz de la reticencia a participar del “debate armonioso” de las conferencias.

Así como el desarrollo de estas reuniones de maestros y maestras permiten observar las resistencias que aquellos impusieron ante algunas de las disposiciones del Consejo Nacional de Educación, los exámenes escolares constituyen un caso de una peculiar apropiación de una práctica pedagógica, a la que los docentes de la ciudad parecen haber otorgado un significado distinto a aquel concebido por las autoridades.

Los exámenes de fin de año fueron reglamentados formalmente en 1887, cuando una normativa específica determinó la existencia de tres tipos de instancias para evaluar los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas: los exámenes de ingreso, para establecer el grado en que debía ser inscripto un alumno a la escuela en caso de que no poseyera ningún tipo de certificado de estudios previos; los trimestrales, a realizarse en mayo y agosto; y los anuales,

al finalizar el año escolar.¹⁰⁷ Sobre los últimos recaía la mayor cantidad de prescripciones del reglamento y alrededor de ellos se establecieron varias discusiones a lo largo de la siguiente década. Se trataba de pruebas de particular importancia, por un lado, porque determinaban si el alumno podía promocionar o no el curso y, por ende, continuar su escolarización en el grado siguiente. También, porque se trataba de exámenes públicos, que estaban a cargo de una comisión examinadora integrada por maestros del distrito y presidida por un vocal del Consejo Escolar correspondiente.

El carácter público de los exámenes los convertía en verdaderos eventos sociales, en los que directores y maestros podían mostrar los frutos de su trabajo ante colegas, autoridades, vecinos. Sin embargo, al parecer, su carácter festivo solía predominar por sobre su sentido pedagógico, es decir, en tanto práctica que debía permitir dar cuenta del desarrollo de los aprendizajes pautados por el programa vigente y señalar los temas o destrezas que debían ser reforzados. Así lo señalaba el informe del Consejo Nacional de Educación correspondiente al año 1888:

(...) los directores de escuela y aun los maestros, reparten invitaciones impresas por el Consejo Escolar, citando a sus relaciones para examinar sus respectivas escuelas, lo conceptuamos un gravísimo error; pues si al principio se comenzó por hacer de los exámenes una fiesta, donde se descuidaba la severidad y justicia por el entusiasmo, era muy natural que se prodigaran las altas calificaciones; pero hoy que éstos responden a otros fines y están bien reglamentados, deben ser considerados como un acto serio y de trascendencia.¹⁰⁸

Esa faceta celebratoria y social de los exámenes se manifestaba, por un lado, en la costumbre de imponer a los niños y niñas el uso de uniformes, adornos y otro tipo de “lujos”, que iban en contra de los reglamentos vigentes y del sentido de prudencia y recato que debía imperar en las escuelas públicas.¹⁰⁹ Al mismo tiempo, era muy común que se aprobara a todos los niños, incluso con notas sobresalientes, lo que hacía de los exámenes, más que una práctica de aprendizaje, o una evaluación rigurosa, un ritual casi lúdico. Según indicaba aproximadamente una década después del informe antes citado, el reporte elevado por el

¹⁰⁷ “Reglamento de exámenes”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887... op. cit.*, págs. CCXCVIII-CCCXIII.

¹⁰⁸ “Exámenes”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1888. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Imprenta “La Universidad” de Kilgelfuss & Cia., 1889, págs. 193-194.

¹⁰⁹ Véase, por ejemplo: “Reglamento y Programa. Informes de los Sub-Inspectores”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias, colonias y territorios federales. Año 1886... op. cit.*, pág. LXII; y Benjamín Zorrilla, “Nota a los inspectores técnicos de la Capital”, 19/05/1890, *República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91... op. cit.*, pág. 216.

Consejo Escolar que abarcaba los barrios de Liniers, los Nuevos Mataderos, Monte Castro y la Tablada Vieja: “los maestros (con rarísimas excepciones) (...) lo que ambicionan, lo que quieren son los dieces como el mayor purificador que les torna limpios del pecado de la desidia o de un método que balanceado con el aprovechamiento produce los resultados que deben esperarse”.¹¹⁰

Más allá de este tono reprobatorio, lo cierto es que esta forma de conducir los exámenes parecía tener un arraigo en el sentido particular que adquirirían estas instancias para los y las docentes, vinculado a un orden consuetudinario que coexistía con las disposiciones del Consejo Nacional de Educación y que se mantuvo vigente por largos años. Los exámenes constituían, al parecer, una vidriera para mostrar la “decencia” de los chicos —y, por extensión de los docentes a su cargo— que se manifestaba en el aseo, las ropas y adornos. Además, en las calificaciones que obtenían los niños se ponía en juego el desempeño profesional de los maestros y maestras ante la comunidad educativa, uno de los pilares de su estatus y su prestigio, por más modesto que fuera, limitado quizás a un espacio social determinado por un distrito escolar. De allí que, a la hora de organizar estas instancias de evaluación, los mismos Consejos Escolares contribuyeran a que maestros, maestras y directores invitaran a “sus relaciones” para que examinaran las escuelas. Incluso algunos integrantes de estos organismos destacaron en sus reportes el gran número de alumnos que obtenían las más altas calificaciones en los exámenes de su distrito.¹¹¹ Una vez más, los Consejos Escolares aparecen en medio de una trama de vínculos que atravesaban a las escuelas, más cercanos a esta sociabilidad barrial que a los dictámenes del Consejo Nacional de Educación.

Por otro lado, el mismo informe que hacía referencia al modo en que maestros y maestras trastocaban la “seriedad y transcendencia” que debía revestir a los exámenes, echaba luz también sobre otra motivación de esta costumbre, dada por el mantenimiento de la reputación. Allí se mencionaba la “preocupación que existe entre los maestros, que les hace creer que si todos los alumnos de sus escuelas no obtienen la clasificación de sobresalientes, tanto el Consejo Escolar, como sus colegas y los padres de familia, tienen el derecho de opinar que en ellas no se enseña”.¹¹² Sobre estos desvelos de los y las docentes en torno a aquellas acciones que socavaban su autoridad volveremos en los capítulos 3 y 4 de este trabajo. Cabe

¹¹⁰ “Informes de los Consejos Escolares”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año de 1896-1897...*, op. cit., Tomo II, pág. 452.

¹¹¹ Véase, por ejemplo: “Informes de los Consejos Escolares”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año de 1896-1897...*, op. cit., Tomo II, pág. 386.

¹¹² *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias, colonias y territorios federales. Año 1888...*, op. cit., pág. 194.

destacar aquí cómo esto podía motivar una apropiación particular de una instancia pedagógica establecida en los reglamentos escolares. Más que constituir una herramienta para determinar, de manera objetiva e imparcial, si un grupo de niños había adquirido determinados aprendizajes, el examen era una instancia donde maestros y maestras podían exhibirse y donde el resultado estaba determinado por un juego de negociaciones entre colegas y conocidos, quienes con sus “sobresalientes” mantenían lazos de solidaridad y evitaban posibles conflictos.

A modo de conclusión

La década de 1880 dio inicio a una serie de ajustes, reacomodamientos y experimentaciones en la administración escolar de la ciudad de Buenos Aires, que coincidieron y dialogaron con la marcada transformación de la urbe en sus dimensiones material, social, económica y cultural. A lo largo de este capítulo, se describieron algunas de las principales líneas que dieron forma al sinuoso proceso de estructuración y expansión del sistema educativo. Este, pese a haber alcanzado logros notables, estuvo también atravesado por limitaciones de recursos, y contiendas entre distintos actores involucrados en la administración escolar.

En la década de 1880, junto con la sanción de la Ley 1.420, se dio forma a una nueva burocracia educativa y se sentaron las bases para la expansión del sistema escolar. La construcción de nuevos edificios fue quizás la cara más visible del impulso modernizador del Consejo Nacional de Educación, aunque estos convivieron durante todo el período con numerosísimas escuelas comunes que funcionaban en casas de alquiler, muchas de las cuales no cumplían los preceptos higienistas de ventilación e iluminación. Al mismo tiempo, el Consejo Nacional estuvo lejos de monopolizar la oferta de educación infantil en la ciudad o incluso de regular efectivamente su funcionamiento: diversas fuentes dan cuenta de las limitaciones de los inspectores a la hora de localizar y vigilar a las escuelas particulares que continuamente emergían allí donde se creaba un nuevo asentamiento urbano.

Un fuerte dinamismo caracterizó al sistema educativo en estos años: se crearon nuevas escuelas comunes siguiendo la extensión de la trama urbana; se fusionaron instituciones preexistentes para emplazarlas en nuevos y modernos edificios fiscales; las escuelas se poblaban o vaciaban de un momento a otro según la movilidad de la población infantil de la ciudad, para la cual, por otro lado, el paso por la escuela fue en general fugaz, de unos pocos años. De este modo se configuró un escenario escolar heterogéneo, en el que el creciente número de escuelas comunes convivía con los distintos tipos de escuelas particulares — religiosas, de colectividades o de docentes independientes—. También se superponían las escuelas estatales del centro y las de las zonas periféricas; las de varones y las de niñas; las que

contaban con todos los grados en teoría obligatorios o las que solo reunían los primeros grados, aquellos más frecuentados; las que convocaban mayoritariamente alumnos de familias “decentes” y aquellas que, en cambio, convocaban a un alumnado “de poca cultura”.

Hacia la segunda década del siglo XX, el Consejo Nacional contaba con un mayor número de escuelas a su cargo, que empleaban a un número mayor de maestros y maestras. Además, un cuerpo de inspectores técnicos más amplio y diversificado, diferenciado de los Consejos Escolares distritales, recorría la ciudad para supervisar la marcha de la educación común, incluso en los barrios más alejados. De todas formas, si bien la centralización y profesionalización de la inspección da cuenta del esfuerzo por imponer una lógica verticalista en la administración de las escuelas, con los maestros y maestras de grado ocupando el último escalón de esta pirámide, lo cierto es que el esquema que emergió fue más el de una trama de múltiples nodos, en la que los inspectores no parecían tener siempre la última palabra. Los Consejos Escolares constituyeron actores insoslayables en el entramado escolar: si bien el Consejo Nacional fue sustrayéndoles la función de la inspección, se mantuvieron a cargo del nombramiento de docentes y tuvieron una fuerte capacidad de incidir en el quehacer de directores y maestros, a quienes los unían también otros compromisos y lealtades.

En este proceso dinámico de expansión del sistema educativo, las y los docentes también jugaron un rol activo, contribuyendo a dar forma a prácticas escolares específicas. Maestros y maestras no fueron meros agentes de un proyecto cultural de las élites de homogeneización cultural y nacionalización de niños y niñas de origen extranjero. Sus acciones cotidianas, en el encuentro y la negociación con colegas, autoridades, familias y alumnos, implicaron procesos de apropiación, resistencia y subversión que desafiaron algunos de los mandatos de las autoridades educativas y moldearon normas no escritas de su espacio de trabajo. El próximo capítulo se detiene en algunas características de este cuerpo de maestros y maestras, así como en la tensión que existió en este período en torno al proyecto de profesionalización de los docentes impulsado por el Consejo Nacional de Educación.

Capítulo 2. Una caracterización del cuerpo de maestros y maestras de la ciudad

En 1907 veía la luz el informe que periódicamente publicaba el Consejo Nacional de Educación acerca de la marcha de la Educación Común en el territorio nacional, en este caso correspondiente a los años de 1904 y 1905, los primeros de la administración de Ponciano Vivanco. Integraba ese voluminoso compendio de más de 700 páginas una breve memoria escrita por el flamante Inspector Técnico General, Pablo Pizzurno, con fecha de febrero de 1905, en la que daba cuenta del estado en que había hallado a las escuelas de la ciudad de Buenos en los meses que llevaba desempeñando su cargo.¹¹³ Entre el mes de septiembre de 1904, en el que había sido nombrado, y el de diciembre de ese año, había logrado visitar él mismo, según afirmaba, más de 50 escuelas y había instruido a los demás inspectores para que hicieran lo correspondiente en otros establecimientos “de acuerdo a un plan trazado de antemano” que incluía tomar un examen a todos los alumnos de 4° grado. Como resultado de ese meticuloso registro y luego de sucesivas reuniones con el cuerpo de inspectores, Pizzurno estaba en condiciones de ofrecer un balance un tanto desolador acerca de los bajos rendimientos de los niños en las diferentes asignaturas, así como de explicar sus causas y proponer los remedios correspondientes. Tal como explicaba, el origen de estos pobres resultados debía encontrarse en la “deficiencia notoria en los métodos y procedimientos empleados en la enseñanza, de lo que resulta la inconsistencia y escasez de la instrucción transmitida”.¹¹⁴

En otras palabras, el problema que enfrentaba la educación común en la ciudad tenía como uno de sus principales nudos a los maestros: eran ellos quienes manifestaban estas “deficiencias metodológicas” y a los que Pizzurno presentaba como el eje de una reforma necesaria para encauzar la enseñanza primaria. Como parte de su diagnóstico, el inspector se detenía a pasar revista a la variedad de caracteres que podían encontrarse al frente de las aulas en la ciudad:

- 1) Maestros con aptitudes suficientes, diplomados o no, y que tienen porque son jóvenes o conservan todavía, á pesar de los motivos de desaliento de que hablaré más adelante, el interés y hasta el entusiasmo requeridos para el trabajo escolar. Son los menos.
- 2) Maestros también aptos, inteligentes, pero á quienes domina ya el cansancio ó que han perdido, por múltiples razones que no les son imputables, todo interés para desempeñar con fe y animación sus funciones. Son capaces de reaccionar todavía. Estos son los más.

¹¹³ “Inspección Técnica de la Capital. Estado de la enseñanza en las escuelas. Informe del Inspector General correspondiente al año escolar de 1904”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Años 1904 y 1905... op. cit.*, págs. 3-29.

¹¹⁴ *Ibid.*, pág. 13.

3) Maestros "aves de paso" (generalmente varones) que solicitan y desempeñan un puesto en las escuelas mientras se preparan para otras ocupaciones más de su agrado y mejor retribuidas pecuniariamente. Tienen ó no, aptitudes suficientes; pero es indudable que no han de ser los más empeñosos para desempeñar sus funciones escolares.

4) Maestros con escasas aptitudes á pesar de ser diplomados nacionales; jóvenes la mayor parte, graduados en los últimos ocho ó diez años, generalmente en las tres escuelas normales de la Capital, donde por las razones que en otras partes he manifestado, no han podido adquirir lo que más debió darles la Escuela normal.

Reciben una instrucción general acaso demasiado extensa en algunos ramos y por lo mismo superficial, desorganizada. No tienen espíritu científico. Carecen de lo que más necesitan: aptitudes pedagógicas y noción clara del fin de la escuela y del modo de cumplirlo.

5) Maestros sin aptitudes, no diplomados ó con título supletorio.

6) Maestros de ramos especiales con ó sin preparación suficiente en el ramo de su especialidad, pero casi todos sin habilidad pedagógica.

Pizzurno se cuidaba, sin embargo, de hacer caer toda la responsabilidad de los problemas escolares en los maestros. Él mismo proveniente de las filas de los docentes, como todos los inspectores, compartía con su gremio una retórica crítica hacia el Consejo, así como hacia la falta del debido reconocimiento a labor de la enseñanza. De hecho, su nombramiento como Inspector Técnico General al iniciarse una nueva administración le dio más bríos a una serie de señalamientos que Pizzurno ya había pronunciado en escritos anteriores y a los que hacía referencia en ese mismo informe. Ahora, esas críticas servían como elemento de diferenciación frente a la gestión previa, para dar un carácter inaugural a la propia.¹¹⁵ Entre las “múltiples razones que no les son imputables” a los maestros, entonces, Pizzurno destacaba la falta de guía y acompañamiento por parte de los inspectores, así como los problemas que ocasionaban los cambios continuos de programas, la imposición del horario alterno, la elección de libros de textos deficientes, la escasez de mobiliario adecuado e incluso la inexistencia de sanciones para maestros que incurrían en faltas graves, lo cual tenía como resultado una baja en la moral del cuerpo docente. En definitiva, según el inspector, las causas últimas de las deficiencias de los maestros no debían ser imputadas a estos, pese a lo cual no ahorraba críticas hacia las “escasas aptitudes” de sus subalternos.

Este tipo de cuestionamientos a los docentes no resultaba novedoso en los informes del Consejo, ni sería esta la última vez que aparecerían. En este sentido, Pizzurno no hacía más

¹¹⁵ De hecho, a continuación de su memoria sobre el año 1904 se publicó, en el mismo volumen, la correspondiente a 1905, en la que Pizzurno se explayaba con mayor optimismo sobre los progresos obtenidos en las escuelas luego de las reformas introducidas bajo su supervisión. La velocidad con que se habrían obtenido estos cambios no escapó a las observaciones sarcásticas de Victorina Malharro, quien desde las páginas del diario católico *El Pueblo* no perdía oportunidad para criticar a los “liberales” que dirigían la educación pública y, en particular, a Pizzurno. Véase, Malharro, Victorina, “Lo que va de ayer a hoy”, en *Verax (Sus colaboraciones en “El Pueblo”)*, Buenos Aires, Editorial Laborde, 1929, págs. 205-221.

que repetir un gesto siempre presente entre autoridades gubernamentales y diversos observadores de la marcha educativa del país en este período: el lamento por la falta de personas idóneas para cumplir con la “noble tarea” de educar a los futuros ciudadanos. Tal como se detalló en el capítulo anterior, en tanto asalariados y al igual que en otros espacios laborales, los maestros se mostraron en ocasiones remisos ante las directivas recibidas, resistiendo o reformulando ciertas prácticas, y estaban bajo la lupa de sus superiores.

Al mismo tiempo, el texto de Pizzurno da cuenta de la existencia de distintos perfiles de maestros. Frente a estudios que han puesto el énfasis en la voluntad homogeneizadora de las autoridades educativas en los años de construcción de un sistema educativo moderno, se vuelve necesario ajustar el foco para observar la diversidad de sujetos que se dedicaban a esta tarea. Si bien en la por entonces babélica ciudad de Buenos Aires los maestros aparecen como un grupo mucho más reducido y uniforme que en otras actividades (sobre todo en cuanto a su nacionalidad, ya que eran en su abrumadora mayoría argentinos, cuando la fuerza de trabajo estaba compuesta principalmente por migrantes de ultramar), de todas formas, la carrera docente se abrió a recorridos diversos que es necesario tener en cuenta para lograr una mejor caracterización del magisterio. Así, encontramos que entre ellos había, a principios del siglo XX, además de los que Pizzurno consideraba “con o sin aptitudes”, egresados de las escuelas normales, pero también maestros sin título; algunos maestros jóvenes y otros que habían pasado varios años en las escuelas y estaban dominados por el cansancio; las “aves de paso” que tomaban a la docencia como una ocupación temporal; y, por último, tanto varones como mujeres, una distinción a la que Pizzurno apenas alude. Resulta particularmente llamativo que, para un momento en que ya se había hecho evidente la feminización del magisterio —proceso que no escapó a la mirada de los contemporáneos— el Inspector se refería a los docentes en masculino, señalando solamente que eran en su mayoría varones quienes ocupaban un cargo como maestros mientras se preparaban para alguna otra carrera. Este comentario, sin embargo, ya es indicativo de la divergencia entre las experiencias, las posibilidades e incluso la forma de concebir su trabajo por parte de mujeres y varones.

En las páginas que siguen, el análisis se centra en algunas de las líneas sugeridas por el texto de Pizzurno, que permiten caracterizar mejor al cuerpo de maestros de la ciudad entre las dos últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. La primera parte del capítulo pone el foco en el modo en que fue definida esta ocupación y las medidas tomadas para lograr su profesionalización. Esto requiere, en primer lugar, prestar atención al establecimiento de una formación específica y de la exigencia de credenciales que dieran cuenta de la idoneidad de estos empleados. La titulación, como se verá, fue una de las principales preocupaciones de las

autoridades durante las últimas décadas del siglo XIX, cuando la mayor parte de los docentes no contaban con el entrenamiento estandarizado y sistemático que proveían las escuelas normales. Sin embargo, a medida que avanzó el período, tal como lo evidencia el texto de Pizzurno, esta cuestión cedió el paso a miradas que destacaron la deficiencia de dicha formación y, al mismo tiempo, pusieron el énfasis en el requerimiento de cualidades más elusivas, que parecían escapar a la formación teórica.

Atender al modo en que fue estructurada esta ocupación requiere, en segundo lugar, describir el modo en que se organizaron las categorías docentes y cómo debieron ser ajustadas. Para dar cuenta de esos cambios, el capítulo se detiene en dos figuras que, en principio, representaron los dos vértices del escalafón: los directores y los ayudantes. Observarlos más en detalle permitirá aproximarse a las tareas cotidianas de los maestros, las diversas cuotas de poder que comportaban los distintos puestos, así como la mirada de las autoridades sobre ellos.

La segunda parte del capítulo explora el perfil social de los maestros en este período. Variables como el género, el origen social y geográfico y la edad resultan claves para entender mejor la diversidad de sus experiencias, así como también las posibilidades que se les abrían para atravesar esta carrera. Al mismo tiempo, como se intentará argumentar, resulta fundamental tener una imagen más acabada de quienes ingresaron a las filas del magisterio en estos años para comprender mejor los límites y tensiones a los que estuvo sometido el proceso de modernización de la carrera docente.

Para reconstruir estos perfiles, se recurrió a diversas fuentes. En primer lugar, algunos de los informes enviados anualmente por el Consejo Nacional de Educación al ministerio de Justicia e Instrucción Pública, —presentados en el capítulo 1 de esta tesis— incluyeron listados de los maestros empleados en cada escuela, con información sobre el cargo ocupado, su edad, su estado civil, su nacionalidad, su formación y la cantidad de años de servicio (totales y en el distrito). Lamentablemente, este tipo de información pormenorizada solo fue recabada para los años de 1886, 1887 y 1896,¹¹⁶ lo que impide reconstruir una serie completa para todo el período, si bien ciertos datos, como la cantidad de maestros titulados o la de varones y mujeres, sí fueron informadas periódicamente por esta publicación. Más allá de este registro de los

¹¹⁶ Para este trabajo se utilizó la información correspondiente a los años 1887 y 1896. En relación con este último caso, la información se halla en la edición correspondiente a los años 1896 y 1897. En relación con la fecha más temprana, se utilizó el tomo correspondiente al año 1887 dado que incluye a un número ligeramente mayor de maestros. No fue incluida la información correspondiente al año 1886 dado que la cercanía temporal hacía menos productiva la comparación. Véase: “Cuadro del personal docente de la capital”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887 op. cit.*, págs. CCXXXVI-CCLXXXI; “Anexo I. Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1896-1897... op. cit.*, Tomo II, págs. 233-316.

maestros, los informes redactados por los inspectores, incluidos en las publicaciones del Consejo Nacional de Educación, también contienen información relevante para caracterizar al cuerpo docente de la ciudad. Para complementar esta información, fueron consultadas otras fuentes de carácter no oficial, como las revistas educativas editadas por maestros en las últimas décadas del siglo XIX, las memorias del maestro normal Valentín Mestroni¹¹⁷ y los artículos publicados en el diario *El Pueblo* por la maestra Victorina Malharro (bajo el seudónimo “Verax”) durante las dos primeras décadas del siglo XX.

La definición de la carrera docente

La titulación

Uno de los rasgos distintivos del trabajo docente, tal como quedó definido a partir de las leyes de educación de provincial de 1875 y nacional de 1884,¹¹⁸ fue el requisito de un título obtenido en una escuela normal, considerado como una garantía de idoneidad. Esta nueva prescripción aparecía como un medio de ordenar y regular la heterogeneidad que presentaban los preceptores en lo relativo a su formación. Efectivamente, hacia el comienzo del período aquí estudiado, se hallaban frente a las escuelas individuos que habían sido instruidos solamente en escuelas comunes, que habían transitado por escuelas conventuales, por las clases de maestros particulares, o por las instituciones de la Sociedad de Beneficencia o alguna de las efímeras escuelas normales fundadas entre las décadas de 1820 y 1860.¹¹⁹ Ante este panorama, la formación docente fue un tema central en las demandas de aquellos reformistas que en las décadas posteriores a Caseros buscaban impulsar la agenda de la modernización educativa y también ocupó un lugar destacado en las discusiones del Congreso Pedagógico de 1882.¹²⁰

¹¹⁷ Mestroni, Valentín, *Los maestros que yo he tenido* (“Memorias” de la Escuela de Profesores “Mariano Acosta”), Buenos Aires, Plus Ultra, 1965. Tal como lo indica en su libro, Mestroni inició sus estudios en la Escuela Normal de Varones en el año 1900. El texto pasa revista a sus años como estudiante –tanto en la escuela primaria como en la normal– y luego como inspector y docente de la escuela normal, ofreciendo sus impresiones acerca del escenario educativo porteño a partir de la década de 1890.

¹¹⁸ Como se indicó en el capítulo anterior, la Ley 1.420 replicó varios aspectos de la Ley N° 988 de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires, sancionada en 1875.

¹¹⁹ Véase Bustamante Vismara, José, *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, 2007, págs. 193-239. Las mencionadas planillas con información sobre los docentes publicadas en el informe del Consejo Nacional de Educación muestran para 1886 que los maestros tenían títulos emitidos por distintos tipos de organismos, como la Comisión General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, la Sociedad de Beneficencia e incluso, en algunos casos, por lo que parecerían ser institutos privados, quizás extranjeros, como “Academia Francesa” o “Profesor Baner”. Véase: “Nómina del personal, escuela, edad, estado, nacionalidad, años de servicios, diplomas y autoridades que lo otorgaron”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1886... op. cit.*, págs. CL-CXCVII.

¹²⁰ Véase González Leandri, Ricardo, “La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada”, en *Anuario de Estudios Americanos*, Vol. 58, N° 2, 2001, págs. 513-535.

En sintonía con estas preocupaciones, los informes del CNE de las dos últimas décadas del siglo XIX dejan traslucir una ansiedad constante en relación con la formación de los docentes: una y otra vez, se refirieron a la falta de maestros normales que, tal como expresaba un inspector en 1886, se traducía en la falta de “uniformidad en la enseñanza”, ya que los docentes “no pueden tener los mismos métodos, ni seguir procedimientos idénticos, pues son muy diversas las fuentes de donde han recibido sus conocimientos”.¹²¹ Tal como se desprende de los datos fragmentarios sobre la titulación de los maestros volcados en los informes anuales que el Consejo Nacional de Educación enviaba al Ministerio de Instrucción Pública, aún iniciada la década de 1890 (más de quince años después de la fundación de las primeras escuelas normales en la ciudad), seguían predominando los maestros sin títulos, que representaban un 60% del total de los maestros.

Sin embargo, los años se mostraron favorables a los designios de las autoridades educativas, en la medida en que, si bien los maestros no titulados se mantuvieron como una presencia constante a lo largo de casi tres décadas, fueron pronto superados por quienes sí podían exhibir esta credencial. Ya en 1892, estos últimos eran alrededor de un 75% del total de maestros y maestras de las escuelas comunes, una proporción que se mantuvo relativamente estable hasta 1911. Cinco años después, en 1916, las maestras y maestros con un título habilitante ya representaban el 90%,

Las leyes de 1875 y de 1884 habían consagrado a las escuelas normales como las instituciones encargadas de garantizar la formación de las y los docentes. De todos modos, previendo que los maestros ya en ejercicio no iniciarían sus estudios en dichos establecimientos, la Ley 1.420 dictaminó que estos debían acreditar su capacidad frente a las autoridades educativas. En 1889 fueron reglamentados los exámenes correspondientes y, a partir de entonces, el Consejo Nacional de Educación fue el único organismo con capacidad para emitir los títulos llamados “supletorios” —que siempre fueron considerados inferiores, de todas formas, a los títulos emitidos por las escuelas normales—. ¹²² El salto en la proporción de

¹²¹ “Informe del inspector técnico de la capital, Sr. Guerrico”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1886... op. cit.*, pág. CCLXXX.

¹²² Los exámenes estaban a cargo de una comisión examinadora presidida por un vocal del Consejo Nacional de Educación e integrada, por lo menos, por cinco miembros, que debían ser inspectores técnicos o profesores normales. Consistían en una prueba escrita y otra oral, la cual tenía un componente teórico y otro práctico (el dictado de una “lección modelo” a un grupo de alumnos). Los contenidos abarcados correspondían a los indicados por los programas de las escuelas normales, pero variaban según la categoría a la que aspirara el docente: para preceptores incluían los 3 años de los cursos normales, para subpreceptores, los dos primeros años y para ayudantes los seis grados de la primaria (si tenían la primaria aprobada, no debían rendir el examen oral, sino solo el escrito y el práctico). Véase: “Reglamento sobre expedición de títulos supletorios”, en *República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91... op. cit.*, págs. 262-264.

maestros titulados que puede observarse en el año de 1892 parece haber respondido a una creciente presión de las autoridades para que los maestros se presentaran a validar sus conocimientos y experiencias rindiendo el examen correspondiente: al notar que estos no lo hacían por sus propios medios, el Consejo Nacional de Educación dispuso por medio de una resolución del 20 de agosto de 1891 que aquellos nombrados luego de 1875 y que no tuvieran un título normal debían presentarse antes del término del año 1892 o, de lo contrario, serían separados de sus puestos.¹²³ Para asegurar un efectivo cumplimiento de la medida, los inspectores técnicos de la capital confeccionaron, también en 1891, un listado de aquellos docentes que debían ser evaluados,¹²⁴ aunque pocos años después la medida fue abandonada.¹²⁵

El peso de los maestros con un título supletorio, por su parte, fue disminuyendo sustantivamente a lo largo de este período, a medida que crecía el número de maestros normales. Si en 1886 estos eran 99, de un total de 328 maestros diplomados, para 1891 la proporción ascendía a 162 de 338 (aproximadamente el 50%). En 1905 eran 1190 de 1409 (84%), y en 1911 solo alrededor de 300 docentes de más de 3 mil titulados no habían pasado por las aulas de alguna escuela normal.¹²⁶ Al iniciarse la segunda década del siglo XX, entonces, el perfil del cuerpo de docentes había cambiado sustancialmente en lo que se refería

¹²³ Véase “Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Año 1892. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I*, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1893, págs. 94-95. Fueron eximidos de esta obligación quienes hubieran obtenido un título supletorio por parte de las autoridades de la provincia de Buenos Aires con anterioridad a 1884.

¹²⁴ Así es indicado en el informe del Consejo Nacional de Educación correspondiente al año de 1892. En este volumen se incluyen asimismo algunos de los dictámenes de la Comisión Didáctica del Consejo ante las solicitudes que realizaron ciertos maestros para ser eximidos de la obligación de rendir examen. Se trata, como lo indica el informe, de dictámenes que ejemplifican algunas situaciones generales y que fueron utilizados para expedirse en otros casos. Resulta llamativo el caso de doña Julia S. de Curto, en tanto muestra el empeño del Consejo por mostrar su autoridad y respaldar la exigencia del título supletorio. Tal como se indica en el informe, esta maestra habría sacado a relucir diversas credenciales para solicitar su exención del examen —el hecho de haber llegado a su puesto por concurso de oposición, un diploma extranjero, “documentos de distinguidos pedagogos, y el ejercicio de la profesión durante largos años, todo lo cual acredita su competencia”—, pese a lo cual las autoridades se mostraron implacables: “La forma legal de comprobar la idoneidad es el diploma expedido por la autoridad competente, previos los exámenes de práctica”. Véase: “Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Año 1892... op. cit.*, págs. 105-106.

¹²⁵ Una nueva resolución de 1894 dio marcha atrás con la penalización a los maestros que no obtuvieran el título supletorio: “El Consejo Nacional, inspirándose en un principio de equidad hacia los empleados que, careciendo de diploma, han cumplido satisfactoriamente su cometido, ha creído un deber conservarlos en sus puestos, confiando en que la renovación y selección del personal, se efectuará paulatinamente sin necesidad de acudir a medidas extremas: así se dispuso dejar sin efecto la resolución de fecha 16 de Febrero de 1894, que los obligaba a rendir examen para regularizar su situación” (*República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1894-1895... op. cit.*, pág. 117.). La medida da cuenta de los límites que existían en la presión que este organismo podía ejercer sobre los maestros y cómo muchas medidas punitivas eran fácilmente abandonadas.

¹²⁶ Las cifras fueron obtenidas en las ediciones correspondientes de los informes del consejo Nacional de Educación. Como ocurre con varios de los datos sobre maestros, estos no fueron recabados ni publicados de manera constante.

a su formación y la abrumadora mayoría de maestros normales al frente de las escuelas de la ciudad es un indicio de la tan esperada y fomentada profesionalización del magisterio.

Se debe tener en cuenta que la ciudad de Buenos Aires fue una de las que más tempranamente contó con escuelas normales en el país. En 1874 fueron fundadas dos, una para mujeres y otra para varones, es decir, muy pocos tiempo después de la inauguración de la Escuela Normal de Paraná en 1871, que había sido proyectada como una escuela “modelo” para las instituciones del resto de las provincias.¹²⁷ A estos dos establecimientos se sumó una nueva escuela para mujeres en 1895 y otra en 1905, pero fue en torno al Centenario que, al igual que en el resto del país, florecieron estas instituciones: cinco fueron fundadas entre 1907 y 1910 y dos más en 1914, lo que daba un total de once en la ciudad para ese momento.¹²⁸

En las escuelas normales, los alumnos-maestros eran instruidos en las diversas asignaturas que también formaban parte del currículo de las escuelas comunes, como Historia, Geografía o Aritmética. Sin embargo, lo distintivo de su entrenamiento era el aprendizaje del “arte de enseñar”, tal como lo expresaba el plan de estudios sancionado en el 1900.¹²⁹ Este saber específico quedaba asegurado, en teoría, tanto con las prácticas en la escuela de aplicación (una escuela común anexa a cada escuela normal para que sus alumnos pudieran dar allí sus primeros pasos en la docencia) como con el estudio de la Pedagogía.

Universidad de

¹²⁷ En realidad, existieron escuelas normales fundadas antes de la de Paraná, pero tuvieron una corta existencia. Sobre este punto, véase: Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública... op. cit.*, págs. 124-127. Sobre la Escuela Normal de Paraná: Carli, Sandra, *Entre Ríos. Escenario educativo. 1883-1930. Una mirada a la cultura normalista y sus transformaciones*, Paraná, Editorial de la UNER, 1995; Chavarría, Juan Manuel, *La Escuela Normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1947; Luiggi, Alice H., *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires, Editorial Ágora, 1959. La fundación de esta institución significó un puntapié inicial para la multiplicación de establecimientos de este tipo a lo largo del país y, al finalizar la década de 1880, había por lo menos dos escuelas normales en cada provincia, sumando un total de 35: 13 para hombres, 14 para mujeres y 8 mixtas (Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia... op. cit.*, págs. 180-181). Todas las escuelas normales dependían del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con la excepción de un breve período, entre 1911 y 1916, en que estuvieron bajo la autoridad del Consejo Nacional de Educación. En cambio, las de la Capital pasaron a estar directamente bajo la órbita del Consejo en 1893. Para un análisis del proceso de creación de escuelas normales en el país entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, véase: Fiorucci, Flavia, “Maestros para el sistema de educación pública...”, *op. cit.*; Rodríguez, Laura Graciela, “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 30, N° 59, 2019, págs. 200-235.

¹²⁸ A este panorama debe añadirse, por otro lado, la existencia de escuelas privadas que preparaban maestros, en general dependientes de órdenes religiosas. En 1897 se estableció un régimen para estos establecimientos privados similar al existente para el caso de los colegios nacionales, de modo que los estudiantes de las escuelas normales privadas debían rendir examen todos los años en las escuelas estatales donde aquellas estaban “incorporadas”. Véase: Rodríguez, Laura Graciela, “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970) ...” *op. cit.*

¹²⁹ Durante el período aquí estudiado, los planes de estudios de las escuelas normales fueron objeto de numerosas modificaciones: en 1886, 1887, 1900, 1902, 1903, 1905 y 1914 (este último vigente hasta 1941). El plan del año 1900 puede consultarse en *Compilación de leyes, decretos, reglamentos, informes y resoluciones concernientes a la instrucción primaria y normal en la República Argentina*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de billetes de banco, 1902, págs. 137-237.

Sin embargo, estos conocimientos no eran lo único que se esperaba que los maestros adquirieran luego de su paso por las escuelas normales. Existía, por otro lado, un aspecto a la vez consustancial al “arte de enseñar” que excedía el ámbito estrictamente teórico, relativo a los comportamientos y modales que debían hacer suyos los maestros. La disposición corporal, la apariencia física, el tono de la voz, así como la moralidad, las “buenas costumbres” y una conducta “intachable” eran esperables tanto dentro como fuera de la institución educativa, en tanto el rol ejemplar que estaban llamados a ocupar los maestros frente a sus alumnos debía extenderse asimismo al modo de conducir su vida privada. Tal como se han encargado de demostrar trabajos como los de Andrea Alliaud o Lucía Lionetti, la escuela normal fue proyectada no solo como un espacio para garantizar la adquisición de ciertos saberes disciplinares; el análisis de los reglamentos de estas instituciones y de discursos elaborados por sus directivos y otras autoridades educativas demuestran el peso que tenía también el objetivo de moldear comportamientos y costumbres, así como de inculcar valores patrióticos y un sentido de la “misión” que estaban llamados a cumplir los educadores de los futuros ciudadanos de la república.¹³⁰ En definitiva, se trataba, como otros espacios de formación, de ámbitos de socialización y de difusión de valores y principios que hacían a una cultura común y contribuían a forjar una identidad.

Los egresados de las escuelas normales podían diplomarse como maestros o como profesores. Estos últimos cursaban estudios de, en principio, cinco años, mientras que la formación de los maestros osciló entre los tres y cuatro.¹³¹ En el año 1900, una reforma en el plan de estudios estableció una diferencia mayor entre unos y otros, al definir una cursada de cuatro años para obtener el título de maestro normal y de tres años adicionales para convertirse en profesor o profesora; por otro lado, estos últimos ahora quedaban habilitados, asimismo, para dar clases en escuelas normales y en colegios nacionales. Cabe destacar que no todas las escuelas normales formaban profesores. Para el período abarcado por esta tesis, solo lo hicieron las dos más antiguas de Buenos Aires, la de mujeres y varones, y es posible suponer que esto les otorgara cierto halo de prestigio, reforzado por otros mecanismos informales de diferenciación, como la imposición de un examen de ingreso —pese a que estaba prohibido por

¹³⁰ Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia... op. cit.*; Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública... op. cit.*

¹³¹ La duración de los estudios en las escuelas normales varió en los últimos años del siglo XIX. En el plan de 1876 quedó establecida para los maestros una cursada de tres años; en 1886 pasó a durar cuatro años y en 1887 se la volvió a reducir a tres. El acortamiento de los estudios respondía a la necesidad del estado de contar con maestros titulados para superar el problema de la falta de docentes, pero provocó el problema de la “deficiencia” de esta formación, señalada por varios observadores del mundo educativo.

el reglamento— o la costumbre de aceptar en los cursos normales solo a los egresados de la propia escuela de aplicación.¹³²

Sin embargo, al mismo tiempo que crecía el número de maestros normales, cobró bríos una mirada crítica de la formación que estos recibían. Este tipo de cuestionamientos, que tuvieron como principales voceros a los inspectores, irrumpieron sobre todo al iniciarse el siglo XX y marcaron un giro respecto de la perspectiva dominante en las décadas previas, que había hecho hincapié en la necesidad de garantizar la presencia de maestros titulados en las aulas. Así, por ejemplo, un informe del Consejo Nacional de Educación de 1902 diluía las fronteras entre maestros con título y sin él: “Esa sombra cada vez más desvanecida, la forman, según algunos, los maestros no diplomados que, en otro tiempo se nombraron, cuando faltaban los diplomados. Pero la verdad es que, patentados o no, de unos y otros se forma el grupo de rezagados que no hacen sino vegetar en las salas de clase, como estorbo viviente.”¹³³ En la misma línea, el texto de Pizzurno citado al iniciarse el capítulo se refería justamente a esos jóvenes normalistas “con escasas aptitudes” que habían recibido una educación “superficial y desorganizada”.

¿A qué atribuir este cambio de perspectiva? En este punto, es preciso tener en cuenta las características propias del mismo proceso de fundación de escuelas normales en el país. Como ha señalado Fiorucci, la expansión de estos establecimientos entre 1890 y 1930 siguió un ritmo particularmente veloz y tuvo un amplio alcance geográfico en comparación con el resto de los países de América Latina. Sin embargo, se trató al mismo tiempo de un proceso ambiguo y contradictorio, en el cual el estado, “compelido por la urgencia, debió fijar prioridades, y en éstas el número y la prisa pesaron más que la calidad y la previsión”.¹³⁴ En este contexto, un aspecto específico de los programas de estudio de las escuelas normales fue subrayado una y otra vez como un punto problemático: la falta de una “formación práctica”. Si bien es cierto que los programas desde un principio contemplaron que los alumnos-maestros

¹³² Según el reglamento sancionado en 1886, para ingresar a una escuela normal solo se debía exigir a los alumnos tener completada la educación primaria (o dar cuenta de conocimientos equivalentes mediante un examen) y ser mayores de 16 años en el caso de los varones y 14 en el de las mujeres (que pasó a ser de 16 años en 1899); además, debían contar con la autorización de sus padres o guardianes legales y someterse a un examen médico. Véase “Reglamento interno para las Escuelas Normales de la Nación”, reproducido en Alliaud, A., *Los maestros y su historia*, op. cit., págs. 208-222. Sobre el establecimiento de los exámenes de ingreso en las escuelas normales de profesores de la Capital, véase Fiorucci, Flavia “Maestros para el sistema de educación pública..” op. cit. La referencia a la práctica de admitir solo a egresados de la escuela de aplicación se halla en: *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1893...* op. cit., págs. 76-78.

¹³³ “Maestros y alumnos”, en *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1902. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Establecimiento tipográfico Carlos E. Vallet, 1903, pág. 50.

¹³⁴ Fiorucci, Flavia, “Maestros para el sistema de educación pública...”, op. cit., pág. 41.

dieran clases en las escuelas de aplicación anexas a cada escuela normal, también lo es que cada cambio de programa estuvo justificado por la intención de dar una orientación aún más “práctica” a la formación docente.¹³⁵ A la par de esta mirada, la juventud de los maestros era frecuentemente evocada por los inspectores como un factor que explicaba su mal desempeño, en tanto era equiparada con la falta de experiencia que otorgaba el *savoir faire* necesario para el dominio de los alumnos. Aquí se hallaba un nudo difícil de resolver y que se mantuvo presente durante este período: si bien la formación teórica, sostenían los inspectores, era necesaria para garantizar la preparación de los maestros, en general tendían a ser críticos también de lo que consideraban una formación demasiado “abstracta” y reconocían que las mejores aptitudes eran o bien intrínsecas al carácter del maestro o bien adquiridas a lo largo del tiempo, forjadas al calor de la experiencia en las aulas. Esta tensión entre titulación, experiencia y capacidades “naturales” acompañó al proceso de modernización del magisterio y ubicó en un lugar problemático al título en tanto garantía de idoneidad.

Las jerarquías docentes

Más allá de las ansiedades y decepciones de los inspectores en relación con los títulos, es necesario tener en cuenta que estos constituían un factor relevante también para los propios maestros, ya que era un factor determinante del rango ocupado en el escalafón docente. En efecto, la imposición de una formación específica para ejercer el magisterio fue de la mano del establecimiento de una jerarquía de cargos que asociaba formación y experiencia con lo que se consideraba responsabilidades acordes y que también tenía un correlato en los salarios. La Ley 1.420 estableció una distinción entre ayudantes, subpreceptores y preceptores, quienes estaban a cargo cada uno de un curso, a diferencia de los profesores especiales, que impartían clases de francés, inglés, dibujo, música o labores para varios grados. Los maestros de estas distintas categorías quedaban a su vez, en cada escuela, bajo la autoridad inmediata del director o directora, figura a la que se sumó en 1908 la del vicedirector, cuando se estableció el horario alterno en algunas escuelas.

En el Reglamento General de Escuelas de 1889 se definieron los requisitos para acceder a los diferentes puestos. De los directores se esperaba que contaran con un diploma normal (de profesor o profesora para el caso de los directores de escuelas superiores y de maestro o maestra para los de escuelas elementales); de los preceptores y subpreceptores, en cambio, se aceptaba,

¹³⁵ Entre 1880 y 1915, como se mencionó, hubo siete cambios en los planes de estudios y dos modificaciones de los reglamentos de las escuelas normales (en 1886 y 1905). Todas estas transformaciones fueron objeto de un vivo debate y de múltiples comentarios en las publicaciones educativas oficiales y de maestros.

si no contaban con un título de maestros normales, un título supletorio y ciertos años de experiencia en escuelas públicas (dos para preceptores y uno para subpreceptores); a los ayudantes se les exigía solo un título supletorio.¹³⁶ Directores y ayudantes se hallaban, entonces, en los dos extremos de este escalafón docente. Cabe detenerse en estas dos figuras, cuyos perfiles aparecen nítidamente delineados en los informes de inspectores, dado que permiten echar luz sobre la variedad de roles posibles de quienes ejercían la ocupación docente, así como de los significados construidos en torno a ellos.

Los directores y directoras ocuparon una posición muy particular en el entramado de las escuelas porteñas: responsables de vigilar el progreso general del establecimiento a su cargo, y también al frente de alguno de los cursos más avanzados, se erigían como los superiores inmediatos de los maestros y maestras. En tanto tales, tenían la obligación de controlar el horario de llegada y la asistencia de estos últimos, supervisar el progreso de los alumnos y corregir las faltas de los docentes mediante una “crítica pedagógica”; si estos no corregían sus errores, o si incurrían en mala conducta, los directores estaban obligados a dar aviso al inspector para que comprobara el hecho y tomara las medidas correspondientes. Asimismo, debían mantener reuniones quincenales con el personal de las escuelas para hacerles llegar directivas, sugerencias o discutir los temas que fueran necesarios.¹³⁷ Por el puesto que ocupaban, estaban imbuidos de un prestigio particular, recibían un sueldo más alto e incluso disponían de habitaciones en los edificios escolares para utilizar como vivienda.

Esta cercanía entre la vivienda personal de los directores y la escuela, que difuminaba los límites entre el espacio público escolar y el ámbito privado y doméstico, quizás reforzara lo que a los ojos de los inspectores aparecía como una apropiación indebida de la escuela por parte de estos docentes. En no pocas ocasiones aquellos debieron recordarles, por ejemplo, que habitaban en un edificio fiscal y que por ende no podían ocupar más habitaciones de las que les correspondían, ni utilizar las mejores y dejar los espacios más oscuros o peor ventilados para las clases.¹³⁸ Los inspectores también combatieron con celo la práctica de los directores de ofrecer clases particulares en su vivienda.¹³⁹

¹³⁶ Véase el Título III, sobre personal docente, del “Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales”, *op. cit.*, págs. 232-239.

¹³⁷ *Ibid.* Véase también el acuerdo del 18/4/1902 sobre obligaciones de los directores de escuela, en *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1902... op. cit.*, pág. 195.

¹³⁸ Véase, por ejemplo: Superintendente General de Educación, *Informe sobre el estado de la educación común en la Capital y Aplicación en las Provincias de la ley nacional de subvenciones, seguido de documentos y circulares*, Buenos Aires, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1881, pág. 177; *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1902... op. cit.*, págs. 201-202.

¹³⁹ Véase, por ejemplo, la resolución del 5/1/1901, titulada “Los directores de escuela, no pueden dar en ningún tiempo, clases particulares en los edificios fiscales”, en *Educación Común* (1901), p. 349.

Esta identificación personal de los directores con *sus* escuelas podía manifestarse asimismo en un particular esmero por mantener cierta autonomía o marcar la distinción de un establecimiento respecto de los demás, tal como apuntaba un inspector hacia 1912:

(...) los fines perseguidos en los distintos establecimientos de educación son tan distintos como los Directores que los orientan. (...) cada Director procede de acuerdo con su criterio, cuando no deja hacer a los maestros, interpreta los programas caprichosamente, los amplía o reduce sin que alegue en favor de la reforma, razón convincente alguna (...).

Y lo que es más grave aún y que fundamenta resoluciones con carácter imperativo: se ha llegado el caso de decirse en reunión de personal docente: “tal innovación practicada con éxito feliz en la escuela W, no la realizaremos nosotros por no tener nuestro sello paternal. La haremos así” y se determinaban procedimientos y formas distintas. Aunque parezca exagerado, así más o menos figura en el acta al tratarse de asuntos referentes a visitas entre escuelas y colegas.¹⁴⁰

Las “arbitrariedades” de los directores, por otro lado, podían tener implicancias que iban más allá de las innovaciones de carácter pedagógico que se ponían en práctica y que llegaban a afectar incluso el modo en que la escuela cumplía su cometido de integrar y socializar a los niños y niñas de la ciudad, en teoría sin distinciones según su origen o posición social. Acerca de este punto, las fuentes disponibles ofrecen una evidencia escurridiza, pero de cualquier forma llamativa. Por ejemplo, en uno de los informes del CNE se denunciaba que desde la instauración del doble turno se había vuelto costumbre que los directores encargaran uno de los turnos a los vicedirectores, quedando ellos a cargo de “los maestros de mejor carácter, mayor preparación y más altas condiciones profesionales”, así como también de los alumnos “de agradable aspecto, más simpáticos y de mejor posición social”, mientras que asignaban al otro a “los de condición más humilde”.¹⁴¹ Como ha señalado Fiorucci en relación a las escuelas normales, en este sistema educativo que se pretendía universal e igualitario, operaban sin embargo algunas divisiones internas de carácter informal e incluso institucionalizadas, que tendían a reproducir distinciones sociales al interior del sistema educativo.¹⁴²

Esta posición de autoridad de los directores, que se derramaba sobre el espacio social construido en torno a la escuela, y sobre el que podían ejercer este poder de selección y clasificación, tenía, desde ya, su correlato al interior del establecimiento. Por el puesto que

¹⁴⁰ República Argentina. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1911 y 1912...* op. cit, págs.154-155.

¹⁴¹ *Ibid.*, pág. 146.

¹⁴² Fiorucci, F. (2014). “Maestros para el sistema de educación pública...”, op. cit.

ocupaban, los directores tenían la facultad de señalar errores y aciertos de sus subordinados, lo cual fue origen de no pocos conflictos. Tal como se indicó en el capítulo anterior, en 1893, por ejemplo, el inspector A. Ferreyra sugería eximir a los directores de asistir a las conferencias pedagógicas, para no exponerlos a las críticas de “subalternos descontentos”, práctica que decía haber presenciado en más de una ocasión.¹⁴³ En 1912, por otro lado, la primera huelga de maestros llevada a cabo en la ciudad sacó a la luz varias de estas rencillas, que seguramente excedían esa coyuntura puntual. Los informes de los inspectores destacaron las rispideces cotidianas que podían hallarse en la raíz del conflicto:

En las escuelas 6 y 20 algunos maestros se han rebelado contra la autoridad de los directores, produciendo actos que motivaron la intervención de la Superioridad. Las causas de estos incidentes han sido siempre las críticas y observaciones de la dirección y exceso de orgullo profesional de los maestros que se han considerado ofendidos u hostilizados cuando se les han indicado errores, faltas, o se les ha estimulado al mejor cumplimiento de sus deberes.

Es posible que en algunos casos, la forma o el tono en que la crítica fue exteriorizada motivara el disgusto de los maestros, por considerarla dura o excesiva, especialmente cuando los directores, después de repetidas advertencias verbales, recurren al procedimiento escrito con objeto de salvar su responsabilidad o de dejar constancia de la incuria de sus subalternos.¹⁴⁴

Si los directores directoras ocupaban la posición de mayor prestigio y poder dentro de las escuelas, en el otro extremo se hallaban las y los ayudantes. El establecimiento de esta categoría seguramente constituía un resabio de una tradición establecida hacía largo tiempo. En efecto, desde principios del siglo XIX, las escuelas estaban usualmente a cargo de un solo maestro que enseñaba de manera simultánea a alumnos de diversas edades y niveles de aprendizaje; en este contexto, era común que el docente recibiera la asistencia de un joven que se estaba formando, a veces preparando los exámenes para obtener un título, de manera similar a los aprendices de otros oficios. Sin embargo, con el tiempo, el término ayudante en realidad pasó a denominar a los maestros más jóvenes, que quedaban a cargo de los grados inferiores. La falta de un título normal los volvió un blanco privilegiado de críticas, como en el siguiente informe del Inspector Carlos Vergara, de 1885, reproducido en la revista *La escuela argentina*:

¹⁴³ “Reformas proyectadas al reglamento de las conferencias por el Inspector Sr. Ferreyra”, *República Argentina. Informe sobre el estado de la educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1893...* *op. cit.*, pág. 249.

¹⁴⁴ *República Argentina. Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1911 y 1912...* *op. cit.*, pág. 162.

Hay muchas de las [escuelas] no graduadas, entre ella la antes referida, que se trata de graduar, cuya mayoría de sus alumnos están a cargo de jovencitos sin más instrucción que la que se da en los primeros grados, y llamados, como es sabido, Ayudantes.

Estos Ayudantes, que solo lo son en el nombre pues funcionan como maestros de sala, teniendo a su cargo un grado o sección, no tienen carácter para obtener una disciplina moralizadora haciéndose respetar y querer de sus alumnos, y mucho menos poseen aptitudes para transmitir las ideas de un modo racional y ordenado, que no enerve la inteligencia de los niños con ejercicios que pueden llamarse más bien mecánicos que intelectuales.¹⁴⁵

Cabe imaginar la dificultad que efectivamente podía representar para estos maestros “obtener una disciplina moralizadora” en sus cursos, teniendo en cuenta que hacia 1887 la mediana de la edad de los ayudantes era de 19 años y, en 1896, de 22, y que los más jóvenes tenían hasta 14 años. Si bien, como se señalará más adelante, la juventud fue una característica predominante entre los maestros y maestras en este período, resultaba más marcada entre los miembros de esta categoría, que tanto para 1887 como en 1896 representaban nada menos que la cuarta parte del total de los docentes empleados en escuelas comunes de la Capital.

Por otro lado, la distancia existente entre ayudantes y el resto de los maestros se vuelve evidente al prestar atención a sus sueldos. Además de estar excluidos en un principio de la posibilidad de percibir una jubilación, los ayudantes recibían una remuneración considerablemente inferior a la del resto de sus colegas: en 1886, su sueldo era de \$25, mientras que los que seguían en la escala salarial, los subpreceptores de grados inferiores, cobraban \$42. Los sueldos de los subpreceptores ascendían a \$60 para los de grados superiores, mientras que los preceptores de los grados elementales cobraban \$80. Para ese mismo año, en cambio, un director podía cobrar \$120 si estaba a cargo de una escuela graduada, \$80 si era una elemental o \$70 en el caso de las infantiles. Con los años, sin embargo, la situación de los ayudantes fue mejorando. Hacia 1901, su sueldo se había acercado considerablemente al de los otros maestros: cobraban \$100, mientras que los subpreceptores recibían un sueldo de \$126 y los directores \$172 o \$207 (según si trabajaban en escuelas elementales o superiores).¹⁴⁶ Al mismo tiempo, comenzó a reconocerse que, tal como indicaba Vergara en el informe citado anteriormente, pese al nombre de su cargo, los ayudantes eran, en definitiva, maestros de grado y que las exigencias de enseñar en los primeros grados eran similares a las de los últimos. Así,

¹⁴⁵ *La escuela argentina*, N° 7, 1° de junio de 1885, pág. 85. Las críticas a los ayudantes fueron frecuentes en las revistas de docentes de fines del siglo XIX. En otro artículo de esta publicación, por ejemplo, se los acusaba de ser, entre todos los maestros, quienes más faltaban a clase. Véase: “Las faltas de los empleados”, N° 19, 1° de diciembre 1885, págs. 230-231.

¹⁴⁶ “Gastos y recursos”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1901... op. cit.*, pág. 115.

en 1902 se denunciaba la mala situación de los ayudantes para justificar un nuevo aumento de sueldo otorgado ese año a quienes trabajaban con los niños más pequeños:

El concepto que se tenía sobre la distribución de las tareas escolares, partía, antes de ahora, de que las funciones a llenarse por el personal docente, se estimaban como muy diversas; considerándose que, para algunas, bastaba un muy escaso caudal de experiencia y conocimientos. Las mismas leyes han colocado a los ayudantes, por ejemplo, en condición inferior a los demás maestros, negándoles hasta el beneficio de la jubilación.

La verdad de las cosas es, sin embargo, muy diversa. En las escuelas no existen, en el hecho, tales ayudantes; todos son maestros de grado; y la única diferencia está en el grado que cada uno regentea.¹⁴⁷

Este cambio de perspectiva respecto del rol de los ayudantes se plasmó en la reforma del Reglamento General de Escuelas aprobada en 1901. Uno de los cambios introducidos se refirió a la organización de los escalafones docentes, reordenados en una primera, segunda y tercera categoría, que vinieron a reemplazar a la distinción entre preceptores, subpreceptores y ayudantes.¹⁴⁸ Probablemente en consonancia con la mencionada resignificación de los títulos docentes, esta nueva reglamentación reconocía la posibilidad de que maestros sin título, pero que contaran con numerosos años de experiencia, accedieran incluso a la primera categoría, la más alta, mientras que anteriormente la normativa no consideraba la posibilidad de que hubiera maestros no titulados en ejercicio.¹⁴⁹ Con el tiempo, efectivamente, los términos “preceptor”, “subpreceptor” y “ayudante” fueron abandonados: si bien en las actas del CNE de 1904 seguían siendo utilizadas, dos años después parecen haber desaparecido, tanto en las actas como en expedientes administrativos de esta oficina.

¹⁴⁷ República Argentina. *Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1901... op. cit.*, págs. 45-46.

¹⁴⁸ “Acuerdo modificando el Capítulo II del título III y el título VI del Reglamento”, República Argentina. *Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1901... op. cit.*, págs. 395-402.

¹⁴⁹ Con la reforma de 1901 pasaron a formar parte de la primera categoría tanto los ayudantes sin título, con título supletorio o con título de subpreceptor normal, con más de 15, 13 y 10 años de servicio respectivamente; los subpreceptores sin título, con título supletorio o con título de subpreceptor normal, con más de 10, 8 y 5 años de servicio; maestros normales con más de dos años de servicios; y a los profesores normales con más de un año de servicio. Si bien se mantenía la diferenciación entre egresados de escuelas normales (a los que no se les exigía tanta antigüedad) y el resto, sí quedaba abierta la posibilidad de que los maestros no titulados ocuparan puestos docentes. También podría plantearse que debe haber influido en este cambio una revalorización de la enseñanza en los grados inferiores. En este sentido, resulta ilustrativo el hecho de que en el informe de 1902 se señalara “Y no se piense que los grados superiores requieren mayores aptitudes o conocimientos, por parte del que enseña; porque esto importaría incurrir en un grande error” (República Argentina. *Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1902... op. cit.*, pág. 46).

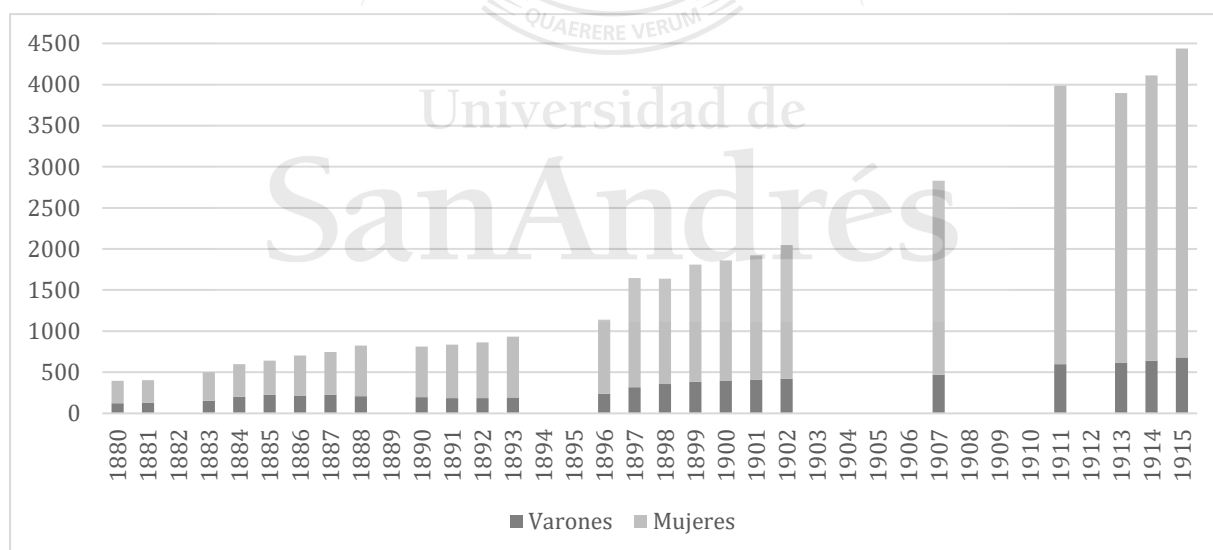
El perfil social de los maestros

La feminización del magisterio

Hablar de maestros de escuelas comunes entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX es en realidad hablar en gran medida de *maestras*, ya que fueron predominantemente mujeres quienes desempeñaron esta labor. La dimensión de género se vuelve imprescindible para caracterizar a este colectivo en el cual se fue afirmando la presencia de aquellas, al mismo tiempo que se operaba, en el plano de las representaciones, una asimilación entre este trabajo y la femineidad.

El gráfico que aparece a continuación da cuenta del crecimiento exponencial en el número de maestras durante este período, tanto en términos absolutos como relativos. Como puede observarse, si bien la presencia de los varones fue constante, se vio opacada rápidamente por la de mujeres: en 1880, aquellos representaban poco más del 30% del cuerpo docente, mientras que para 1915 su participación se había reducido a un 15%.

Gráfico N° 3: Maestras y maestros de escuelas comunes de la ciudad de Buenos Aires según su género, 1880-1915.

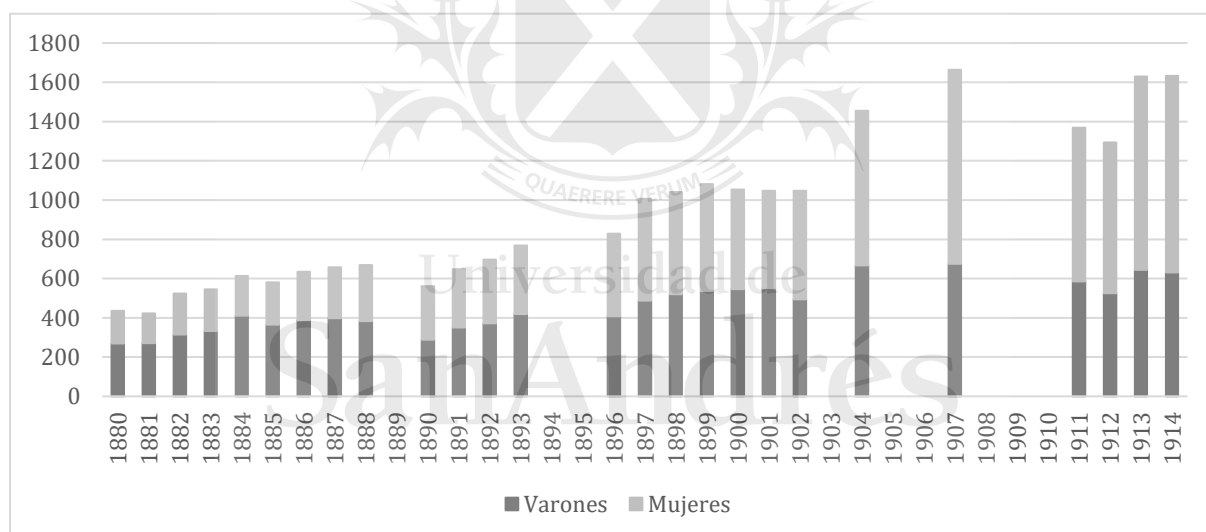


Fuente: elaboración propia en base a los informes periódicos del Consejo Nacional de Educación al Ministerio de Instrucción Pública, entre los años de 1881 y 1915.

Este cambio en la composición del cuerpo docente según criterios de género requiere atención, en tanto permite revisar una asociación entre el magisterio y la “naturaleza femenina” que mantiene su vigencia incluso hoy en día, pero que fue en realidad un emergente de este período histórico. En efecto, durante gran parte del siglo XIX la docencia en escuelas

elementales estuvo a cargo principalmente de varones; fue con la expansión del sistema educativo a partir del último cuarto del siglo que se operó este proceso de feminización.¹⁵⁰ Por otro lado, si se tiene en cuenta la evolución, a partir de entonces, del cuerpo de docentes que ejercían en escuelas particulares (gráfico N° 4) se observa que en este tipo de establecimientos tendieron a predominar los maestros varones durante varios años y fue recién a fines del siglo XIX que comenzaron a igualarse en cantidad con las mujeres, sin que estas llegaran a ser nunca la mayoría abrumadora que representaban en las escuelas estatales. Puede suponerse que esta diferencia se debió a que maestros varones abrían sus propios institutos privados, quizás porque allí eran también quienes los regenteaban y dirigían y, por ende, no estaban ocupando un rol subordinado frente a los directivos escolares, sino que mantenían su propia autonomía.

Gráfico N° 4: Maestras y maestros de escuelas particulares de la ciudad de Buenos Aires según su género, 1880-1915.



Fuente: elaboración propia en base a los informes periódicos del Consejo Nacional de Educación al Ministerio de Instrucción Pública, entre los años de 1881 y 1914.¹⁵¹

¹⁵⁰ Bustamante Vismara, José, “Buscando a los maestros perdidos (campana de Buenos Aires, 1800-1860)”, *Historia de la educación. Anuario*, N° 8, 2007, págs. 217-239. Si bien el principal foco de este estudio es el escenario rural, incluye en su análisis a las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, que en ese entonces estaban dentro del territorio provincial. El proceso de feminización del magisterio se profundizó en las décadas siguientes: si a principios del siglo XX, las mujeres representaban, a nivel nacional, aproximadamente el 70% de los docentes de nivel primario, este porcentaje ascendió al 90% en la década de 1960. Véase Lobato, Mirta Zaida, *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*, Buenos Aires, Edhasa, 2007, págs. 63-64.

¹⁵¹ Como se señaló en el capítulo anterior, los datos acerca de las escuelas particulares para este período resultan más fragmentarios y menos confiables, dado que el CNE encontraba serias dificultades a la hora de llevar un registro sobre instituciones muchas veces poco duraderas y que se resistían a ser inspeccionadas por las autoridades. De todas formas, las cifras son elocuentes acerca de la diferencia existente en cuanto a la composición del magisterio según criterios de género.

Para abordar el proceso de feminización de esta ocupación es preciso tener en cuenta, en primer lugar, las condiciones particulares bajo las cuales las mujeres hicieron su ingreso en el mercado laboral porteño en estos años. En relación con este punto, cabe destacar que muy tempranamente las autoridades estatales notaron la tendencia a que cada vez más mujeres ingresaran al magisterio y la asociaron a los bajos salarios percibidos en este rubro. Ya en la década de 1870, por ejemplo, en un informe del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires se hacía referencia al hecho de que los hombres tendían rechazar a labor docente debido a que contaban con oportunidades de acceder a otros puestos mejor remunerados y de mayor status:

Aunque el preceptor goza del beneficio, no pequeño entre nosotros, de habitación en el edificio de la escuela, es evidente que la posición que se hace al preceptor sin otra perspectiva que su mezquino sueldo, no es por cierto muy halagüeña, ni bastante a satisfacer las aspiraciones de un hombre que entra en el camino de la vida con el vigor de los primeros años, y la aspiración legítima de llegar al bienestar y la fortuna.

Mientras tanto, aquel mezquino sueldo, con el auxilio de la habitación, es ya una posición apetecida y honrada para la mujer, que no tiene los mismos horizontes que el hombre, ni los medios de adquirir[los]. La dirección de una escuela es una posición buscada con el mayor empeño por muchas distinguidas señoras y señoritas de nuestra sociedad.¹⁵²

Esta reflexión evidencia concepciones muy arraigadas acerca de los horizontes esperables para la mujer. En efecto, hacia el último tercio del siglo XIX se consolidaron ideales familiares y de género que significaron la adscripción de varones y mujeres a dos esferas distintas de actividad: mientras que la mujer quedó asociada, en su rol de madre y esposa, en el ámbito privado, el espacio público, es decir, el de la política y del trabajo, fue concebido, en cambio, como eminentemente masculino.¹⁵³ Según las representaciones imperantes recaía en

¹⁵² *Informe del Departamento de Escuelas al Gobierno de la Provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 1870, 71, 72*. Imprenta de Pablo E. Coni, Buenos Aires, 1872, pág. 24. Cit. en Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública...*, op. cit., pág. 199. Tal como ha señalado Alliaud, fue asimismo la constatación de que los jóvenes normalistas en general no seguían la carrera del magisterio lo que llevó a que a partir de la década de 1890 dejaran de fundarse escuelas normales exclusivamente para varones y que se limitaran las becas de estudios para ellos (Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia...* op. cit., págs. 116-130). Es decir que las mismas autoridades del sistema educativo también tomaron medidas que contribuyeron a la feminización del magisterio, incluso cuando surgieron voces muy críticas de este proceso, como se señalará más adelante.

¹⁵³ Los estudios de género y la historia de las mujeres han evidenciado un marcado desarrollo en la Argentina desde las últimas décadas del siglo XX. Numerosas investigaciones han tratado el modo en que ciertas representaciones imperantes en este período sobre la feminidad –construidas desde saberes “expertos” como la medicina, así como desde otras tramas discursivas– delimitaron las posibilidades abiertas a varones y mujeres en esferas como la familiar, la política y la laboral. El universo de publicaciones sobre estas temáticas es extenso. Sobre la participación de las mujeres en el mundo del trabajo, puede consultarse: Lobato, Mirta Zaida, *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*, Buenos Aires, Edhasa, 2007; Palermo, Silvana “El trabajo femenino en el siglo XX: nuevas miradas y planteos de la historia de la mujer y los estudios de género”, Introducción al dossier “El trabajo femenino en Argentina” en *Trabajos y Comunicaciones, Revista del*

los varones la función de garantizar el sostenimiento del hogar con su salario, mientras que el trabajo femenino, si bien fue una realidad innegable en esos años, fue percibido como un recurso excepcional y temporal, que solo se justificaba ante, por ejemplo, el estado de viudez o la falta de ingresos suficientes por parte del marido o el padre.¹⁵⁴ Esta forma de concebir el trabajo femenino tuvo efectos concretos en el modo en que las mujeres se insertaron en el mundo del trabajo asalariado. Más específicamente, la noción de complementariedad, según la cual lo que ganaban las mujeres servía para contribuir con el ingreso provisto por el hombre, contribuyó a mantener los salarios de las primeras por debajo de los de los segundos.¹⁵⁵ El informe del Departamento de Escuelas citado anteriormente da cuenta del modo en que estas tendencias más amplias contribuyeron a la feminización del magisterio: para las autoridades educativas, siguiendo patrones culturales vigentes, resultaba evidente que el “mezquino sueldo” otorgado a los maestros no alcanzaba para satisfacer las “aspiraciones” de los hombres, pero sí podía garantizar una “posición apetecida y honrada” a las mujeres, cuyos horizontes de posibilidades eran concebidos de antemano como más acotados.¹⁵⁶

Una comprensión más acabada del proceso de feminización requiere tomar en consideración, asimismo, el modo en que en estos años se configuraron sentidos que volvieron al magisterio un empleo eminentemente femenino, es decir, para el cual se creía que las mujeres estaban “naturalmente” mejor preparadas. En este punto, nuevamente, puede notarse el modo en que las concepciones imperantes sobre la diferencia sexual condicionaron la estructuración del magisterio en tanto ocupación. Al igual que ocurrió con tareas de cuidado, como la enfermería, ganó fuerza la noción de que eran necesarias personas con un temperamento suave y moderado, de un trato afable y cariñoso, todos ellos rasgos centrales en la definición de la

Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, N° 34, 2da época, 2008; Queirolo, Graciela, “Mujeres que trabajan: una revisión historiográfica del trabajo femenino en la ciudad de Buenos Aires (1890-1940)”, en *Novo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico* N° 3, septiembre/octubre 2006, págs. 29-48; Allemandi, Cecilia L., *Servientes, criados y nodrizas: una historia del servicio doméstico en la ciudad de Buenos Aires: fines del siglo XIX y principios del XX*, Buenos Aires, Teseo, 2017. Véase también: Barrancos, Dora, *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires, Sudamericana, 2008; Nari, Marcela, *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*, Buenos Aires, Biblos, 2004.

¹⁵⁴ Queirolo, Graciela, “Las mujeres y los niños en el mercado de trabajo urbano (Buenos Aires, 1890-1940)”, en Recalde, H. E. *Señoras, Universitarias y Mujeres (1910-2010). La Cuestión Femenina entre el Centenario y el Bicentenario de la Revolución de Mayo*, Granada, Grupo Editor Universitario, 2010.

¹⁵⁵ Sobre las concepciones del salario masculino como un salario familiar y la del salario femenino como un complemento del ingreso del varón, cabe hacer referencia al clásico análisis de Joan W. Scott “‘¡Obrera!, palabra sórdida, impía...’ Las mujeres obreras en el discurso de la política económica francesa (1840-1860)”, en *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008, págs. 178-206.

¹⁵⁶ Cabe destacar que, en la ciudad de Buenos Aires, los sueldos de maestros y maestras fueron igualados en 1886. De todas formas, es preciso tener en cuenta que, como se indicó anteriormente, los salarios variaban según el escalafón del docente, lo que hace preciso prestar atención al modo en que se distribuían varones y mujeres en los puestos de mayor jerarquía, tal como se indicará más adelante.

feminidad. De este modo, se replicaba en el mundo del trabajo la división de tareas propias del hogar y se concebía a las labores de cuidado como una extensión de aquellas que correspondían a la mujer en el ámbito privado. La naciente Pedagogía contribuyó a consolidar esta asociación, legitimándola desde un saber experto que replicaba nociones también emanadas de otros campos, como el de la medicina. En este sentido, las corrientes froebelianas, uno de cuyos principios fundantes fue la noción de la autonomía infantil, tendieron a configurar el rol docente como un rol maternal y, por ende, femenino.¹⁵⁷ La representación de la maestra como una “segunda madre” permeó distintos tipos de discursos, convirtiéndose en un lugar común de revistas educativas, manuales escolares y libros de pedagogía, así como en discursos surgidos por fuera del ámbito estrictamente educativo.¹⁵⁸

Si bien, entonces, las predisposiciones intrínsecas del género femenino harían de las mujeres, en teoría, buenas maestras, lo cierto es que, al mismo tiempo, se abogaba por la necesidad de una formación en las escuelas normales, es decir, era necesario educar a las mujeres en su rol “natural”.¹⁵⁹ Este tipo de contradicción fue consustancial a diversas ocupaciones consideradas femeninas y contribuyó a menospreciar la capacitación, más o menos formal, a la que debían someterse las mujeres para acceder a determinados puestos.¹⁶⁰ Teniendo en cuenta los aportes de estudios sobre los procesos de feminización de otros campos laborales, cabe entonces señalar la tensión que la feminización imprimió al mismo proceso de profesionalización de la carrera docente. Es decir, al mismo tiempo que se estableció el

¹⁵⁷ Ruane, Christine, *Gender, Class, and the Professionalization of Russian City Teachers, 1860-1914*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1994, págs. 23-41.

¹⁵⁸ Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública...* op. cit., págs. 185-186. Es necesario tener en cuenta, por otro lado, que esta justificación de la feminización del magisterio a partir de las supuestas “inclinaciones naturales” de las mujeres, cobró forma al tiempo que se consolidaba una ideología maternal, que tendía a reducir a las mujeres a su rol de madres. Tal como señala Marcela Nari, lo novedoso de esta maternalización de las mujeres no fue tanto que quedara atribuido a estas el cuidado de los niños, sino el hecho de que la maternidad, por un lado, se volviera un asunto de debate público, y, por otro, fuera pensada como la función casi exclusiva del género femenino, de modo tal que “ocultaba toda otra posible manifestación de comportamientos y sentires, actitudes y valores, femeninos o humanos” (*Políticas de maternidad...* op. cit., pág. 84).

¹⁵⁹ Las escuelas normales fueron uno de los mecanismos por los cuales se reprodujo y consolidó esta diferencia sexual. Por empezar, existió la mencionada tendencia a la separación entre establecimientos para varones y mujeres —la ciudad de Buenos Aires, de hecho, no contó con escuelas mixtas—, lo que significó la instauración de ámbitos de sociabilidad separados para unos y otras. Asimismo, los programas de estudio marcaban ligeras diferencias en su formación, ya que mientras las mujeres debían cursar la materia Labores (también llamada Trabajo Manual) y Economía doméstica, los varones recibían cursos de Gimnasia y Ejercicios Militares.

¹⁶⁰ Esta situación ha sido notada por investigaciones que han abordado diversos campos ocupacionales en los que se impuso tempranamente un proceso de feminización. Para el caso de las empleadas administrativas, puede consultarse Queirolo, Graciela, “Dactilógrafas y secretarías perfectas. El proceso de feminización de los empleos administrativos (Buenos Aires, 1910-1950)”, *Historia Crítica*, N° 57, 2015, págs. 117-137; sobre las enfermeras, Ramacciotti, Karina Inés y Valobra, Adriana, “Feminización y profesionalización de la enfermería, 1940-1955” en *Seminario Reflexiones sobre la historia de la profesionalización y especialización sanitaria en América Latina XIX y XX*, Universidad Alberto Hurtado 27 y 28 de agosto de 2014, Santiago de Chile; sobre el servicio doméstico, Allemandi, Cecilia L., *Sirvientas, criados y nodrizas...* op. cit.

requerimiento de cursar entre tres y cinco años de estudios y de asistir a conferencias pedagógicas, los discursos que establecieron una asociación magisterio-maternidad-feminidad constituyeron seguramente un obstáculo para concebir a esta tarea como una que requería el dominio de conocimientos y habilidades solo adquiridos mediante un entrenamiento formalizado.

Este tipo de discursos convivió con aquellos otros que resaltaban la existencia de cualidades pedagógicas que iban más allá de un aprendizaje formal. Como se indicó anteriormente, fue la carencia de este tipo de “aptitudes” lo que se volvió un foco de crítica por parte de los inspectores, sobre todo al iniciarse el siglo XX, junto con una mirada más negativa acerca de las escuelas normales en general. Sin embargo, tal como lo evidencian palabras como las de Pizzurno, citadas al iniciarse este capítulo, no se trataba de destrezas vinculadas estrictamente con rasgos considerados “femeninos”. Parecería entonces que si, por un lado, ciertas representaciones apuntaron a estos últimos como un factor que contribuía a dar forma a un buen docente, otras, por el contrario, no los consideraron suficientes, en tanto ya iniciado el proceso de feminización seguían remarcando la necesidad de contar con otro tipo de cualidades igualmente imponderables.

De hecho, podría pensarse que eran los mismos rasgos de género los que ahora se veían con mayor reticencia. Si bien el escrito de Pizzurno no se refiere explícitamente a la feminización del magisterio en términos negativos, desde fines del siglo XIX, diversas voces se alzaron para denunciar los posibles peligros que entrañaba este proceso. Fundamentalmente, emergió una preocupación por la virilidad de los “futuros ciudadanos”, cuya educación quedaba en manos de las mujeres,¹⁶¹ aunque también hubo perspectivas que subrayaron la inferioridad intelectual de las maestras o el peligro que corrían al ingresar en este ámbito laboral.¹⁶² Desde ya, se trata de observaciones que nunca llegaron a convertirse en verdaderas impugnaciones, ni redundaron en acciones concretas orientadas a revertir la creciente presencia de mujeres en el magisterio. De todas formas, resultan significativas, no solo porque dan cuenta del carácter no automático ni armónico del proceso de feminización, sino porque, además, dichas miradas reforzaron la asociación entre feminidad, delicadeza y menor preparación intelectual. Al hacerlo contribuyeron al desprestigio de esta labor y, tal como apunta Fiorucci, a configurar un rol subordinado para las mujeres al interior del campo educativo.

¹⁶¹ Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública... op. cit.*

¹⁶² Fiorucci, Flavia, “País afeminado, proletariado feminista’. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920).”, *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17, N° 2, 2016, págs. 120-137.

En efecto, mujeres y varones no tuvieron las mismas oportunidades para desarrollar su carrera. Al igual que en otros ámbitos, se operó en el magisterio una segregación en base al criterio de género según la cual los puestos de mayor jerarquía quedaron reservados a los hombres: fueron ellos quienes estuvieron más representados en las comisiones del CNE, en los puestos de inspectores y en tanto autores de textos pedagógicos o editores de revistas. En caso de la inspección, por ejemplo, pese al aumento notable en el número de maestras normales, fueron contadas las mujeres que ocuparon cargos de esta categoría. Cuando lo hicieron, fue sobre todo como inspectoras de Economía Doméstica, una materia especial que era impartida en las escuelas comunes solo a las niñas.¹⁶³

El puesto de mayor jerarquía disponible a un amplio número de maestras fue la dirección de una escuela. Si bien la presencia de mujeres en estos puestos fue mucho mayor que en el caso de la inspección, también existió cierta sobrerrepresentación de los varones. Así, por ejemplo, si en 1887 casi un 70% de los docentes de escuelas comunes eran mujeres, éstas ocupaban un 60% de las direcciones de escuelas. Para 1914, la participación femenina en los cargos docentes había ascendido a un 84%, pero en la dirección y vicedirección representaban un 75% aproximadamente. Para este año, a su vez, el porcentaje de mujeres ascendía a un 95% en la categoría más baja del escalafón.¹⁶⁴

Pese a las condiciones de adversidad en que se desarrolló el trabajo femenino, no se debe perder de vista la faceta emancipadora del acceso a un empleo para las mujeres, en la medida en que podía representar una forma de realización personal, que implicaba la conformación de nuevas identidades y el entrar en contacto con experiencias y sociabilidades novedosas y desafiantes.¹⁶⁵ Prestar atención a esta dimensión resulta particularmente relevante en el caso de ocupaciones como el magisterio, que se configuró como una oportunidad sin dudas singular para las mujeres, en un período en que la abrumadora mayoría de quienes ingresaban al mercado de trabajo asalariado eran empleadas en talleres y fábricas o en el

¹⁶³ En 1895 fue nombrada como Inspectora Técnica de la Capital la maestra Úrsula Lapuente, reemplazada en el 1900 por Arminda Santillán. En 1905 fueron creadas inspecciones diferenciadas para las materias especiales y a partir de entonces fueron mujeres las que estuvieron a cargo de Economía Doméstica. En 1905, fue nombrada para Clotilde Guillén, mientras que hacia 1916 ocupaba este puesto María Luisa Mégy. Véase: Marengo, Roberto “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, *op. cit.*

¹⁶⁴ Porcentajes elaborados a partir de los datos obtenidos de los informes del Consejo Nacional de Educación correspondientes a los años de 1887, 1896-1897 y 1914.

¹⁶⁵ Sobre este punto, véase: Barrancos, Dora, “La puñalada de Amelia (o cómo se extinguió la discriminación de las mujeres casadas del servicio telefónico en la Argentina)”, *Trabajos y Comunicaciones. Revista del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata*, N° 34, 2da época, 2008, págs. 111-124. Silvana Palermo también ha llamado la atención sobre la dimensión del goce implicada en las experiencias laborales de las mujeres, por más que también se constituyeran en actividades rutinarias y donde operaban la segregación, la opresión y el cansancio (véase, “El trabajo femenino en el siglo XX: nuevas miradas y planteos de la historia de la mujer y los estudios de género” ... *op. cit.*).

servicio doméstico. Convertirse en maestra significaba la posibilidad de acceder a una ocupación “respetable”, y que no entraba en contradicción con el ideal maternal.¹⁶⁶ Incluso se trataba de un ámbito en el que ciertas mujeres lograron destacarse y convertirse en conferencistas y autoras de manuales escolares o de artículos en la prensa. Aunque estas opciones no estuvieron abiertas a la mayoría de las maestras, sino que se trataron más bien de recorridos excepcionales, sin dudas deben haber representado modelos novedosos de feminidad, que permitían avizorar la apertura a nuevas y más amplias posibilidades de desarrollo personal.¹⁶⁷

La feminización del magisterio, entonces, debe ser comprendida como un proceso marcado por las concepciones de género imperantes, que atribuían cualidades y roles diferenciados a varones y mujeres. Se trató, por otro lado, de un desarrollo que probablemente actuó en detrimento de la jerarquización de esta tarea, pero que, al mismo tiempo, abrió nuevos horizontes para las porteñas. Si el género resulta una variable clave para caracterizar al cuerpo de docentes, otro rasgo central está dado por la edad, en tanto también se afirmó en esos años la presencia de docentes muy jóvenes, a medida que se integraban los recientes egresados de las escuelas normales. En el apartado siguiente, entonces, se pasa revista a la composición etaria del magisterio y se busca dar cuenta, asimismo, de la divergencia de recorridos existentes entre quienes adoptaron el magisterio como una carrera y quienes solo lo atravesaron como una ocupación temporaria.

Edad, antigüedad y trayectoria de los maestros

En su libro de memorias, *Los maestros que yo he tenido*, el profesor normal Valentín Mestroni relató sus experiencias como estudiante —desde su primera infancia, hasta su egreso de la escuela normal—, rescatando las distintas figuras que marcaron su formación como docente. Este recorrido por la trayectoria de quien se convirtiera en inspector y profesor de la Escuela Normal Mariano Acosta, ofrece un testimonio acerca del funcionamiento del mundo escolar

¹⁶⁶ El magisterio también se constituyó en una vía de ascenso social, sobre todo para las mujeres, en otras latitudes. Sobre este punto, pueden consultarse los trabajos de Julyan Peard, que ofrece algunas claves sobre el caso norteamericano (*An American Teacher in Argentina. Mary Gorman's Nineteenth-Century Odyssey from New York to the Pampas*, Maryland, Bucknell University Press, 2016, en particular el capítulo 3, “East”, págs. 79-137); y el de Mary Kay Vaughan, sobre México (*The State, Education, and Social Class in México, 1880-1920... op. cit.*)

¹⁶⁷ Sobre las trayectorias de mujeres que se destacaron en el campo de la educación en estos años, pueden consultarse los trabajos de Becerra, Marina, “Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana”, *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17, N° 2, 2016, págs. 80-103; Alvarado, Mariana, “El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista”, *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17, N° 2, 2016, págs. 104-119. Cabe destacar que estas investigaciones también subrayan las dificultades que tuvieron que sortear estas mujeres para desarrollar su carrera y legitimarse como expertas en este campo profesional.

entre fines del siglo XIX y principios del XX y permite acceder a una variada galería de personajes que se desempeñaban entonces como docentes. En uno de los capítulos iniciales del libro, el autor relata su reencuentro con una de sus primeras maestras, cuando, en su rol de inspector, tuvo que visitar la escuela común en la que había sido alumno. Allí estaba la Señorita Elvira:

Coqueta todavía y bien plantada, los afeites y arreglos no conseguían ocultar los estragos que el trabajo de tantos años habían producido en su persona. Por suerte, el corto tiempo que había estado con nosotros, no le permitía acordarse de mi apellido; por otra parte, yo, caballerosamente, fingí no conocerla, pero sentí una verdadera pena [de] que la necesidad la obligara a trabajar después de su jubilación.¹⁶⁸

La anécdota, basada en un encuentro que debe haber ocurrido en torno a la década de 1910, reactualiza el constante lamento, expresado en una diversidad de medios, acerca de la falta de una recompensa justa a los sacrificios realizados al frente de las escuelas. Asimismo, la observación de Mestroni apunta al hecho de que los docentes entrados en años y con una larga experiencia de trabajo seguían siendo una presencia en las escuelas ya iniciado el siglo XX, si bien constituyeron un grupo minoritario en un cuerpo de trabajadores caracterizado sobre todo por su juventud. Los datos obtenidos de los informes del Consejo Nacional de Educación permiten dar cuenta de la composición etaria del magisterio para los años de 1887 y 1896.¹⁶⁹ Los maestros de más de 40 años representaban para ese entonces menos de un 10% del magisterio. Hacia fines de la década de 1880, la mayor parte de los maestros en ejercicio en las escuelas porteñas (alrededor del 55%) tenían entre 14 y 24 años. Casi diez años después, parecería haberse producido cierto envejecimiento, con una marcada disminución en el número de los de menos de veinte años (de 24% a 11%), tendencia que seguramente se haya pronunciado a medida que se imponía la presencia de maestros titulados y se estandarizaban en general las edades en que los alumnos asistían a la escuela primaria y secundaria.

Muchos de estos jovencísimos maestros, como se indicó anteriormente, ocupaban en ese entonces el mal remunerado y poco prestigioso puesto de ayudantes. Sin embargo, también hubo en aquel tiempo directores muy jóvenes, debido a la decisión del Consejo Nacional de Educación de poner al frente de las escuelas comunes a los pocos normalistas titulados con que contaba la ciudad. Tal fue el caso, por ejemplo, del joven Pablo Pizzurno, quien en 1882, con

¹⁶⁸ Mestroni, Valentín, *Los maestros que yo he tenido... op. cit.*, págs. 23-24.

¹⁶⁹ “Cuadro del personal docente de la capital”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887 op. cit.*, págs. CCXXXVI-CCLXXXI; “Anexo I. Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1896-1897... op. cit.*, Tomo II, págs. 233-316.

solo diecinueve años y recién egresado de la Escuela Normal de Varones con el título de profesor, fue nombrado director de la escuela graduada de varones ubicada en la calle Reconquista, en pleno centro porteño.¹⁷⁰ Por el contrario, Don Carlos Malmström, docente de origen sueco, fue nombrado director de una escuela en 1888, a los 34 años, pero sin contar con un título de maestro normal: solo había rendido examen en 1873 para obtener un título supletorio de maestro elemental y tres años después, mediante otro examen, le habían otorgado el de subpreceptor superior, título luego revalidado en 1884. Malmström ocupó su puesto de director por lo menos hasta 1892, cuando solicitó al Consejo Nacional de Educación que se lo eximiera de rendir el examen exigido para justificar su permanencia en el cargo —pedido que fue rechazado por las autoridades—. Hacia 1896, a los 42 años, ocupaba el cargo de preceptor en una escuela de otro distrito, pese a contar ahora con un título de profesor normal, además de sus 23 años de servicio.¹⁷¹ La edad y los años de servicio, como puede verse, no siempre iban acompañados de un puesto de mayor jerarquía; otros factores, como las conexiones, podían ser cruciales para lograr un nombramiento.

Para abordar el modo en que los maestros transitaron este campo ocupacional resulta fundamental prestar atención a los datos disponibles sobre su antigüedad. Al igual que para las edades, solo existe información fragmentaria acerca de los años de servicio de los maestros, circunscripta a las últimas décadas del siglo XIX. Hacia 1887, la media de la antigüedad — para aquellos docentes sobre quienes existe esta información— era de 4 años, mientras que en 1896 había ascendido a 7.¹⁷² En 1887, poco más de la mitad solo había enseñado hasta 4 años, mientras que el resto se dividía en partes casi iguales entre los que contaban entre 5 y 9 años de servicio y los que tenían 10 o más (entre quienes había algunos que hacía 30 años trabajaban en la docencia). Hacia 1896 esta distribución se había modificado ligeramente: los maestros y maestras con hasta 4 años de antigüedad seguían teniendo un peso considerable (aproximadamente el 38%), pero ahora quienes tenían entre 5 y 9 años de servicios sumaban un 32% y quienes trabajaban en escuelas hacía 10 años o más representaban un 29%. Si se tiene en cuenta que durante este período se fueron incorporando nuevos docentes sin experiencia, podría suponerse que, a medida que pasó el tiempo, una proporción importante

¹⁷⁰ Esta posibilidad de acceder tan rápidamente a un cargo de director o directora quedó vedada con la reforma del Reglamento General de Escuelas introducida en 1901, cuando se impuso un mínimo de años de servicio necesarios para poder alcanzar dicho puesto.

¹⁷¹ La reconstrucción de este recorrido fue posible a partir de los datos aparecidos en: *República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Año 1892... op. cit.*; y *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1896-1897... op. cit.*

¹⁷² Para 1887, el cálculo fue hecho en base a los datos sobre la antigüedad de 623 maestros de los 764 que en ese año trabajaban en las escuelas porteñas. Para el año de 1896, solo se consignó esta información para 1143 de los 1207 maestros y maestras.

eligió mantenerse en esta ocupación, para lo cual la jubilación debía funcionar como un incentivo de peso.

Sin embargo, otros maestros solo ejercieron esta labor durante pocos años, siendo el género una variable que parece haber incidido en la duración de las carreras. Hacia fines del siglo XIX, de hecho, las mujeres presentaban un promedio de edad menor: en 1887 era de 24 años aproximadamente, mientras que hacia 1896 ascendió a 26, contra una edad promedio que se mantuvo alrededor de los 30 años para los varones. Teniendo en cuenta las concepciones imperantes acerca del empleo femenino que han sido señaladas anteriormente, es posible pensar que las carreras de varias maestras se terminaban cuando estas contraían matrimonio. Del mismo modo, al igual que ocurriría décadas más tarde con los denominados “empleos de escritorio”, puede que hayan sido precisamente las mujeres que no tenían éxito en la “carrera matrimonial” aquellas que permanecieron durante más tiempo en sus puestos.¹⁷³ En efecto, los datos ofrecidos por los informes del Consejo Nacional de Educación correspondientes a los años de 1887 y 1896 indican que en ese entonces predominaban las maestras solteras, que constituían alrededor del 85% del total. Entre los varones, en cambio, existía un equilibrio mayor entre solteros y casados, que representaban el 55% y 40% de los maestros respectivamente. Estos porcentajes se asemejaban, en el caso de los varones, al perfil del estado civil de la población masculina de la ciudad para esos años. Sin embargo, resulta llamativo que el porcentaje de maestras solteras se mantuvo muy por encima del de las mujeres de la ciudad en general.¹⁷⁴ Lamentablemente, no pudieron relevarse para esta tesis datos que permitan trazar esta evolución ya iniciado el siglo XX, pero las cifras son indicativas del hecho de que el

¹⁷³ Queirolo, Graciela, “Mujeres en las oficinas. Las empleadas administrativas: entre la carrera matrimonial y la carrera laboral (Buenos Aires, 1920-1950)”, *Diálogos* Vol. 16, N° 2, 2012, págs. 417-444.

¹⁷⁴ El censo municipal de 1887 indicaba que, de los varones de 20 años o más, un 43,4% eran solteros, un 50,7% casados y un 5,5% viudos. Para ese año, los maestros varones eran un 56% solteros, 40,9% casados y 3,1% viudos. En 1895, el censo nacional contabilizaba el estado civil de los mayores de 14 años y señalaba que entre los varones de este grupo etario de la ciudad de Buenos Aires, un 47,7% eran solteros, un 46,8% casados y un 3,5% viudos. Para 1896, entre los maestros los solteros representaban un 53,4%, los casados un 43,2% y los viudos un 3,4%. Según el censo municipal de 1887, de las mujeres mayores de 15, un 33,2% eran solteras, un 53,6% eran casadas y un 12,8% viudas. Si se toma al grupo de las argentinas, un 50% eran solteras, lo cual sigue representando una distancia considerable frente al 83,1% de maestras solteras de 1887. El censo nacional de 1895 arroja cifras similares: 33,4% de las mujeres mayores de 14 años eran solteras, 53,4% casadas y 11,8% viudas. Para 1896, 85,7% eran solteras, 16,6% casadas y 2,7% viudas. Véase: *Censo General de Población, edificación, comercio e industrias de la ciudad de Buenos Aires levantado en los días 17 de agosto, 15 y 30 de septiembre de 1887 bajo la administración de Don Antonio Crespo*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1889; *Segundo Censo de la República Argentina... op. cit.*; “Cuadro del personal docente de la capital”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887 op. cit.*, págs. CCXXXVI-CCLXXXI; “Anexo I. Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1896-1897... op. cit.*, Tomo II, págs. 233-316.

magisterio era, hacia fines del siglo XIX, sobre todo una ocupación de mujeres jóvenes y solteras.

Por otro lado, si bien hubo varones que se desempeñaron como maestros durante varios años, para otros el magisterio fue una ocupación temporaria. Se trata de aquellas “aves de paso” a las que hacía referencia Pizzurno en el informe citado al inicio de este capítulo: egresados de escuelas normales que se dedicaban a la docencia mientras cursaban sus estudios universitarios o esperaban ocupar algún puesto mejor retribuido. El hecho de que el magisterio fuera tomado por algunos docentes como una ocupación temporal no resulta llamativo, teniendo en cuenta la fluidez y movilidad del mercado de trabajo porteño entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, así como la existencia de una mayor diversidad de oportunidades laborales para los varones.¹⁷⁵

Un caso proveniente de un sumario iniciado en 1912 permite ilustrar estas posibilidades de entrada y salida de la docencia para jóvenes que buscaban proseguir otros caminos profesionales. En junio de ese año, un maestro de tercer grado de la Escuela N° 1 de Balvanera fue exonerado de su cargo por haber abofeteado a uno de sus alumnos. Este maestro, que contaba con el título de profesor normal, había ingresado a la docencia en 1908, es decir, cuatro años antes, en una escuela de otro distrito. En 1910 había ascendido de la tercera a la segunda categoría y en 1911 se había dispuesto su traslado a la mencionada escuela de Balvanera luego de haber sido amonestado por ciertas faltas. Sin embargo, solo se mantuvo un año en su puesto, al ser exonerado debido al incidente antes señalado. Esto no impidió que en 1913 fuera reincorporado, tras dirigir una carta al Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la que explicaba que no había obtenido otro empleo que le permitiera permanecer en Buenos Aires, pero que deseaba hacerlo para cursar los estudios de ingeniería.¹⁷⁶

En este caso, la explicitación de que el maestro ejercía la docencia de manera temporal no representó un obstáculo para su reincorporación, pero, tal como lo deja entrever la observación de Pizzurno citada anteriormente, en general prevaleció una mirada crítica en el

¹⁷⁵ En este contexto, algunos empleos estatales parecen haber ofrecido un medio de vida a un sector de jóvenes nativos que, contando con cierto capital cultural, buscaban abrirse paso en el camino del ascenso social mediante la obtención de un título profesional en alguna de las facultades porteñas. Tal fue el caso, como señala Viviana Barry, de los egresados de las Compañías de Cadetes y de la Escuela de Agentes en las primeras décadas del siglo XX. Estas instituciones, que tenían como objetivo la formación de una nueva camada de policías, también fueron el semillero jóvenes meritorios que se abocaron a tareas administrativas en las comisarías de la ciudad mientras cursaban una carrera universitaria. Véase: Barry, Viviana, “Los pasos para la modernización policial. Reclutamiento e instrucción en la policía de la ciudad de Buenos Aires, 1880 – 1910”, Texto inédito. Síntesis de la Tesis de Maestría en Historia: “Orden en Buenos Aires. Policías y modernización policial, 1890-1910”, Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales. Buenos Aires, septiembre de 2010.

¹⁷⁶ Expediente N° 5315/12, caja 96/1912, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

mundo de los maestros respecto de estas “aves de paso”, sobre todo en las primeras décadas del siglo XX, cuando el fenómeno parece haber sido más común. Por ejemplo, en una de sus columnas del diario *El Pueblo*, titulada “Haciendo que se hace”, Victorina Malharro, siempre propensa a las reprimendas, que tenían como principal objeto a las autoridades y empleados del Consejo Nacional de Educación, sacaba a relucir el reciente nombramiento en el cargo de subinspectores de tres jóvenes (hermanos de otros inspectores), que hasta entonces se dedicaban a la docencia. Según la autora, se trataba “de esos maestros que adoptan la profesión como un 'modus vivendi' y son en ella aves de paso. Los tres seguían carreras universitarias y dedicaban a la escuela justito lo indispensable para cobrar a fin de mes el sueldo.”¹⁷⁷ El texto de Malharro, además de presentar una crítica a lo que la autora consideraba un nombramiento injusto, destila el sentido de ofensa que suscitaba ese pasaje “utilitario” por el magisterio, que contradecía los sentidos de misión y vocación con que se lo imbuía y que los maestros sacaban a relucir como una marca de distinción profesional. Este aspecto de la identidad de los docentes será abordado con mayor detalle en el capítulo siguiente de esta tesis. Antes, es preciso detenerse en otro rasgo fundamental para delinear el perfil de los maestros: su origen social y geográfico.

El origen social y geográfico

En contraste con el origen mayoritariamente extranjero de la fuerza laboral de la Buenos Aires de fines del siglo XIX y principios del XX, el magisterio se delineó como un campo ocupacional dominado por trabajadores nativos: en 1887, éstos constituían 82% del total de los maestros y maestras de escuelas estatales de la ciudad y, para 1896, habían ascendido al 89%, mientras que en 1913 constituían el 93%.¹⁷⁸ El predominio de argentinos entre los maestros de escuelas comunes, más marcado que para el resto de los empleados estatales, no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que un requisito para desempeñar esta labor era el buen manejo del idioma castellano. De hecho, entre los maestros extranjeros tuvieron una fuerte

¹⁷⁷ Malharro, Victorina, “¿Inspectores de enseñanza, o agentes de policía secreta?”, en *Verax... op. cit.*, pág. 161.

¹⁷⁸ Esta tendencia seguía la de los empleados estatales en su totalidad, un grupo que creció considerablemente, al calor de la consolidación de una administración pública que ampliaba sus áreas de injerencia. Si en 1895 la categoría de “Empleados de gobierno o administración” del censo nacional contaba con 9.876 individuos, en 1904 el censo municipal indicaba que ya eran poco más de 30 mil y hacia 1914, 49.438. Entre ellos se fue afirmando también la presencia de los nativos: en 1895 y 1904 comprendían poco más del 60% de esta categoría ocupacional y, hacia 1914, habían ascendido a poco más del 75%. Véase: *Segundo Censo de la República Argentina... op. cit.; Censo General de la Población, Edificación, Comercio e industria de la Ciudad de Buenos Aires, Capital Federal de la República Argentina, levantado los días 11 y 18 de septiembre de 1904, durante la administración del señor Don Alberto Casares*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1906; *Tercer Censo Nacional... op. cit.*

presencia, hacia 1887 y 1896, los españoles y uruguayos, siendo esta última la nacionalidad dominante en el pequeño porcentaje de los extranjeros hacia 1913. En las últimas décadas del siglo XIX, por otra parte, los maestros franceses, italianos y de otras nacionalidades se desempeñaban en general como profesores de música, idiomas o dibujo. Si bien no había restricciones legales para que los extranjeros trabajaran como docentes en las escuelas comunes, lo cierto es que los nacidos en suelo argentino —o arribados a una muy corta edad— estaban mejor posicionados para acceder a esta ocupación, que requería el haber recibido una mínima instrucción, si no en las escuelas normales, al menos sí, al iniciarse el período, en alguna escuela común. Asimismo, quienes habían crecido en la ciudad podían contar con la ventaja de una red de contactos que parece haber resultado de utilidad para acceder a becas de estudio en las escuelas normales y, luego, a puestos en las escuelas porteñas.

Sin embargo, bajo la categoría de “argentinos” se escondían orígenes familiares y trayectorias vitales diversas. La figura de los hijos e hijas de inmigrantes de ultramar que se dedicaron al magisterio es la que ha dejado una huella más profunda en la literatura sobre el período y constituyó en un símbolo de las posibilidades de ascenso social abiertas durante esta “era aluvional”. Para quienes llegaban a la ciudad con un oficio o un pequeño capital, la pujante economía porteña ofrecía oportunidades para prosperar y coronar su ascenso social con la posibilidad de retrasar el ingreso de los hijos en el mercado de trabajo. Gracias a la expansión del sistema educativo estatal, a la vez que adquirirían un nuevo capital cultural y se integraban a la cultura nacional, se abrían también para estos jóvenes nuevas oportunidades. En este contexto, el magisterio se convirtió en uno de los espacios paradigmáticos de inserción laboral para las primeras generaciones de argentinos y argentinas que nutrieron a los nuevos sectores medios urbanos. Efectivamente, en las revistas de docentes —que serán analizadas con mayor detalle en el capítulo siguiente de esta tesis— se multiplicaron las referencias a las jóvenes “de orígenes oscuros” que se inclinaban, afrontando múltiples desafíos, por esta ocupación.¹⁷⁹

Junto a los hijos (y sobre todo hijas) de inmigrantes asentados en la ciudad, se delineaba otro conjunto de maestros y maestras, el de los llegados a la capital desde las provincias, ya fuera en busca de mejores oportunidades laborales o para cursar los estudios del profesorado, mientras trabajaban en alguna escuela común. En el informe correspondiente al año de 1885,

¹⁷⁹ Véase, al respecto, la historia de Rosa del Río, nacida en 1883, relatada por Beatriz Sarlo en su ya célebre ensayo “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel, 1998, págs. 9-92. El caso de Valentín Mestroni —autor del ya mencionado libro de memorias *Los maestros que yo he tenido*— presenta coordenadas similares: nacido en 1887, hijo de inmigrantes italianos, cursó sus estudios en la Escuela Normal de Varones y se desempeñó luego como maestro en la escuela de aplicación, inspector de escuelas y profesor, en la escuela normal, de Zoología, Botánica y Física.

el entonces Presidente del Consejo Nacional de Educación, Benjamín Zorrilla, se refería a la creciente llegada a Buenos Aires de egresados de escuelas normales del interior del país. Zorrilla consideraba esta tendencia perjudicial, en tanto producía una concentración en la capital de docentes preparados, lo que acentuaba el desequilibrio existente en este respecto, en tanto la ciudad contaba con dos de las escuelas normales más antiguas y prestigiosas del país.¹⁸⁰

Décadas más tarde, el arribo de maestros desde las provincias era el objeto de la mirada crítica de Victorina Malharro. En una de sus notas de principios del siglo XX, esta observadora del mundo educativo de la ciudad apuntaba: “Las escuelas normales, extendidas con profusión en todo el territorio argentino, envían anualmente a la capital la mayor parte de los alumnos egresados. Fácil es darse perfecta cuenta del estado de todas ellas, por la observación del conjunto heterogéneo en que se engrosan anualmente las filas del magisterio de Buenos Aires.”¹⁸¹ El comentario, que deslizaba una mirada crítica de estos maestros recién llegados, aparecía en un escrito titulado “Éxito negativo de las escuelas normales”, en el que, a las observaciones sobre la falta de una preparación idónea en estos establecimientos, se sumaba la reprobación de las motivaciones que estaban detrás, según la autora, de la fundación de escuelas normales en las provincias. Malharro presentaba aquí otra faceta de las ya mencionadas críticas que proliferaron en esos años respecto de estas instituciones: si estas no cumplían con su propósito —sostenía la docente y periodista— era porque su creación no respondía a un plan sistemático, sino a la necesidad política de crear puestos rentados en diversas localidades del país.¹⁸²

Esta noción de que en la ciudad porteña la preparación de los futuros maestros era superior y de que allí existían, pese a las quejas recurrentes, mejores condiciones laborales, parece haber estado muy arraigada entre los maestros de la ciudad, quienes en diversas ocasiones se expresaron sobre este punto, dando cuenta de un fuerte orgullo y sentido de pertenencia con el mundo educativo porteño. Así, por ejemplo, en la revista *La Escuela Argentina* se publicó, en 1885, una respuesta enfadada a un artículo de una revista mendocina,

¹⁸⁰ “Hay una tendencia marcada en los preceptores que prestan sus servicios fuera de la Capital, de venir a establecerse a esta, obteniendo cualquier puesto, aunque sea inferior al que desempeñan en provincia: por mi parte me he opuesto a estos deseos y he sido apoyado en ellos varias veces por repetidas resoluciones del Consejo que presido; en la Capital no podemos a veces colocar bien los preceptores diplomados por las escuelas normales, mientras que fuera de ella son escasos los buenos maestros, *rari nantes in gurgite vasto*, no pudiendo justificarse una reconcentración de fuerzas perjudicial en el punto en que son menos necesarias” (*República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1885... op. cit.*, pág. LXXX).

¹⁸¹ Malharro, Victorina, “Éxito negativo de las escuelas normales”, *Verax... op. cit.*, pág. 102.

¹⁸² Sobre este punto véase: Fiorucci, “Maestros para el sistema de educación pública”... *op. cit.*; y Salvatore, Ricardo, “Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)”, *Estudios Sociales del Estado*, Vol. 2, N° 3, 2016, págs. 22-64.

que había cuestionado los méritos de los egresados de escuelas normales que no fueran la de Paraná, la primera del país. Ante esta afrenta, los redactores de la revista señalaban:

pero también es cierto que a muchos Normalistas de la Capital se les ha ofrecido puestos en la Provincia y los han declinado comprendiendo que más vale aceptar un puesto en la Capital de la República por ínfimo que sea, a los de Provincia, puestos expectables si se quiere pero que carecen de significación y de esas atenciones que se observan en la Capital y que no se tienen en cuenta en las Provincias, donde todo es reducido, donde las más grandes aspiraciones se esterilizan y que si algún adelanto educacional se nota es debido más bien a la fuerza natural del progreso que a la intervención de ese espíritu de iniciativa que de tiempo atrás viene elaborándose en esta Capital en provecho nuestro y en mengua de otros.¹⁸³

Escritos como el de *La Escuela Argentina* o el de Victorina Malharro destilan un fuerte sentimiento de distinción y superioridad de los porteños frente a los horizontes “reducidos” de las provincias, un mundo escolar presentado como anodino y dominado por intereses políticos que impedían un verdadero “progreso educativo”. Ante este tipo de miradas y teniendo en cuenta asimismo que el universo social porteño se vio cada vez más marcado por la presencia inmigratoria, cabe preguntarse acerca de la vivencia de estos maestros del interior en la babélica Buenos Aires. Una vez más, las memorias de Valentín Mestroni permiten adentrarse en las experiencias de estos docentes. Como indica el autor, del interior provenían también una parte importante de los maestros de la escuela de aplicación y de los alumnos de los cursos de magisterio, así como maestros ya titulados que se dirigían a la Capital a completar el curso de profesorado, gracias a las becas que otorgaba el gobierno nacional. Estos “provincianos”, según su relato, convivían en las pensiones cercanas a la escuela normal, donde llevaban una “vida discreta” con el estipendio recibido. Su situación se volvía acuciante ante los frecuentes retrasos en los pagos, que llevaban a idear complejas estrategias para evitar que la dueña de la pensión echara a los estudiantes que adeudaban el pago de la cuota. Las penurias económicas, asimismo, resultaban una oportunidad para estrechar los lazos de camaradería, ya que quienes recibían una ayuda de sus familias la compartían con los que disponían de menos recursos.¹⁸⁴

El trato con los porteños, sin embargo, parece haber estado más cargado de tensiones. En relación con este punto, las memorias de Mestroni, que toman como modelo literario a la *Juvenilia* de Miguel Cané, se detiene en los “duelos” a puñetazos que solían protagonizar

¹⁸³ *La Escuela Argentina*, N° 13, pág. 149.

¹⁸⁴ En relación con este punto, cabe destacar que el maestro mendocino Pedro A. Torres, quien desde fines del siglo XIX trabajaba en las escuelas de la ciudad, fundó en 1923 la “Casa para los maestros”, una pensión para brindar alojamiento sobre todo a los recién llegados del interior. Véase: Astolfi, José Carlos, *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, Buenos Aires, Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, 1974.

provincianos y porteños en la escuela normal. Uno de estos enfrentamientos, por ejemplo, tuvo como protagonistas a un alumno mendocino y otro de la capital, luego de que el primero hubiera sido objeto de las burlas de los “compañeros porteños, siempre dispuestos a la broma”.¹⁸⁵ Si bien Mestroni hace referencia, asimismo, a episodios que cimentaban lazos de solidaridad y compañerismo entre los alumnos de una y otra procedencia, el origen geográfico parece haber marcado una diferenciación entre los normalistas, no solo debido a las dificultades específicas que enfrentaban estos maestros alejados del sostén de su grupo familiar, sino también a la aparente altanería del trato de los porteños.

A modo de conclusión

Este capítulo procuró dar cuenta de algunos de los principales rasgos que adquirió el cuerpo de maestros de la ciudad de Buenos Aires entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. A partir del relevamiento de diversas fuentes —normativas, informes del Consejo Nacional de Educación, sumarios y escritos de maestros— se prestó atención, en primer lugar, al modo en que fue organizada y estandarizada esta ocupación. La “misión” de educar a los futuros ciudadanos hacía necesario contar con maestros idóneos y preparados, diestros tanto en las diversas asignaturas que debían impartir a los alumnos como en las técnicas y métodos considerados apropiados para tal fin. Por eso, el requisito de contar con una formación especializada se presentó como fundamental para garantizar la calidad de la educación brindada en las escuelas comunes. Fue el mismo estado el que tomó a su cargo la tarea de formar a los docentes, a través del establecimiento de las escuelas normales, concebidas para estandarizar el entrenamiento de los futuros maestros. Al mismo tiempo que se estableció el requisito de contar con esta credencial de idoneidad —el título de maestro o maestra normal—, puede observarse un esfuerzo por establecer categorías docentes, delimitar sus obligaciones y definir los criterios para la asignación de ascensos, así como para la obtención de títulos supletorios por parte de aquellos docentes en ejercicio que no habían transitado por las escuelas normales.

Este proceso de estandarización distó, sin embargo, de ser lineal. En primer lugar, la fundación de escuelas normales no parece haber respondido a un plan sistemático y fueron numerosas las modificaciones en los planes de estudio durante este período. La definición de las categorías de docentes también debió ser modificada para abandonar denominaciones como la de “ayudante”, que parecía indicar un tipo de posición, la del maestro aprendiz, que no coincidía con el rol efectivamente cumplido por estos jóvenes maestros y maestras.

¹⁸⁵ Mestroni, Valentín, *Los maestros que yo he tenido... op. cit.*, pág. 65.

Por otro lado, al tiempo que se buscó jerarquizar la tarea docente, las autoridades educativas, en particular los inspectores, así como otros observadores, mantuvieron una mirada en general desencantada acerca de quienes se integraron a esta ocupación. Los docentes, en sus diversos roles de directores o maestros de grado, se mostraban en ocasiones remisos a seguir las directivas emanadas del Consejo Nacional de Educación, manifestaban desinterés en la tarea o evidenciaban “deficiencias” en su formación. De hecho, a medida que creció el número de docentes titulados, esta credencial parece haber perdido valor como una garantía de idoneidad. Esto puede vincularse con las críticas que recibían en esos años las escuelas normales, a las que se les reprochaba no brindar una formación suficiente, pero también se vincula con el perfil de quienes en estos años ingresaron al magisterio. Por empezar, la juventud que caracterizó a los maestros apareció como un problema, en la medida en que era asociada a la falta de experiencia suficiente para afrontar la tarea de dar clase. En este sentido, se evidencia una paradoja que parece haber atravesado a la misma concepción de esta ocupación: si por un lado se hacía necesario contar con una formación específica, por momentos parecía que era fundamental, en cambio, la “experiencia práctica” para garantizar un buen desempeño, así como otro tipo de cualidades o aptitudes que parecían difíciles de adquirir mediante un entrenamiento formal.

Por otro lado, muy rápidamente el cuerpo de docentes de la ciudad pasó a estar integrado en su mayoría por mujeres y la docencia fue concebida como una tarea eminentemente femenina dado que, según los parámetros de género imperantes, se las consideraba naturalmente más capacitadas para el cuidado de los niños. Al igual que ocurrió con otras ocupaciones “femeninas” en estos años, esta concepción acarrearba la invisibilización del entrenamiento específico requerido para la tarea docente, lo que significaba otro punto de tensión con la tan mentada profesionalización del magisterio. La feminización, así, puede haber contribuido a disminuir el *status* de esta ocupación, aunque al mismo tiempo la volvió, de todas formas, un empleo aceptable y respetable para las jóvenes porteñas y les abrió nuevas posibilidades laborales y de cierta proyección en la esfera pública.

A lo largo de este período, entonces, fue cobrando forma un cuerpo de docentes relativamente homogéneo y distinguible en el contexto del mercado de trabajo porteño. En una ciudad cuyos trabajadores eran mayoritariamente varones extranjeros, las escuelas comunes se vieron pobladas por mujeres jóvenes de origen nativo, provenientes de familias que podían retrasar el ingreso de sus hijos al mercado laboral para permitirles cursar sus estudios. Sin embargo, tras esta aparente homogeneidad, pueden observarse ciertas diferencias que deben haber contribuido a marcar jerarquías dentro de este espacio laboral y a determinar distintas

posibilidades para atravesar esta carrera. Es posible imaginar que no estaban igual posicionados los maestros noveles que aquellos entrados en años y con mucha experiencia, o los que contaban con un título normal o con uno supletorio, ni los porteños y los recién llegados del interior. Se trata de variables, que, junto con las categorías docentes, deben haber incidido en marcar otro tipo de jerarquías al interior del mundo escolar.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 3. Las primeras revistas de maestros y la defensa del “valor” del magisterio

“Obreros del taller que se llama escuela, conocemos sus goces y sus espinas, sus sufrimientos y sus penas, sus dolores que rasgan el alma y que van arrancando una a una las más gratas ilusiones del corazón, y que solo ofrecen a su ejecutor una vida de ardua labor no interrumpida, y por horizonte risueño la tranquilidad de su conciencia.”

“Nuestro Lábaro”, *La Escuela Argentina*, N° 1, 1885.

Entre las diversas publicaciones que acompañaron el despliegue de un sistema de instrucción pública en Buenos Aires, las revistas ocuparon un lugar destacado. Desde por lo menos la década de 1850, los intentos por modernizar y expandir el alcance de la educación común y de centralizar la administración escolar incluyeron la publicación de revistas oficiales. El Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, dirigido por Sarmiento, editó a partir de 1858 los *Anales de la Educación Común*, orientados a promover el ideario de la educación popular y los beneficios de esta empresa “civilizadora”.¹⁸⁶ Por su parte, la creación del Consejo Nacional de Educación en 1880 dio lugar a la aparición de *El Monitor de la Educación Común* (1881-1949),¹⁸⁷ una revista de una muy extensa trayectoria y que ha constituido una fuente privilegiada en trabajos sobre distintos aspectos de la historia de la educación en el país.

El Monitor de la Educación Común nació como una publicación orientada a los estratos jerárquicos de la burocracia educativa. Fue recién iniciado el siglo XX que definió de manera explícita a los maestros y maestras como sus principales destinatarios, a la vez que los incluyó como autores y autoras de notas y artículos variados.¹⁸⁸ Años después de este viraje en la publicación del Consejo Nacional de Educación, la conformación de un público lector específico de maestros y maestras quedó sellada con la aparición, en 1921, de *La Obra. Revista de Educación, Ciencias y Letras*. Esta publicación no solo definió a los y las docentes como

¹⁸⁶ El reemplazo del Departamento por la Dirección General de Escuelas en 1875 no significó la interrupción de aquella revista, que continuó editándose en las décadas siguientes con otros nombres: *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires* (1875-1881), *Revista de Educación* (1881-1893) y *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar* (1895-1916). Véase: Finocchio, Silvia, *La escuela en la historia argentina... op. cit.*

¹⁸⁷ Luego de la disolución del Consejo Nacional de Educación en 1949, la revista volvió a publicarse de manera intermitente entre las décadas de 1960 y 1970 y, nuevamente, en los tempranos 2000. Véase Fiorucci, Flavia, “Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación, 1900-1930”, en Verónica Delgado, Alejandra Mailhe y Geraldine Rogers (coords.), *Tramas impresas. Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*, Editorial de la Universidad de La Plata, 2014, págs. 243-257.

¹⁸⁸ Finocchio, Silvia, *La escuela en la historia argentina... op. cit.*; Fiorucci, Flavia, “Las representaciones del magisterio en la prensa oficial...”, *op. cit.*

sus lectores privilegiados, sino que nació como una iniciativa comercial e independiente de egresados de la Escuela Normal Mariano Acosta y, además logró, al igual que *El Monitor*, constituirse en una referencia ineludible del campo educativo y sostenerse durante casi un siglo.¹⁸⁹

Mucho antes de la aparición de *La Obra*, cuando todavía acaparaban las páginas de *El Monitor de la Educación Común* temáticas como la materialidad del sistema educativo en expansión, el gobierno escolar y la reproducción de leyes, decretos e información administrativa,¹⁹⁰ algunos docentes de la ciudad de Buenos Aires publicaron revistas dirigidas específicamente a los maestros y maestras de la ciudad. Se trató de emprendimientos editoriales efímeros que, no obstante, ofrecen ventanas privilegiadas para analizar ciertos pliegues de la identidad docente. Estas publicaciones aparecidas en las décadas de 1880 y 1890 permiten echar luz sobre la coexistencia, en la autorrepresentación de los maestros, de la imagen del profesional y del trabajador o empleado, una tensión constitutiva de esta ocupación, de cuyos practicantes se ha exigido desde este período el dominio de saberes especializados, al tiempo que se los ha relegado a una posición subalterna en una estructura burocrática jerárquica.¹⁹¹

Los estudios que se han dedicado a analizar al magisterio en el período de conformación del sistema educativo han hecho hincapié en la definición de esta ocupación como un “apostolado laico” imbuido de la “misión” de formar ciudadanos obedientes y patriotas.¹⁹² Esta representación habría contribuido a obturar la identificación de maestros y maestras con la clase trabajadora, fenómeno que se evidenciaría, entre otros aspectos, en la tardía formación de sindicatos docentes, recién en la década de 1940.¹⁹³ Sin negar la relevancia ni la amplia

¹⁸⁹ Finocchio, Silvia, *La escuela en la historia argentina... op. cit.* Sobre la revista *La Obra* en los años '40 puede consultarse también: Caldo, Paula, “El ‘hábito’ hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943”, *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 2013, N° 10. Disponible en línea: <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/171951> [Consultado el 7/7/2020].

¹⁹⁰ Fiorucci, Flavia, "Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación, 1900-1930"..., *op. cit.*

¹⁹¹ Batallán, Graciela, *Docentes de infancia... op. cit.*

¹⁹² Alliaud, Andrea, *Los orígenes del magisterio argentino... op. cit.*; Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública... op. cit.*

¹⁹³ Fiorucci, Flavia, "Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación, 1900-1930"..., *op. cit.* Desde otras perspectivas analíticas, trabajos como los de Cintia Mannocchi y Ricardo Donaire también subrayaron la falta de identificación del magisterio en este período con la clase trabajadora. Véase: Mannocchi, Cintia, "Huelga de maestros en 1912. En contra del Estado educador y del docente servil", *Historia de la Educación - anuario*, 2013, Vol. 14, N° 1, págs. 43-64. Disponible en línea: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000100004&lng=es&nrm=iso [Consultado el 10/11/2021]; “El conflicto del magisterio en la ciudad de Buenos Aires en 1925: la identidad de una clase sin nombre”, *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*, 2011, N° 1, págs. 35-55; Donaire, Ricardo, *La clase social de los docentes. Sus condiciones de vida y de trabajo desde la colonia hasta nuestros días*, Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" - Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, 2010.

difusión que adquirió en este período la noción del magisterio como una suerte de “sacerdocio” —metáfora a la que también recurrieron en sus discursos públicos otros grupos profesionales, como parte de su búsqueda de legitimación¹⁹⁴— las publicaciones periódicas de maestros permiten dar cuenta de la convivencia de aquella imagen con otros sentidos atribuidos al rol docente. Así, en vez de pensar a esta ocupación únicamente como el resultado de un proceso de profesionalización fallido, incompleto o trunco, en comparación con ocupaciones como la medicina,¹⁹⁵ o a partir de la falta de identificación de los maestros con la clase trabajadora, las revistas dan cuenta de algunos tópicos a los que aquellos recurrieron a la hora de definir su labor. La reconstrucción de estos lugares comunes en la autorrepresentación de los docentes permite identificar una tensión derivada de ocupar un lugar a la vez de autoridad y de subordinación en el ámbito laboral. Así, por un lado, las revistas desplegaron un discurso profesionalizador, orientado a legitimar una posición de jerarquía tanto dentro como fuera de las aulas; al mismo tiempo, dejaron en evidencia algunos límites a esta autoridad docente, que se expresaron en un constante lamento por la falta de reconocimiento del “valor social” del magisterio.

Este capítulo se adentra en este aspecto de la identidad docente a partir del análisis de cinco revistas resguardadas en la Biblioteca Nacional de Maestros: *La Revista Pedagógica* (1882-1886), *La Escuela Argentina* (1885-1886), *Revista de Enseñanza* (1888), *Revista Pedagógica Argentina. Órgano del Centro Unión Normalista* (1888-1890) y *La Enseñanza Argentina. Revista Quincenal. Órgano de los intereses de la enseñanza y el magisterio* (1896-1898). Dichos títulos no agotan el universo de publicaciones dirigidas a maestros y maestras de escuela en esos años,¹⁹⁶ pero sí dan cuenta de diversos tipos de revistas aparecidas a fines

¹⁹⁴ Tal fue el caso de los médicos, quienes desde mediados del siglo XIX buscaron presentarse como “un conjunto relativamente reducido de hombres dotados de conocimientos especiales, con condiciones morales propias de una élite y movidos por una vocación asimilable a un sacerdocio laico” (Armus, Diego y Belmartino, Susana, “Enfermedades, médicos y cultura higienista”, en Cataruzza, Alejandro (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Tomo 7. Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2001, pág. 320).

¹⁹⁵ Ricardo González Leandri, quien ha realizado valiosos aportes al estudio de las profesiones y, en particular, de los médicos, en Argentina, sostuvo en un artículo de principios de los 2000 que existieron dos límites centrales a la profesionalización de los normalistas varones que, desde fines de la década de 1880, fueron ocupando los cargos más altos de la estructura docente: por un lado, su falta de acuerdo sobre los límites y el papel de la pedagogía en tanto disciplina; por el otro, la existencia de profundas diferenciaciones internas en términos de formación y jerarquía entre los docentes, que restaron cohesión al impulso profesionalizador, en la medida en que esta “élite” de normalistas buscaron distinguirse y diferenciarse de las maestras de escuela. Como resultado, según el autor, los normalistas fueron excluidos de los altos cargos burocráticos del Consejo Nacional de Educación, que quedaron reservados a “doctores” de otra extracción social y profesional. González Leandri, Ricardo, “La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina 1852-1900”, *Anuario de estudios americanos*, Tomo 58, N° 2, 2001, págs. 513-535.

¹⁹⁶ Por ejemplo, entre 1886 y 1897 la Asociación Nacional de Educación editó *La Educación*, dirigida por Benjamín Zubiaur, Carlos Vergara y M. Sarsfield Escobar. Pablo Pizzurno editó en 1893 *La Nueva Escuela*, junto

del siglo XIX, su inserción en determinadas redes de sociabilidad y su rol en tanto artefactos que contribuyeron a moldear gustos, comportamientos y sensibilidades.¹⁹⁷ Al mismo tiempo, si bien la dirección de estas revistas recayó en individuos que, como Pablo Pizzurno, Juan Tufró o Andrés Ferreyra, ocuparon cargos de jerarquía en la administración educativa, o bien se desempeñaron como directores de escuela, lo cierto es que se trató de publicaciones no oficiales y sin financiamiento estatal (a excepción, quizás, de la *Revista de Enseñanza*). Esto les permitió contar con una relativa independencia para ventilar algunos conflictos con las autoridades educativas, fundamentalmente, reclamos salariales y disputas con los consejos escolares distritales, así como otros comentarios mordaces y chanzas respecto de los traspiés del Consejo Nacional de Educación.¹⁹⁸

El capítulo se estructura en dos partes. Un primer apartado presenta algunos de los rasgos principales de las revistas aquí analizadas. Da cuenta de quiénes las editaron, cómo estos artefactos culturales operaron en el contexto de ciertos esfuerzos asociativos de los docentes y del modo en que estas publicaciones definieron el perfil del maestro “moderno” o profesional. El segundo apartado, por su parte, reconstruye algunas disputas libradas en las revistas contra aquellos “profanos” que cuestionaban la *expertise* docente —el Consejo Nacional de Educación, los Consejos Escolares distritales y los padres y madres de sus alumnos y alumnas— y que tensionaban aquella identidad profesional.

La definición del maestro moderno

Al mismo tiempo que se asentaban los pilares de un sistema educativo público, algunos de los primeros jóvenes normalistas de la ciudad de Buenos Aires comenzaron a publicar sus propias revistas educativas. En 1882, año de celebración del Congreso Pedagógico Internacional, veía la luz *La Revista Pedagógica* (1882-1886), a cargo de José María Gritta y Rómulo L. Albino, director y “administrador y secretario de la redacción” respectivamente.¹⁹⁹ Mientras aún se

a Alfredo Ferreira, y luego, en 1898, *Revista de Instrucción Pública*. Alfredo Ferreira, por su parte, dirigió *La Escuela Positiva* en 1893. A su vez, en la década de 1890 (por lo menos entre los años de 1894 y 1899), se editó la revista *El Hogar y la Escuela*, a cargo de Yole A. Zolezzi y Setimo Vianello. Véase Finocchio, Silvia, *La escuela en la historia argentina*, *op. cit.*

¹⁹⁷ Véase: Caldo, Paula, “El ‘hábito’ hace a la maestra...”, *op. cit.*

¹⁹⁸ En este sentido, existen notorias similitudes entre el tono de estas revistas de maestros y aquellas editadas por policías en las últimas tres décadas del siglo XIX. Véase Galeano, Diego, *Escritores, detectives y archivistas. La cultura policial en Buenos Aires, 1821-1910*, Buenos Aires, Editorial Teseo, 2009, en particular, “Revistas de Policía”.

¹⁹⁹ Sobre José María Gritta se indica en un número de la revista que fue nombrado inspector en la provincia de Buenos Aires en 1885 (*La Revista Pedagógica*, N° LXVIII). En cuanto a Rómulo Albino, este se desempeñaba como director de una escuela graduada de la ciudad hacia 1886. En ese entonces tenía 25 años de edad —hacía cinco se trabajaba como maestro—, es decir que al empezar a editar la revista tendría alrededor de 21 años. Véase:

publicaba esta revista, hizo su aparición también *La Escuela Argentina* (1885-1886), dirigida por A. F. Argaño, Eleodoro Suárez y Esteban Paulero.²⁰⁰

Tanto *La Revista Pedagógica* como *La Escuela Argentina* fueron publicaciones periódicas breves: esta última, de frecuencia mensual, contaba con 12 páginas, mientras que la primera comenzó siendo una publicación quincenal, de 24 páginas a doble columna y, a partir de 1885, empezó a publicarse todas las semanas, al tiempo que acortó su extensión a 12 páginas. Estas dos tempranas revistas se sustentaban por medio de la suscripción de sus lectores —cada número costaba 40 centavos— y la inclusión de avisos publicitarios. *La Escuela Argentina* contó con el apoyo de la Imprenta de F.M. Chavez Paz, cuya publicidad fue una constante a partir del segundo número de la revista. Los avisos fueron más profusos y variados en *La Revista Pedagógica*, de Gritta y Albino, que fue también la de mayor frecuencia y duración. A la publicidad de la famosa librería de Ángel Estrada, que figuró en todos los números, se sumaron, en distintos ejemplares, otras de la Librería Europea, de una sastrería y de máquinas de coser. Con menor frecuencia hicieron su aparición los avisos de una marca de tinta, de Hesperidina, de la Lotería pública de San José y de la “Fábrica a vapor de confites B. Noel”, entre otros productos y negocios. Bienes específicos para el creciente conjunto de docentes de la ciudad, como libros de texto, pizarras y globos terráqueos, se entrecruzaban, así, con artículos de indumentaria y un famoso aperitivo, que formaban parte de los nuevos consumos disponibles en la urbe porteña a fines del siglo XIX.²⁰¹

“Cuadro del personal docente de la capital”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias, colonias y territorios federales. Año 1886... op. cit.*

²⁰⁰ Argaño fue un profesor normal (título obtenido en 1879), que en 1886 contaba con 27 años y se desempeñaba como director de una escuela graduada de la ciudad. Diez años después dirigía una escuela superior de varones (“Cuadro del personal docente de la capital”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887 op. cit.*, págs. CCXXXVI-CCLXXXI; “Anexo I. Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1896-1897... op. cit.*, Tomo II, págs. 233-316). Eleodoro Suárez, también profesor normal, fue inspector de escuelas y autor de algunos libros de lectura: *El Polígrafo Argentino. Mosaico de escrituras*, de 1903, junto con Andrés Ferreyra y *El Alfa. Método de lectura*, de 1913. Por su parte, Esteban Paulero fue nombrado secretario subinspector del 4º distrito en 1887 y en 1895 pasó a integrar la Inspección Técnica; a su vez, en 1887 formaba parte de la Comisión de Textos del CNE (Marengo, Roberto, “Estructuración y consolidación del poder normalizador...” *op. cit.*).

²⁰¹ Rocchi, Fernando, *Chimneys in the Desert. Industrialization in Argentina During the Export Boom Era, 1870-1930*, Stanford, Stanford University Press, 2006, cap. 2 “The Market as an Object of Desire: The Rise of Domestic Industrial Consumption”; Hora, Roy, “Mercado interno e industria en la era dorada de la economía de exportación”, *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2010, págs. 209-255.

En enero de 1888, por otro lado, hizo su aparición la *Revista de Enseñanza*,²⁰² dirigida por Pablo Pizzurno²⁰³ y Juan Tufró.²⁰⁴ Esta publicación presentó características distintivas en relación al corpus analizado en este capítulo. A diferencia de sus predecesoras, la *Revista de Enseñanza* fue editada con una frecuencia mensual y algunos de sus rasgos la asemejaban más a una publicación oficial: no solo no contaba con avisos publicitarios y en sus páginas no se hace referencia a la existencia de suscriptores —lo que permite sospechar que fue solventada con fondos públicos, ya fueran del Consejo Nacional de Educación o de alguno de los Consejos Escolares distritales—; además, era una revista mucho más voluminosa —luego de los dos primeros números de 45 páginas, los siguientes contaron con 60— y en ella se reprodujeron las conferencias pedagógicas dictadas en la ciudad, de manera similar a lo que ocurría en *El Monitor*.

Un último conjunto de revistas de maestros fueron aquellas publicadas como órganos de las asociaciones de docentes de la ciudad: la *Revista Pedagógica Argentina. Órgano del Centro Unión Normalista* (1888-1890) y *La Enseñanza Argentina. Revista Quincenal. Órgano de los intereses de la enseñanza y el magisterio* (1896-1898), de la Asociación “El Magisterio”. Integradas exclusivamente por maestros y profesores normales, estas agrupaciones constituyeron tanto organizaciones profesionales que disputaron poder al interior del incipiente campo educativo, como mutuales que brindaron un sostén material a los socios y a sus familias en caso de necesidad y, también, gremios que reclamaron mejores condiciones laborales.

²⁰² La Biblioteca Nacional de Maestros preserva 12 números de esta revista, correspondientes todos al año 1888. Sin embargo, por lo menos en 1889, seguía siendo publicada, dado que es mencionada en la *Revista Pedagógica Argentina* (véase Año II, N° XXI, noviembre y diciembre de 1889).

²⁰³ Pizzurno se convirtió en una figura destacada del campo educativo local: docente, inspector, autor y traductor de libros escolares y de pedagogía, llegó incluso a ocupar el cargo de vocal del Consejo Nacional de Educación. Al momento de publicar la revista tenía 24 años de edad, había obtenido hacía 6 el título de profesor normal y ya había ocupado la dirección de una escuela graduada de varones. Ese mismo año fue nombrado integrante de la comisión que viajó en 1889 a la Exposición Internacional de París y luego visitó establecimientos educativos de otros países de Europa. Para una biografía de este educador, puede consultarse el estudio introductorio de Pablo Pineau en Pizzurno, Pablo A., *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, 2013.

²⁰⁴ Tufró, al igual que Pizzurno, egresó de la Escuela Normal de Varones de la Capital en la década de 1880. En 1882 ya daba clases en el primer año de dicho establecimiento y en 1884 partió él también a Europa, donde visitó diversas escuelas. En 1888, fue nombrado inspector técnico de la ciudad y, algunos meses después, editor nada menos que de *El Monitor de la Educación Común*, motivo por el cual abandonó la *Revista de Enseñanza*. Tufró fue también autor de manuales escolares, director de una escuela superior de varones de la ciudad en la década de 1890 y presidente de dos de las primeras asociaciones de maestros conformadas en las últimas dos décadas del siglo XIX en la ciudad de Buenos Aires, de las que también formó parte Pablo Pizzurno: el Centro Unión Normalista, fundado en 1886, y la Asociación “El Magisterio”, creada en 1896. Sobre el recorrido de Tufró, véase la semblanza biográfica publicada a raíz de su nombramiento como inspector técnico en la *Revista de Enseñanza*, N° 2, febrero de 1888, pág. 100. Véase también: “Anexo I. Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año de 1896-1897... op. cit.*; y Marengo, Roberto, “Estructuración y consolidación del poder normalizador...” *op. cit.*

El Centro Unión Normalista surgió como una iniciativa de egresados y profesores de la Escuela Normal de Varones de la Capital, con el objetivo de “dignificar el profesorado y usar su legítima influencia para que los miembros que lo componen ocupen los puestos que les corresponden según sus títulos y méritos en la enseñanza”.²⁰⁵ Cabe suponer que ciertas disputas en torno a la modificación de los estatutos para permitir el ingreso a la asociación de los egresados y egresadas de todas las escuelas normales del país llevaron a la disolución del Centro, aunque su revista no ofrece más indicios al respecto.²⁰⁶ Lo cierto es que, seis años después de la aparición del último número disponible de esta publicación, varios de los miembros de la primera organización docente porteña conformaron una nueva, la Asociación “El magisterio”, que hacia 1897 contaba con 333 miembros, provenientes de los distintos escalafones de la carrera docente, lo que representaba alrededor del 20% de los maestros y maestras de la ciudad.²⁰⁷ A diferencia del Centro Unión Normalista, surgido en torno a la Escuela Normal de Varones y a cuyas sesiones asistían solamente hombres, su sucesora no solo abrió desde el inicio sus puertas a todos los y las docentes de la ciudad, sino que incluso contó con una comisión directiva integrada tanto por varones como por mujeres. Quizás la vocación más abarcativa de esta organización haya colaborado con su mayor perdurabilidad, ya que se mantuvo en pie hasta por lo menos la segunda década del siglo XX, cuando emergieron los primeros intentos de dar forma a una federación de alcance nacional.²⁰⁸

Entre las diversas iniciativas de estas dos organizaciones —que incluyeron conferencias, concursos de escritos pedagógicos, bibliotecas e incluso, en el caso del Centro Unión Normalista, el emplazamiento de una escuela nocturna para ayudantes y sub-

²⁰⁵ “Proyecto de reglamento para el Centro Unión Normalista”, *Revista Pedagógica Argentina*, N° XXIV, septiembre de 1890, pág. 486.

²⁰⁶ “Actas del Centro Unión Normalista. Sesión extraordinaria del 27 de junio de 1890”, *Revista Pedagógica Argentina*, N° XXIV, septiembre de 1890, pág. 485. Esta intención de ampliar el alcance de la asociación había sido planteada en la sesión anterior, cuando se resolvió enviar “notas circulares a todas las asociaciones similares de la República, y a los Consejos Superiores de las Provincias, dándoles noticias de la existencia del Centro y de los fines que persigue, para establecer relaciones entre las comunidades que tiendan a mejorar el estado educacional del país” (“Actas del Centro Unión Normalista. Sesión extraordinaria del 22 de junio”, *Revista Pedagógica Argentina*, N° XXIII, julio de 1890, pág. 451). Sin embargo, estos esfuerzos no rindieron sus frutos; fue recién en 1911 que se conformó la primera asociación docente de alcance nacional.

²⁰⁷ En 1897, la asociación estaba integrada por 6 inspectores, 68 directores, 99 preceptores, 99 sub-preceptores y 61 ayudantes. Véase: *La Enseñanza Argentina. Revista Quincenal. Órgano de los intereses de la enseñanza y el magisterio*, N° IV, abril de 1888. Dos años después, la cantidad de socios había ascendido a 370, tal como se indica en la misma revista.

²⁰⁸ Los primeros dos intentos de organizar federaciones nacionales de maestros datan de la segunda década del siglo XX, cuando surgieron la Liga Nacional de Maestros (1911) y la Confederación Nacional de Maestros (1917). Estos esfuerzos organizativos coincidieron con la emergencia de huelgas en varias jurisdicciones del país: la ciudad de Buenos Aires, en 1912 y 1925, Mendoza, en 1919 y 1923 y Santa Fe, en 1921.

preceptores²⁰⁹— se destaca la edición de sendas revistas, que eran repartidas en forma gratuita entre los socios y podían ser también adquiridas mediante suscripción. El Centro Unión Normalista comenzó a publicar en enero de 1888, la *Revista Pedagógica Argentina*, de frecuencia mensual y con una extensión de alrededor de treinta páginas. Su comisión editora estuvo integrada por Emilio R. Olivé, José María Aubin y Francisco Guerrini.²¹⁰ La Asociación “El Magisterio”, por su parte, publicó desde septiembre de 1896, *La Enseñanza Argentina. Revista Quincenal. Órgano de los intereses de la enseñanza y el magisterio*, cuyos números también contaban con una extensión de treinta páginas aproximadamente. Su director fue Andrés Ferreyra, profesor normal y, como varios de los otros editores de revistas pedagógicas, egresado de la Escuela Normal de la Capital, en 1884.²¹¹

Las cinco revistas mencionadas, aparecidas a lo largo de las décadas de 1880 y 1890, documentan los intentos progresivos de algunos normalistas de promover la “unión del magisterio”, un llamado que fue ganando presencia a medida que avanzó el período. Así, si bien este tipo de retórica estuvo prácticamente ausente en las primeras dos revistas, *La Revista Pedagógica* (1882-1886) y *La Escuela Argentina* (1885-1886), esta última, sin embargo, celebró en varias ocasiones la aparición del Centro Unión Normalista, iniciativa que, como indicaron los editores de dicha publicación, auguraba el inicio de “la era de la hermandad (...) para los que se dedican al magisterio”.²¹² Por su parte, la *Revista de Enseñanza* (1888) manifestó ya en su primer número tener como objetivo “la unión de todos los obreros [de la enseñanza]”,²¹³ mientras que la publicación de la Asociación “El Magisterio”, inició siete

²⁰⁹ Abierta en 1886, para estos maestros y maestras sin título, la escuela nocturna contaba, hacia 1888, con 60 alumnas. Véase, *Revista Pedagógica Argentina*, N° IV, abril de 1888.

²¹⁰ No fue posible hallar información sobre el recorrido de Guerrini. Tanto Aubin como Olivé eran profesores normales nacidos en España. Salvo por su origen extranjero, Olivé coincidía con el perfil de normalista joven de los otros directores de revistas. Se había iniciado en la docencia a una edad muy temprana (alrededor de los 18 años) y logró ascender en el escalafón: hacia 1886, a los 22 años, era maestro de una escuela graduada, mientras que diez años después, se desempeñaba como director de una escuela superior de varones ubicada en el centro de la ciudad. José María Aubin, en cambio, era algo mayor. En 1886 tenía 30 años (11 de servicio) y era director de una escuela elemental de varones, pasando luego a desempeñar este cargo en una escuela superior para niños. Véase: “Cuadro del personal docente de la capital”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887... op. cit.*, págs. CCXXXVI-CCLXXXI; “Anexo I. Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1896-1897... op. cit.*, Tomo II, págs. 233-316.

²¹¹ Ferreyra también tuvo una trayectoria destacada en el sistema educativo: hacia 1886 era preceptor en una escuela elemental de varones (“Cuadro del personal docente de la capital”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887... op. cit.*, págs. CCXXXVI-CCLXXXI). Poco después, en 1889, pasó a ocupar el cargo de Inspector Técnico General de la Capital, que mantuvo por lo menos hasta 1896. Fue, a su vez, autor de numerosos libros escolares, publicados entre finales del siglo XIX y principios del XX.

²¹² *La Escuela Argentina*, N° 10, 15 de julio de 1885.

²¹³ “Nuestro programa. A los maestros y amigos de la educación”, *Revista de enseñanza*, N° 1, enero de 1888, pág. 3.

números del año 1896 con una editorial bajo el título “La unión del magisterio”, en las que convocaba a todos los maestros a actuar en conjunto en la defensa de sus intereses.

Más allá de estos llamados a la unión o la hermandad, que solo algunas revistas hicieron explícitos, lo cierto es que todas ellas delinearon a los maestros y maestras de la ciudad como su principal público lector. *La Revista Pedagógica*, *La Escuela Argentina* y sus sucesoras plantearon como uno de sus objetivos principales acompañar y representar a los maestros y maestras de las escuelas de la ciudad y afirmaron representar “la voz de los maestros”.²¹⁴ Sus editores enfatizaron que se trataba de publicaciones para docentes y de docentes, que conocían de cerca las particularidades y necesidades de sus lectores. Así lo afirmaba, por ejemplo, la *Revista de Enseñanza*, que postuló como programa “dotar al Magisterio de la Capital y de la República toda, de un órgano suyo, completamente suyo, genuino, independiente y sincero”.²¹⁵ El pacto de lectura planteado era el de un intercambio ameno entre colegas, una compañía para sobrellevar los sinsabores de la docencia.

Con una mayor flexibilidad para abandonar el tono solemne de las publicaciones oficiales, estas revistas postularon una relación más estrecha y horizontal con sus lectores. En sus páginas dieron lugar a las minucias de la cotidianeidad escolar, escenificando así el horizonte común que unía a maestros y directores de las escuelas porteñas, con referencias a las tribulaciones que acompañaban el inicio del año escolar, las disputas con los padres y madres de los alumnos, las ansiedades de los jóvenes docentes que se iniciaban en el oficio y las fatigas de los empleados ante la “rudeza de su trabajo”.²¹⁶

Las secciones de noticias fueron espacios privilegiados para la representación de lazos de camaradería entre docentes. Allí se entrecruzaban las felicitaciones a colegas por sus logros profesionales, como ascensos o publicaciones, los saludos a los nuevos egresados y egresadas de las escuelas normales y las despedidas a quienes iniciaban su merecida jubilación. También se daba la bienvenida a nuevas revistas pedagógicas aparecidas en la ciudad y en las provincias y se anunciaban novedades del universo educativo local, como la elevación de categoría de alguna escuela, la incorporación de “aparatos de panteléfono” en las secretarías de los Consejos Escolares distritales,²¹⁷ o la disposición del Consejo Nacional de Educación de una sala con asientos, donde los maestros podían aguardar su turno cuando se dirigían a cobrar su sueldo.²¹⁸

²¹⁴ Véase, por ejemplo, “Es irregular”, *La Escuela Argentina*, N° 4, 15 de abril de 1885, pág. 45.

²¹⁵ “Nuestro programa. A los maestros y amigos de la educación”, *Revista de Enseñanza*, N° 1, enero de 1888, pág. 3.

²¹⁶ “Las faltas de los empleados”, *La Escuela Argentina*, N° 19, 1° de diciembre de 1886, pág. 230.

²¹⁷ *La Escuela Argentina*, N° 16, 15 de octubre de 1886, pág. 197.

²¹⁸ *La Escuela Argentina*, N° 12, 15 de agosto de 1886, pág. 143.

Por último, era en estas secciones donde a veces se alertaba a los lectores y lectoras sobre la apertura de vacantes en los distritos de la ciudad. En 1885, por ejemplo, se anunciaba en *La Escuela Argentina*:

Avisamos a los señores sub-preceptores que en las parroquias de Balvanera, San Ignacio y San Telmo hay varias vacantes.

Es inútil presentarse sin estar munidos de su correspondiente título, que les acredite aptos para dichos puestos.²¹⁹

El aviso da cuenta de otro principio nodal que atravesó a estas revistas: el *nosotros* que buscaban representar y, a la vez, constituir, era el de los maestros y profesores normales. Eran ellos los que no solo dirigían las publicaciones, sino también los que participaban como colaboradores y cuyos intereses se afirmaba defender. Las distintas revistas de maestros aparecidas en las décadas de 1880 y 1890 aseguraron estar dirigidas a un tipo de docentes específicos dentro del conjunto de empleados de las escuelas porteñas, los maestros *modernos*, profesionales que venían a renovar la práctica de la enseñanza. Así lo afirmaba, por ejemplo, *La Revista Pedagógica* a principios de la década de 1880:

El viejo modo de educar está caduco y no es difícil que hoy o mañana veamos a sus representantes ceder el terreno a los verdaderos educadores (...). Los educadores a la antigua, verdadera plaga de nuestras escuelas, son aún muy numerosos y es necesario que desaparezcan de nuestros establecimientos de educación, si queremos que el pueblo aproveche de la que se le da y progrese en todo sentido.²²⁰

La figura del maestro moderno —“progresista”, al decir del artículo al que pertenece la cita anterior— se delineaba en oposición a otras dos que a veces se confundían entre sí, pero que eran evocadas en las revistas para hacer referencia a un conjunto de cualidades distintivas. Por un lado se hallaban los “inútiles sub-preceptores y peores ayudantes”,²²¹ que solían ser jóvenes docentes sin título, pero que seguían siendo nombrados en las escuelas, en general para encargarse de los grados inferiores. Estos nombramientos fueron presentados en las revistas como una grave irregularidad cuyos responsables principales eran los Consejos Escolares Distritales, los cuales socavaban así la autoridad de los docentes titulados.

Por otro lado, los maestros modernos contrastaban con los “de antaño” o “a la antigua”. Este docente era “refractario a las buenas doctrinas” y por ende repetía de manera mecánica los contenidos y ejercicios de los libros, obligaba a los alumnos a aprender lecciones de

²¹⁹ *La Escuela Argentina*, N° 2, 15 de marzo de 1885, pág. 25.

²²⁰ “Corrientes contrarias”, *La Revista Pedagógica*, Año II, N° XXV, 1° de noviembre de 1883, pág. 15.

²²¹ “La obra del Dr. Zorrilla, ¿está completa?”, *Revista Pedagógica Argentina*, año II, N° XVII, mayo-junio de 1889, pág. 15.

memoria y les imponía duras penitencias a los que cometían errores o faltas disciplinarias.²²² El maestro moderno, en cambio, se caracterizaba por una profunda “sed de aprender” y de perfeccionarse que las revistas venían a satisfacer, asumiendo una clara función pedagógica. Así lo hacía explícito *La Escuela Argentina* (1885-1886) en su presentación:

En nuestra publicación trataremos de hacer difundir los conocimientos más modernos el arte de enseñar, los métodos más convenientes para transmitir los conocimientos; pondremos al alcance del maestro obras que interesen y elucubraciones que sirvan a aumentar su riqueza intelectual, perfeccionar los conocimientos sea sobre los ramos de los que inmediatamente deba hacer uso o los que sirvan a mitigar la sed de aprender que alienta al que ha sentido brotar en su pecho el deseo de instruirse y aumentar su caudal intelectual.²²³

Este objetivo se materializó, entre otras cosas, en un acompañamiento a los y las estudiantes de las escuelas normales, con textos que explicaban los temas correspondientes a las bolillas de los exámenes finales o exponían algunas materias de los nuevos programas, luego de que fueran reformados a fines de la década de 1880. El foco, sin embargo, estuvo puesto en formar a los maestros y maestras en ejercicio y guiarlos en sus tareas cotidianas, ya que, como indicaba *La Escuela Argentina* (1885-1886), los docentes debían estar al tanto de “los conocimientos más modernos en el arte de enseñar”. Así, las reseñas de manuales escolares de reciente aparición buscaban orientar la elección de textos, mientras que las “lecciones modelo”²²⁴ resultaban un insumo privilegiado para la preparación de las clases. A su vez, la presentación y discusión de “métodos de enseñanza” inundó las páginas de estas revistas, en extensos artículos (algunos publicados en varias entregas) sobre temáticas como la “enseñanza objetiva de la historia”, el “método Slöjd” para el trabajo manual, la “metodología de la lectura-escritura”, el “método de palabras y carteles” para enseñar a leer o el “método Grube para la enseñanza de la aritmética elemental”, entre muchos otros. Estas presentaciones solían aparecer junto a sus correspondientes “críticas pedagógicas”, en que algún colaborador sopesaba los beneficios o falencias de la técnica introducida —emulando el ritual de las conferencias pedagógicas organizadas periódicamente por el Consejo Nacional de Educación—.

²²² Véase, por ejemplo, Lamadrid, E., “Requisitos de una buena lección”, *Revista de enseñanza*, N° 2, febrero de 1888, págs. 71-73.

²²³ “Nuestro lábaro”, *La Escuela Argentina*, N° 1, 1° de marzo de 1885, pág. 4.

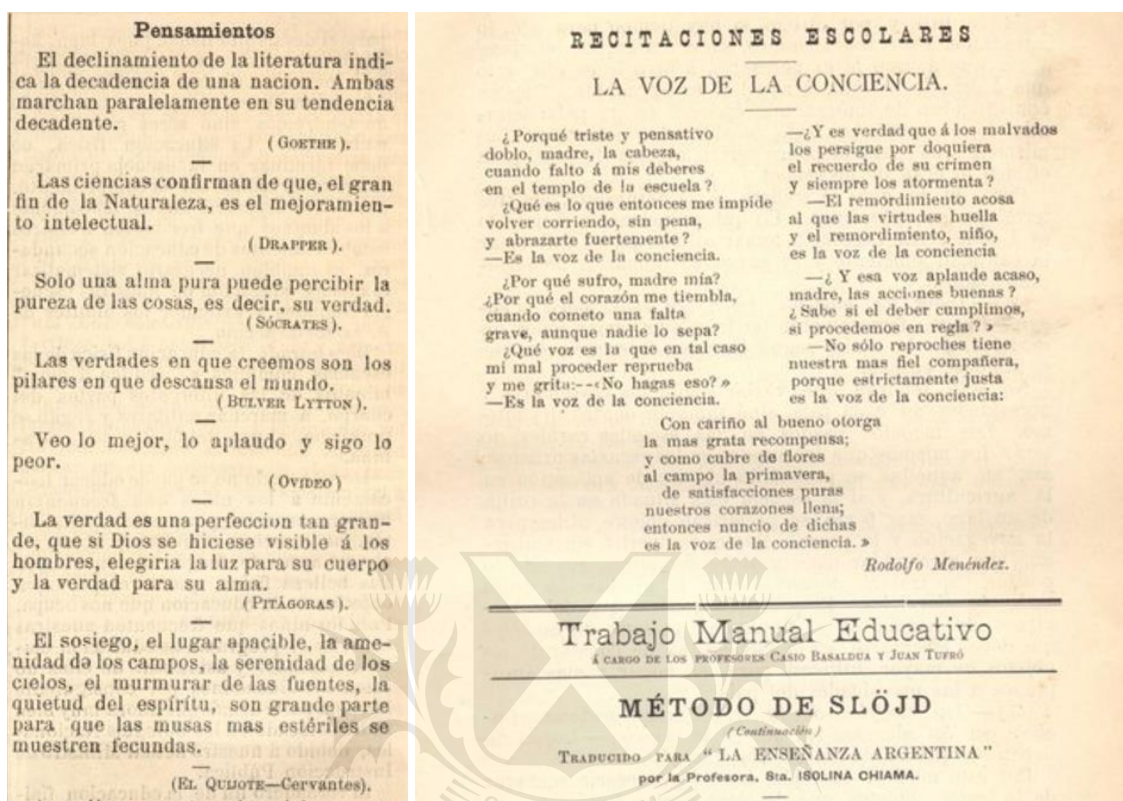
²²⁴ Estas lecciones se presentaban a la manera de diálogos entre un maestro y sus alumnos, con algunas breves indicaciones sobre, por ejemplo, lo que el primero debía dibujar o escribir en el pizarrón. Así, funcionaban como una guía para explicar en el aula determinadas temáticas a partir de preguntas progresivas del docente, que conectaban lo explicado con lo que, se entendía, era el universo cotidiano de los niños (de ahí que en algunas ocasiones se llamara a estas lecciones “diálogos socráticos” o “ejercicios intuitivos”).

Al anticipar en su primer número los contenidos que tratarían en las ediciones subsiguientes, los directores de la *Revista de Enseñanza* (1888) puntualizaban: “Todo no será nuevo, ni todo original; pero téngase en cuenta que la mayoría de los maestros carecen de una biblioteca pedagógica donde adquirir la preparación que les falta; esa carencia que se justifica, de obras de consulta, trataremos de suplirla siquiera en parte con la REVISTA”.²²⁵ Esa biblioteca del educacionista que, aún sin hacerlo explícito, todas las revistas intentaron ofrecer, no se componía únicamente de métodos para instruir en las diversas asignaturas escolares. También fueron frecuentes los artículos sobre historia de la pedagogía, ejercicios eruditos que legitimaban esta rama del saber, al remontar sus orígenes a las antiguas “civilizaciones” griega, persa e inca, entre otras. *La Revista Pedagógica* (1882-1886) y la *Revista de Enseñanza* (1888) incluyeron también una sección de “Pensamientos” que reproducía citas breves, en general vinculadas con la educación de los niños, de grandes autores del canon occidental, como Erasmo, Bacon, de Staël o Goethe, además de aquellos que integraban el “panteón” de los educacionistas, como Rousseau o Pestalozzi.



²²⁵ “Nuestro programa. A los maestros y amigos de la educación”, *Revista de Enseñanza*, N° 1, enero de 1888, pág. 3.

Figura N° 5. Sección “Pensamientos” de *La Revista Pedagógica* (izquierda) y secciones “Recitaciones escolares” y “Trabajo Manual Educativo”, de *La Enseñanza Argentina* (derecha).



Fuentes: *La Revista Pedagógica*, N° XXIX, 1° de febrero de 1884, pág. 70; *La Enseñanza Argentina*, N° 6, 25 de noviembre de 1897, pág. 119.

Al tiempo que construían una tradición pedagógica, las referencias al pasado lejano de la práctica educativa permitían dejar en evidencia los “progresos” realizados, la distancia que separaba a los maestros y maestras profesionales de fines del siglo XIX de los “maestros de antaño”. En efecto, esos ejercicios históricos se yuxtaponían no solo con las mencionadas presentaciones de “modernos” métodos pedagógicos, sino también con artículos y notas breves sobre las innovaciones educativas de otras partes del mundo, como cambios en reglamentos, horarios o programas, en lugares tan dispares como Montevideo, Bélgica o Japón. Estos “ecos del exterior” —tal era el nombre de una sección dedicada específicamente a estos temas en *La Revista Pedagógica* (1882-1886)— ubicaban a Buenos Aires en un mismo espacio de diálogo con los adelantos contemporáneos y presentaban a los maestros locales como parte de una empresa común de los educacionistas de todo el mundo moderno.

Junto a estas misceláneas específicamente educativas, ocuparon un lugar destacado notas muy breves sobre desarrollos científicos de todo tipo, aparecidos en las secciones de

noticias, pero también en otras como “Ciencia y progreso” (*La Revista Pedagógica*), “La nota útil” (*Revista de Enseñanza*) o “Sección científica y Variedades” (*La Enseñanza Argentina*). Algunos versaban sobre descubrimientos relacionados con el cerebro humano y los modos de conocer y, en este sentido, guardaban un aire de familia con el aura de cientificidad que rodeaba a los diversos “métodos pedagógicos”. Otros también se vinculaban con el espacio escolar, como en el artículo “Los microbios de la tinta”, que sugería evitar “la práctica de humedecer con la lengua las plumas antes de servirse de ellas”.²²⁶ La mayor parte de estas notas, sin embargo, trataban temáticas de lo más variadas, desde el perfeccionamiento del fonógrafo de Edison, la invención del prouógrafo y del papel incombustible, hasta los “progresos telegráficos” de los trenes en Estados Unidos, que permitían enviar mensajes mientras los coches estaban en marcha. En suma, las revistas de maestros participaron de la fascinación por la cultura científica que embelesó a los porteños en esas últimas décadas del siglo XIX. Al hacerlo, reforzaron la noción de que la agenda educativa formaba parte de esos avances y que los maestros y maestras modernos eran agentes centrales de esta fuerza arrolladora de progreso.

Pero no era únicamente el manejo de una “biblioteca pedagógica” y la aplicación de los modernos métodos de enseñanza aquello que distinguía a los “maestros progresistas”. La representación de esta figura, al igual que en otros discursos oficiales dedicados a los y las docentes, estuvo imbuida de un fuerte contenido moral, en la medida en que el maestro debía ser, tanto dentro como fuera del aula, un ejemplo de rectitud y virtud republicana.²²⁷ Los preceptos acerca de las actitudes y comportamientos esperables de maestros y maestras, que eran, en definitiva, el sustento de su respetabilidad, se desplegaron en distintas secciones de las revistas, no solo en artículos editoriales o dedicados específicamente a la figura del maestro. Aparecieron, por ejemplo, en los llamados de los editores a los colaboradores a mantener la temperancia en algunos de los duelos verbales que se desarrollaron en las publicaciones; también en las indicaciones a los lectores acerca del modo correcto de comportarse en las conferencias pedagógicas.

Otra serie de prescripciones se referían a la apariencia, entendida como una expresión visible del carácter.²²⁸ En este caso, la temperancia debía materializarse en la sobriedad del vestido, como remarcaba un artículo titulado “Consejos a una futura maestra”: “Debes vestir

²²⁶ “Los microbios de la tinta”, *La Enseñanza Argentina*, Año II, N° 2 y 3, 25 de septiembre y 10 de octubre de 1897, pág. 54.

²²⁷ Alliaud, Andrea, *Los orígenes del magisterio argentino*, op. cit.; Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública...*, op. cit.

²²⁸ Gayol, Sandra, *Sociabilidad en Buenos Aires. Hombres, honor y cafés, 1862–1910*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2000, Capítulo IV.

con sencillez y abandonar las riquezas de adornos, porque si el niño descubre en ti ambición y ligereza, será fácil germine en él, el principio de estas fatales pasiones”.²²⁹ Este tipo de consejos no se dirigían solo a las mujeres, a quienes tradicionalmente se adjudicaba mayor propensión a la vanidad y la coquetería. Un artículo de la *Revista Pedagógica Argentina* (1888-1890), por ejemplo, advertía a los maestros en sobre la necesidad de no perderse en los “extravíos de la moda” y reivindicaba para los docentes una apariencia —y todo un estilo de vida— ubicado en un “término medio”, que evitara tanto lujos innecesarios como el desaliño en el vestir:

Esto no es sentar que el maestro deba vestir conforme al uso de veinte años atrás a la época en que se encuentre, ni que deje de asistir al paseo de los paquetes, porque todo necesita conocer; pero [debe] ponerse siempre en los términos medios, conciliando ciertos usos de la gente de salón con el carácter de su profesión. (...)

Pero si se cae en el extremo opuesto dará los mismos o peores resultados porque el desaliño en el vestir, trae hasta el desprecio por el individuo; caso al que nunca debe llegar un maestro digno.²³⁰

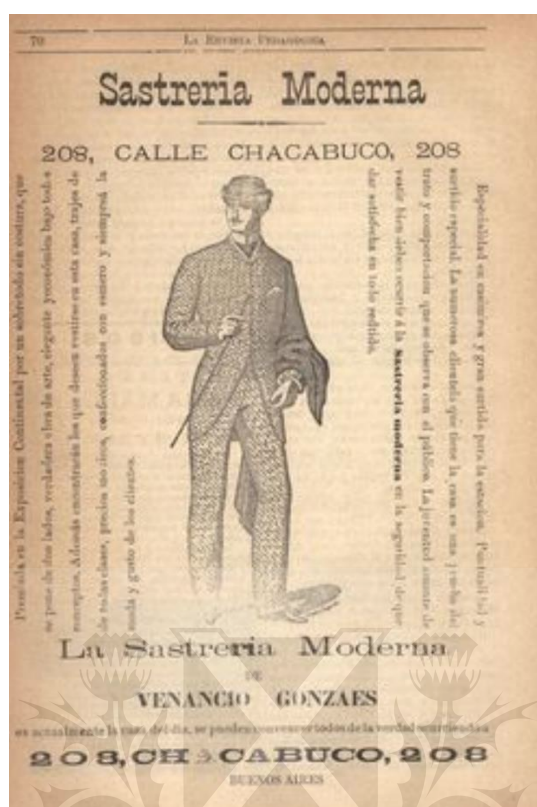
Algunos paratextos reforzaron esta imagen de una “elegancia modesta”, acorde a la sobriedad republicana de la profesión docente. En *La Revista Pedagógica* fue frecuente la inclusión de avisos de la Sastrería Moderna de Venancio Gonzalez, que incluían la figura de un joven con levita, sombrero y bastón. La publicidad interpelaba a “los jóvenes del vestir bien” y anunciaba la disponibilidad de “trajes de todas las clases” a “precios módicos”.

Universidad de
San Andrés

²²⁹ “Consejos a una futura maestra”, *La Escuela Argentina*, N° 12, 15 de agosto de 1885, pág. 139.

²³⁰ “Carácter del maestro”, *Revista Pedagógica Argentina*, N° 1, enero de 1888, págs. 21-22.

Figura N° 6. Aviso publicitario de la Sastrería Moderna de Venancio Gonzaes.



Fuente: *La Revista Pedagógica*, N° XXVII, 1° de enero de 1884, pág. 70.

Los avisos publicitarios, como se indicó anteriormente, no fueron un elemento común a todas las revistas de maestros; solo los incluyeron las tempranas, que no formaron parte de emprendimientos asociativos, *La Revista Pedagógica* (1882-1886) y *La Escuela Argentina* (1885-1886). Desde ya, en estas dos publicaciones no existió la frecuencia y variedad de publicidades que tendría décadas después una revista como *La obra* a partir de la década de 1920, que interpeló de manera mucho más clara a los maestros y, sobre todo, las maestras, en tanto consumidores y consumidoras, en un momento en que la ciudad contaba con un mercado mucho más amplio y diversificado.²³¹ De todas formas, avisos como el de la sastrería antes mencionado, junto con los llamados de atención sobre la necesidad de mantener a raya las “seducciones de la moda” ofrecen algunos indicios acerca de las ansiedades que podían suscitar los nuevos consumos disponibles en la Buenos Aires de fines del siglo XIX. A su vez, apuntan al lugar destacado que ocupó la apariencia en las expectativas de maestros y maestras: junto con otros atributos, como los modales, el vestido era una manifestación de sus cualidades morales, pero también de su *status*, en una ciudad en plena transformación, donde las

²³¹ Caldo, Paula, “El ‘hábito’ hace a la maestra...”, *op. cit.*

posiciones alcanzadas podían mostrarse sumamente frágiles, así como huidizo el anhelado ascenso social.²³²

Las disputas contra los “analfabetos en ciencias pedagógicas”

Las expectativas de respetabilidad que encerraba la figura del maestro moderno se manifestaron con particular énfasis en los reclamos salariales de los docentes. Como se indicó anteriormente, el carácter no oficial de las revistas las convertía en un vehículo adecuado para manifestar críticas y reclamos a las autoridades educativas y los sueldos fueron un asunto central en estas demandas, ante los frecuentes retrasos en los pagos —una constante hasta entrado el siglo XX—²³³ o, en los primeros años de la década de 1880, la falta de uniformidad de los salarios para docentes porteños de iguales categorías.²³⁴ La nota más reiterada, sin embargo, estuvo dada por los pedidos de aumentos en las remuneraciones, que se mantuvieron durante todo el período en las distintas revistas aquí analizadas. Se trató de una reivindicación asociada al pedido de reconocimiento del “valor” de la labor docente, con la cual se entretrejan muy concretas preocupaciones en torno a la capacidad para mantener aquellos signos visibles de estatus como el vestido o los paseos.²³⁵

La forma en que la cuestión de los sueldos fue abordada por la *Revista Pedagógica Argentina* (1896-1898), del Centro de Unión Normalista, resulta paradigmática de este entrecruzamiento de preocupaciones. En julio de 1889 se propuso, desde esta revista, convocar a todo el personal docente de la ciudad para dar mayor impulso al reclamo por el aumento de sueldos. La propuesta incluía la organización de una comisión que se encargara de enviar un manifiesto a los periódicos de la ciudad, así como a senadores y diputados de la nación.²³⁶ En ese mismo número se transcribió una carta enviada al Consejo Nacional de Educación, con la firma de nada menos que 612 colegas. En agosto, a su vez, se aludió a la repercusión obtenida por esta demanda en la prensa, y se anunció la conformación de una comisión de consejos escolares de distrito, cuya extensa memoria enviada al Ministro de Justicia e Instrucción Pública fue publicada en ese mismo número.

²³² Gayol, Sandra, *Sociabilidad en Buenos Aires. Hombres, honor y cafés... op. cit.*

²³³ Donaire, Ricardo, *La clase social de los docentes...*, *op. cit.*; Mannocchi, Cintia, "Huelga de maestros en 1912...", *op. cit.*

²³⁴ Esta falta de uniformidad en los salarios no solo fue señalada en las páginas de *La Escuela Argentina*, sino que también motivó la presentación de una petición por parte de la Asociación de maestros ante el Consejo Nacional de Educación. Véase “Perplejidad” (sic), *La Escuela Argentina*, N° 19, 1° de diciembre de 1885, pág. 229.

²³⁵ Se debe tener en cuenta, a su vez, el rápido encarecimiento del costo de la vida en la ciudad de Buenos Aires en las últimas dos décadas del siglo XIX. Véase, Scobie, James R., *Buenos Aires. Del centro a los barrios... op. cit.*, págs. 171-187.

²³⁶ “Los sueldos de los maestros”, *Revista Pedagógica Argentina*, N° XVIII, julio de 1889.

La carta enviada por los docentes al Consejo Nacional de Educación en julio aludía al aumento considerable de los alquileres y otros “artículos de primera necesidad” para justificar la demanda de un mayor salario para los maestros y maestras porteños. El argumento principal, sin embargo, estuvo dado por la comparación entre la retribución de los docentes y la de otros “empleados de menos categoría”:

El artesano gana más y gasta menos, porque la sociedad no le exige lo que al maestro; decencia personal, representación y estudio. (...)

Sin sueldos *decorosos*, como no lo son los de hoy, es imposible obtener, dentro del siglo, este voto forzado de pobreza, que hoy, propiamente, se exige de los maestros y que cada día será más difícil de conseguir, en medio de una situación, en que todos los gremios y todas las clases, solo varían en el mayor o menor grado de decencia y de creciente comodidad: presentando el cuerpo docente, este singular fenómeno: que siendo uno de los más preparados para la sociabilidad, como poseedor de una patente de ilustraciones, tenga, por absoluta falta de recursos, que relegarse al rincón de la escuela y desaparecer de la sociedad, por esa especie de ostracismo a que se ve condenado y que influye hasta en las relaciones sociales, afectando aún el carácter individual, que a menudo se hace escéntrico (sic).²³⁷

La memoria de la comisión de consejos escolares distritales reforzaba esta caracterización del magisterio como una ocupación que se distinguía del trabajo manual por la “decencia personal” e “ilustración” de quienes la ocupaban. Este texto, así, subrayaba lo impropio de que “el maestro aguarde ansioso la terminación de la clase, no ya para descansar las fatigas, sino para salir a dar lecciones particulares, y la maestra para tomar la máquina de costura”.²³⁸ La reiterada metáfora de los maestros como “obreros de la enseñanza” a la que suscribieron estas primeras revistas de docentes no debería opacar las cualidades distintivas que esgrimieron estos trabajadores: su instrucción y cualidades morales los preparaban para participar de espacios respetables de sociabilidad, al tiempo que sustentaban sus demandas de ciertas “comodidades” de acuerdo a su rango. Al mismo tiempo, estos reclamos dejaban en evidencia limitaciones muy concretas para que la figura del maestro moderno se materializara, vinculadas con la escasa retribución que recibían por su trabajo.

De manera similar, la disputa por legitimar su dominio y monopolio del “arte de enseñar” ocupó un lugar destacado en las editoriales de las revistas de maestros desde principios de la década de 1880. Las revistas destacaron la falta de reconocimiento de sus conocimientos específicos, que relegaba a los docentes a un lugar subordinado en el sistema

²³⁷ “Noticias”, *Revista Pedagógica Argentina*, N° XVIII, julio de 1889, pág. 232.

²³⁸ “Sueldos de los maestros. Memoria del Presidente de la comisión de los Consejos Escolares de la Capital Dr. D. Miguel Navarro Viola. Presentada al señor Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Dr. D. Ramón Filemón Posse”, *Revista Pedagógica Argentina*, N° XIX, agosto de 1889, pág. 251.

educativo. Por ejemplo, en 1883, un artículo de *La Revista Pedagógica* dedicado a denunciar el “estado social de último rango” en el que se hallaban los docentes, sostenía que el origen de las bajas remuneraciones que estos recibían se hallaba en el desconocimiento del “verdadero valor”, la especificidad de su trabajo:

En efecto, se cree que la educación es algo como parecido a la adquisición de ciertos hábitos o cierta suma de conocimientos que hacen del niño una máquina social, y no un ser libre, de carácter, que obra por sus propias convicciones. Nuestra sociedad, en general, no tiene idea fija y perfecta de la persona que debe poner al frente de la niñez; por eso se cree que cualquier individuo, perteneciente a esta o aquella clase social, de una u otra profesión, es siempre idóneo para educar, lo que no deja de ser un error funesto arraigado aún en la mente de muchos de los que rigen los destinos del país.²³⁹

El combate librado en las páginas de las revistas contra los “analfabetos en ciencias pedagógicas” reconoció tres frentes principales: el Consejo Nacional de Educación, los Consejos Escolares distritales y, finalmente, las familias de los niños.²⁴⁰ El primero, como se indicó, fue el blanco de demandas concernientes a los sueldos, siempre insuficientes para mantener un nivel de vida “decoroso”. Sin embargo, no fueron únicamente las remuneraciones las que suscitaron observaciones críticas. Al tiempo que las revistas mantuvieron constantes alabanzas a los progresos realizados por las iniciativas del Consejo y, en reiteradas ocasiones, elogiaron efusivamente la obra de sus distintos presidentes, no dudaron en dejar asentada su autoridad en materia pedagógica, criticando programas y horarios vigentes, entre otras disposiciones. En los primeros años de la década de 1880, cuando todavía se estaba tendiendo el andamiaje del sistema educativo porteño, con la sanción de nuevas normativas que reordenaron la burocracia educativa y el funcionamiento de las escuelas y la construcción de flamantes edificios escolares, los maestros desplegaron en las revistas variadas indicaciones acerca del rumbo que se debía seguir en materia educativa.

La Escuela Argentina, por ejemplo, dedicó a lo largo de 1885 numerosos escritos a criticar el programa de las escuelas comunes, que sería reformado recién en 1888. Tal como argumentaban en esta revista, el programa entonces vigente, heredado de la administración provincial, no reconocía la *expertise* docente y, por lo tanto, no les concedía a estos la

²³⁹ P. M, “El trabajo profesional del enseñante y su remuneración”, *La Revista Pedagógica*, Año II, N° XXV, 1° de noviembre de 1883, pág. 4.

²⁴⁰ En unas pocas ocasiones, la prensa periódica fue también señalada como un espacio que promovía la desautorización profesional de los docentes, aunque se trató de referencias mucho más esporádicas que en los casos de las otras tres instituciones mencionadas. La frase “analfabetos en ciencias pedagógicas”, de hecho, fue utilizada en un artículo de *La Enseñanza Argentina* en el cual se defendía la labor de renovación de los programas escolares emprendida en 1899, frente a artículos críticos aparecidos en algunos periódicos de la ciudad. Véase “Contestando a los desfacedores”, *La Enseñanza Argentina*, N° 8, 9 y 10, 25 de diciembre de 1898, 10 y 25 de enero de 1899, pág. 227.

autonomía necesaria en su trabajo cotidiano. Ese plan, indicaban, “encierra al Maestro en un círculo de fierro, le quita toda iniciativa y le sujeta a una rutina perjudicial y maligna”.²⁴¹ También ocupó un lugar destacado en esta revista la exigencia al Consejo Nacional de Educación de bancos escolares apropiados para los niños y niñas. En distintas entregas, se discutió largamente la temática, presentándose argumentos de diversos expertos europeos acerca de las características que debían tener estos asientos y los peligros que planteaba a la salud de los niños un mobiliario inadecuado. De esta manera, las revistas aparecían como un canal por medio del cual afirmar el dominio de un saber especializado, referido a los distintos aspectos que hacían al proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la escuela y que se sustentaba en el manejo de las más modernas doctrinas pedagógicas. Con este despliegue de saberes, los docentes no solo estaban reafirmando públicamente sus credenciales, sino que también legitimaban su aspiración de adquirir mayor autonomía en su quehacer cotidiano y de participar en la organización y administración de las escuelas porteñas.

El segundo frente de batalla de las revistas lo constituyeron los Consejos Escolares distritales. Como se indicó en el capítulo 1, estos organismos locales de la administración escolar, integrados por personalidades de cierta relevancia de la ciudad, tenían la posibilidad de ejercer una gran influencia en el desarrollo de la actividad escolar: no solo controlaban el acceso a los puestos docentes, sino que también cumplieron durante un tiempo la función de inspección y, a su vez, podían emitir sus propios reglamentos.

Un artículo aparecido en la *Revista de Enseñanza* en 1888 da cuenta de las tensiones entre normalistas y Consejos. El texto, remitido por un lector de la revista, cuestionaba el reglamento para nombrar docentes elaborado por el consejo del distrito 7° y aprobado a su vez por el Consejo Nacional de Educación.²⁴² Según afirmaba este artículo, dicho reglamento sometía a los maestros y profesores normales a condiciones “indecorosas”, por dos motivos. Por un lado, porque permitía que los egresados de escuelas normales integraran ternas junto con personas sin título o con títulos supletorios. Por otro lado, la nueva normativa distrital imponía a quienes se presentaran a los concursos la obligación de realizar una exposición escrita y una clase práctica, a partir de las cuales los aspirantes serían evaluados en base a su “mérito caligráfico”, ortografía, redacción, claridad y “método intrínseco”. El autor o autora del artículo destacaba que resultaba un agravio inadmisiblesometer a tales exigencias a quienes

²⁴¹ “Reglamentación necesaria”, *La Escuela Argentina*, N° 6, 15 de mayo de 1885, pág. 63.

²⁴² “Consultas sobre educación. Las ternas por concurso”, *Revista de Enseñanza*, N° 2, febrero de 1888, pág. 83.

ya habían cursado sus estudios en las escuelas normales, defendiendo, una vez más, el valor de las credenciales profesionales de los docentes.

La contienda con los consejos distritales por lograr una mayor autonomía y un pleno reconocimiento de su *status* profesional también se manifestó a través de un sinnúmero de comentarios referidos al poder de las “influencias” para alcanzar un nombramiento o lograr un ascenso en la docencia. La cuestión de los nombramientos fue una de las más urgentes en las revistas a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XIX, vinculada con la mencionada presencia de personas sin título, que ocupaban en general los cargos de ayudantes y subpreceptores. Además de destacar la impericia de esa “masa incompetente”, en una clara defensa de sus credenciales profesionales, los normalistas apuntaron a esas redes de favores que, según sostenían, movilizaban los Consejos Escolares y que alcanzaban su más acabada expresión en las “cartitas de recomendación” presentadas por ayudantes y subpreceptores.²⁴³ En estas denuncias de pequeños actos de corrupción —que se extendieron, también, a otros asuntos, como el otorgamiento de becas a estudiantes de escuelas normales— resonaba una retórica que inundaba el campo político del período, cuya “gramática de los insultos” se ancló, sobre todo en los años que siguieron a la crisis económica y política de 1890, en acusaciones referidas a la apropiación indebida de bienes y otras “indignidades administrativas”.²⁴⁴ De manera análoga a estas denuncias que inundaron periódicos y otros impresos del período, los señalamientos a los consejos escolares en las revistas resultaron una vía por medio de la cual los docentes dejaron asentadas sus propias cualidades morales, oponiendo sus méritos y su honradez a los artilugios poco honestos de los que debían echar mano quienes carecían de las credenciales adecuadas.

Un último foco de disputas presente en las revistas, que apunta hacia otra zona de tensión en la definición de la labor docente, lo constituyeron las familias de los niños y niñas. En estas publicaciones, las referencias a las familias de los alumnos por momentos se fundían con aquellas a la “sociedad” o el “pueblo”, que, al igual que las autoridades educativas,

²⁴³ Un buen ejemplo de este tipo de críticas puede hallarse en dos artículos publicados en la revista del Centro Unión Normalista, bajo el título “La obra del Dr. Zorrilla, ¿está completa? El personal de nuestras escuelas”. El entonces Presidente del Consejo Nacional de Educación, de quien se escribieron numerosos artículos elogiosos en esta revista, era cuestionado en estos dos extensos escritos porque el órgano que dirigía no ejercía la suficiente presión sobre los consejos distritales para que estos nombraran un mayor número de egresados de escuelas normales. Véase: *Revista Pedagógica Argentina*, Año II, N° XVI, abril de 1889 y N° XVII, mayo-junio de 1889. Esta misma revista contó con una sección específica dedicada a publicitar los nombres de los y las docentes contratados o ascendidos en la ciudad a lo largo del mes. La sección “Nombramientos” se convirtió en un espacio para felicitar a colegas y celebrar sus trayectorias y, al mismo tiempo, reiterar la indignidad que significaba la permanencia de docentes no titulados en las escuelas.

²⁴⁴ Gayol, Sandra, *Honor y duelo en la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008 (véase en particular, el capítulo 3, “Honor y política”, págs. 77-102).

tampoco reconocía justamente el “valor” del magisterio.²⁴⁵ Al mismo tiempo, las familias ocuparon un lugar destacado y muy específico, dada su interacción más cercana con la institución escolar y en tanto últimas destinatarias, en el proyecto educativo decimonónico, del influjo “civilizador” de las escuelas.²⁴⁶ En las revistas puede observarse la pregnancia del ideal de “complementariedad entre la escuela y la familia” —frase frecuentemente reiterada—, así como también se vuelven visibles las tensiones constitutivas de la relación entre estas dos instituciones en las que se depositaba la responsabilidad del cuidado y la formación de los “futuros ciudadanos”.

Un artículo titulado “El maestro y los padres”, publicado en *La Escuela Argentina* en 1885, permite dar cuenta de las distintas aristas que dieron forma a las invocaciones a estos otros adultos a cargo de los niños.²⁴⁷ Un primer tópico del texto se refería a los límites que encontraba el afán civilizador de la escuela en el estilo de crianza de los progenitores. El artículo se iniciaba, fiel a la mencionada ubicación de los maestros, en un “punto medio” social, con un cuestionamiento a las costumbres tanto de las familias de “poca valía”, como de las “pudientes”. En este último caso, retomando una clásica imagen rousseauiana, se recurría al estereotipo de los padres y madres fríos y distantes, que confiaban el cuidado de los niños, en sus primeros años, a las nodrizas y, luego, los enviaban a colegios pupilos, de modo tal que privaban a los pequeños de “aquel amor nacido de los cuidados recibidos”. Sin embargo, el juicio más severo recaía sobre los defectos morales adquiridos en los hogares de la clase trabajadora, a los que se responsabilizaba por inculcar costumbres y hábitos que iniciaban a los niños en la senda del “vicio” y la indisciplina:

¿De qué valdrá el procurar acostumbrarlo [al alumno] al orden a la disciplina, al trabajo o iniciar en él la adversión (sic) al vicio, si ese desgraciado niño vive en medio de una familia desordenada, donde todo es confusión y sin la sabia guía de los juiciosos padres, en una verdadera república sin cabeza? ¿Si es una familia en que muy a menudo entra el padre embriagado y en el más grosero desaliño?²⁴⁸

Este tipo de señalamientos fueron frecuentemente reiterados en las revistas de maestros. Más de diez años después de la publicación de aquel artículo en *La Escuela Argentina*, el tópico de los límites de la acción pedagógica reaparecía en las páginas de *La Enseñanza Argentina*,

²⁴⁵ Nuevamente, pueden encontrarse similitudes con los discursos que circulaban en el mundo policial, en este caso, unas décadas después. Véase: Caimari, Lila, “Mientras la ciudad duerme. Policía e imaginación social”, *Mientras la ciudad duerme. Pistolerros, policías y periodistas en Buenos Aires, 1920-1945*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012, págs. 187-217.

²⁴⁶ Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política... op. cit.*, “Capítulo I: La invención de la infancia moderna. Domingo Faustino Sarmiento y la escuela pública”.

²⁴⁷ “El maestro y los padres”, *La Escuela Argentina*, N° 15, 1° de octubre de 1885.

²⁴⁸ *Ibid.*, pág. 180.

órgano de la Asociación “El Magisterio”. En 1898, la publicación reprodujo, en el marco de una serie de números que vehiculizaron distintas críticas a Pablo Pizzurno, una réplica del colaborador de la revista Julio Molina y Vedia, de filiación anarquista,²⁴⁹ a una conferencia pública dictada por aquel normalista, que pocos años después ocuparía el cargo de Inspector Técnico General. En dicha disertación, titulada “Deficiencias de la educación argentina: causas y remedios”, Pizzurno aparentemente recurría a su usual tono admonitorio, para señalar diversas falencias en el funcionamiento de las escuelas y en la labor de maestros y maestras, cuyo principal síntoma era la indisciplina reinante en las aulas. Si bien Molina y Vedia, por un lado, buscaba matizar la imagen de un sistema educativo atravesado por la indisciplina, terminaba por admitir su existencia, asociándola a “la vida exterior” a la escuela:

La cuestión escolar depende de la cuestión social. No puede pretenderse que el maestro posea el secreto para arrancar al alumno los malos instintos heredados de su familia, ni los sentimientos de bajo egoísmo que absorbe en el medio en que vive. La dura miseria del pueblo y las costumbres maniáticas de los que viven a sus anchas, son impenetrables a toda pedagogía.²⁵⁰

Con estos planteos sobre los límites del accionar de maestros y maestras en su “misión” de moldear a los futuros adultos (más allá de las coordenadas ideológicas desde las cuales se creara esta imagen), las revistas operaban como una caja de resonancia de una corriente más amplia de discursos sobre la niñez, sustentados en la noción de que existía una porción de la población infantil a la que la escuela no podía albergar. Tal como coinciden en señalar diversos trabajos recientes de la historia de las infancias en Argentina, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX se condensaron representaciones contrapuestas de los más pequeños, en función de su relación con la escuela y con el mundo del trabajo, su origen social y la organización de sus familias. En esos años de intensa transformación social, a partir de una variedad de tramas discursivas (de la pedagogía, la medicina, el derecho, la criminología, pero también del periodismo y la filantropía, entre otras), se delinearon imágenes sobre la diversidad de experiencias y formas de vida de las infancias urbanas que tendieron a estructurarse en torno a dos polos: el del “niño” —asociado a la condición de “alumno” y al modelo de familia nuclear

²⁴⁹ Para una semblanza de este personaje, véase Fernández Cordero, Laura, “Anarquismo y educación: la pedagogía libertaria de Julio Molina y Vedia”, ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto Gino Germani, 2005.

²⁵⁰ “La conferencia del Señor Pablo Pizzurno en el Ateneo. Réplica del Sr. Julio Molina y Vedia”, *La Enseñanza Argentina*, N° 16 y 17, 25 de abril y 10 de mayo de 1898, pág. 372..

que se volvería hegemónico²⁵¹— y el del “menor” —proveniente de la clase trabajadora y a quien se vinculaba al mundo del delito—. ²⁵²

Las invocaciones del ideal de “armonía” entre escuela y familia, tal como permiten entrever los artículos mencionados, canalizaban una preocupación estrechamente asociada al quehacer cotidiano de maestros y maestras: los modos a través de los cuales se garantizaba la disciplina escolar, es decir, el acatamiento de los niños y niñas a la autoridad docente —un desvelo cotidiano de estos últimos, sobre el que profundiza el capítulo siguiente—. Sin embargo, el hilo que unía a las familias y la disciplina escolar no era solo aquel del mentado “desorden” que producía niños “incorregibles”, refractarios a los más modernos métodos pedagógicos. Junto a aquellos juicios sobre la “impericia profesional de los padres”²⁵³ —a través de las cuales los educadores, al igual que otros “expertos”, construían su prestigio y legitimaban su poder sobre ciertos padres y madres—, existió otra imagen, anclada en estos preceptos aunque mucho más prosaica, referida a las contiendas cotidianas que atravesaban los maestros en las escuelas.

El mismo artículo de *La Escuela Argentina* antes citado, publicado en la década de 1880, además de cuestionar los estilos de crianza de la “alta sociedad” y de las clases subalternas, subrayaba el deber de todos los padres de familia de acompañar y respetar las decisiones que tomaban los maestros en el contexto escolar. El texto advertía, en particular, sobre el accionar pernicioso de ciertas madres que, motivadas “por un ciego y dañoso afecto” cuestionaban las sanciones disciplinarias, “escusando al niño y tachando al Maestro de riguroso e injusto”. Esto traía como resultado la destrucción de “la obra benéfica de la escuela gastando el valor del pequeñuelo, que cometerá deliberadamente faltas sobre faltas, haciéndoselas después perdonar, con fingidas lágrimas y aparente arrepentimiento”.²⁵⁴

En otra ocasión, la *Revista Pedagógica Argentina* (1888-1890), escenificaba en su sección de noticias, bajo el título “Cosas de todos los días”, un diálogo entre “una madre

²⁵¹ Míguez, Eduardo, “Familias de clase media: la formación de un modelo”, en Devoto, Fernando y Madero, Marta (dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*, Buenos Aires, Taurus, 1999, págs. 21-45; Cosse, Isabella, “Infancias y familias en perspectiva histórica”, en Lobato, Mirta Zaida, *Infancias argentinas*, Buenos Aires, Edhasa, 2019, págs. 23-26.

²⁵² Carli, Sandra, “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, en Adriana Puiggrós (comp.), *Historia de la Educación en la Argentina, Tomo II. Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991; y Niñez, pedagogía y política... *op. cit.* Carolina Zapiola complejizó este planteo, proponiendo una tríada compuesta por niños/hijos/alumnos, niños/hijos/(alumnos)/trabajadores y menores (*Excluidos de la niñez... op. cit.*). Véase también: Freidenraij, Claudia, *La niñez desviada... op. cit.*

²⁵³ “Noticias”, *La Enseñanza Argentina*, N° 2 y 3, 25 de septiembre y 10 de octubre de 1897, pág. 64.

²⁵⁴ *Ibid.*

encolerizada” y un maestro.²⁵⁵ En dicho intercambio, la primera le reclamaba al segundo ser el responsable de que su hijo hubiera regresado a su hogar “estropeado y hasta con la ropa destrozada” —una acusación que, como se verá en el capítulo siguiente, resultaba plausible en un universo escolar en el que cierto grado de violencia física hacia los niños, si bien públicamente condenada, formaba parte del orden consuetudinario—. Ante este alegato, el maestro, “con más paciencia que el santo Job”, retrucaba que el niño no había asistido a la escuela en ocho días, demostrando así la impericia de esta madre y, por contraste, la astucia y la experiencia del maestro, avezado observador de las tretas y travesuras de los pequeños.

Este tipo de referencias a ciertas interacciones cotidianas que tenían lugar en la escuela permiten entrever las disputas y tensiones detrás de los llamados a la complementariedad de la escuela y la familia. La invocación de este principio vehiculizaba un lamento cómplice ante la falta de reconocimiento, por parte de padres y madres, de la autoridad pedagógica de los maestros y maestras. A partir de la investidura que les conferían sus credenciales y su dominio de la pedagogía, estos respondieron, desde las revistas, a los desafíos planteados por padres y madres, quienes “cual dioses del Olimpo, declaran que tal o cual maestro no enseña o no sabe, cual si fueran capaces ¡horror! de juzgarlo.”²⁵⁶ La reiterada reafirmación de su autoridad profesional devela también, de todas formas, la fragilidad de dicha posición, que constituía uno de los pilares de la figura del maestro moderno.

A modo de conclusión

A fines del siglo XIX, cuando se estaban moldeando los nuevos contornos del magisterio, en el marco de la reconfiguración del sistema educativo porteño, algunos docentes de la ciudad de Buenos Aires —casi todos ellos normalistas jóvenes y varones— editaron revistas que definieron a maestros y maestras como su principal público lector. Estas publicaciones se asignaron distintos roles. Tuvieron, en primer lugar, una función pedagógica, promoviendo el mejoramiento del cuerpo docente de la ciudad y acompañando a los jóvenes estudiantes de escuelas normales en su formación. También, con una vocación corporativa, buscaron expresar “la voz del magisterio” y, en particular aquellas revistas aparecidas desde fines de la década de 1880 y vinculadas a asociaciones de maestros, intentaron convertirse en un vector para promover la “unión del magisterio”, si bien marcando una distancia respecto de los ayudantes y subreceptores sin título habilitante.

²⁵⁵ “Cosas de todos los días”, *Revista Pedagógica Argentina*, N° XVII, mayo y junio de 1889.

²⁵⁶ “La matrícula”, *La Escuela Argentina*, N° 3, 1° de abril de 1885, pág. 31.

Sus páginas perfilaron representaciones de los maestros y maestras con distintos matices. Por un lado, compartieron con el discurso oficial la representación del magisterio como un “apostolado”, una misión que debía ocupar toda la vida de los maestros e imponía el deber de constituirse en modelos ejemplares de probidad. Las referencias a los sinsabores de esta ocupación, que la dotaban de una suerte de halo sacrificial, parecen haber conformado un núcleo duro de la identidad docente, un guiño que generaba seguramente una complicidad casi instantánea entre colegas, como lo hicieron también los detalles relativos a las experiencias compartidas en las aulas, en las oficinas del Consejo Nacional de Educación, en la interacción cotidiana con Consejos Escolares, padres y madres.

Junto con el maestro-apóstol, una representación compartida con los discursos oficiales sobre la docencia, se delineó la figura del maestro “progresista”, versado en los más recientes “métodos pedagógicos”, en oposición a la enseñanza “tradicional”, sustentada en la memorización y la rígida disciplina de la palmeta. Al igual que ocurrió con otras ocupaciones feminizadas y cuyos integrantes buscaron distinguirse respecto de las clases trabajadoras,²⁵⁷ maestros y maestras recurrieron a los tópicos del discurso profesionalista, sustentado en el manejo de un saber y un método de trabajo específico, si bien ocuparon un lugar subalterno en una estructura burocrática en expansión. Partiendo de esta afirmación del magisterio como una profesión que reunía a especialistas en la enseñanza de los niños y niñas, las revistas de docentes plantearon diversos señalamientos al Consejo Nacional de Educación y a los Consejos Escolares. Si bien se mostraron alineadas con el proyecto estatal impulsado en la década de 1880 y particularmente respetuosas de quienes presidieron en distintos momentos al Consejo Nacional de Educación, desde una posición de enunciación ubicada por fuera de los límites de la administración educativa, reclamaron mayor autonomía en su labor y también criticaron el peso de las “influencias”, que se imponían en los nombramientos frente a la aptitud profesional.

Al mismo tiempo, en las revistas también se evidencia un claro reconocimiento de que maestros y maestras desempeñaban su rol en tanto empleados del estado, dependientes de un salario e insertos en una estructura jerárquica que no controlaban. Estas tres figuras —el apóstol, el profesional de la enseñanza y el empleado— se entrelazaban en los distintos reclamos o contiendas contra los “analfabetos en ciencias pedagógicas”. La noción del maestro o maestra como figura ejemplar, que debía encarnar a tiempo completo la dignidad de su investidura, no necesariamente obturó el reconocimiento de la actividad como un empleo, sino

²⁵⁷ Walkowitz, Daniel J., *Working with class. Social workers and the politics of middle class identity*, Chapel Hill & London, The University of North Carolina Press, 1999.

que habilitó el reclamo por mejores condiciones salariales, que permitieran sostener un nivel de vida acorde a la posición social ocupada.

Los reclamos salariales de los maestros fueron una constante en este período, no solo en publicaciones de docentes aquí analizadas, sino también en las distintas huelgas organizadas en Buenos Aires y en otras ciudades del país hasta por lo menos la década de 1920. En estas movilizaciones resonaron demandas similares a las aparecidas en las revistas aquí analizadas: además de los reclamos salariales y la exigencia del pago puntual de los honorarios, los maestros reivindicaron la exigencia del diploma para el ejercicio de la docencia, la autonomía de los maestros y el rechazo al peso de las influencias políticas en el acceso a puestos de trabajo en las escuelas.²⁵⁸

La adopción de una identidad profesional por parte de los maestros durante este período convivió en tensión con el rol subordinado que ocuparon en la administración escolar. Así, estos reclamos dejan entrever también los límites del discurso o la iniciativa profesionalizadora, que se encarna en el *leitmotiv* que acompañó a estas revistas a lo largo de dos décadas: el lamento por el escaso reconocimiento al “valor social” del magisterio, que se traducía, entre otras cosas, en una remuneración siempre insuficiente.

Por último, en torno a las familias se tejieron otros argumentos. Las contiendas con padres y madres que, según afirmaban los maestros, repercutían negativamente en la disciplina escolar, dan cuenta de la existencia de otro límite a la autoridad profesional de los docentes. Este no estaba dado por los mecanismos de acceso a la profesión, ni por las “indignidades” a las que los Consejos Escolares sometían a maestros y maestras, sino por disputas sutiles, pero siempre presentes, con esos otros adultos, los progenitores, a quienes también correspondía la responsabilidad de formar a los más pequeños y con los cuales debían necesariamente coexistir. El siguiente capítulo, que analiza la disciplina en las escuelas, se adentra en las negociaciones cotidianas que requería la construcción de la autoridad docente.

²⁵⁸ Donaire, Ricardo, *La clase social de los docentes....*, *op. cit.*; Mannocchi, Cintia, "Huelga de maestros en 1912...", *op. cit.*

Capítulo 4. La disciplina, el castigo y la autoridad de maestras y maestros

Este capítulo analiza una práctica poco explorada del sistema educativo implantado a partir de la década de 1880 en la ciudad de Buenos Aires: los castigos físicos. Si bien explícitamente prohibidos como un medio disciplinario por la Ley de Educación Común N° 1.420, así como por los reglamentos escolares subsiguientes, existen —como se intentará demostrar en estas páginas— numerosos indicios que dan cuenta de su obstinada vigencia incluso entrado el siglo XX.

Explorar la práctica de los castigos físicos implica adentrarse en el terreno de la disciplina escolar. Incontables trabajos han subrayado la muy evidente vocación disciplinadora de la escuela, en tanto institución encargada de la socialización de niños y niñas en las sociedades capitalistas occidentales. Deudores tanto de las coordenadas analíticas inauguradas por la obra de Michel Foucault,²⁵⁹ como de la tradición crítica local del campo de las ciencias de la educación, numerosos trabajos se han dedicado a analizar pormenorizadamente reglamentos escolares y de escuelas normales, leyes, decretos y circulares, así como programas, libros de texto y publicaciones pedagógicas, para dar cuenta del modo en que, entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, se diseñó lo que en estos relatos aparece como un verdadero mecanismo de relojería orientado a la homogeneización y normalización de una sociedad heterogénea y amenazante a los ojos de sus élites. Estos trabajos han logrado una reconstrucción detallada del modo en que las autoridades educativas y expertos y expertas en pedagogía imaginaron el trabajo en las escuelas, sus intentos de moldear usos del tiempo, interacciones, gestos, posturas, modales y hasta inflexiones de la voz. De este modo, han sacado a relucir las exigencias que, en el nuevo engranaje puesto en marcha hacia fines del siglo XIX, recayeron sobre maestros y maestras, encargados de una vigilancia constante sobre sus alumnos, pero también sobre sí mismos, para lograr adecuarse a las expectativas de su rol.

De la mano de estas reconstrucciones históricas sobre la educación en el período de implantación de un sistema educativo —el cual, sin dudas, tuvo una orientación verticalista y jerárquica— se llegó a dar por sentado el carácter incuestionado de la “autoridad docente” de la tradición normalista. La figura del maestro o maestra venerable, cuya sola presencia lograba

²⁵⁹ Sobre el uso de la “caja de herramientas” foucaultiana en el campo de las Ciencias de la Educación, en relación a los debates sobre la reforma educativa en la década de 1990, véase: Canavese, Mariana, “Estado y educación en Argentina: una aproximación a los usos de Foucault para pensar sobre la Ley Federal de Educación de 1993”, *Revista Brasileira de História da Educação*, Vol. 20, 2020. Una reflexión crítica sobre la recepción de Foucault en el estudio de las instituciones de control social en Caimari, Lila, *Usos de Foucault en la investigación histórica* (Documento de trabajo N° 39), Buenos Aires, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, 2005.

suscitar el silencio y atención de los niños, se ha vuelto un lugar común incuestionado y acompaña desde hace décadas los recurrentes diagnósticos sobre el sistema educativo en nuestros días.²⁶⁰ Ya sea de la mano de una denuncia de las raíces autoritarias de dicho proyecto, de una mirada que subraya su falta de dinamismo frente a las “exigencias del siglo XXI”, o bien para contrastar un tejido social hoy deteriorado con un ordenamiento que alguna vez habría resultado orgánico o incuestionado, la “crisis de la autoridad docente” es proclamada frecuentemente como una evidencia incuestionable de una crisis mayor, la del proyecto educativo de la modernidad.

Sin embargo, la autoridad docente, entendida como la capacidad de convocar a los alumnos para el trabajo en el aula y para la observación de las reglas de comportamiento de la escuela, no se construye únicamente por medio de reglamentaciones. Los estudios dedicados al análisis de la disciplina escolar han tendido a perder de vista la distancia inevitable que separa a las normas de las prácticas, manteniendo así la ilusión de una escuela todopoderosa.²⁶¹ Al hacerlo, también han tendido a reproducir una mirada de los niños y las niñas como sujetos pasivos ante el accionar de los y las docentes, perdiendo de vista sus pequeños actos de resistencia, desplegados en los intersticios de las rutinas escolares.²⁶²

Explorar el castigo físico se presenta como una oportunidad para recuperar esa dimensión cotidiana de las escuelas de la Buenos Aires de fines del siglo XIX y principios del XX. En torno a dicha práctica se anudan cuestiones relativas a la definición del trabajo docente, a las concepciones sobre las infancias que se tejían en la escuela y a las dinámicas que vinculaban a maestros y maestras con otros miembros de la comunidad educativa: alumnos, pares, directores, pero también adultos a cargo de los niños, miembros de los consejos escolares

²⁶⁰ Una interpretación de este tipo puede hallarse en un documento reciente publicado por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. En esta publicación, dedicada al análisis de la violencia escolar (principalmente, la de los docentes hacia sus alumnos y viceversa), sobrevuela la noción de que se asiste desde hace por lo menos tres décadas a una “crisis de autoridad” en la relación entre niños y adultos, que se expresa también en las escuelas. Un autor, recurriendo a las nociones weberianas de autoridad, plantea una transición desde de una autoridad docente “racional-burocrática”, a una predominantemente carismática y, por ende, más frágil. Véase: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

²⁶¹ Julia, Dominique, “La culture scolaire comme objet historique”, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, Vol. 31, N° 1, 1995; Rockwell, Elsie, “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante y Ana Padawer), Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 173-187.

²⁶² Retomando la apuesta del campo de los estudios históricos y antropológicos sobre las infancias, que propone ver a los niños y niñas en tanto sujetos históricos, con capacidad de agencia, algunos autores han llamado la atención sobre la necesidad de recuperar la agencia de los más pequeños en su relación con los adultos en el contexto escolar. Véase, por ejemplo, Lionetti, Lucía, “Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis”, en Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y Carolina Zapiola (eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Teseo, 2011, págs. 57-66.

distritales e inspectores. Era en esas interacciones que se definían, en el contexto local de la escuela, los alcances de la autoridad docente, así como lo que se consideraba un castigo “afrentoso”. Así, el capítulo permite abrir una indagación acerca de los modos de circulación del poder en la institución escolar y en la comunidad educativa.

El capítulo se detiene primero en un conjunto de imágenes, ideas y prescripciones del período acerca de la disciplina escolar, a partir del análisis de normativas y de algunos escritos pedagógicos. Esta reconstrucción permite dar cuenta de que la prohibición de los castigos físicos y el maltrato verbal a los niños y niñas fue una de las banderas enarboladas por las autoridades educativas en su intento de implantar un sistema de enseñanza moderno. Del mismo modo, la capacidad de mantener el orden y convocar a los niños al trabajo sin alzar la voz ni imponer penitencias excesivas constituía un pilar fundamental en la definición de la profesión docente tal como se la delineó hacia fines del siglo XIX.

Al mismo tiempo, diversos indicios permiten advertir que cachetazos, tirones de oreja y golpes de regla siguieron siendo recursos utilizados por los maestros y maestras para hacerse obedecer. Entre estas pistas se hallan una serie de sumarios iniciados en el período a docentes acusados de haber aplicado castigos físicos en las escuelas. El acto administrativo del sumario implicaba la apertura de una investigación para constatar la ocurrencia del hecho denunciado, pero que también se extendía a las aptitudes o el “ascendiente moral” de un maestro o maestra sobre sus alumnos. Tal como lo han señalado diversas investigaciones, los sumarios fueron, sobre todo a lo largo del siglo XX, medios para indagar en la vida privada de los y las docentes y reprimir disidencias políticas o sexuales.²⁶³ Pese a ello, como se verá en este capítulo, los maestros, lejos de mantener una actitud pasiva en el marco de estas investigaciones, desplegaron diversas estrategias para salvar su reputación. Ya fuera en los interrogatorios a los que fueron sometidos, o bien en cartas dirigidas a las autoridades del Consejo Nacional de Educación, los acusados ofrecieron sus versiones de los hechos, enmarcando sus faltas en un relato que las volviera comprensibles y excusables.²⁶⁴ Aun con las mediaciones impuestas por la escritura, en un contexto atípico, en el que estaba en juego la permanencia en el cargo, las

²⁶³ Fiorucci, Flavia, “La denuncia bajo el peronismo. El caso del campo escolar”... *op. cit.*; “Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo”... *op. cit.*; Rodríguez, Laura G., “El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar: Un análisis sobre los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983”, *Sociohistórica*, N° 21-22, 2017, págs. 121-141,

²⁶⁴ Tal como señalara Natalie Zemon Davies en su análisis de las cartas de remisión dirigidas al rey por personas condenadas a muerte en la Francia del siglo XVI, estas narraciones debían recrear una situación en la que se volviera justificable la falta cometida por el o la suplicante. Es por ello que se construían sobre la base de referencias reconocibles y argumentos que remitieran a valores compartidos. Véase: Zemon Davies, Natalie, *Fiction in the archives: pardon tales and their tellers in sixteenth-century France*, Stanford, Stanford University Press, 1987.

voces de los maestros se hacen presentes en estos sumarios, enunciando sus perspectivas sobre lo ocurrido. Sus palabras y las de los restantes actores involucrados abren una ventana al microcosmos de la escuela y permiten examinar desde otro ángulo la cuestión de la disciplina y la autoridad docente, prestando atención a las negociaciones y tensiones en torno a su construcción.

“Todo el poder de la educación está en una disciplina bien entendida”

El mantenimiento del orden constituye una de las principales tareas que día a día ocupa el tiempo de los maestros y maestras de escuela: en las clases, pero también en los recreos, en el momento de la entrada a las aulas y durante la salida de los niños de la escuela, aquellos deben velar por la correcta conducta de los pequeños. Dada la importancia de esta faceta de la labor docente, no es de extrañar que la disciplina escolar fuera, entre las últimas dos décadas del siglo XIX y las dos primeras del XX, una temática ubicua en los diversos géneros textuales que conformaron el amplio espectro de escritos pedagógicos de la época (artículos, memorias, informes o manuales de pedagogía). El comportamiento de los niños, la importancia del orden en una clase, así como los métodos para lograr obediencia y castigar transgresiones fueron objeto de constante reflexión.

“La disciplina escolar es, sin disputa, uno de los más poderosos factores de la educación”, se leía en un artículo publicado en 1884 en *La Revista Pedagógica*, editada, como se indicó en el capítulo anterior, por José María Gritta y Rómulo Albino.²⁶⁵ Para reforzar esta premisa, el texto recurría primero a una metáfora de la escuela como un barco, sin cuyo timón “la escuela dirigida malamente encallará en los escollos de la insubordinación y naufragará en el irritado mar de los desórdenes”. También incluía una sin dudas apócrifa referencia a Platón, a quien se le atribuía la frase que encabeza este apartado: “todo el poder de la educación está en una disciplina bien entendida”. El artículo, asimismo, incluía la descripción de una clase modelo:

(...) las órdenes del maestro serán ejecutadas sin disgusto por los alumnos, la obediencia será pronta y natural, los movimientos no alterarán el orden reinante, los ejercicios serán practicados con toda regularidad, el silencio y la atención reinarán durante las horas de la clase, la aplicación será de este modo, mucha; la conducta y bienestar tanto del maestro como de los discípulos será sin tacha. (...)

Un régimen bien calculado por parte del maestro en todo lo que atañe, como la clasificación de los niños según su capacidad intelectual, la variación en los ejercicios para complacer su mente y no fatigarla, la distribución del tiempo y del trabajo para no

²⁶⁵ “Disciplina escolar”, *La Revista Pedagógica*, Año II, N° XXXVI, 15 de mayo de 1884, págs. 1-3.

cansar su pobre economía, como el método que emplee más conveniente para hacer amena y nutritiva su enseñanza, constituye la disciplina bien entendida.

Esta suerte de utopía del orden, que sobrevuela en los diversos escritos pedagógicos del período, se mantuvo como una aspiración inalcanzable en un sentido estricto, pero con una gran potencia para organizar las representaciones sobre la escuela y lo que debía esperarse de la labor de los docentes. Tal estado de armonía escolar solo era posible, sostenía aquel artículo, a partir del accionar metódico del maestro o maestra. Un buen docente, merecedor de su puesto al frente de un curso, debía, por un lado, planificar de manera rigurosa cada clase, lo que implicaba diseñar ejercicios adecuados para la edad y la “capacidad intelectual” de los niños. Además, las actividades debían ser variadas, para evitar la monotonía, y estar intercaladas con momentos de descanso, a fin de no fatigar a los alumnos. La predisposición de estos al trabajo y la obediencia era entendida, entonces, como el resultado de la aplicación de la preparación pedagógica del docente en el armado de su clase, de modo tal que contemplara las particularidades y necesidades específicas de la “naturaleza infantil”. Asimismo, según el mismo escrito, era necesario que los docentes mantuvieran “el celo en la vigilancia” para prevenir desórdenes y que reprimieran cualquier transgresión “en el momento que tiene lugar”. La disciplina aparecía como una precondition necesaria para el aprendizaje: dado que este requería esfuerzo y concentración, se debía contar con un ambiente propicio, que permitiera a todos los alumnos prestar atención.

Sin embargo, de acuerdo con este tipo de reflexiones, la indisciplina no podía ser suprimida de cualquier modo. En una escuela que se preciara, el orden no se imponía a fuerza de gritos, amenazas o reglazos, sino que los maestros debían ganarse el respeto y la obediencia de sus alumnos. En este sentido, los textos pedagógicos muestran también una fuerte convicción acerca de que la enseñanza se desarrollaba en el contexto de la interacción entre maestro o maestra y alumnos y que los primeros debían lograr suscitar esa adhesión infantil, recurriendo a la persuasión más que a la represión. Así lo postulaba, por ejemplo, José María Torres²⁶⁶ en su *Curso de Pedagogía*, publicado a fines de la década de 1880. En este manual,

²⁶⁶José María Torres (1823-1895) fue una figura de peso en el campo pedagógico argentino de fines del siglo XIX, considerado un exponente del “normalismo positivista”. Nacido en España, donde se formó como Profesor Normal en la Escuela Normal Central de Madrid, arribó a la Argentina en 1864. Se desempeñó entonces brevemente como vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires y como Inspector de Colegios Nacionales. Luego fue rector de la Escuela Normal de Paraná entre 1876 y 1883 (es decir, poco después de la fundación del establecimiento, cuando reemplazó al norteamericano George Stearns) y nuevamente entre 1892 y 1894. En medio de esas dos gestiones publicó los tres tomos de su monumental obra *Curso de Pedagogía*. Véase Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política... op. cit.*. “José María Torres y la sujeción del niño al orden escolar”, págs 71-75.

el pedagogo español hacía explícita una íntima conexión entre afecto y obediencia, que reiteraron diversos autores del período:

El manejo escolar áspero y rígido propende naturalmente a suscitar malas pasiones. No es posible despertar los sentimientos morales, sino por racional, benévolo y justo tratamiento. Tan razonablemente puede un maestro esperar coger peras de un espino, como conseguir que sus discípulos le respeten, le obedezcan y se dediquen con gusto a sus tareas escolares, si los maltrata o los descuida. El maestro que desea tener alumnos respetuosos, obedientes y aplicados, debe (...) mostrarse como objeto natural de estimación, afecto y adhesión.²⁶⁷

Además de apuntar al trato cariñoso que debían manifestar los maestros, Torres enfatizaba la necesidad de que los docentes “considerasen con justicia los deseos naturales y razonables de los niños”. Desatender los “instintos” de la infancia, tales como la “propensión al movimiento muscular”, llevaba a la frecuente imposición de “tareas inconvenientes para las disposiciones y la edad” de los alumnos, echando por tierra cualquier intento de ganarse su obediencia. Los maestros, sugería el pedagogo, debían erigirse en verdaderos intérpretes de las capacidades y estados de ánimo de los niños, pues solo así podrían alcanzar la laboriosidad ordenada que era el objetivo de una escuela respetable. Siguiendo con su argumentación, Torres sostenía que los tratos bruscos por parte de los docentes evidenciaban su impericia, su escasa capacidad para adecuar tareas y lecciones al ánimo infantil: “Cuando un maestro emplea fuertes medios coercitivos para gobernar a sus discípulos, no es porque la coerción enérgica sea necesaria para el manejo de la escuela, sino porque el sistema de educación que ese maestro practica no está en conformidad con la naturaleza.”²⁶⁸

La habilidad profesional de los docentes se construía en torno de esa destreza para “leer” a sus pequeños alumnos y organizar su trabajo en función de las necesidades y capacidades de los niños y niñas, tanto a la hora de preparar una clase como para asegurarse de que los niños cumplieran con las consignas y tareas propuestas. De manera similar, los libros de lectura escolares, que postulaban a los alumnos como sus principales receptores, también estructuraron sus representaciones del vínculo entre estos y los maestros a partir de ciertas cualidades de los educadores. Tal como proponían estos manuales infantiles, la bondad, la suavidad y una disposición cariñosa de los maestros —en particular de las maestras,

²⁶⁷ Torres, José M., “Sobre el respeto, la obediencia y el trabajo de los niños”, *Curso de Pedagogía. Libro I. Primeros elementos de educación*, Buenos Aires, Impr. de M. Biedma, 1887, pág. 168.

²⁶⁸ *Ibid.*, pág. 170.

usualmente presentadas como amorosas “segundas madres”— eran lo que los volvían figuras merecedoras de cariño y suscitaban “naturalmente” la obediencia de los niños.²⁶⁹

En el proyecto educativo desplegado en el último cuarto del siglo XIX, la disciplina no solo constituía una precondition para el aprendizaje de los contenidos prescriptos por el currículum; “bien entendida”, era en sí misma un instrumento pedagógico, para la instrucción moral de los niños. Así lo señalaba, por ejemplo, el autor de otra conferencia a principios del siglo XX, según el cual el “fin principal” de la disciplina escolar era lograr que los alumnos pudieran “governarse sin intermediarios”, para poder en el futuro “proceder independientemente”:

Por eso hemos de tratar que ésta [la disciplina] sea espontánea, consecuencia de la educación del alumno, un propósito inteligente y libre; que no resulte la disciplina servil de los castigos corporales y de la obediencia pasiva; que suprima el libre albedrío y anula la personalidad humana; que desconoce los fueros de la razón y exalta el poder de lo arbitrario; que ciega las fuentes más puras del sentimiento e incita al estímulo y a la hipocresía; que se funda en el temor y la violencia, y provoca la insubordinación en el espíritu y el desorden en la conducta; que sea una disciplina nacida al calor de un gobierno escolar que se base en la libertad moral y en la responsabilidad del alumno, porque solo así, puede llamarse disciplina escolar.²⁷⁰

El conferencista distinguía entre una “obediencia pasiva”, fundada en el temor, y aquella que emergía del sentido de responsabilidad del alumno, resultado de la “verdadera disciplina”. La destreza del maestro o maestra se jugaba en esa fina línea entre dar libertad a los “impulsos naturales” de los niños y dominarlos, para encauzarlos hacia el trabajo. Sin embargo, reconocía el autor de la conferencia, no todos los maestros alcanzaban esta pericia. Hacerlo requería de mucha práctica, motivo por el cual “los maestros nuevos son raras veces disciplinadores, aunque también muchos viejos no llegamos a serlo nunca.”²⁷¹

Como sugieren Eugenia Roldán Vera para el caso mexicano, y Lucía Lionetti para el rioplatense, las palabras de este maestro pueden ser entendidas en el marco de un proceso de larga duración por el cual se difundió el principio de la auto sujeción y el auto disciplinamiento, que halló en la escuela una de sus principales vías de implantación.²⁷² Siguiendo esta lectura,

²⁶⁹ Doval, Delfina, “¿Los modelos docentes, o los docentes modelos?: Libros de lectura, vínculo docente-alumno y enseñanza de las urbanidades”, *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, La Plata, agosto de 2006.

²⁷⁰ Senez, Julio C. , “Educación moral y disciplina escolar”, *El Monitor de la Educación Común*, Año 34, N° 515, 1915, pág. 147.

²⁷¹ *Ibid.*, pág. 148.

²⁷² Roldán Vera, Eugenia, “El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX”, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nueva León, noviembre de 2011; Lionetti, Lucía, “Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX”, *Quinto Sol*, Vol. 19, N° 2, mayo-agosto 2015, págs. 1-21. Sobre la prohibición del castigo físico y otras prácticas de penitencias como el calabozo en el contexto chileno, véase: Toro

la prohibición del castigo físico como método disciplinario habría sido un aspecto central de esta transformación, al tener como finalidad una más efectiva internalización de las normas y preceptos impartidos en la escuela. Los castigos físicos fueron objeto de numerosas regulaciones en el contexto rioplatense desde principios del siglo XIX, aunque su prohibición no se dio de una manera lineal y unívoca. En 1813, se abolió la pena de azotes para los escolares. Sin embargo, en las tres décadas siguientes, los reglamentos escolares sancionados en el contexto bonaerense oscilaron entre la prohibición de esta práctica —o de cualquier medida ultrajante— y el aval de su uso como una medida extraordinaria, para los casos de “desobediencia escandalosa”.²⁷³ Todavía en la década de 1850, cuando ocupaba el cargo de Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, Domingo F. Sarmiento podía llamar la atención, en las páginas de los *Anales de la Educación Común*, sobre “todo el desquicio, toda la inmoralidad obrada por la persuasión en que los niños están de que los maestros no pueden ponerles la mano”.²⁷⁴ Sin embargo, hacia la década de 1870 parece haberse impuesto en el campo pedagógico local cierto consenso en torno al rechazo de este tipo de medidas disciplinarias, que quedó plasmado, primero, en la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires, sancionada en 1875 y, luego, en la Ley Nacional de Educación de 1884, la cual prohibió expresamente la imposición de “castigos corporales o afrentosos” en las escuelas.²⁷⁵

Dicha prohibición se constituyó en una insignia del proyecto educativo estatal impulsado en la década de 1880. Así lo sugiere un escrito aparecido en la portada de *El Monitor de la Educación Común* en 1886, a solo dos años de la sanción de la Ley 1.420. La revista educativa reprodujo en esa ocasión un par de notas intercambiadas entre el Jefe de la Policía

Blanco, Pablo, “Disciplina y castigo: fragmentos de cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX”, *Cuadernos Interculturales*, Vol. 6, N° 11, 2008, págs. 127-144.

²⁷³ Lionetti, Lucía, “Cuerpo y castigo...”, *op. cit.*, p. 8. Para una reconstrucción del modo en que fueron reglamentados los castigos escolares en el contexto bonaerense, además de ese texto pueden consultarse Bustamante Vismara, José, *La escuela de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)... op. cit.* y Newland, Carlos, *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1992.

²⁷⁴ Sarmiento, Domingo F., “De los castigos en las escuelas y de la autoridad del maestro”, en *Obras de D. F. Sarmiento. Publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino. Tomo XXVIII. Ideas pedagógicas*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía “Mariano Moreno”, 1899, pág. 251.

²⁷⁵ Ley de Educación Común N° 1.420, art. 28. Cabe destacar que esta prohibición no parece haber suscitado mayores controversias en el campo pedagógico ni abiertas resistencias por parte de los educadores, como sí ocurrió en el Michoacán de mediados del siglo XIX, estudiado por Eugenia Roldán Vera (“El castigo físico en la cultura escolar mexicana...”, *op. cit.*). Por otro lado, el escándalo desatado en el año 1900 ante el descubrimiento de que la administración religiosa de la Casa de Corrección de Menores de Buenos Aires aplicaba castigos físicos es indicativo de un rechazo generalizado de la opinión pública porteña ante este tipo de correctivos aplicados a los niños. Véase: Freidenraij, Claudia, *La niñez desviada... op. cit.*, “Capítulo 6. La vida en el reformatorio”.

de la Capital y el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Benjamín Zorrilla.²⁷⁶ En la primera, el Jefe de la Policía informaba que había recibido la queja del padre de un alumno del Colegio Nuevo, por los “castigos excesivos” que se le habían impuesto al niño. Zorrilla, por su parte, respondió que había enviado un inspector al establecimiento para averiguar lo ocurrido y que este había corroborado la aplicación del castigo corporal. El Presidente del Consejo Nacional de Educación indicaba que no podía intervenir en este caso, al tratarse de una escuela particular, pero dejaba asentada la distancia que separaba a estos establecimientos de los estatales, en donde, de haberse aplicado un castigo corporal, la respuesta de las autoridades hubiera sido “enérgica y eficaz”.

De manera similar, la contraposición mencionada en el capítulo anterior, entre los maestros “progresistas” y los maestros “de antaño”, también resulta elocuente del rol central que ocupaban en la definición del maestro profesional y moderno los medios utilizados para mantener la disciplina. Recordemos que los segundos eran aquellos que no preparaban sus lecciones, sino que repetían contenidos y ejercicios de los libros, obligaban a los alumnos a memorizar lecciones en lugar de incorporar aprendizajes y, también, imponían duras penitencias, que incluían golpes y otras humillaciones.

Los sucesivos reglamentos escolares sancionados por el Consejo Nacional de Educación, a la vez que reiteraron la prohibición de los castigos físicos, detallaron los medios disciplinarios disponibles para los maestros y maestras de la ciudad. El reglamento sancionado en 1889 señaló que también quedaba vedado “el empleo de palabras o frases deprimentes para el niño” y especificó las únicas penas que los maestros podían aplicar en los cursos que tenían a su cargo: pérdida de lugar en la clase; amonestaciones “públicas o privadas”; privaciones de recreo; recargo de tareas escolares “breves y de utilidad para el alumno”; y retención en la escuela después del horario de clase, por no más de una hora cada día, “en común bajo la vigilancia de un maestro y ocupándose a los niños en el estudio o trabajo”.²⁷⁷

El reglamento escolar de 1889 fue reemplazado por uno nuevo en el año 1901, que introdujo algunas modificaciones. Por empezar, incorporó una definición explícita de la disciplina escolar, que cristalizaba los planteos de diversos autores del campo pedagógico en cuanto a la necesidad de un trato afectuoso por parte de los docentes y una atención de la

²⁷⁶ “Sobre castigos en las escuelas. Notas cambiadas entre el Sr. Jefe de la Policía de la Capital y el Consejo Nacional de Educación”, en *El Monitor de la Educación Común*, Año 7, N° 105, 1886, pág. 1.

²⁷⁷ “Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales”... *op. cit.*, artículos 165 a 167 y 174.

“naturaleza infantil”. El título VII de la normativa, así, se iniciaba con el extenso artículo 163, que puntualizaba:

Los directores y maestros procurarán mantener el orden y estimular la aplicación de los alumnos, siendo afectuosos, empleando la persuasión preventiva dirigida a las clases, y esforzándose por que éstas los juzguen nobles y justos y les tengan respeto y cariño. Reconocerán y estimularán las buenas acciones, y harán comprender su transcendencia (sic); pero no recurrirán a objetos materiales ni a ceremonias externas con ánimo de premiarlas, serán ni muy parsimoniosos en la alabanza.

Se emplearán todos los medios preventivos al alcance del director y de los maestros, para evitar que los alumnos cometan faltas; y para corregirlas, se tendrá especialmente en cuenta la naturaleza moral del niño.²⁷⁸

El nuevo reglamento subrayaba que el accionar de los docentes debía enfocarse en la prevención de las faltas, lograda por medio de la “persuasión”, mostrándose ante los niños como objeto de cariño. A su vez, esta normativa, en sintonía con el objetivo de lograr el auto disciplinamiento de los niños, introducía otras modificaciones: por un lado, la prohibición de cualquier tipo de “ceremonias externas” para recompensar la buena conducta o el buen desempeño escolar; por el otro, la eliminación del horario de penitencia después de clase o el recargo de tareas. De este modo, a partir del nuevo reglamento quedaron definidos los siguientes “medios represivos”, que debían aplicarse de manera gradual: advertencia; reprensión en privado; reprensión ante la clase; ante la clase y con aviso a la familia; suspensión de un día, “con parte a la persona de quien dependa el alumno”; reprensión ante la clase y suspensión de dos o tres días; y, por último, la expulsión, reservada, en el reglamento anterior, para faltas graves y recurrentes. Detrás de este cambio parecía operar la intención de apelar al “sentido de dignidad” de los alumnos, suscitando un sentimiento de vergüenza ante la falta cometida y un deseo de mantener su estima frente a sus compañeros y su familia.

Aquellos eran, entonces, los castigos prescriptos por la normativa escolar, respaldados en una concepción del niño-alumno como un futuro ciudadano, al que se debía preparar para enfrentar los deberes y responsabilidades de la vida adulta. Sin embargo, las prácticas desplegadas en las escuelas no siempre se ceñían a lo reglamentado. Conocer esas prácticas, así como los sentidos construidos en torno a la disciplina escolar requiere prestar atención a las continuidades que se escondían detrás de las proclamadas rupturas de las autoridades educativas con los modos de enseñanza tradicionales. Diversos indicios sugieren que las

²⁷⁸ “Reglamento para las escuelas comunes de la Capital y Territorios Nacionales”, en *Compilación de leyes, decretos, reglamentos, informes y resoluciones concernientes a la instrucción primaria y normal en la República Argentina*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de billetes de banco, 1902, págs. 365- 423.

innovaciones pedagógicas introducidas en las últimas décadas del siglo XIX convivían con un orden consuetudinario difícil de transformar.

Disciplina y autoridad docente en la cotidianidad de las escuelas

¿Cómo adentrarse en la cotidianeidad de las escuelas porteñas de fines del siglo XIX y principios del XX, para conocer las interacciones en torno a las cuales se construía (o desarmaba) la autoridad docente? Algunos rastros albergados en el archivo constituyen indicios que permiten imaginar las prácticas vigentes en este período para mantener la disciplina en las escuelas. En primer lugar, las normativas mencionadas en el apartado anterior (la Ley Nacional de Educación y los subsiguientes reglamentos escolares) permiten intuir, a partir de sus reiteraciones, aquello que no se hallaba completamente normalizado en los comportamientos de los maestros y maestras de escuela. La insistente prohibición de los castigos y “tratos afrentosos” a los niños y niñas devela aquello que la normativa buscaba alterar, sin lograrlo acabadamente.

Otras fuentes administrativas también proveen indicios de las dificultades que enfrentaron las autoridades del sistema educativo para lograr la adecuación de los maestros y maestras a los mandatos de la moderna pedagogía. Hacia 1912, en el informe que periódicamente enviaba el Consejo Nacional de Educación al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el Inspector Técnico General de la Capital Federal, Martín Salinas, anunciaba con tono triunfal, como se hacía cada año en esta publicación oficial, los progresos evidenciados en la marcha de las escuelas comunes. Su escrito dedicaba un apartado a la “disciplina y gobierno escolares”, donde puntualizaba:

Ya casi no se utilizan los registros de disciplina y raro es el caso de algún maestro que aplica un castigo corporal. No se ven niños puestos de plantón en los recreos, o en los rincones de las clases, o detrás del pizarrón o debajo del escritorio del maestro. Ya no hay monitores que imponen la disciplina a fuerza de reglazos, ni siquiera timbres con igual propósito. Antes se rompían los punteros sobre la cabeza de los alumnos: hoy se rompe la tiza sobre los pizarrones. Ya no se dan lecciones como penitencia ni líneas para copiar; ni la repetición de una frase cientos de veces. La disciplina natural y espontánea es la que reina, como consecuencia inmediata del perfeccionamiento del maestro, de los procedimientos y métodos más verdaderos y de los programas más racionales. Ahora el niño es tenido en cuenta, ha adquirido personería en las funciones de la escuela. Y a medida que este principio avance, la disciplina se asentará sobre más sólidas bases.²⁷⁹

²⁷⁹ República Argentina. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1911 y 1912... op. cit.*, págs. 50-51.

Reproduciendo la retórica propia de estos escritos oficiales, el Inspector Técnico recurría a la habitual contraposición entre un pasado oscuro y un presente luminoso, en el que la enseñanza era conducida según los “rationales” preceptos de la pedagogía, sustentada en el “perfeccionamiento del maestro”. Al hacerlo, el escrito de Salinas deja al descubierto, al mismo tiempo, el fuerte arraigo de prácticas consideradas anticuadas y contraproducentes para la acción educativa y que desde hacía por lo menos 30 años eran objeto de duras críticas por parte de inspectores y pedagogos: el aprendizaje de memoria, el nombramiento de monitores²⁸⁰ y distintos tipos de métodos disciplinarios, como los plantones, los reglazos y los golpes con el puntero. Si bien ya la Ley 1.420 había prohibido en la década de 1880 los “castigos corporales o afrentosos”, casi treinta años después de su sanción un inspector señalaba como un logro que fuera “rara” la aplicación de estas penas en las escuelas porteñas.

Junto con las normativas y los reportes oficiales de la Inspección Técnica, algunos sumarios del período dan cuenta de la discordancia entre el ímpetu refundacional de la burocracia educativa de fines del siglo XIX y la temporalidad propia de las escuelas, en las que se mantuvo un orden consuetudinario por momentos reactivo a las transformaciones que se procuraba imponer desde las oficinas del Consejo Nacional de Educación. Desde la década de 1880, el sumario se instituyó como procedimiento para la investigación de faltas graves cometidas por los y las docentes de escuelas comunes, entre ellas, el maltrato a alumnos o la negligencia en la enseñanza.²⁸¹ Iniciado de oficio o —como en todos los casos analizados en este capítulo— por una denuncia ante las autoridades, generalmente de una directora, un padre o una madre, la apertura de un sumario significaba el ingreso al microcosmos escolar por parte de un inspector técnico o un secretario de un consejo escolar distrital, figuras que solían estar a cargo de este tipo de investigaciones. Estos agentes de la burocracia educativa se acercaban a la escuela a la cual se refería la denuncia —y, en ocasiones, incluso, a los domicilios de los

²⁸⁰ El término “monitor” se utilizaba para designar a los alumnos avanzados que oficiaban como maestros de otros estudiantes. Esta práctica se había extendido en Buenos Aires desde principios del siglo XIX, con la difusión del método lancasteriano. Tanto en la Argentina como en otras partes del mundo, los monitores eran figuras distinguibles por el trato brutal que aparentemente solían dispensar a los niños (véase, por ejemplo, Ariès, Philippe, *Centuries of childhood. A social history of family life*, New York, Alfred A. Knopf, 1962, “The progress of discipline”, págs. 241-268.). En el último tercio del siglo XIX, el impulso a la profesionalización del magisterio y el establecimiento de un sistema educativo gradual y progresivo —por el cual los estudiantes eran divididos en cursos según su edad y nivel de aprendizaje, cada uno a cargo de un docente— llevaron a la prohibición de los monitores. De todos modos, parecería que, a principios del siglo XX, algunos docentes y directores de la ciudad todavía recurrían a estudiantes avanzados para que se hicieran cargo de los más pequeños, ya que las autoridades educativas se vieron en la necesidad de recordar dicha prohibición a los docentes (véase Circular N° 16 “Prohibiendo los monitores”, del 8/5/1901, en *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1901... op. cit.*, pág. 403.)

²⁸¹ Véase Fiorucci, Flavia, “Sumario”, en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, págs. 293-294.

alumnos— para reunir distintos tipos de pruebas que les permitieran elaborar sus informes sobre el caso. Fundamentalmente, las pesquisas se basaban en los interrogatorios realizados a las distintas personas involucradas: el director o directora de la escuela, los maestros del establecimiento, además del acusado o acusada, los padres y madres e incluso los niños, cuyas voces, en algunos casos, también quedaron registradas en estos expedientes.

El fondo documental del Consejo Nacional de Educación, alojado en el Archivo General de la Nación, conserva una veintena de expedientes de sumarios abiertos a docentes de la ciudad de Buenos Aires acusados de haber aplicado castigos corporales a alumnos entre las décadas de 1880 y de 1910. Este conjunto de documentos, elaborados a lo largo de cuatro décadas, constituyen, en primer lugar, un registro material de la progresiva complejización de la burocracia educativa y de sus procesos administrativos. Un sumario iniciado en los años ochenta del siglo XIX se componía de, primero, la misiva en que se “elevaba” una denuncia al Consejo Nacional (en general escrita de puño y letra por un director o un secretario de un Consejo Escolar distrital, en una hoja membretada con los datos de dicho consejo); segundo, el informe, también manuscrito, del inspector técnico o del secretario del distrito, dirigido al Consejo Nacional de Educación, en el que narraba los pasos seguidos en su investigación, incluyendo la transcripción de los testimonios de las personas entrevistadas; por último, una breve nota con la firma de algún empleado del Consejo Nacional, en la que este dictaminaba, o bien la eximición del acusado o acusada, o bien la sanción correspondiente (un apercibimiento, una suspensión o la exoneración del cargo), lo cual daba por cerrado y archivado el caso. Hacia los años del Centenario, un expediente de este tipo, con informes ahora mecanografiados, recorría un camino un poco más extenso, que podía incluir un pasaje por el Cuerpo Médico Escolar y la Comisión Didáctica del Consejo Nacional de Educación, la cual ofrecía su propio dictamen sobre la aptitud del maestro o maestra sumariada.

Además de dar cuenta de algunas transformaciones materiales en la producción de documentación administrativa, así como la mayor complejidad que fue adquiriendo la práctica del sumario, estos expedientes ofrecen un acceso privilegiado a la cotidianeidad de las escuelas del pasado. Tal como nos recuerda Elsie Rockwell, la escuela “si bien es un espacio que privilegia el uso de la lengua escrita, deja pocos trazos escritos”: la escritura en las clases es efímera y generalmente desechada, mientras que los libros de texto, que suelen retratar escenas de intercambio entre maestros y alumnos “son elaborados desde fuera, desde un imaginario

pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo *podrían ser* las cosas”.²⁸² Las instancias de conflicto que dieron origen a los sumarios dejaron, a través de estos actos administrativos, un registro escrito en el que pueden leerse las marcas de las interacciones cotidianas entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, vínculos que se desenvolvían, entre complicidades y tensiones, tanto en las aulas, patios y pasillos de la escuela, como en el espacio que mediaba entre esta y el barrio circundante. El sumario se presenta como una instancia extraordinaria, de confrontación abierta y plenamente visible, que abre una ventana para observar el entramado de la cultura escolar.

Un primer caso que resulta elocuente respecto del modo en que se gestionaba la disciplina en las escuelas porteñas de fines del siglo XIX ocurrió en 1886, en la Escuela N° 23 del Distrito 14°.²⁸³ Este sumario se inició ante la denuncia del padre de un alumno de la escuela, quien sostenía que su hijo presentaba unos “granos” en la cabeza debido a los golpes que había recibido de su maestro. Al acercarse a la escuela, el inspector Carlos Vergara, a cargo de la investigación, se encontró con que había ocurrido otro caso similar un mes antes en el mismo establecimiento. Aún más, el director le indicó al inspector que era él mismo quien aplicaba castigos corporales “con muy poca frecuencia, porque lo cree indispensable en algunos casos, pero que a los demás empleados se los ha prohibido”: les ordenaba que recurrieran a él para que se encargara de este tipo de disciplinamientos.²⁸⁴ Desde la perspectiva de este director, los golpes a los niños constituían un recurso ciertamente extraordinario, una práctica que solo debía estar en manos de la máxima autoridad de la escuela, pero no dejaba de reconocerla como un recurso pedagógico legítimo a su disposición. A tal punto era así, que no dudó en admitirlo ante el inspector, lo cual le costó seguramente el cargo, ya que Vergara recomendó su exoneración.²⁸⁵ El testimonio de este docente no solo es indicativo de lo extendidos que podían estar los castigos físicos en las escuelas porteñas en la década de 1880, sino que también da cuenta de lo restringida que debía ser entonces la circulación de la normativa y de algunos debates pedagógicos, en la medida en que un director reconocía sin tapujos recurrir a una práctica explícitamente prohibida por la ley de educación sancionada apenas dos años antes y contraindicada por los principales exponentes de la pedagogía local.

²⁸² Rockwell, Elsie, “Imaginando lo no documentado. Del archivo a la cultura escolar”, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante y Ana Padawer), Buenos Aires, CLACSO, 2018, pág. 339.

²⁸³ Expdte. N° 1958/86, caja 5/1886, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁸⁴ Carlos Vergara al Sr. Presidente [del Consejo Nacional de Educación], 6/8/1886, Expdte. N° 1958/86, caja 5/1886, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁸⁵ En el expediente no se preservó la resolución final del caso.

En los sumarios abiertos posteriormente, directores y maestros involucrados fueron más cuidadosos en sus intercambios con las autoridades, lo que probablemente dé cuenta de un mayor conocimiento de la prohibición del castigo físico o el trato severo a los niños. Sin embargo, y tal como se indicó anteriormente, la mayor difusión de la norma no acarrió una súbita transformación de las prácticas escolares. Otro caso acontecido dos años después, en 1888, en el barrio de San Cristóbal, también apunta a la pervivencia del castigo físico como práctica de disciplinamiento. En esta ocasión, se inició un sumario a una ayudante de la Escuela Graduada de Niñas de esta localidad, ya que el padre de una alumna la acusó de darle un tirón de orejas a la niña, de siete años de edad. Al ser interrogada, la directora del establecimiento defendió la inocencia de su subordinada y señaló que “cuando ella se había hecho cargo de la escuela, casi todas las maestras tenían la costumbre de pegar, pero que poco a poco había ido desapareciendo esa costumbre”.²⁸⁶ El inspector a cargo del sumario citó esta frase de la directora, “poco a poco”, en su informe manuscrito, subrayándolas con la pluma. Según argumentó, de ese testimonio se desprendía que la práctica no debía estar del todo desterrada.

Efectivamente, las palabras de la directora no solo sugieren el arraigo del castigo físico, sino que también abren un interrogante acerca de la frecuencia con que eran denunciadas estas prácticas ilícitas. Quizás porque gozaran de una extendida legitimidad entre el cuerpo de docentes, quizás debido a la complicidad entre directores y maestros, o por el interés de los primeros en mantener apaciguados los conflictos al interior de la escuela para mostrar una fachada de armonía hacia el exterior, lo cierto es que esta directora —como seguramente lo hicieron otras en su lugar— no llamó la atención del Consejo Escolar ni de ningún inspector sobre la vigencia del castigo en su escuela.

Era en las aquellas instituciones donde existía un conflicto latente, en particular entre el director o directora y los maestros y maestras de grado, que se volvía más probable la denuncia ante las instancias superiores de la burocracia educativa.²⁸⁷ Estas tensiones que se gestaban en la cotidianeidad escolar contribuían a su vez a dar forma a las diversas interpretaciones de lo que constituía concretamente un “trato afrentoso” hacia los niños.

Un caso ocurrido en la Escuela Superior de Varones del 5° Distrito (parroquia de la Piedad) hacia fines del siglo XIX da cuenta de los límites a veces flexibles de dicha categoría.²⁸⁸ El sumario fue iniciado a principios del mes de julio de 1899, ante la denuncia presentada por

²⁸⁶ Declaración de la Directora Sta. Adela Menard, Expte. N° 1550/88, caja 9/1888, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁸⁷ Véase Fiorucci, Flavia, “La denuncia bajo el peronismo. El caso del campo escolar”, ... *op. cit.*

²⁸⁸ Expte. N° 3270/99, caja 24/1899, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

el director de la escuela al consejo escolar del distrito, según la cual un maestro había aplicado “correctivos violentos” a un alumno.²⁸⁹ En este caso, fue dicho organismo distrital el que dio inicio al sumario, envió a su propio secretario a la escuela para hacer las averiguaciones pertinentes y luego “elevó” el caso al Consejo Nacional. En la misiva que presentaba el expediente, el Presidente del Consejo Escolar del distrito informaba que el maestro había sido suspendido, no solo por los mencionados “correctivos violentos”, sino también por “su inasistencia habitual e injustificada”.²⁹⁰ Esta conducta demostraba que el maestro estaba “lejos de ser un maestro cumplidor, celoso de su deber”, por lo cual se solicitaba que fuera separado de su cargo.²⁹¹

La falta principal que había suscitado el sumario, es decir, la aplicación de una sanción considerada excesiva, había ocurrido una mañana de junio, antes del inicio de clases. Los niños practicaban uno de esos rituales escolares de reminiscencias marciales, formando fila y cantando en el patio de la escuela. Se trataba probablemente de un momento laxo de la jornada escolar para los docentes, durante el cual podía relajarse la vigilancia y se abría un espacio para las charlas y juegos entre los chicos. Así se desprende de las palabras del maestro acusado, quien, como declaró ante el Secretario del Consejo Escolar, “notó que el alumno mencionado alteraba el orden con su conversación y no marchaba con la corrección debida y como no se encontrara al frente del grado la maestra respectiva (...), se vio en la necesidad de amonestarlo”.²⁹² Viendo luego que el niño volvía a hablar, desoyendo su indicación, lo tomó del brazo y lo apartó de la fila.

Según el director, al hacer esto el maestro hizo “girar sobre sí mismo” al niño, quien rompió en llanto en medio del patio —una reacción entendible, desde la perspectiva de la maestra de su grado, puesto que se trataba del “mejor alumno de su clase en aplicación y conducta”—.²⁹³ El maestro en cuestión no fue acusado de aplicar reglazos, golpes de puntero o tirones de oreja; de acuerdo con la declaración de la maestra del niño, éste había sido agarrado del brazo “pero sin grosería”.²⁹⁴ Sin embargo, en su propia declaración, el director indicó que

²⁸⁹ Carta de Emilio Olivé [director de la Escuela Superior de Varones del 5° Distrito] al Sr. Presidente del Consejo Escolar del 5° Distrito, Dn. Juan Carballido, 26/6/1899, expdte. N° 3270/99, caja 44/1899, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁹⁰ Carta de J. Carballido al Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José María Gutiérrez, 18/7/1899, expdte. N° 3270/99, caja 44/1899, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁹¹ *Ibid.*

²⁹² Informe del Secretario del Consejo Escolar del 5° Distrito, 4/7/1899, expdte. N° 3270/99, caja 44/1899, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁹³ *Ibid.*

²⁹⁴ *Ibid.*

—haciendo uso de su margen de acción para impartir prescripciones respecto al funcionamiento de la escuela a su cargo— había impuesto una estricta distancia física entre maestros y alumnos, prohibiendo terminantemente a los primeros tocar a los niños, “ni siquiera en la ropa”.²⁹⁵ Dicha disposición fue catalogada como “imposible en el terreno de la práctica” por el maestro sumariado,²⁹⁶ quien incluso deslizó, al ser interrogado por el secretario del consejo distrital, que la maestra antes mencionada “ha impuesto castigos mucho más graves que el de referencia”.²⁹⁷ La perspectiva del maestro fue respaldada por la Inspección Técnica y la Comisión Didáctica del Consejo Nacional de Educación, que dictaminaron que no se había aplicado un castigo corporal y sugirieron archivar el expediente, debido a la falta de gravedad del hecho.²⁹⁸ De esta manera, las autoridades educativas avalaron un orden consuetudinario en el que la noción de “trato afrentoso” postulada por la normativa escolar cobraba un sentido muy concreto, que excluía el tomar a los niños de los brazos o la ropa para corregirlos.

En el contexto de esta escuela parecían convivir interpretaciones diversas acerca de lo que constituía un maltrato: la del director, quien había impuesto parámetros estrictos para guiar el modo en que los maestros se dirigían y trataban a sus alumnos; y la del docente de grado, quien consideraba que había procedido correctamente, para “dejar sentada su autoridad moral, como maestro”²⁹⁹ (y, según otra maestra, “sin malicia”). Esta divergencia de criterios había emergido en el marco de una tensión entre el director y el maestro, alimentada no solo por las inasistencias e impuntualidades del segundo (acaso un mecanismo para manifestar un desacato ante su autoridad) sino también, probablemente, por los perfiles diversos de uno y de otro. El director de esta escuela —uno de los establecimientos de mayor categoría, al tratarse de una escuela superior, es decir, que contaba con los seis grados previstos para la educación común, de varones y ubicada en el centro porteño— era un profesor normal, que había formado parte de la comisión editora de una de las revistas pedagógicas mencionadas en el capítulo anterior. Formaba parte, así, de ese grupo de maestros, en general varones, que habían obtenido los títulos de mayor jerarquía y ocupaban también los puestos más encumbrados en el sistema

²⁹⁵ *Ibid.*

²⁹⁶ Carta al Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. José María Gutiérrez, 22/9/1899. Archivo General de la Nación, Fondo Consejo Nacional de Educación, expdte. N° 3270/99, caja 44/1899, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁹⁷ Informe del Secretario del Consejo Escolar del 5° Distrito, 4/7/1899, expdte. N° 3270/99, caja 44/1899, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁹⁸ Carta de María de Lapuente al Sr. Inspector Técnico General, 14/8/1899; Informe de la Comisión Didáctica, 3/10/1899, expdte. N° 3270/99, caja 44/1899, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

²⁹⁹ Informe del Secretario del Consejo Escolar del 5° Distrito, 4/7/1899, expdte. N° 3270/99, caja 44/1899, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

educativo porteño. El maestro sumariado, por su parte, contaba con una antigüedad similar a la del director: doce años al frente de las aulas, en un momento en el que, como se indicó en el capítulo 2, predominaban los maestros jóvenes y con poca experiencia. Sin embargo, a diferencia de su superior, este docente no poseía un título habilitante (por lo menos hasta 1896)³⁰⁰ y había permanecido en el puesto de preceptor, sin la posibilidad de acceder a una dirección, ni quizás, tampoco, de publicar en revistas o presentar conferencias. El “moderno” profesor normal, con sus nuevas concepciones sobre el trato a los niños, y el maestro sin título, que se había sostenido en su cargo a pesar de los impulsos profesionalizadores estatales: estos docentes representaban dos prototipos antagónicos del magisterio, un condimento que seguramente profundizaba las tensiones propias de la relación entre un director y sus subordinados. En una escuela donde aparentemente se aplicaban correctivos más violentos que el que suscitó el sumario, fue aquel antagonismo y no una teoría pedagógica o una normativa sobre la disciplina, lo que definió el pedido de exoneración del docente por “correctivos violentos”. Dicha categoría adquiriría su sentido, así, en el entramado de relaciones tejidas en el contexto de la escuela y de la mano de los antecedentes del maestro, que lo mostraban como “poco cumplidor”.

Otro caso ocurrido en la Escuela Superior de Varones del 10° Distrito (del Pilar) también dejó en evidencia una tensión latente entre el director y las maestras.³⁰¹ En junio de 1891, el director de este establecimiento informó al consejo escolar del distrito que la maestra de cuarto grado había golpeado a un alumno en varias ocasiones, tal como se lo había hecho saber a él el padre del niño.³⁰² Una vez iniciada la investigación y al ser interrogado por el Secretario del Consejo Escolar del distrito, este director afirmó que existía un grave problema de disciplina en ese grado. Haciéndose eco de los principios pedagógicos en boga, indicó que la causa debía hallarse en la “falta de método en la enseñanza [de la docente], que esta es fuertemente teórica sin interés práctico para los alumnos lo que hace que éstos no presten atención a las lecciones”, así como en el hecho de que “la maestra que dirige este grado no

³⁰⁰ Esta información surge de la nómina de maestros y maestras de las escuelas comunes de la capital publicada en el informe que periódicamente publicaba el Consejo Nacional de Educación. Véase: “Anexo I. Personal docente”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1896-1897... op. cit.*, Tomo II, págs. 233-316.

³⁰¹ Expdte. N° 2058/91, caja 16/1891, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³⁰² Carta al Presidente del 10° Distrito Dn. Eduardo Ruiz, 26/6/1891, expdte. N° 2058/91, caja 16/1891, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

tiene el reposo necesario en el desempeño de sus funciones."³⁰³ Sus palabras reproducían nociones muy extendidas en el campo pedagógico para explicar la indisciplina, referidas a la falta de “método” y a un carácter poco apropiado para suscitar el afecto y la obediencia de los niños.

Sin embargo, el Secretario del Consejo Escolar se encontró con un diagnóstico diametralmente opuesto cuando se adentró en la escuela. Al entrevistar al cuerpo de docentes, las otras cinco maestras del establecimiento enarbolaron una férrea defensa de la acusada. Según explicaron, la indisciplina no se limitaba al cuarto grado, sino que era un mal extendido, cuya causa atribuían al accionar del director. Una maestra declaró que aquel “las amonesta y les falta el respeto en presencia de los alumnos, pronunciándose por regla general en favor de estos cuando se quejan de penitencias impuestas por las maestras”; otra agregó que desde hacía tres años, cuando había empezado a trabajar en la escuela, soportaba “repreensiones y términos descorteses por parte del director, tanto en presencia de los alumnos, en los recreos, como en la misma dirección”.³⁰⁴ En una década —la de 1890— en que emergieron numerosas impugnaciones al proceso de feminización del magisterio, entre otras cosas por los efectos nocivos que podría tener dejar la educación de los varones en manos de maestras mujeres,³⁰⁵ cabe preguntarse en qué medida las rispideces entre el director y las maestras pudieron haberse originado no solo debido a la relación de jerarquía en este espacio laboral, sino también a la mayor severidad en el trato del primero hacia sus subordinadas mujeres.

Sea como fuere, el hecho es que este conflicto entre director y maestras tenía como prenda de cambio el “ascendiente” sobre los alumnos, un bienpreciado y escurridizo en el contexto escolar. Frente al lugar común pedagógico de que los maestros eran los principales responsables de lograr el orden de sus clases, haciendo “atrayerente” la enseñanza y volviéndose objetos de cariño y respeto, las docentes de esta escuela también apuntaban que estos esfuerzos podían caer en el vacío si un director minaba su autoridad.

Al hacerlo, las maestras subrayaban el carácter siempre negociado y contingente de su poder frente a los grados, construido en el trato cotidiano con los niños y con los otros adultos que habitaban el universo escolar. En este escenario, los alumnos no eran meros espectadores

³⁰³ Interrogatorio realizado por el Secretario del Consejo Escolar el 10° Distrito, A. Rivarola, el 10/7/1891, expdte. N° 2058/91, caja 16/1891, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³⁰⁴ Interrogatorios realizados por el Secretario del Consejo Escolar el 10° Distrito, A. Rivarola, entre el 4 y el 10/7/1891, expdte. N° 2058/91, caja 16/1891, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³⁰⁵ Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública... op. cit.*, Capítulo VI; Fiorucci, Flavia, “‘País afeminado, proletariado feminista’...”, *op. cit.*

pasivos ante el despliegue de estrategias para lograr su disciplinamiento, sino que ponían en práctica sus pequeños actos de resistencia,³⁰⁶ desoyendo consignas, órdenes y amonestaciones, riéndose entre ellos y burlándose de los maestros y maestras. Tal como lo confirman las palabras irritadas de los docentes sumariados, lograr la “adhesión infantil”, esto es, la cooperación de los alumnos para el trabajo en el aula, no resultaba una tarea sencilla. Este conjunto de expedientes abiertos ante la aplicación de castigos físicos da cuenta de las dificultades para alcanzar esa clase ideal, ordenada y laboriosa a la que se referían los especialistas en pedagogía.

A la hora de explicar sus “exabruptos” y volver comprensible y perdonable el castigo físico, además de señalar a colegas y superiores, varios docentes sumariados pusieron el foco en los niños. Así, una maestra acusada de aplicar un castigo físico a un chico de diez años durante el horario de penitencia en 1895 —cuando este método disciplinario todavía estaba vigente— relató que “debido a la mala conducta de estos niños y a encontrarse en esos momentos atacada por un fuerte dolor de muelas” no pudo “contenerse” y dio un golpe en la mano a uno de ellos.³⁰⁷ Un joven profesor normal, en 1912, al explicar en una carta dirigida al Consejo Nacional de Educación por qué había dado una bofetada a un niño de su clase, afirmó que se trataba de un chico “haragán y embustero” y detalló: “vengo luchando con alumnos sin capacidad suficiente para cursar el nuevo grado; con ciertos alumnos de moralidad poco recomendable, afectos a la mentira, reacios para el trabajo. Algunos de ellos, con fama —dentro de la escuela— como malos alumnos.”³⁰⁸ Por esos años, un maestro llegado a la ciudad de Buenos Aires desde el norte del país, investigado por haber dado un golpe en la cabeza a un alumno de segundo grado, se refirió al “elemento cosmopolita” al que debía enfrentarse en la escuela del actual barrio de Villa Urquiza en la que trabajaba.³⁰⁹

³⁰⁶ El uso del concepto de “resistencia” para hacer dar cuenta de los comportamientos de los estudiantes y sus interacciones con las autoridades en el contexto escolar ha sido objeto de extensos debates, en particular en relación con su rol como causal del fracaso escolar. En este trabajo, utilizo esta noción de resistencia para referirme a esa fuerza constante de los niños que, según Rockwell, está siempre presente en el ámbito escolar y se expresa toda vez que se abre un resquicio, aunque no necesariamente, como parece sugerir la autora, se origine en un sentimiento de indignación moral o política. Véase: Rockwell, Elsie, “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?”... *op. cit.* Para una reconstrucción de diversos usos de la noción de resistencia estudiantil, véase, de la misma autora, “Resistencia en el aula. Entre el fracaso y la indignación”, *Elsie Rockwell...*, *op. cit.*, págs. 213-238.

³⁰⁷ Informe del Inspector Técnico Sr. Lamadrid, expdte. 1167/95, caja 26/1895, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³⁰⁸ Carta al Señor Presidente del Consejo Nacional de Educación, Doctor J. M. Ramos Mexía, 21/5/1912, expdte. N° 5315/12, caja 96/1912, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³⁰⁹ Al Sr. Inspector del Consejo Nacional de Educación. Inspección Técnica, s/f, expdte. N° 9721/13, caja 106/1913, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

Estos maestros corrieron suertes dispares: el docente que subrayó la haraganería de sus alumnos fue exonerado de su cargo —aunque reincorporado poco tiempo después— mientras que el maestro del norte fue absuelto, luego de que el inspector que dirigió el sumario afirmara que la poca habilidad de aquel para mantener la disciplina constituía una falta común entre los jóvenes egresados de las escuelas normales, que no contaban con la suficiente experiencia en las aulas:

(...) es un maestro novicio, iniciado en sus tareas profesionales en el actual año escolar, presenta, por lo tanto, defectos que si no son comunes tampoco son excepcionales. Dichas deficiencias son en parte debidas a la falta de práctica, a la desorientación que invade a la mayoría de los alumnos maestros que, egresados de la escuela normal, donde practican la enseñanza y el gobierno de la clase dos o tres veces por semana, se hallan al frente de un grado con 40 o más alumnos, "buenos críticos", que con certera intuición descubren en pocos instantes la capacidad o incapacidad de gobierno de que está dotado el maestro.³¹⁰

Otros docentes acusados de haber aplicado castigos físicos no corrieron la misma suerte, como fue el caso de una maestra de la Escuela N° 7 del 7° Distrito Escolar (Parroquia de la Concepción, parte de los actuales barrios de San Telmo y Constitución). La maestra en cuestión, oriunda de la provincia de Santa Fe, había cursado sus estudios en la Escuela Normal de Rosario y había llegado a la ciudad de Buenos Aires a principios de la década de 1890, cuando comenzó a trabajar en otra escuela del mismo distrito escolar.³¹¹ En abril de 1896, la madre de uno de sus alumnos de primer grado, de seis años de edad, acudió a la directora del establecimiento para informarle que su hijo había regresado de la escuela lastimado y ensangrentado, dado que la maestra lo había golpeado en los labios con una regla. La directora informó el hecho al Presidente del Consejo Escolar del distrito, en una carta en la que también aludía a los “bien conocidos” antecedentes de la maestra y agregaba que no era la primera vez que recibía quejas de los padres, “siendo inútiles mis consejos a fin de que se corrigiera”.³¹²

Luego de la carta en que la directora presentó su denuncia, figura en el expediente una nota con fecha posterior, firmada por un L. Maldonado —¿el secretario del consejo distrital?— en la que daba cuenta de lo observado en una visita a la escuela. Allí se refería a los escasos recursos de la institución, más específicamente, a la falta de maestras, que ocasionaba la

³¹⁰ Informe de la Inspección Técnica, 25/8/1913, expdte. N° 9721/13, caja 106/1913, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³¹¹ Así se desprende del expdte. N° 263/92, caja 17/1892, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³¹² Carta de Dolores Pereyra [directora de la escuela N° 7 del 7° distrito escolar] al Presidente del Consejo Escolar del 7mo Distrito Dr. Dn. Eduardo Fox, 16 de abril de 1896, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

sobrepoblación de algunos grados. Pero el motivo por el cual seguramente se incluyó esta nota en el expediente es porque este observador había recomendado a la directora de la escuela recordarle a la maestra del primer grado “que para hacer cualquier indicación a sus alumnos no debe servirse de sus fuerzas; pues he visto tomarlos de los brazos y de las ropas con aire irritado, lo que no debe permitírsele”.³¹³

Ante la denuncia, los vocales del consejo escolar distrital iniciaron sus averiguaciones. Luego de interrogar a la madre del niño golpeado y a algunos de sus compañeros —se negaron a entrevistar a la maestra, seguros de que una audiencia solo serviría para que negara los hechos y para recibir agravios de su parte— sugirieron apartar a la acusada de su cargo. Según los vocales, debían bastar las palabras de la directora y de la madre, así como los antecedentes de la docente en otras escuelas del distrito “y la notoria irascibilidad de su carácter”.³¹⁴

El caso fue elevado entonces a la Inspección Técnica de la Capital y el inspector Suárez también se acercó a la escuela para continuar la investigación. Tal como indicó en su informe, allí entrevistó a los alumnos del primer grado, así como a los docentes del establecimiento.³¹⁵ Según los testimonios de varios niños, la maestra había golpeado a su compañero con una regla y luego le había dado la orden a cinco de ellos, bajo amenaza, de declarar que el niño había recibido el golpe en una plaza. Veintidós alumnos del curso afirmaron, a su vez, que la maestra era “mala y gritona” y que solía recurrir a golpes de regla para mantener la disciplina. El inspector lamentaba no haber podido presenciar una clase de la acusada, que estaba suspendida, para realizar un “examen pedagógico”, pese a lo cual recomendó su exoneración. Suárez se mostró tajante en sus conclusiones: tal como afirmaba, no había dudas del “carácter irascible y duro” de la docente, así como de “su reconocida falta de cultura”, rasgos que lo inducían a creer que “no tiene ascendiente alguno moral sobre sus alumnos y que pretende gobernarlos no por el convencimiento, sino por la violencia y la coerción”.³¹⁶

Recurrir a golpes de regla, gritos y amenazas constituía una falta a la vez moral y profesional, que indicaba un desconocimiento absoluto de los principios pedagógicos más

³¹³ L. Maldonado, 22/4/1896, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³¹⁴ Carta de E. Colombres y Juan G. Araujo al Sr. Presidente [del Consejo Escolar del 7mo distrito], 27/4/1896, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación. Los vocales del consejo no interrogaron a la maestra. Para justificarse, aludieron al “temor” que les había causado el tono de la nota que aquella había enviado al consejo y aseguraron que una audiencia con esta docente solo serviría para recibir agravios de su parte.

³¹⁵ Carta de Suárez al Sr. Inspector Técnico General, 2/6/1896, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³¹⁶ Carta de Suárez al Sr. Inspector Técnico General, 2/6/1896, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

elementales concernientes al “gobierno escolar”. Pese a que había cursado sus estudios en una escuela normal y contaba con varios años de experiencia, desde la perspectiva del inspector esta maestra no merecía el nombre de tal. La Comisión Didáctica del Consejo Nacional de Educación reafirmó su parecer.³¹⁷ En agosto de ese año, luego de una suspensión prolongada de la docente, finalmente se resolvió su exoneración.

Entretanto, la maestra se dirigió en varias oportunidades al Presidente del Consejo Nacional de Educación para ofrecer su perspectiva de los hechos y pedir que se reconsiderara su situación. El expediente tiene un total de seis cartas: cuatro datan de 1896 y dos de 1898, cuando volvió a solicitar que se le devolviera su cargo. En sus diversos escritos, esta docente santafesina desplegó, como lo hicieron otros en su lugar, un discurso que osciló entre la súplica humilde y la defensa orgullosa de su accionar, ante una acusación que dañaba su reputación y exigía un reparo.³¹⁸ Por un lado, la maestra hizo hincapié en su necesidad de mantener su posición, así como en los sacrificios realizados como docente. Destacó su larga trayectoria como “una servidora constante y honrada de la educación pública”;³¹⁹ apeló a su edad (tenía 29 años al momento de iniciarse el sumario); y apuntó a la injusticia de una exoneración que, además de dejarla sin trabajo, la privaba del derecho a media jubilación, luego de “veinte años pasados en las bancas de la Escuela, discípula y maestra, consagrada siempre en medio de las mayores crisis de la vida a dignificar mi espíritu y el de mis semejantes”.³²⁰

Al mismo tiempo, esta docente ensayó una obstinada defensa del “honor y prestigio que tienen derecho a gozar los maestros que han justificado con trabajos constantes de varios años su competencia y laboriosidad”.³²¹ Lejos de conformarse con lo dispuesto por las autoridades educativas, que habían determinado que no era apta para integrar las filas del magisterio, carta tras carta esta mujer afirmó el valor de su palabra, subrayando el respeto del cual se creía merecedora debido al rol social que ocupaba y al tiempo y dedicación invertidos

³¹⁷ Informe de la Comisión Didáctica, s/fecha, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³¹⁸ En su minuciosa reconstrucción de las interacciones, encuentros e intercambios, fundamentalmente entre varones, que se desarrollaban en el espacio público porteño del período, Sandra Gayol apunta que reaccionar con enojo ante un desaire “era una manera de tener su crédito de honorabilidad al abrigo de la sospecha. La sensibilidad exacerbada al menor ataque es una intención de desmentir la mínima duda, de alejarla, por el hecho que el capital de honor no se puede medir fácilmente” (Gayol, Sandra, *Sociabilidad en Buenos Aires. Hombres, honor y cafés... op. cit.*, pág. 92). Como se verá, esta maestra también recurrió al código masculino del honor para defenderse.

³¹⁹ Carta al Presidente del Consejo Nacional Educación, Dr. José. M. Gutiérrez, 28/10/1896, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³²⁰ *Ibid.* Como prueba de esta incansable labor, la maestra adjuntó incluso papeles en los que consignaba sus estudios y años de trabajo en distintos establecimientos.

³²¹ Carta al Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José. M. Gutiérrez, 25/8/1896, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

en la docencia. La mayor muestra de su tesón la desplegó en su segunda misiva al presidente del Consejo Nacional de Educación, un escrito de veintinueve páginas en el que repasó uno a uno los argumentos y pruebas presentados en su contra, para rebatirlos.³²² Al igual que otros maestros, puso el foco en el accionar de superiores y colegas. Tal como afirmaba, la acusación en su contra representaba “un hecho premeditado con la sola idea de dañarme y dejar subsistente un hecho sumamente desdorado para mi honor de empleada”.³²³

Quien ocupaba el centro de sus invectivas era la directora de la escuela, a quien la maestra responsabilizaba no solo de haber destruido su “ascendiente moral” sobre los alumnos, sino de haberla sometido a todo tipo de “humillaciones”, como dejar asentadas sus inasistencias en un informe a la vista del resto de las maestras de la escuela y otros múltiples requerimientos que la obligaban a ocupar más “el oficio de mucama que de maestra”.³²⁴ Una de las mayores vejaciones sufridas, según indicaba, se vinculaba con la cantidad y “calidad” de los niños de su curso. La maestra relataba que había iniciado el año a cargo de una clase de cincuenta niños y que,

(...) una tarde la señorita directora junta como 27 niños más, de esos peores de contener y me los obliga a tener sin tocarlos. Aquella clase pequeña para contener ese número de criaturas, eran un desorden completo, llega la hora de salida, unos caían, otros [se] levantaban, yo ahogada de los gases de aquellos niños no podía soportar tanto trabajo, las miradas de otras empleadas para mi clase destrozada me torturaban el alma.³²⁵

La indisciplina, entonces, se había apoderado del curso. Al igual que en otros casos señalados previamente, esta maestra hallaba el origen de ese desorden en las características de los niños, puesto que el grado a su cargo estaba lleno de “niños grandes de esos que forman pandillas en las calles, que no respetan la autoridad, ni a los sacerdotes, ni a los caballeros, que hacen la rabona, que vienen a la escuela cuando quieren”.³²⁶ La maestra recurría así a la imagen estereotipada del “rabonero”, la cual aludía a los chicos que faltaban a clase para irse a jugar a las calles de la ciudad, escenario que en la Buenos Aires finisecular comenzó a configurarse como un espacio de perdición, inapropiado para la infancia. Este estereotipo infantil condensaba ciertos atributos antagónicos e incompatibles con uno de los valores centrales del

³²² Carta al Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José. M. Gutiérrez, 3/7/1896, expdte. N° 1903/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

³²³ *Ibid.*

³²⁴ *Ibid.*

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ *Ibid.*

proyecto moralizador de la escuela, la laboriosidad,³²⁷ y se convirtió en esos años en una figura pre-delictual, que requería de una vigilancia particular.³²⁸

El caso de esta maestra presenta sin dudas rasgos singulares, no solo por tratarse de un conflicto que, al no poder ser dirimido puertas adentro de la escuela, requirió de la intervención de las autoridades, sino también por la vehemencia de esta docente, el empeño que puso en su defensa, en la que dejó en evidencia sus continuas disputas con directores, colegas e integrantes del consejo escolar del distrito. Pese a lo distintivo del caso, allí se encuentran presentes numerosos elementos comunes a otros sumarios. Primero, la tensión entre directora y maestra, tejida día a día e intensificada con cada señalamiento de la primera, que la segunda sentía como una humillación frente a los colegas. La queja de la maestra sobre el hecho de que la directora dejara asentadas sus inasistencias evoca la “carga amenazante”³²⁹ de la palabra escrita en la escuela, toda vez que esta se convertía en un registro visible y permanente de las advertencias de los superiores, que exponían al docente ante pares y autoridades. Las rispideces entre una maestra poco proclive a cumplir a rajatabla las normas escolares y una directora dispuesta a marcar los errores se fueron acumulando, hasta que la directora encontró en la acusación de una madre sobre los golpes infringidos a su hijo la ocasión perfecta para pedir su remoción.

En segundo lugar, en este caso se reitera la orden de la directora de “tener sin tocarlos” a los alumnos, mandato que chocaba con un entendimiento aparentemente muy difundido acerca de cómo mantener la disciplina en un aula repleta de niños revoltosos.³³⁰ Las palabras de esta maestra parecen indicar que recurrir a algún método disciplinario más brusco que los retos o penitencias resultaba justificable —como también argumentaron otros maestros— cuando la “calidad” de los niños así lo requería.

Por último, las palabras de esta maestra, con la vocación declarada de defender su “honor de empleada”, también llaman la atención sobre el peso que debía tener el comportamiento de los niños en el propio sentido de la dignidad personal de los docentes. Una de las responsabilidades principales de estos era el “gobierno del aula”: debían suscitar la

³²⁷ Zapiola, Carolina, “‘A cada uno según sus obras’: promesas de inclusión y representaciones de la alteridad social en los libros de lectura para la escuela primaria, 1884-1910”, en Graciela Batticuore y Sandra Gayol, *Lecturas de la cultura argentina, 1810-1910-2010*, Buenos Aires, Prometeo, 2011.

³²⁸ Freidenraij, Claudia, *La niñez desviada...*, *op. cit.*

³²⁹ Batallán, Graciela, *Docentes de infancia...* *op. cit.*, pág. 153.

³³⁰ Otro caso ocurrido en los años en que se desarrolló este sumario es sugestivo respecto de lo usual que debía ser este tipo de contacto con los niños. En un sumario iniciado en 1896, una maestra acusada de haber aplicado castigos corporales, declaró ante la inspectora a cargo “que lo que hacía a veces era tomarlos [a los alumnos] del brazo, tal vez con un poco de impaciencia o violencia para colocarlos en fila, así como en los ejercicios gimnásticos, cuando se mostraban distraídos, les tomaba las caras a fin de hacerles tomar la posición conveniente”. Informe de la de la Inspectora Úrsula Lapuente, 5/5/1896, expdte. N° 1876/96, caja 28/1896, fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

adhesión de sus alumnos y guiarlos en el trabajo, inculcándoles el amor al estudio y el respeto por las normas y las autoridades. Su rol conllevaba una posición jerárquica sobre los niños y esta cuota de autoridad seguramente fuera un ingrediente no menor en la construcción de su respetabilidad social. Asimismo, mantener el orden sin siquiera alzar la voz constituía uno de los pilares del tan elusivo “arte de enseñar” y una vara a partir de la cual evaluar el desempeño de los docentes, distinguiendo a los “cumplidores” y “celosos de su deber” de aquellos que no contaban con la preparación o el carácter adecuados para ejercer esta ocupación. La obediencia de los niños constituía una expresión visible de idoneidad, junto con otros signos exteriores como el aseo y la vestimenta, el trato cordial con colegas y superiores, los resultados de los exámenes de fin de año y el aliño y presentación de los niños en estas fiestas escolares abiertas a la comunidad barrial. Dado el lugar central que ocupaba el mantenimiento de la disciplina en las atribuciones de los docentes, no resulta extraño que las travesuras e “insolencias” de los chicos, que constituían un desafío abierto a su autoridad, fueran percibidas también como una amenaza al *status* que les confería el rol docente. En particular si ocurrían en un contexto de tensión con los directivos de la escuela, tan proclives a señalar las deficiencias de todo tipo de sus subordinados, las travesuras infantiles podían profundizar una sensación de inestabilidad de maestros y maestras, quienes recurrían a algo más que retos, amonestaciones o advertencias para reafirmar el respeto del que se creían merecedores por integrar las filas del magisterio, para “dejar asentada su autoridad moral”, como indicó un docente en uno de los casos referidos anteriormente en el capítulo.

A modo de conclusión

La disciplina fue un aspecto central del proyecto educativo puesto en marcha a fines del siglo XIX: considerada tanto un prerequisite para la enseñanza, como un medio para la instrucción moral, fue un tema de constante reflexión del campo pedagógico y una preocupación cotidiana de los docentes. En este capítulo se abordó la disciplina y, en particular, la práctica del castigo físico, en un intento por recuperar la textura del día a día de los maestros y maestras con sus alumnos, a los que se debía no solo instruir acerca de historia nacional, geografía y aritmética, sino también inculcar hábitos, actitudes y valores. La disciplina constituye una parte importantísima del trabajo docente, que insume una gran porción de su tiempo y esfuerzo y constituye un verdadero desafío, en el marco de una institución en la cual los niños no se hallan

por voluntad propia y ocupan un lugar subordinado.³³¹ Los pedagogos de fines del siglo XIX y principios del XX eran plenamente conscientes de la imperiosa necesidad por parte de maestros y maestras de ganarse la “adhesión infantil”. De ahí que junto a esas evocaciones idílicas de clases que se ordenaban “por sí solas” coexistieran numerosas referencias al arduo trabajo docente que se hallaba por detrás de semejante arreglo. Algunos veían allí el resultado de la aplicación metódica de estrictos principios pedagógicos, mientras que observaban la puesta en práctica de una habilidad intransferible, que solo podía ser el resultado de la experiencia prolongada ante un grupo de niños.

La vigencia en las escuelas de diversos tipos de maltratos —tomar bruscamente de un brazo, utilizar epítetos ofensivos o recurrir a coscorriones o tirones de oreja, entre otros— es, por otra parte, una muestra más de las distancias siempre existente entre las prescripciones y las prácticas educativas. También constituye, en definitiva, una evidencia de las sutiles resistencias desplegadas por los niños en la institución escolar y de lo frágil que podía resultar la autoridad docente, sujeta a los vaivenes de una constelación de relaciones, que involucraban a toda la comunidad educativa, incluyendo a los niños, pero también a padres, consejos escolares, directores, colegas.

Por otro lado, si bien la normativa escolar prohibió la aplicación de “castigos corporales o afrentosos”, el sentido concreto de esta categoría tuvo límites difusos, que terminaban de decantar en la cotidianeidad escolar. Los sumarios dan cuenta de que las fronteras de lo tolerable variaron, sin seguir una lógica temporal y progresiva, sino más bien según el entramado de relaciones tejido en cada escuela. Así, por ejemplo, en los primeros años de la década de 1890, agarrar del brazo a un niño podía ser motivo para que una inspectora amonestara a una maestra, pero no resultaba un acto de gravedad, según la Comisión Didáctica, al evaluar un caso ocurrido en otra escuela. Hacia los años del Centenario, un cachetazo podía ser excusable debido a la juventud e inexperiencia de un maestro o, por el contrario, un motivo que justificara la exoneración de otro empleado. Los reglamentos, así, eran reinterpretados y aplicados de manera contextualizada, a partir de una lectura atenta a las cualidades morales de un maestro, así como de las interacciones cotidianas. Era en este marco que se definían complicidades que llevaban a algunos directivos a pasar por alto deslices o a priorizar la preservación de cierta armonía en la institución, o bien, por el contrario, se gestaban tensiones que escalaban y se convertían en conflictos abiertos y denuncias ante las autoridades. De un

³³¹ Rockwell, Elsie, “El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas”, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante y Ana Padawer), Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 489-520.

modo u otro, fue siempre en el contexto local de la escuela que cobró pleno significado la categoría de “trato afrentoso”.

Cabe destacar, por último, que los docentes sumariados, puestos en la situación de defenderse y volver inteligible su accionar, no presentaron al castigo físico como una práctica moralizadora o expiatoria.³³² Por el contrario, estos maestros y maestras se justificaron apelando a la exasperación producida por las insolencias de los niños. Tal explicación de lo que presentaban como “exabruptos”, reacciones desmedidas surgidas de un momento de ofuscación, recuerdan que la obediencia de los niños resultaba un factor central en la estima del docente y en su presentación ante los demás, de manera similar a los resultados de los cursos en los exámenes de fin de año, analizados en el capítulo 1 de esta tesis. Una clase en desorden, por el contrario, significaba una “humillación” y una desobediencia reiterada, una falta de respeto que recordaba, quizás, la fragilidad del *status* alcanzado.

De ahí, probablemente, la necesidad de varios de estos docentes de remarcar la distancia que los separaba de esos niños revoltosos, de “moralidad dudosa”, los raboneros y los hijos de inmigrantes. El uso abierto de tales expresiones ante las autoridades educativas —que, por cierto, no las censuraron específicamente, por lo menos en el contexto de estos sumarios— plantea la pregunta sobre los modos más o menos sutiles en que maestros y maestras podían hacían sentir estas distinciones cotidianamente a los niños y en qué medida podían hallarse esas actitudes en el origen de las desobediencias infantiles.

³³² Sí lo hicieron, en cambio, las autoridades religiosas de la Casa de Corrección de Menores de Buenos Aires cuando, en el año 1900 se denunció en la prensa que en esta institución se aplicaban castigos físicos (Freidenraij, Claudia, *La niñez desviada...*, *op.cit.*).

Conclusiones

Esta tesis se propuso contribuir al conocimiento sobre las maestras y maestros de escuelas comunes en la ciudad de Buenos Aires entre la década de 1880 y el Centenario. Dicho período estuvo marcado por el fuerte impulso estatal a la educación de niños y niñas en todo el país, empresa que implicó una reorganización del sistema escolar, con la conformación de órganos administrativos específicos, la sanción de nuevas normativas y una notable expansión de la edificación escolar. Se trató de un proceso que interactuó de forma dinámica con las profundas transformaciones materiales, sociales y culturales que experimentó la urbe. Pese a las limitaciones que afrontó este naciente sistema educativo público —en el que pervivieron las pequeñas escuelas en casas de alquiler y los salones abarrotados de niños y niñas, en particular en los primeros grados—, lo cierto es que alcanzó logros sustanciales. Si bien no se cumplió la mentada universalización de la educación primaria, en estos años la cantidad de niños y niñas que asistían a escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación creció por encima de la población en edad escolar. Al mismo tiempo, una proporción cada vez mayor de los niños y niñas porteños asistió en estos años a escuelas estatales, aunque estas convivieron durante todo el período con una oferta educativa privada en manos de órdenes religiosas, comunidades de inmigrantes y, sobre todo, de preceptores que regenteaban sus pequeños institutos —muchas veces emprendimientos familiares que se emplazaban en zonas recientemente ocupadas por habitantes porteños—.

En este período de reestructuración y expansión del sistema educativo estatal, el magisterio sufrió importantes transformaciones. No solo creció el número de personas dedicadas a esta ocupación en las escuelas públicas; también se operó en estos años un proceso de feminización, por el cual se convirtió en un trabajo realizado principalmente por mujeres y, además, asociado a cualidades “naturalmente” femeninas, en sintonía con lo ocurrido en otras ciudades del mundo. Tal como han indicado diversos autores, el magisterio significó, para las jóvenes porteñas que debían ingresar al mercado laboral, una oportunidad de escapar al trabajo manual y acceder a una ocupación más “respetable”, en un período en el que las principales actividades asalariadas para las mujeres se hallaban en el servicio doméstico o en talleres y fábricas. Al mismo tiempo, sin embargo, las mujeres vieron más restringidas sus posibilidades de acceder a los puestos más encumbrados en el sistema educativo: no solo estuvieron subrepresentadas en las direcciones de escuelas durante todo el período, sino que también

fueron contados los casos de mujeres que ocuparon cargos en la Inspección Técnica de la Capital.

Durante el período bajo estudio, el cuerpo de docentes de la ciudad fue adquiriendo rasgos distintivos, pasando a estar conformado principalmente por mujeres jóvenes, nativas y solteras, en claro contraste con una fuerza de trabajo porteña principalmente integrada por inmigrantes varones. A su vez, a las filas del magisterio accedieron tanto hijos e hijas de migrantes europeos (como en los casos de Pablo Pizzurno y Valentín Mestroni) y docentes llegados de las distintas provincias del país. Más allá de los orígenes, se delinearon asimismo trayectorias diferenciadas. Mientras algunos maestros y maestras trabajaban en las escuelas durante largos años, probablemente incentivados por el acceso a una jubilación, otros, en particular varones, eran “aves de paso”, que se dedicaban a la docencia solo por unos años. Para quienes se mantenían en sus puestos, las posibilidades de alcanzar ascensos estaban determinadas no solo por la variable de género, sino también por el pasaje, o no, por alguna escuela normal e incluso por las conexiones, que podían abrir el paso a una dirección o un puesto de inspección.

Por otro lado, esta tesis dio cuenta de que la instauración de un moderno sistema educativo requería de la profesionalización del magisterio. Con este fin, no solo se establecieron claras jerarquías docentes, según la antigüedad y la formación, y se definieron los mecanismos de acceso a los cargos, sino que también emergieron diversas estrategias para asegurar la formación de maestros y maestras según los preceptos de la pedagogía moderna: las escuelas normales aparecieron como el espacio privilegiado de formación para los docentes; al mismo tiempo, se regularon los exámenes para acceder a los títulos supletorios y las conferencias pedagógicas, en tanto espacios de aprendizaje y encuentro entre colegas. La titulación y la capacitación de maestros y maestras constituyó una de las principales preocupaciones de las autoridades educativas en las últimas dos décadas del siglo XIX, pero cedió luego a una mirada desencantada respecto de las posibilidades de modernizar al magisterio a través de espacios de capacitación formales. El “arte de enseñar”, en efecto, se nutría no solo de los preceptos teóricos de la pedagogía, sino también de la experiencia práctica en el aula, con la que no contaban la mayoría de los jovencísimos maestros y maestras de la ciudad. Requería asimismo de otras cualidades imponderables y casi intransferibles, probablemente asociadas al origen social y geográfico y al género. El perfil de maestros y maestras, así, puede haber contribuido a tensionar el tan ansiado proceso de profesionalización docente.

Este también fue impulsado activamente por maestros y maestras, quienes se organizaron en asociaciones y editaron revistas orientadas específicamente a las y los docentes de la ciudad. El análisis de algunas de estas efímeras empresas editoriales permitió dar cuenta de la convivencia de distintas representaciones sobre la ocupación docente. Maestros y maestras se apropiaron de la imagen oficial del magisterio como “apostolado laico”, al tiempo que difundieron la del maestro o maestra “progresista” —profesional dotado de saberes y métodos de trabajo específicos— y la del “obrero de la enseñanza” —empleado dependiente de un sueldo y que ocupaba un lugar subordinado en una estructura burocrática jerárquica—. Las revistas de maestros permiten entrever algunas de las tensiones que atravesaron a esta ocupación. Por un lado, la aspiración del ascenso social se topó con salarios magros y cuyos pagos se retrasaban frecuentemente, poniendo en riesgo la respetabilidad pretendida a partir de la preparación y el acceso a un puesto docente. A su vez, la defensa de las credenciales profesionales convivió con los desafíos por parte de los “analfabetos en ciencias pedagógicas”: Consejos Escolares que eludían los mecanismos establecidos para emplear maestros y constreñían la autonomía de estos con sus disposiciones; y familias “desordenadas”, o bien desafiantes de la autoridad docente, aunque en teoría debían ser las destinatarias del influjo “civilizador” de la escuela.

Esta tesis puso especial hincapié en el análisis de la cotidianeidad escolar y en el entendimiento de maestros y maestras como sujetos históricos activos, frente a una tradición de estudios de historia de la educación que ha tendido a presentarlos como agentes del proyecto homogeneizador de las élites y, al mismo tiempo, receptores pasivos de la vocación disciplinadora del sistema educativo moderno. Retomando las coordenadas abiertas por la antropología de la educación desde la década de 1980 y los aportes más recientes en la historia de la educación local, este trabajo buscó dar cuenta de los distintos modos en que maestros y maestras subvirtieron y resignificaron las disposiciones oficiales, contribuyendo a dar forma a una cultura escolar siempre abierta y negociada.

En esta línea, el análisis de la disciplina escolar, un aspecto nodal del trabajo docente, permitió dar cuenta de la distancia que mediaba entre las disposiciones de la moderna pedagogía, que presentaba al “maestro de la palmeta” como cosa del pasado, y un orden escolar consuetudinario en el que pervivían gritos, tirones de oreja, cachetazos y reglazos como métodos empleados para llamar a niños y niñas al orden. Asimismo, la indagación en algunos sumarios abiertos para investigar la aplicación de “castigos corporales o afrentosos” permitió dar cuenta de la definición maleable de esta categoría, a partir de una interpretación contextualizada de los reglamentos escolares, según los vínculos que se tejían, en cada escuela,

entre colegas, directivos, Consejos Escolares, inspectores, familias y alumnos. Los sumarios también permitieron constatar la trabajosa construcción de la autoridad docente en la escuela, en una constante negociación con alumnos y alumnas.

Este trabajo propuso, en suma, un acercamiento al universo escolar porteño entre el '80 y el Centenario atento a los pliegues de la dinámica escolar y a los conflictos que emergieron entre maestros, maestras y otros actores involucrados en el quehacer cotidiano de las escuelas. Algunos temas, de todos modos, no han sido abordados con profundidad en esta tesis y permanecen como interrogantes abiertos para futuras investigaciones.

En primer lugar, si bien se dio cuenta de la centralidad de la variable de género para entender el modo en que se estructuró esta ocupación, atendiendo al marcado proceso de feminización del magisterio, queda planteada la pregunta acerca de cómo se configuraron subjetividades masculinas en torno a una ocupación representada fundamentalmente como femenina y maternal, que requería de cualidades vinculadas a la delicadeza y la suavidad. Pese a que el proceso de feminización del magisterio y el lugar peculiar de las mujeres en el universo educativo ha sido profusamente visitado por la bibliografía especializada, un cruce con el campo de estudios sobre masculinidades podría resultar provechoso para entender mejor tanto las experiencias de los maestros varones en este período, como los modos en que se fueron configurando los vínculos entre maestros y maestras en el espacio laboral.

Otro aspecto a explorar con mayor profundidad se refiere a los modos en que la cultura escolar, con sus matices y contradicciones, dialogó con la cultura popular porteña contemporánea. En este sentido, en general ha prevalecido la noción de que el universo escolar impuso un hiato con la cultura de origen tanto de niños y niñas como de maestros y maestras, ya que el acceso a la escuela implicaba “una separación y un corte respecto del barrio y de la casa”.³³³ Esta tesis dio cuenta de algunos vasos comunicantes existentes entre la institución escolar y el mundo exterior a la escuela, en los contactos cotidianos con los Consejos Escolares y con las familias de alumnos y alumnas. De todas formas, merecería mayor atención el análisis de las formas en que la cultura escolar interactuó con las diversas culturas familiares de alumnos y maestros porteños. El capítulo 4 dio cuenta de algunos indicios acerca de las tensiones que podían originarse entre estos últimos y el alumnado “cosmopolita” que inundó a las escuelas porteñas. Estas pistas dejan planteada una pregunta sobre los modos más o menos sutiles en que maestros y maestras podían hacer sentir ciertas distinciones a sus alumnos, basadas en sus orígenes sociales y geográficos, y en qué medida podían hallarse esas actitudes

³³³ Véase: Sarlo, Beatriz, “Cabezas rapadas y cintas argentinas”... *op. cit.*, pág. 63.

en el origen de las desobediencias infantiles. En un sentido opuesto, podrían analizarse también aquellas zonas de confluencia entre cultura escolar y cultura popular.

Este trabajo buscó tender algunos puentes entre el estudio del universo escolar en el período de estructuración de un sistema educativo moderno y la historiografía que analizó las múltiples y profundas transformaciones sociales y culturales ocurridas en la ciudad de Buenos Aires en esos años. Así, la tesis se propuso contribuir a un diálogo iniciado recientemente entre dichos campos de estudio y que seguramente tendrá fructíferos resultados en el futuro.



Universidad de
San Andrés

Fuentes y bibliografía

Fuentes

Normativas:

- “Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires”, Buenos Aires, Imprenta Rural, 1875.
- “Ley N° 1.420 sobre Educación Común en la Capital, Territorios y Colonias Nacionales”, en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Debates parlamentarios sobre Instrucción pública. Recopilación de debates del H. Congreso Nacional sobre leyes y proyectos de organización de la instrucción general y universitaria, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1904, págs. 355-362.
- “Conferencias pedagógicas. Acuerdo del Consejo Nacional de Educación”, en *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1886. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1887, págs. CCXL-CCXLVIII.
- “Reglamento de exámenes”, *República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1888, págs. CCXCVIII-CCCXIII.
- “Reglamento interno para las Escuelas Normales de la Nación” [1886], reproducido en Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Galerna, 2007, págs. 208-222.
- “Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales”, en *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1892, págs. 226-256.
- “Reglamento de la Inspección de las escuelas de la Capital, Colonias y Territorios”, en *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1892, págs. 313-321.
- “Reglamento sobre expedición de títulos supletorios”, en *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1892, págs. 262-264.
- “Reglamento para las escuelas comunes de la Capital y Territorios Nacionales”, en *Compilación de leyes, decretos, reglamentos, informes y resoluciones concernientes a la instrucción primaria y normal en la República Argentina*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de billetes de banco, 1902, págs. 365- 423.

Censos nacionales y municipales:

Censo General de Población, edificación, comercio e industrias de la ciudad de Buenos Aires levantado en los días 17 de agosto, 15 y 30 de septiembre de 1887 bajo la administración de Don Antonio Crespo, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1889.

Segundo Censo de la República Argentina. Mayo 10 de 1895. Decretado en la administración del Dr. Sáenz Peña, verificado en la del Dr. Uriburu, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1898.

Censo General de la Población, Edificación, Comercio e industria de la Ciudad de Buenos Aires, Capital Federal de la República Argentina, levantado los días 11 y 18 de septiembre de 1904, durante la administración del señor Don Alberto Casares, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1906.

Tercer Censo Nacional. Levantado el 1° de junio de 1914. Ordenado por la ley N° 9108 durante la presidencia del Dr. Roque Sáenz Peña. Ejecutado durante la presidencia del Dr. Victorino de la Plaza, Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía., 1916-1919.

Documentos de archivo:

Fondo Consejo Nacional de Educación, Departamento Archivo Intermedio, Archivo General de la Nación.

Informes del Consejo Nacional de Educación:

Superintendente General de Educación, Informe sobre el estado de la educación común en la Capital y Aplicación en las Provincias de la ley nacional de subvenciones, seguido de documentos y circulares, Buenos Aires, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1881.

Informe sobre el estado de la educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales durante el año 1882. Presentado por el Presidente de la Comisión Nacional de Educación Dr. D. Benjamín Zorrilla, Buenos Aires, Imprenta y litografía La Tribuna Nacional, 1883.

Informe sobre el estado de la educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales durante el año 1883. Presentado por el Presidente de la Comisión Nacional de Educación Dr. D. Benjamín Zorrilla, Buenos Aires, Imprenta y litografía de La Tribuna Nacional, 1884.

Informe sobre el estado de la educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales durante el año 1885. Tomo I. Presentado por el Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. D. Benjamín Zorrilla, Buenos Aires, Talleres de La Tribuna Nacional, 1886.

República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1885. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1886.

República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1886. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1887.

- República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1887. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta de La Tribuna Nacional, 1888.*
- República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Año 1888. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta "La Universidad" de Kilgelfuss & Cía., 1889.*
- República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Años 1889-90-91. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1892.*
- República Argentina. Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Año 1892. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor D. Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1893.*
- República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1893. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1894.*
- República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1894-1895. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1896.*
- República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año de 1896-1897. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo II, Buenos Aires, Litografía, Imprenta y Encuadernación de G. Kraft, 1897.*
- República Argentina. Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1897-1898. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1898.*
- Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1898. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta M. Biedma e Hijo, 1899.*
- Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1899. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta Romero, 1900.*
- Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1900. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta M. Biedma e Hijo, 1901.*
- Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1901. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta y litografía de Martino y Vallet, 1902.*
- Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Año 1902. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez*

- Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Establecimiento tipográfico Carlos E. Vallet, 1903.*
- República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Años 1904 y 1905. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ponciano Vivanco Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Imprenta, litografía y encuadernación de G. Kraft, 1907.*
- República Argentina. Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Años 1906 y 1907. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Ramos Mejía, Presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1909.*
- Consejo Nacional de Educación. La Educación Común en la República Argentina. Primer informe [año 1908] presentado al Ministerio de Instrucción Pública de la Nación por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. Dn. José María Ramos Mejía. Apéndice, Buenos Aires, Imprenta, litografía y encuadernación de G. Kraft, 1910.*
- Consejo Nacional de Educación. La Educación Común en la República Argentina. Años 1909-1910. Presidencia del Doctor Don José María Ramos Mejía. Apéndice, Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1913.*
- República Argentina. Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta, Litografía y Encuadernación de G. Kraft, 1914.*
- República Argentina. Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Pedro N. Arata, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Años 1913 y 1914, Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1916.*
- República Argentina. Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Angel Gallardo, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Año 1915, Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1917.*
- República Argentina. Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Angel Gallardo, Presidente del Consejo Nacional de Educación. Año 1915, Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1918.*

Publicaciones periódicas:

El Monitor de la Educación Común

El Hogar y la Escuela

La Escuela Argentina

La Enseñanza Argentina. Revista Quincenal. Órgano de los intereses de la enseñanza y el magisterio

La Revista Pedagógica

Revista de Enseñanza

Revista Pedagógica Argentina. Órgano del Centro Unión Normalista

Álbum de fotografías:

Consejo Nacional de Educación, *Vistas de escuelas comunes*, 1889.

Libros y artículos:

- Astolfi, José Carlos, *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, Buenos Aires, Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, 1974.
- Malharro, Victorina, *Verax (Sus colaboraciones en "El Pueblo")*, Buenos Aires, Editorial Laborde, 1929.
- Mestroni, Valentín, *Los maestros que yo he tenido ("Memorias" de la Escuela de Profesores "Mariano Acosta")*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1965.
- Sarmiento, Domingo F., "De los castigos en las escuelas y de la autoridad del maestro", en *Obras de D. F. Sarmiento. Publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino. Tomo XXVIII. Ideas pedagógicas*, Buenos Aires, Imprenta y Litografía "Mariano Moreno", 1899.
- Torres, José María., *Curso de Pedagogía. Libro I. Primeros elementos de educación*, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma, 1887.

Bibliografía

- Aisenstein, Ángela, "Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, Siglos XIX y XX", en Angela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo, 2006, págs. 19-47.
- y Almada, Cecilia, "La naturaleza en la educación alimentaria escolar. Argentina, 1936-1961", *Cuadernos CEDES*, Vol. 41, N° 112, diciembre de 2020.
- Allemandi, Cecilia L., *Sirvientes, criados y nodrizas: una historia del servicio doméstico en la ciudad de Buenos Aires: fines del siglo XIX y principios del XX*, Buenos Aires, Teseo, 2017.
- Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Galerna, 2007.
- Alvarado, Mariana, "El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista", *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17, N° 2, 2016, págs. 104-119.
- Ariès, Philippe, *Centuries of childhood. A social history of family life*, New York, Alfred A. Knopf, 1962.
- Armus, Diego, "El descubrimiento de la enfermedad como problema social", en Lobato, Mirta Zaida (dir.), *Nueva Historia Argentina. Tomo 5. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2000, págs. 507-552.
- Armus, Diego y Belmartino, Susana, "Enfermedades, médicos y cultura higienista", en Cataruzza, Alejandro (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Tomo 7. Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2001, págs. 283-330.
- Ascolani, Adrián, "Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina", *Educação*, Vol. 35, N°. 1, enero-abril, 2012, págs. 42-53.

- “Historiadores e Historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual”, Sarmiento Anuario galego de historia da educación, N° 2, 1998, págs. 217-226.
- Barrancos, Dora, *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires, Sudamericana, 2008.
- “Maestras, librepensadoras y feministas en la Argentina (1900-1912)”, en Carlos Altamirano (Dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Buenos Aires, Katz, 2008.
- “La puñalada de Amelia (o cómo se extinguió la discriminación de las mujeres casadas del servicio telefónico en la Argentina)”, *Trabajos y Comunicaciones. Revista del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata*, N° 34, 2da época, 2008, págs. 111-124.
- Barry, Viviana, “Los pasos para la modernización policial. Reclutamiento e instrucción en la policía de la ciudad de Buenos Aires, 1880 – 1910”, Texto inédito. Síntesis de la Tesis de Maestría en Historia: “Orden en Buenos Aires. Policías y modernización policial, 1890-1910”, Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales. Buenos Aires, septiembre de 2010.
- Batallán, Graciela, *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Becerra, Marina, “Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana”, *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17, N° 2, 2016, págs. 80-103.
- Bertoni, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (editores), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2010.
- Bragoni, Beatriz y Míguez, Eduardo (coords.), *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional 1852-1880*, Buenos Aires, Biblos, 2010.
- Bustamante Vismara, José, *La escuela de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, 2007.
- “Buscando a los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800-1860)”, *Historia de la educación. Anuario*, N° 8, 2007, págs. 217-239.
- Caimari, Lila, *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina. 1880-1955*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- , *Mientras la ciudad duerme. Pistoleros, policías y periodistas en Buenos Aires, 1920-1945*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- *Usos de Foucault en la investigación histórica*, Documento de trabajo N° 39, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, 2005.
- Caldo, Paula, “El ‘hábito’ hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943”, *Naveg@merica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 2013, N° 10. Disponible en línea: <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/171951>
- Canavese, Mariana, “Estado y educación en Argentina: una aproximación a los usos de Foucault para pensar sobre la Ley Federal de Educación de 1993”, *Revista Brasileira de História da Educação*, Vol. 20, 2020.

- Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012.
- *Entre Ríos. Escenario educativo. 1883-1930. Una mirada a la cultura normalista y sus transformaciones*, Paraná, Editorial de la UNER, 1995.
- "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación", en Adriana Puiggrós (comp.), *Historia de la Educación en la Argentina, Tomo II. Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991
- Chavarría, Juan Manuel, *La Escuela Normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1947.
- Cosse, Isabella, "Infancias y familias en perspectiva histórica", en Mirta Zaida Lobato, *Infancias argentinas*, Buenos Aires, Edhasa, 2019, págs. 23-26.
- Cucuzza, Héctor Rubén, "¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882", en Graciela Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, págs. 115-129.
- Devoto, Fernando, *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2002.
- Donaire, Ricardo, *La clase social de los docentes. Sus condiciones de vida y de trabajo desde la colonia hasta nuestros días*, Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" - Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, 2010.
- Doval, Delfina, "¿Los modelos docentes, o los docentes modelos?: Libros de lectura, vínculo docente-alumno y enseñanza de las urbanidades", *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, La Plata, agosto de 2006.
- Dubini, Marcela, "La educación moral como proyecto pedagógico: La enseñanza de la moral en la escuela primaria argentina en el período de consolidación del Estado Nacional", en *Pedagogía y Saberes*, N° 42, 2015, págs. 109-116.
- Dussel, Inés, "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos", *Anuario de Historia de la Educación*, N° 4, 2002, págs. 11-36.
- "Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores", *Revista Argentina de Educación*, Año XIII, N° 23, octubre de 1995, págs. 55-82.
- y Caruso, Marcelo, *La Invención del Aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Falcón, Ricardo, "Izquierdas, régimen político, cuestión étnica y cuestión social en Argentina (1890-1912)", *Estudios Sociales*, Vol. 40, N° 1, 2011, págs. 193-221.
- Fernández Cordero, Laura, "Anarquismo y educación: la pedagogía libertaria de Julio Molina y Vedia", ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto Gino Germani, 2005.
- Finocchio, Silvia, *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa, 2009.
- Fiorucci, Flavia, "Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo", *Secuencia*, N° 85, 2017, págs. 47-66.
- "‘País afeminado, proletariado feminista’. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)", *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17, N° 2, 2016, págs. 120-137.

- "Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación, 1900-1930", en Verónica Delgado, Alejandra Mailhe y Geraldine Rogers (coords.), *Tramas impresas. Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*, Editorial de la Universidad de La Plata, 2014, págs. 243-257.
- "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, N° 3, 2014, págs. 25-45.
- "La denuncia bajo el peronismo. El caso del campo escolar", *Latin American Research Review*, Vol. 48, N° 1, 2013, págs. 3-23.
- y José Bustamante Vismara (editores científicos), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019.
- y Laura Graciela Rodríguez (compiladoras), *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018.
- Freidenraij, Claudia, *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires 1890-1919*, Buenos Aires, Biblos, 2020.
- Galeano, Diego, *Escritores, detectives y archivistas: la cultura policial en Buenos Aires: 1821-1910*, Buenos Aires, Teseo, 2009.
- Gayol, Sandra, *Honor y duelo en la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- *Sociabilidad en Buenos Aires. Hombres, honor y cafés, 1862-1910*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2000.
- Ginocchio, María Virginia, Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905), Tesis de maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, 2005.
- González Leandri, Ricardo, "La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada", en *Anuario de Estudios Americanos*, Vol. 58, N° 2, 2001, págs. 513-535.
- Halperin Donghi, Tulio, "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en Argentina (1810-1914)", *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987, págs. 192-238.
- Hora, Roy, "Alfabetización", en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, págs. 27-32.
- *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- Julia, Dominique, "La culture scolaire comme objet historique", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, Vol. 31, N° 1, 1995, págs. 353-382.
- Korn, Francis, *Buenos Aires 1985. Una ciudad moderna*, Buenos Aires, Editorial del Instituto, 1981.
- Legarralde, Martín, "Inspectores", en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos), *Palabras clave en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, págs. 205-208.
- Levinson, Bradley A. y Holland, Dorothy, "La producción cultural de la persona educada: una introducción", *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of*

- schooling and local practice*, State University of New York, 1996. Traducción de Laura Cerletti.
- Liernur, Jorge F. y Silvestri, Graciela, *El umbral de la metrópolis. Transformaciones técnicas y cultura en la modernización de Buenos Aires (1870-1930)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1993.
- Lionetti, Lucía, “Preceptor, maestro, docente”, en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos), *Palabras clave en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019, págs. 261-266.
- “Cuerpo y Castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX”, *Quinto Sol*, Vol. 19, N° 2, 2015, págs. 1-21.
- “Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis”, en Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y Carolina Zapiola (eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Teseo, 2011, págs. 57-66.
- *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2007.
- Lobato, Mirta Zaida, *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*, Buenos Aires, Edhasa, 2007.
- Luiggi, Alice H., *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires, Editorial Ágora, 1959.
- Mannocchi, Cintia, “Huelga de maestros en 1912. En contra del Estado educador y del docente servil”, *Historia de la Educación - anuario*, Vol. 14, N° 1, 2013, págs. 43-64.
- “El conflicto del magisterio en la ciudad de Buenos Aires en 1925: la identidad de una clase sin nombre”, *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*, 2011, N° 1, págs. 35-55.
- Marengo, Roberto, “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, en Adriana Puiggrós (dir.) *Historia de la educación en la Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991, págs. 71-175.
- Míguez, Eduardo, “Familias de clase media: la formación de un modelo”, en Devoto, Fernando y Madero, Marta (dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*, Buenos Aires, Taurus, 1999, págs. 21-45.
- Minvielle, Lucila, *El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905)*, Tesis del Doctorado en Educación, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, 2010.
- Nari, Marcela, *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*, Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Narodowski, Mariano, *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Editorial Aique, 1994.
- Newland, Carlos, *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1992.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

- Oszlak, Oscar, *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Ariel, 2012.
- Otero, Hernán, *Estadística y Nación. Una historia conceptual del pensamiento censal de la Argentina moderna 1869-1914*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.
- Palermo, Silvana, “El trabajo femenino en el siglo XX: nuevas miradas y planteos de la historia de la mujer y los estudios de género”, Introducción al dossier “El trabajo femenino en Argentina” en *Trabajos y Comunicaciones. Revista del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata*, N° 34, 2da época, 2008.
- Peard, Julyan, *An American Teacher in Argentina. Mary Gorman's Nineteenth-Century Odyssey from New York to the Pampas*, Maryland, Bucknell University Press, 2016.
- Pineau, Pablo (Director), *Escolarizar lo sensible: estudios de estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo, 2014.
- “Presentación. Pablo A. Pizzurno: normalismo, republicanismo y misas laicas”, en Pablo A. Pizzurno, *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, 2013.
- Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo (comps.), *Los saberes del Estado*, Buenos Aires, Edhasa, 2012.
- Puiggrós, Adriana (comp.). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.
- *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Queirolo, Graciela, “Dactilógrafas y secretarías perfectas. El proceso de feminización de los empleos administrativos (Buenos Aires, 1910-1950)”, en *Historia Crítica*, N° 57, 2015, págs. 117-137.
- “Mujeres en las oficinas. Las empleadas administrativas: entre la carrera matrimonial y la carrera laboral (Buenos Aires, 1920-1950)”, *Diálogos* Vol. 16, N° 2, 2012, págs. 417-444.
- “Las mujeres y los niños en el mercado de trabajo urbano (Buenos Aires, 1890-1940)”, en Recalde, H. E., *Señoras, Universitarias y Mujeres (1910-2010). La Cuestión Femenina entre el Centenario y el Bicentenario de la Revolución de Mayo*, Granada, Grupo Editor Universitario, 2010.
- “Mujeres que trabajan: una revisión historiográfica del trabajo femenino en la ciudad de Buenos Aires (1890-1940)”, en *Novo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico* N° 3, septiembre/octubre 2006, págs. 29-48.
- Ramacciotti, Karina Inés y Valobra, Adriana, “Feminización y profesionalización de la enfermería, 1940-1955” en *Seminario Reflexiones sobre la historia de la profesionalización y especialización sanitaria en América Latina XIX y XX*, Universidad Alberto Hurtado 27 y 28 de agosto de 2014, Santiago de Chile.
- Rocchi, Fernando, *Chimneys in the Desert. Industrialization in Argentina During the Export Boom Era, 1870-1930*, Stanford, Stanford University Press, 2006.
- Rockwell, Elsie, “Imaginando lo no documentado. Del archivo a la cultura escolar”, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (compilado por

- Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante y Ana Padawer), Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 331-354.
- “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante y Ana Padawer), Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 173-187.
- “Resistencia en el aula. Entre el fracaso y la indignación”, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante y Ana Padawer), Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 213-238.
- “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?”, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante y Ana Padawer), Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 239-263.
- “El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas”, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante y Ana Padawer), Buenos Aires, CLACSO, 2018, págs. 489-520.
- Rodríguez, Laura G., “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 30, N° 59, 2019, págs. 200-235.
- “El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar: Un análisis sobre los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983”, *Sociohistórica*, N° 21-22, 2017, págs. 121-141.
- Roldán Vera, Eugenia, “El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX”, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nueva León, noviembre de 2011.
- Ruane, Christine, *Gender, Class, and the Professionalization of Russian City Teachers, 1860-1914*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1994.
- Sabato, Hilda, *Buenos Aires en armas. La revolución de 1880*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008.
- Salvatore, Ricardo, “Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)”, *Estudios Sociales del Estado*, Vol. 2, N° 3, 2016, págs. 22-64.
- Santillán, Laura y Cerletti, Laura, “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación”, *Boletín de Antropología y Educación*, Año 2, N° 03, diciembre, 2011, págs. 7-16.
- Sarlo, Beatriz, “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel, 1998, págs. 9-92.
- Schmitt, Claudia, *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la “capital permanente”. Buenos Aires, 1880-1890*, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2012.
- Scobie, James R., *Buenos Aires del centro a los barrios, 1870-1910*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1977.
- Scott, Joan W., *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Southwell, Myriam y Arata, Nicolás, “Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina”, *History of Education & Children's Literature*, Vol 6, N° 1, 2011, págs 519-539.

- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945* Buenos Aires, Solar, 1993.
- Terán, Oscar, *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Toro Blanco, Pablo, "Disciplina y castigo: fragmentos de cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX", *Cuadernos Interculturales*, Vol. 6, N° 11, 2008, págs. 127-144.
- Vaughan, Mary Kay, *The State, Education, and Social Class in Mexico, 1880-1928*, Illinois, Northern Illinois University Press, 1982.
- Walkowitz, Daniel J., *Working with class. Social workers and the politics of middle class identity*, Chapel Hill & London, The University of North Carolina Press, 1999.
- Willis, Paul, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 2017.
- Yannoulas, Silvia, "Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)", en Graciela Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997.
- *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Kapelusz, Buenos Aires, 1996.
- Zapiola, Carolina, *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*, Los Polvorines, Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 2019.
- "“A cada uno según sus obras”: promesas de inclusión y representaciones de la alteridad social en los libros de lectura para la escuela primaria, 1884-1910", en Graciela Batticuore y Sandra Gayol, *Lecturas de la cultura argentina, 1810-1910-2010*, Buenos Aires, Prometeo, 2011.
- Zemon Davies, Natalie, *Fiction in the archives: pardon tales and their tellers in sixteenth-century France*, Stanford, Stanford University Press, 1987.

Resumen

Esta tesis estudia a los maestros y maestras de escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires entre la década de 1880 y los años en torno al Centenario, período de consolidación y expansión de un sistema educativo público. El trabajo se propone comprender mejor quiénes eran estos docentes y cómo interactuaban con distintos actores del sistema educativo, incluyendo a niños, niñas, padres y madres. El foco está puesto en analizar tanto el modo en que fue estructurada esta ocupación, así como también los sentidos que adquirió la docencia para quienes la ejercieron, atendiendo a las tensiones y contradicciones que emergieron en la definición de esta actividad y en la cotidianeidad del trabajo escolar. Por esta vía, se busca escapar aquí al entendimiento de las escuelas y de los y las docentes como instrumentos de poder puestos al servicio del control social.

Abstract

This dissertation studies elementary school teachers in Buenos Aires city, between the 1880s and 1910s, a period in which a public school system took shape and expanded. This research aims to gain a better understanding of who these teachers were and how they interacted with different actors in the school system, including children and their families. The main focus is to analyze the way in which this occupation was structured, as well as the meanings teaching acquired for those who exercised it, paying attention to the tensions and contradictions that emerged both in the definition of the teaching role and in the everyday life of schools. In this way, it aims to avoid the common understanding of schools and teachers as instruments in a political project aimed at social control.