



**Universidad de San Andrés**

**Escuela de Educación**

**Maestría en Educación**

***La preparación de maestras y maestros para la enseñanza de  
las artes en la educación común argentina. 1870 a 1916***

**Autora: Lic. Mare, María Alejandra**

**Mentora: Dra. Ángela Aisenstein**

**2021**



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA PREPARACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA  
DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN COMÚN ARGENTINA. 1870 a 1916.

Autora: Lic. Mare, María Alejandra

Mentora: Dra. Ángela Aisenstein

Firma de la Directora:

2021

A mis padres,  
Jorge y Elena



Universidad de  
**San Andrés**

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer, en primer lugar, a Ángela Aisenstein por acompañarme con su sabiduría y experiencia, en el muchas veces sinuoso camino de hacer una tesis. Para mí fue un honor disfrutar de su dirección en este momento de mi carrera.

A la Universidad de San Andrés por haberme brindado esta oportunidad institucional de formación y a la Fundación Lúminis por haberme ofrecido una beca.

A mi querida amiga y compañera de tesis, Marili Gómez Bidondo, por sus lecturas inteligentes y su inquebrantable paciencia y amorosidad.

A la cátedra Enfoques del currículum de la Universidad Nacional de las Artes, desde donde surgió mi interés por conocer y pensar el currículum de las artes para la formación docente. Particularmente, agradezco a mi amiga y colega Victoria Orce por su infinita generosidad y por propiciar un trabajo de cátedra abierto a la discusión y producción colectiva. A mis alumnos y alumnas que asumen año a año el compromiso de formarse para enseñar artes y me enriquecen con sus intereses e interrogantes.

Mi recorrido profesional no hubiera sido posible sin el amor de mis padres y la confianza que siempre tuvieron en la educación como vía para mejorar nuestra vida.

A mi hija Helena por ser mi fuente de amor, de vida, de sabiduría y de esperanza futura.

Universidad de  
San Andrés

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	9
Presentación y justificación del problema	9
Preguntas y objetivos que orientaron esta tesis	14
Estrategia metodológica y corpus	15
Periodización	19
Marco histórico	20
La institucionalización de la “profesión de la enseñanza”	24
La profesionalización de las artes	29
CAPÍTULO 2: LAS ARTES EN LA PREPARACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTRO. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y MARCO TEÓRICO.	34
Antecedentes	34
Arte y educación	35
Los métodos para la enseñanza de las artes	39
Los propósitos para la enseñanza de las artes	43
Institucionalización de las artes	46
Arte y género	50
Marco teórico	52
CAPÍTULO 3: LAS ARTES EN LA PREPARACIÓN DEL MAGISTERIO Y EN LA TITULACIÓN DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS EN EJERCICIO 1870- 1916	
Las artes en los Planes de estudio de 1870, 1877 y 1880 de la Escuela Normal de Paraná	66
Las artes en los Planes de estudio de 1875 y 1877 de la Escuela Normal de Tucumán	67
Las artes en los planes de estudio de 1876 y 1881 de la Escuela Normal de Maestras del Uruguay	69
Las artes en los Planes de estudio de 1880, 1886 y 1887 para todas las Escuelas Normales Nacionales	70
Las artes en los planes de estudio para las Escuelas Normales Nacionales en los inicios del s. XX	72
Las artes en el <i>Reglamento de examen para obtener el diploma de maestros y maestras</i> de 1883	81

El Dibujo en el <i>Reglamento de examen para obtener el diploma de maestros y maestras</i>	83
La Música en el <i>Reglamento de examen para obtener el diploma de maestros y maestras</i>	85
Las Labores de mano y el Trabajo manual en el <i>Reglamento para el examen de maestros y maestras</i>	86
<b>CAPÍTULO 4: LAS FORMAS DE ENSEÑAR EL DIBUJO, LA MÚSICA, LAS LABORES DE MANO Y EL TRABAJO MANUAL EN LA PREPARACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN LAS ESCUELAS</b>	92
La influencia pestalozziana y su impronta para la enseñanza del color, la forma y el sonido	92
Continuidades y cambios en las formas de enseñar el dibujo con el método de Malharro	100
Continuidades y cambios en las formas de enseñar el dibujo con la educación patriótica	105
Recursos que acompañaban las formas de enseñar el dibujo	113
Las formas de enseñar música: entre el solfeo y el canto vocal	116
La enseñanza nacional en la música	122
Las formas de enseñar las Labores de mano y el Trabajo manual	123
Enseñar conjuntamente Trabajo manual, historia y dibujo	126
Útiles escolares para las Labores de mano y el Trabajo manual	132
<b>CAPÍTULO 5: FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO</b>	136
Las artes para mostrar el progreso y la civilización	136
Las artes para lograr la educación integral	138
Las artes para la educación femenina	143
Las artes para la educación moral	145
Las artes para preservar la alegría infantil	147
Las artes para educar la nacionalidad	148
Las artes para la formación del gusto	154
Las artes para favorecer el progreso económico	155
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES</b>	163
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	172
<b>FUENTES CONSULTADAS</b>	180

## ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

### CUADROS

Cuadro 1. Los ramos para la enseñanza de las artes en los planes de estudio de 1870, 1877 y 1880 de la Escuela Normal de Paraná	69
Cuadro 2. Los ramos para la enseñanza de las artes en los planes de estudio de 1875 y 1877 de la Escuela Normal de Tucumán	70
Cuadro 3. Los ramos para la enseñanza de las artes en los planes de estudio de 1876 y 1881 de la Escuela Normal de Maestras del Uruguay	72
Cuadro 4. Planes de estudio de 1880 para las Escuelas Normales Nacionales de Maestros y Maestras	73
Cuadro 5. Plan de estudio de 1886 para las Escuelas Normales, Elementales y Superiores	75
Cuadro 6. Planes de estudio de 1887 Escuelas Normales de Maestros y de Profesores que servía de base para la enseñanza Normal, Secundaria y Superior	77
Cuadro 7. Reforma de Plan de estudio 1893 para las Escuelas Normales	78
Cuadro 8. Plan de estudios de 1902 para las Escuelas Normales de la Nación	80

### FIGURAS

Figura 1. Lámina III. Boceto para dibujar el escudo nacional	99
Figura 2. Se muestra cómo una línea puede representar una montaña y un wigwan [choza de América del Norte], un lago y un árbol.	99
Figura 3. Se presentan la relación entre figuras geométricas y dibujos de objetos cotidianos	100
Figura 4. Concepto decorativo del Dibujo libre correlacionado con la enseñanza patriótica. Composición de una alumna de IV <sup>a</sup> grado.	108
Figura 5. Plegado y dibujo sobre papel	126
Figura 6. Alumnas haciendo un grabado en tela y en cuero	127
Figura 7. Exposición de trabajos manuales en la Biblioteca Nacional del Maestro	131

## INTRODUCCIÓN

La educación moderna estuvo estrechamente vinculada al desarrollo de modelos de progreso social estandarizados a nivel mundial que dieron lugar a la difusión de un patrón mundial de asignaturas, donde las artes estuvieron presentes junto con las Matemáticas, la Lengua nacional, las Ciencias sociales y Ciencias naturales. La enseñanza de estas asignaturas troncales exigía organizar la formación del magisterio, para lo cual se crearon las escuelas normales, y se definieron los ramos o asignaturas que compondrían sus planes y programas. Este proceso fue común a todo Occidente como parte de la configuración de los Estados Nación (Benavot, Cha, Kamens, Meyer y Wong, 1991). La Argentina no estuvo ajena al proceso de modernización estatal, económica, social y cultural que incluyó la organización de su sistema educativo nacional.

El interés de esta tesis se centró en ver cómo se expresaba la enseñanza de las artes en los planes de estudio para la formación del magisterio y en su preparación a cargo del Consejo Nacional de Educación, como parte del proceso de sanción de las leyes de obligatoriedad escolar. Para esto se realizó una reconstrucción histórica de la preparación del magisterio para la enseñanza de las artes. Se abordaron cuestiones en cuanto a la definición de las asignaturas, las formas de enseñar y las finalidades, que se incluyeron en los planes y programas de estudio y las diversas experiencias de formación que llevó adelante el Consejo Nacional de Educación con la intención de preparar a maestras y maestros en las escuelas normales y en ejercicio, para la enseñanza del Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual entre 1870-1916.

El estudio se ubica en la etapa fundacional y de expansión del sistema educativo nacional argentino; específicamente el periodo que transcurre entre los años 1870 y 1916 que se corresponde con la puesta en marcha del proyecto de la Argentina moderna. Esta etapa fue denominada según distintos autores como liberal oligárquica (Marcaida y Scaltriti, 2006; Romero, 1965) u orden conservador (Botana, 1977). La figura del docente resultó clave para la consolidación del sistema de instrucción pública<sup>1</sup> y para la expansión de la escolarización, dado que la educación era reconocida por su aporte para la consolidación del orden y como base para el progreso.

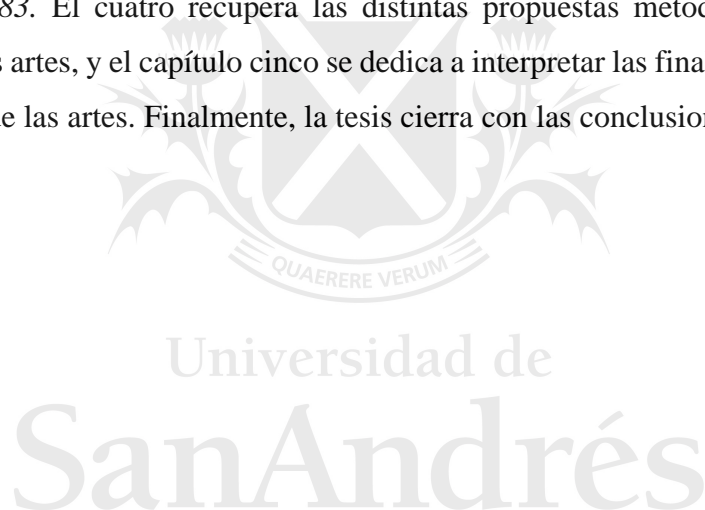
---

<sup>1</sup> En esta tesis se usarán las denominaciones sistema de instrucción pública (Puiggrós, 1990) y sistema de educación pública (Weinberg, 1984; Tedesco, 1986).



Este periodo ha sido profusamente estudiado desde la historiografía educativa; sin embargo, se encuentra una vacancia de investigaciones históricas referidas a los contenidos, los fines educativos y los métodos para la enseñanza de las asignaturas artísticas en los planes de estudio para la formación y preparación del magisterio.

Para desarrollar particularmente el lugar y las características que asumió la enseñanza de las artes en la preparación de los maestros y las maestras, esta tesis se organiza en seis capítulos. El capítulo uno presenta el problema, los objetivos y la estrategia metodológica, el corpus, el marco histórico que orientan esta investigación. El capítulo dos, se centra en los antecedentes disponibles y el marco teórico que define conceptualmente al objeto. En el tres se analizan las artes en los planes de estudio para la formación de las maestras y maestros en las escuelas normales y en los programas de los ramos artísticos que formaron parte del *Reglamento para el examen de maestros y maestras de 1883*. El cuatro recupera las distintas propuestas metodológicas para la enseñanza de las artes, y el capítulo cinco se dedica a interpretar las finalidades asignadas a la enseñanza de las artes. Finalmente, la tesis cierra con las conclusiones en el capítulo seis.



# CAPÍTULO 1

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

### Presentación y justificación del problema

En la Argentina, el proceso de creación de las escuelas normales se inició con la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, y la expansión del sistema de educación pública nacional se produjo luego de la sanción de la Ley de Educación Común 1420 en 1884 y la denominada ley Láinez<sup>2</sup> en 1905. En la Ley 1420 se definieron tanto el *mínimum* de instrucción obligatoria para la educación común (art. 6) como las características, preparación y obligaciones del personal docente (arts. 24 a 30)<sup>3</sup>.

El Estado asumió el compromiso de formar el magisterio con la finalidad de educar a la ciudadanía, y para esto era preciso establecer una conexión con un pasado histórico. Llevar a cabo este proceso necesitó de la cuidadosa selección de contenidos, métodos y fines, particularmente de valores deseables y de ciertas normas de comportamiento, destinados a la construcción simbólica y material de una tradición nacional (Hobsbawm y Ranger, 2002). En esta línea, la enseñanza de las artes se sumó a la causa nacional.

La presencia de las artes entre los ramos escolares para la formación del magisterio y la educación común heredaron de la Modernidad la división entre razón y emoción que dieron lugar dos culturas opuestas, la cultura científico técnica y la cultura humanística<sup>4</sup>, artística y literaria, mediadas y distanciadas por la idea del progreso. Las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes se mantuvieron en una zona de frontera entre las

---

<sup>2</sup> Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Ley N° 4874/05 Escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias*.

<sup>3</sup> En el Capítulo III de la Ley 1420 destinado al personal docente, se especificaban los requisitos para ser docente, director o subdirector. En el art. 24 se solicitaba justificar la capacidad técnica, moral y física para habilitar al ejercicio de la enseñanza. En los artículos 24 y 25 estaban los tres pilares para la formación normalista para el ejercicio de la docencia: obtener diplomas o certificados que acrediten los saberes obtenidos en escuelas normales nacionales o provinciales, gozar de buena salud y acreditar la capacidad moral a partir del testimonio por una autoridad eclesiástica, vecinos o escribano público. El art. 26 agrega que ante la falta de maestros titulados el CNE podía evaluar a particulares para el ejercicio de la docencia. En el art. 27 se detallan las obligaciones de maestros para ejercer en las escuelas públicas. Entre ellas interesa destacar la concurrencia a las conferencias pedagógicas que establezca en CNE para el progreso. Los arts. 30 a 34 se refieren a las condiciones para recibir dotación y pensión.

<sup>4</sup> El 7 de mayo de 1959 el científico Snow ofreció una conferencia en la Senate House en Cambridge que tituló *Las dos culturas y la revolución científica*. Con esta conferencia Snow puso en el candelero un tema de discusión mundial a partir de la distinción entre dos formas de conocimientos que se manifiestan en las relaciones de las economías mundiales. A nivel de los planes y programas se van a separar como materias científicas y materias humanísticas dando lugar a sistemas educativos que miren hacia el desarrollo tecnológico. Para profundizar ver: Snow, C. (2000) *Las dos culturas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

dos culturas dado que incorporaron contenidos provenientes de la ciencia y la técnica y, también, los artísticos y los morales.

Las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes fueron el Dibujo, la Música, las Labores de mano y el Trabajo manual. Las artes en la formación del magisterio buscaron transmitir un conjunto de conocimientos a través de variados métodos, valores y finalidades. Según Birgin, Alejandra, Davini, Cristina, Pinkasz, Daniel, existía una relación de isomorfismo entre lo prescripto para la formación del magisterio y aquello que se indicaba para la enseñanza común; esto significa que se produjeron similitudes entre la lógica curricular de la formación docente y la del nivel primario donde se desempeñarían las maestras y los maestros (Birgin, 1999; Davini, 1995; Pinkasz, 1991).

Entre 1880 y 1890, la citada Ley 1420 le otorgó papel central al Estado nacional para incorporar al conjunto de la población infantil a la educación común bajo los principios de obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y laicidad<sup>5</sup>, y prescribió lineamientos pedagógicos y administrativos para la educación primaria y la formación del magisterio. Entre sus antecedentes se encuentra la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires N° 988 de 1875 que fue una iniciativa de Sarmiento D.F.<sup>6</sup>, como Director de General de Escuelas. Desde allí se organizó la educación común y el magisterio de la provincia de Buenos Aires. A nivel internacional, se reconocen las influencias del

<sup>5</sup> En la Ley 1420, la laicidad no fue un criterio explícito, pero se eliminó el catecismo en las horas de clase, solo se podría dar por fuera de las horas de clase como se expresa en el art. 8°. “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase.” No obstante, cabe aclarar que la enseñanza religiosa se expresó en los libros de textos, en los principios morales y las buenas costumbres de la pedagogía normalista.

La laicidad fue el debate central que mantuvieron los liberales y los católicos. Los primeros defendían el derecho a la educación sostenida en el derecho constitucional de la libertad del culto mientras que los católicos defendían que la educación continuara en manos de la Iglesia católica considerada por derecho divino es *mater e magistra* de la humanidad. La línea liberal primó y la laicidad fue un criterio para la educación nacional, esta política estaba representada por el Pte. Roca y el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Eduardo Wilde. Véase, Weinberg, Gregorio (1984). *Debate parlamentario, Ley 1420, 1883-1884* (vol. 56). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

<sup>6</sup> Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) Intelectual, político, periodista, escritor y educador. Fundó el periódico *El Zonda* desde donde difundió sus ideas antirrosistas que lo obligaron a exiliarse en Chile entre 1831 y 1852. En sus viajes a Europa y Estados Unidos conoció los modelos de organización escolar, la centralización de Francia y la descentralización germana y sajona, la construcción de los regímenes republicanos y democráticos de los países que estaban en el inicio de las economías capitalistas. Los informes que resultaron de estos viajes sirvieron de base para los debates y proyectos educativos en la Argentina, en Chile y en la región latinoamericana.

Su extensa carrera política de inició después de la batalla de Caseros en 1852, como político fue gobernador de San Juan (1862-1864), presidente de la Argentina (1868-1874), Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (1875), Senador por San Juan entre 1874 y 1879, Ministro del interior en 1879.

Entre los títulos más relevantes que forman parte de su vasta obra como escritor se encuentran el *Facundo o civilización y barbarie* (1848), *Educación popular* (1849), *Recuerdos de provincia* (1850), *Memoria sobre educación común*, 1856, *Las escuelas, bases de la prosperidad*, 1866, *Conflicto y armonías de las razas en América*, 1883 (Tedesco y Zacarías, 2012)

normalismo estadounidense con Horace Mann<sup>7</sup> (1839) y la ley francesa de Jules Ferry<sup>8</sup> (1882) en Francia.

La Ley de Educación Común N<sup>o</sup> 1420 enumeraba en el art. 6 un *mínimum de instrucción obligatoria* para la enseñanza común y, por lo recién dicho, para la formación del magisterio normal,

lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; **nociones de dibujo y música vocal**; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para **las niñas será obligatorio** además el **conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica**. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería (art. 6, *Ley N<sup>o</sup> 1420 de Educación Común*, 1884) (La negrita no pertenece al artículo 6.)

En el artículo 6, se pueden identificar ejes de contenidos científicos, artísticos, cívicos y morales que dieron lugar a planes de estudio compuestos por un promedio de trece asignaturas anuales. Las nociones científicas de la Matemática y Aritmética, la Física y las Ciencias naturales se diferenciaban de las artes que se presentaban como nociones de Dibujo, Música vocal, el conocimiento de las Labores de manos vinculado con la Economía doméstica y destinadas a la educación de las manos, un saber hacer para la educación femenina. Las nociones prácticas de agricultura y ganadería que se relacionaban con la formación de oficios y los ejercicios militares<sup>9</sup> con la defensa de la patria constituían los propósitos de la educación masculina. Los dos ejes de contenidos, los científicos que educaban la mente y los artísticos destinados a la formación práctica, de los sentidos, las sensibilidades, las emociones, a su vez, se distinguían de un tercer eje constituido por el idioma nacional, la alfabetización que, a la par de los conocimientos geográficos, históricos y de la Constitución Nacional cumplían con la finalidad de formar la identidad nacional. Un cuarto eje de contenido incluía la Moral y urbanidad y las Nociones de higiene que formaban parte de la educación moral, también al servicio de la

---

<sup>7</sup> Horace Mann (1796-1859) Intelectual y político estadounidense considerado el fundador de la escuela común gratuita y masiva. Fue el fundador de la Escuela Normal en Massachusetts en 1839, hito fundante del normalismo.

<sup>8</sup> Jules Ferry (1832-1893) Ministro de Instrucción Pública (1879-1881 y 1882) en Francia. Durante su gestión como ministro estableció con las denominadas Leyes de Jules Ferry un sistema de enseñanza pública laica, obligatoria y gratuita.

<sup>9</sup> En la escuela común, los ejercicios militares también van a formar parte de la asignatura Educación física. Para profundizar ver Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo (2006) *Tras las huellas de La Educación Física. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo. Por otra parte, la sanción de la denominada *Ley Riccieri* en 1901, Ley sobre servicio militar obligatorio *Ley N<sup>o</sup> 4031*, habilitará al Ejército Nacional a ofrecer educación militar a los hombres para la defensa de la patria, inclusive se alfabetizaban a los soldados cuando era necesario.

formación de la ciudadanía y de la socialización adaptada a la vida urbana, en defensa del trabajo y la vida familiar.

El propósito de esta tesis es conocer qué, cómo y para qué se enseñaron los contenidos de los ramos de la enseñanza Dibujo, Música y las Labores de mano y el Trabajo manual, en la formación y la preparación de las maestras y maestros, entre 1870-1916, periodo que coincide con la organización del sistema educativo nacional y la expansión de la obligatoriedad de la educación común, en tanto ambas formaron parte de las estrategias del Estado para la formación de la sociedad y la Nación argentina.

La organización de la educación moderna en el país, a finales del s. XIX, cumplió con una función política cultural más que económica. El modelo económico agroexportador no requería de una ciudadanía para la inserción laboral en las áreas rurales sino para desempeñarse en la administración pública, en los servicios urbanos y para lograr la legitimación del modelo político y económico (Tedesco, 2012: 1986). Es importante no perder de vista que la función social de los sistemas educativos tiene una íntima relación en la selección de contenidos de los planes y programas de estudio. En esta línea, surge la inquietud de preguntarnos sobre las razones, los sentidos, los valores que adquirió la enseñanza de las artes en la formación del magisterio, así como su relación con el campo de las artes o con la técnica o con el saber hacer de los oficios.

Esta tesis se enmarca en la línea de investigación *Historia de la formación inicial de maestros y profesores. Argentina (1869-1990)*, dirigida por Ángela Aisenstein. Este programa de investigación propone abordar el estudio histórico a partir de tres niveles de análisis señalados por Narodowski (1997): el de la legislación sobre la formación (y las políticas, programas e instituciones que de ella se derivan), el de las ideas pedagógicas que la sustentan y el de las instituciones y prácticas educativas a través de las cuales se concreta. En esta línea, esta tesis se ocupa de las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes para formación del magisterio. Esto implica optar por el primer nivel de análisis que aborda la legislación y de las políticas curriculares, y por el segundo, el de las ideas pedagógicas que tuvieron lugar en el proceso de selección de los contenidos que delimitaron las asignaturas artísticas como los fines, objetivos y formas de enseñar, a partir de la indagación sobre las propuestas pedagógicas.

La historiografía de la educación en la Argentina atendió la reconstrucción de las políticas educativas de la formación inicial docente privilegiando el primer nivel de análisis, el macropolítico, durante el periodo 1870-1916 (Feijoó, Guevara y Aisenstein,

2017); sin embargo, hay escasez de investigaciones históricas sobre los contenidos, los fines educativos, los métodos que formaron parte de las asignaturas para la enseñanza de las artes en los planes de estudio del magisterio. Por su parte, Dosio (2015) agrega que la investigación desatendió el tópico educación artística en la instrucción común durante el período señalado, pese a su relevancia para los estudios sobre la recepción artística y para la constitución de las materias escolares destinadas a la educación visual.

Esta tesis se propone aportar al campo de la Historia de la Educación Argentina, a partir de la reconstrucción de los contenidos, los propósitos y objetivos de la enseñanza de las artes en la preparación del magisterio, en el periodo de 1870-1916.

Asumir la realización de una tesis perteneciente a la Historia de la Educación (HE) requiere plantear algunas precisiones teóricas y metodológicas. Se opta por pensar una Historia de la Educación cuya especificidad constituye el problema de la relación entre lo educativo y lo social (determinación, traducción, subordinación, independencia, ambivalencia, etc.), a lo largo del tiempo y en las distintas sociedades. El surgimiento de la Historia como ciencia positivista se limitó a privilegiar el accionar de los individuos y de los grandes hombres y a exaltar las genealogías y las batallas. Esto llevó a la negación del diálogo de la Historia con otras ciencias sociales. Desde esta perspectiva, la Historia de la Educación “tradicional” era considerada la “Cenicienta de la historiografía” (Cucuzza, 2011: 48) que dependía de la Historia de la Filosofía, la Historia de la Civilización; en este marco, era de escasa consideración por los investigadores en Historia. La influencia de aquellas tradiciones historiográficas influyó en una elaboración fragmentaria, dissociada de saberes que alejaban la Historia de la Educación de la construcción de saberes académicos (Ascolani, 1999).

Durante mucho tiempo, la Historia de la Educación tradicional signada por el positivismo se incluyó en los programas para la formación docente en las escuelas normales, profesorado y en las licenciaturas en Ciencias de la Educación. Su objeto de estudio fue la escuela moderna oficial y hegemónica, la historia de las ideas pedagógicas y de los pedagogos ejemplares, algo así, como una hagiografía secular que oficiaba de modelo moral en la formación del profesorado y de legitimación de los pedagogos. Era una historia de la educación que consideraba la escuela como único medio de transmisión de saberes y silenciaba otras propuestas educativas que cuestionaban el modelo educativo hegemónico u ofrecían alternativas a la hegemonía estatal.

En la Argentina, Historia de la Educación (HE) redefinió su objeto de estudio, con la última democracia, a partir de 1984, y recuperó un espacio en el debate universitario.

La HE concibió su objeto - la educación- en un sentido amplio, como la historia de los medios, modos y relaciones sociales de producción, transmisión, distribución y apropiación de saberes y relaciones sociales para la reproducción económica, cultural y biológica de la sociedad (Cucuzza, 2011). Esta concepción no quedó presa del tiempo episódico, de la neutralidad del conocimiento ni de los relatos etnocentristas, sino que restableció un campo de problemáticas educativas a ser interpretadas en relación a los tiempos largos o estructurales, medios o coyunturales y cortos o episódicos (Braudel, 1974).

En síntesis, interesa pensar una tesis desde la Historia de la Educación que tenga como referente "la educación en la historia" y, desde su especificidad, construir una única narración propia de una historia total, no exenta de contradicciones y conflictos (Cucuzza y Pineau, 2001). El análisis con perspectiva histórica puede develar la vigencia, teórica o práctica, de ciertas cuestiones y problemas, el peso de la tradición, el ritmo de los desajustes, la confusión entre aspiraciones y posibilidades, etc. (Weinberg, 1984).

#### Preguntas y objetivos que orientaron esta tesis

Esta tesis se centrará en describir los contenidos, sus finalidades y formas de ser enseñados del Dibujo, la Música, las Labores de mano y el Trabajo manual, en la formación y preparación de las maestras y los maestros. Se tomarán específicamente aquellas que se llevaban a cabo en las escuelas normales y a través del CNE, en el periodo 1870-1916.

En la revisión historiográfica realizada, la Educación artística abarcaba el Dibujo y la Música; no obstante, en esta tesis se optó por la inclusión de las Labores de mano y del Trabajo manual dado que los contenidos incluían el diseño de objetos, las prácticas de destrezas y habilidades relacionados con los oficios y la vida doméstica, donde la valoración estética era central. Las Labores de mano estuvieron específicamente relacionadas con el ramo Economía doméstica para las mujeres cuyo fin era formar la mujer para el hogar, y esto no escapaba a la estética hogareña, de la vida familiar y del comportamiento de la mujer. En cambio, el Trabajo manual de aparición más tardía con respecto a las Labores de mano estuvo destinado a los varones y a las mujeres.

Las preguntas que orientaron esta investigación fueron:

¿Qué saberes y concepciones de las artes formaron parte de las asignaturas de Dibujo, Música, Labores de mano, y Trabajo manual para la preparación del magisterio?

¿Cómo se preparaban las maestras y los maestros para enseñar Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual?

¿Para qué se enseñan Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual en la preparación de maestras y maestros entre 1870-1916?

Objetivo general:

- Conocer cómo y para qué se introduce la enseñanza de Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual en la preparación de las maestras y los maestros para la educación común en la Argentina, en el periodo 1870-1916.

Objetivos específicos:

- Describir los contenidos (saberes, valores sobre el gusto y la sensibilidad, concepciones de las artes y el trabajo manual) que formaron parte de las asignaturas Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual en la preparación de maestros y maestras para la educación común en la Argentina, en el periodo 1870-1916.
- Conocer las formas de enseñar el Dibujo, la Música, las Labores de mano y el Trabajo manual que se promovían en la preparación de maestros y maestras en el periodo de estudio.
- Conocer las finalidades y los objetivos que justificaron la inclusión Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual en la preparación de maestros y maestras en el periodo de estudio.

Estrategia metodológica y corpus

Para responderlos se optó por una estrategia metodológica cualitativa. El corpus estuvo compuesto por fuentes documentales oficiales, centralmente la revista *El Monitor de la Educación Común*, publicada con continuidad durante el período 1881-1916, también los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal* de 1903, el *Reglamento para examen de maestros y maestras* de 1883, el *Informe del Director. Escuela Normal de Paraná* de 1878 y *La Escuela Argentina en el Centenario: proyecto del Presidente del Consejo Nacional Dr. José María Ramos Mejía*, 1909.

La técnica de recolección de datos fue el análisis de contenido aplicado a dichos documentos. Esta técnica combina la observación y producción de los datos y la interpretación o análisis de los mismos (Andreu Abela, 2002).



Krippendorff define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990: 28). Los datos obtenidos son los elementos básicos del análisis del contenido para interpretar. La comunicación de los datos es unidireccional en tanto las fuentes son históricas. El análisis de contenido permite formular inferencias a partir de los datos y de su relación con el contexto. Este proceso reconoce los datos como simbólicos o susceptibles de proporcionar información. Las inferencias a partir de la relación de los datos con el contexto favorecen la construcción analítica, esto es una construcción teórica de esas relaciones (Krippendorff, 1990: 38).

Las categorías que se utilizaron para obtener datos fueron: las denominaciones de las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes en los planes de estudios, el año de aprobación del plan; el tiempo destinado; la selección de contenidos, ¿qué se enseñaba?; las metodologías de la enseñanza y recursos didácticos utilizados: ¿cómo se enseñaba?; los fines y objetivos de la enseñanza: ¿para qué se enseñaban?

Respecto de la fuente, la revista *El Monitor de la Educación Común (El Monitor)*<sup>10</sup> fue publicada por primera vez en septiembre de 1881, dirigida por Sarmiento a cargo de la Comisión Nacional de Educación. En la Ley 1420, se reemplaza la comisión por el Consejo Nacional de Educación (CNE)<sup>11</sup>; este organismo dependiente del Ministerio de Instrucción Pública tuvo un papel central en la organización, conducción, gobierno e inspección<sup>12</sup> de la educación común y del magisterio en el periodo de interés en esta tesis, 1870 y 1916. Cabe aclarar que la Ley 1420, conforme a lo normado por la Constitución, tuvo una aplicación directa en la Capital Federal y los territorios nacionales, pero el CNE también intervenía en las provincias de manera indirecta dado que los inspectores provinciales pasaron a ser inspectores nacionales dependientes del organismo y nombrados por el Poder Ejecutivo (Marengo, 1991). Hacia 1905, la sanción de la Ley Láinez, extendería la influencia de la 1420 a las provincias. La revista *El Monitor* constituyó un órgano oficial del CNE. La necesidad de una revista de educación había sido expresada en la *Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires de 1875*<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> *El Monitor* se publicó ininterrumpidamente entre los años 1881 y 1949, 1959-1961 y 1965-1976.

<sup>11</sup> El CNE fue fundado en 1881, tenía dependencia del Poder Ejecutivo Nacional desde donde se nombraban los cuatro miembros sin necesidad de acuerdo con las Cámaras (Marengo, 1991).

<sup>12</sup> La conducción del sistema educativo estaba a cargo de los vocales, por otro lado, los inspectores cumplían con la función de control y supervisión de las normas dictadas desde el CNE (Marengo, 1991).

<sup>13</sup> “Dirigir una publicación periódica en el que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos, informes y demás actos administrativos, que se relacionen con la educación primaria, como así mismo los datos, instrucciones y

Es interesante destacar la importancia que la prensa educativa<sup>14</sup> fue adquiriendo desde mediados del s. XIX, en tanto constituyó un espacio de difusión, debate, organización e innovación de la educación, y al mismo tiempo, de expresión de creencias, gustos y tendencias por la incorporación de novedosos recursos didácticos y de formas de enseñar. Finocchio sostiene que la prensa educativa constituía un escenario proclive para establecer una relación entre la cultura escolar y la cultura política, religiosa, académica con los géneros más populares. La prensa educativa oficial era parte del esfuerzo por tratar de gobernar el sistema y por direccionarlo hacia la búsqueda del consenso para legitimar las acciones centralizadas en el Estado nacional (Finocchio, 2009).

*El Monitor* fue la primera revista del Estado nacional centralizado, en un contexto donde la organización del sistema educativo constituyó un factor central para ampliar la circulación de impresos debido al aumento del público alfabetizado (Sprengelburg, 2017; Duarte 2014). Esta revista tuvo como finalidad difundir el discurso de la política educativa nacional (Duarte, 2014; Marengo, 1991) destinado a la enseñanza común y a la formación y la preparación del magisterio, pero también presentaba sus problemáticas dando lugar a algunas voces alternativas. Podría decirse que el tejido discursivo de la revista constituyó un instrumento de batalla cultural de la Nación a partir del cual difundió su posición ideológica y moral pero también combatió otras (Sarlo, 1992). Esto la repositonó como un órgano oficial que desde su sintaxis se proponía intervenir con su diseño en el presente, alinearse o alterar posiciones, mostrar textos. Sarlo recurre a la categoría analítica de sintaxis de revista como el resultado de juicios de valor que se ponían en juego en la elección y en el orden de los textos. En esta línea, la sintaxis de la revista *El Monitor* fue valorando la presencia de distintos textos que fueron variando históricamente. En un inicio le otorgaba importancia a la difusión de las leyes, las estadísticas, las reglamentaciones, los cambios de planes y programas de estudio destinados a la enseñanza común y a la formación del magisterio, también transcribió los debates educativos acaecidos en el Congreso Pedagógico de 1882. Más adelante dio lugar a otras producciones de la prensa educativa nacional e internacional. Tenían un papel

---

conocimientos tendentes á impulsar su progreso” (sic) (art. 29, inciso 11, *Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires*, 1875:16).

<sup>14</sup> Darío Sosa en su tesis de maestría aclara que en la época circulaban junto con *El Monitor* otras revistas educativas de importancia como los *Anales de la Educación Común*, *La Educación Común* de la provincia de Buenos Aires, *Revista de Educación*, *el Boletín de Enseñanza* y *Administración Escolar* y *La Escuela Popular* (Darío Sosa, 2020, “Experiencias de formación pedagógica y didáctica para maestros y maestras entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX en la provincia de Buenos Aires y Capital Federal”, Tesis de maestría, Buenos Aires, UDESA)

destacado en la revista los premios concedidos a los alumnos maestros y alumnos de la enseñanza común en los concursos de lectura, por buen desempeño escolar y particularmente por cumplir con la asistencia escolar, los rituales correspondientes a las efemérides y otras fiestas escolares.

*El Monitor* puso en circulación una prosa oratoria para orientar la enseñanza que constituyó un discurso intermedio entre las autoridades educativas y los maestros. Este se caracterizaba por la variedad de textos tales como discursos, conferencias, debates públicos, reuniones de trabajo que en ocasiones eran prescriptivos o diagnosticaban o explicaban (Finocchio, 2009).

El Estado nacional difundió a través de *El Monitor*, durante los primeros veinte años de existencia, la fórmula política de más y mejores escuelas entendidas como más y mejor educación. A fines del s. XIX, la revista incorporó el interés por la formación de los maestros y maestras. Esto se constata, en los informes de inspectores que, desde 1883, resaltan la necesidad de conferencias pedagógicas dado que el CNE veía con preocupación las dificultades que tenían las maestras y los maestros con la enseñanza; y en 1887, se dedica una sección de la revista para transcribirlas (Finocchio, 2009).

Las *Conferencias Pedagógicas*<sup>15</sup> permanentes estaban a cargo de los inspectores y, se habían iniciado unos años antes para propagar “las buenas doctrinas” en las provincias (*El Monitor*, N° 85, agosto de 1885: 805). El Presidente del CNE, Dr. Benjamín Zorrilla, anunció las *Conferencias Pedagógicas* en la Capital, y en las ‘Instrucciones’ destinadas a “los Inspectores Nacionales de instrucción primaria en las provincias, les recomendó que emplearan este nuevo medio [revista *El Monitor*] de difundir y mejorar la educación común”(sic) (805). Se esperaba que los inspectores escolares las pusieran en juego en su función de orientar a los maestros. De ese modo, hacían de mediadores traduciendo las indicaciones de los programas en una serie de prescripciones para cada enseñanza (Southwell, 2015).

En 1887, hubo otros cambios en la edición, *El Monitor* adquiría el carácter de revista de revistas. Además, aumentó la frecuencia de la aparición, de mensual a quincenal, y el número de páginas. Se incluyeron artículos editoriales a cargo de los

---

<sup>15</sup> Las *Conferencias pedagógicas* encuentran su antecedente en la Ley N° 988 de 1878, para la provincia de Buenos Aires, en el Capítulo III, el art. 54, se estableció entre las obligaciones de los docentes la asistencia a las conferencias: “Los maestros asistirán á las conferencias pedagógicas que se dispongan por el Director General de Educación; pero los de campaña solo tendrán esta obligación durante los meses de verano. “(sic)(31) Esta propuesta de capacitación docente mantuvo la continuidad a nivel nacional con la Ley 1420 de 1884, en el art. 27, en el inciso 3°, especifica las obligaciones de los maestros de escuela pública, entre ellas, “A concurrir las conferencias pedagógicas que, para el progreso del magisterio establezca el Consejo Nacional de Educación.” (Ley 1420: 16)

funcionarios del CNE, la colaboración pedagógica de especialistas extranjeros y se destacó la presencia de artículos a cargo de docentes del país. Se mantuvo la sección oficial para la publicación de actas y documentos, se difundían libros y periódicos destinados a la educación y los movimientos escolares en el país, y contaba con dos apartados, uno para el “correo exterior” y otro para las novedades educativas, “noticias sumarias” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 120, noviembre de 1887: 725).

Los informes de inspectores contenían información sobre: las situaciones laborales de los docentes como la disponibilidad para ocupar los cargos, la asistencia, las licencias y los nombramientos; informes cualitativos y cuantitativos de las evaluaciones aplicadas a los alumnos maestros para obtener el título de magisterio; la situación edilicia en la que estaban las escuelas y sobre la necesidad de útiles escolares. La Ley de Subvenciones Nacionales N<sup>o</sup> 463 de 1871<sup>16</sup> subsidiaba la compra de útiles escolares y de textos escolares. Todas las entregas de útiles a las distintas escuelas del país se detallaban minuciosamente en los distintos números de la revista.

En cuanto a las orientaciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza de las artes, *El Monitor* dedicó espacios notables donde varios artistas (que inclusive llegaron a ser inspectores escolares o estar a cargo de las comisiones de texto o simplemente fueron actores habilitados) publicaron nuevas ideas y perspectivas para orientar la enseñanza de las artes; entre ellos Fussoni, Malharro y Buffo. Además, de señalar la importancia de las *Lecciones modelo* que mostraban una secuenciación didáctica de clase de música o de labores y una reflexión sobre la misma.

En la actualidad *El Monitor* forma parte de la memoria donde se plasmaron proyectos educativos, esto puede entenderse como un banco de pruebas de interés a la investigación histórica. “Las revistas conservan las pruebas de cómo se pensaba el futuro desde el presente” al que pertenecieron” (Sarlo, 1992:11).

Al corpus también se incorporaron los programas del Reglamento *para el examen (sic) de maestros y maestras de 1883* difundidos por *El Monitor* y los planes de estudio publicados en *Los Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal*, 1903, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

## Periodización

---

<sup>16</sup> Modificada en 1890 y 1897 como se señala en el Capítulo 3.

Establecer una periodización es una decisión compleja en todo trabajo historiográfico, dado que implica optar por algunos criterios y descartar otros. Una periodización “es una hipótesis necesaria o un instrumento de pensamiento, válido en la medida que ilustra y depende, por su validez, de la interpretación” (Castañeda, 1997: 79). Para la delimitación temporal que se estableció en esta tesis, se tuvieron en cuenta los cambios y continuidades en las políticas educativas orientadas a la creación de las escuelas normales y la organización del magisterio entre los años 1870 y 1916.

En este periodo, en el que se crearon, organizaron y consolidaron las escuelas normales (EN) y se organizó la educación común, obligatoria gratuita y graduada, corresponde en gran parte a las etapas históricas denominadas de Organización y Consolidación nacional y de hegemonía del Partido Autonomista Nacional (PAN) que gobernó el país entre 1874 y 1916.

### Marco histórico

El periodo histórico, abordado en esta tesis, coincide con la organización y modernización del Estado nacional, la inserción del país en la economía mundial y la educación pública asumida como una cuestión pública. En este contexto fue prioritario definir cómo se formaría el magisterio, dónde y con qué contenidos, en tanto las escuelas normales y sobre todo la escuela común participarían del complejo proceso de construcción de la identidad nacional.

Entre 1862 y 1880 se afianzó el orden institucional de la república unificada. En este periodo clave para la historia argentina se proyectó una política nacional que conformaría la vida del país durante varias décadas. La caída de Rosas en la batalla de Caseros en 1852 había anticipado y abierto el camino a este proceso modernizador. Se sucedieron las presidencias de Bartolomé Mitre (1863-1868), Domingo Faustino Sarmiento (1868-1872) y Nicolás Avellaneda (1872-1880) que pusieron en funcionamiento políticas unificadas sobre un territorio donde se diferenciaban tres áreas como la provincia de Buenos Aires, las provincias del litoral y las provincias del interior que defendían las soberanías provinciales y negaban la autoridad nacional.

La década de 1880 se tomó como fecha clave para señalar la apertura del modelo económico agroexportador<sup>17</sup> que favoreció el crecimiento de un capitalismo de base

---

<sup>17</sup> Sobre el inicio de la etapa agroexportadora que permitió a la Argentina la incorporación al mercado internacional, hay una discusión al respecto. Una línea de historiadores que sostiene que este proceso se inició, a partir 1850 durante

agraria. Este proceso económico<sup>18</sup> permitió que la Argentina se incorporara a la economía mundial como proveedora de cereales y carnes y receptora de inversiones y mano de obra de origen extranjero proveniente de Europa (Cattaruzza, 2020). Esta apertura externa de la economía originaba nuevas necesidades e intereses en los sectores más cercanos al mercado mundial (Oszlak, 1997). “La internacionalización de la economía aparecía como una condición necesaria para la nacionalización de la sociedad argentina” (54).

La modernización alcanzó al régimen del gobierno que “fue más moderno que los anteriores, conservador en lo que se refiere a la reproducción de grupos de poder, aunque liberal en ciertos aspectos ideológicos” (Cattaruzza, 2020: 24). También considerado oligárquico por los orígenes sociales y lo cerrado del sistema. El Estado nacional surgió exitoso con un dominio más pleno del territorio nacional y con la federalización de Buenos Aires<sup>19</sup> (Bertoni, 2020). El apoyo de las élites del interior hizo posible el triunfo del Partido Autonomista Nacional (PAN), con Julio A. Roca como presidente. Se inició así, la etapa denominada Consolidación nacional, “un ciclo de cierta estabilidad política no exenta de disputas libradas entre sectores de los grupos dominantes” (24).

Hacia 1890, durante el gobierno del PAN se manifestó una crisis económica. Juárez Celman que ejercía un unicato presidencial fue obligado a renunciar en un contexto inflacionario, de caída del salario real, cierre de bancos y de fuerte presión de los sectores obreros. Se desencadenaron dos movimientos populares, la creación del Partido socialista por inmigrantes alemanes con la formación del Comité internacional para festejar el 1 de mayo en Buenos, y la Unión Cívica que, a su vez, quedó dividida en la Unión Cívica Nacional liderada por Mitre y en la Unión Cívica Radical por Leandro N. Alem; esta última recibió el apoyo militar que organizó la Revolución del Parque, hito fundante del radicalismo (Romero, 2017).

---

los primeros años, con la exportación de la lana; otra línea de investigación, encuentra el comienzo a partir de 1870 con la exportación del ganado vacuno y los adelantos técnicos como la instalación de los frigoríficos y más tarde la producción y exportación cerealera. Estas discusiones sobre el inicio conllevan otras en torno a la posibilidad de que la Argentina hubiera organizado una economía menos dependiente del mercado internacional (Cattaruzza, 2020).

<sup>18</sup> También hubo un desarrollo industrial sobre la base de las agroindustrias como la producción de harinas, carne congelada en el área pampeana, y la producción de azúcar, vinos que se desarrollaron en el interior. Tedesco (2009) sostiene que el desarrollo de las agroindustrias favoreció el desarrollo de ciertas zonas de la Argentina. El resto del país se beneficiaba con la leve expansión del mercado interno, esto aumentaba su dependencia de las subvenciones del gobierno nacional.

<sup>19</sup> En este conflicto armado entre la Nación y la provincia de Buenos Aires en 1880 se pusieron de manifiesto dos cuestiones candentes para la agenda nacional: la subordinación de la Guardia Nacional al gobierno nacional y la definición de un territorio para establecer la capital de la república. La necesidad del imperio de la Nación sobre el imperio de las provincias quedaba sellado con la federalización de la ciudad de Buenos Aires y la ley que limitaba el poder de las provincias para formar cuerpos militares (Sabato, 2012).

Los partidos obreros y socialistas reclamaban al Estado medidas de protección laboral. La huelga general, la movilización callejera, las asociaciones de obreros que hacían circular periódicos y las agrupaciones de los inmigrantes presionaban al Estado para que interviniera en asuntos públicos que eran de índole económica y política. En el movimiento obrero se destacaba la influencia del anarquismo que veía al Estado como un mecanismo de opresión del capital que solo era capaz de reprimir. Las políticas estatales reaccionaron a favor del hostigamiento policial a las manifestaciones obreras<sup>20</sup> y la sanción de la Ley de Residencia de 1902<sup>21</sup> que autorizaba a la extradición de extranjeros (Cattaruzza, 2020). Dispusieron la obligatoriedad del servicio militar y la Ley de Defensa Nacional de 1910<sup>22</sup>. Parte del proceso de ingeniería social en marcha dependía de la posibilidad de poblar el territorio y transformar a la sociedad por todas las vías posibles. El proyecto de nación había sido formulado en los escritos de Sarmiento y Alberdi,<sup>23</sup> y puesto en marcha tras la firma de la Constitución por parte de Buenos Aires<sup>24</sup>, la inmigración había sido considerada fundamental para la expansión económica y la constitución de la nación (Halperín Donghi, 2004; Bertoni, 2020). Gobernar, para Juan Bautista Alberdi requería necesariamente poblar el territorio con inmigrantes europeos como lo había hecho Estados Unidos. Para esto era imprescindible definir políticas migratorias para atraer a los inmigrantes de la Europa civilizada, aquellos que serían portadores de la semilla de la libertad y del trabajo. Alberdi advertía que poblar podía ocasionar un atraso, un embrutecimiento si se hacía con el inmigrante inadecuado. *Gobernar es poblar la América del Sur con europeos que hayan experimentado la vida en libertad y en la industria. En este sentido, poblar significaba educar, mejorar, civilizar, enriquecer y engrandecer la nación* (Alberdi, 1852).

Las ideas liberales de Alberdi se plasmaban en la apelación al trabajo y al capital extranjero como instrumento para un acelerado e imprescindible cambio económico. En

---

<sup>20</sup> Las huelgas de obreros portuarios cobraron gran dimensión entre 1900 y 1902, en Buenos Aires como en los puertos del Paraná. El s. XX, se inició con una huelga de 4.000 obreros portuarios; hacia 1901 continuaron con las huelgas de marineros y foguistas y se extendieron hacia otros gremios: panaderos, empleados de fábricas de cigarrillos, de sombreros, de alpargatas. La Federación de Estibadores reclamaba la reducción del peso de la bolsa a 65/70 kg.

<sup>21</sup> *Ley de Residencia N° 4144*, ordenada la deportación de todo extranjero que perturbe el orden público y aumentaba el control de inmigración.

<sup>22</sup> *Ley de Defensa Nacional N° 7029* proscribió a los anarquistas y demás personas que hayan atentado contra las instituciones públicas, y quedan fuera del reclamo judicial. Esta ley estuvo precedida por el estado de sitio, por lo tanto, se prohibieron las reuniones públicas gremiales, manifestaciones, huelgas y el uso de símbolos anarquistas.

<sup>23</sup> Juan Bautista Alberdi (1810-1884), jurista argentino, planteó la necesidad de formar la sociedad argentina con el fomento de la inmigración europea que supiera trabajar, que conociera la vida urbana y civilizada, las leyes modernas para organizar instituciones e instalar fábricas. Sus principales ideas están expresadas en su obra *Bases y Puntos de Partida para la Organización de la República Argentina* de 1852.

<sup>24</sup> El Estado de Buenos Aires jura la Constitución Nacional en 1860 después de la Batalla de Cepeda en 1859.

cambio, Sarmiento postulaba un cambio de la sociedad en su conjunto que estaría dado por la educación de una ciudadanía, siendo esta la condición para el progreso económico (Halperín Donghi, 2004). En el *Facundo*<sup>25</sup> ponía de manifiesto el interés político de la Generación de 1837 a la que pertenecía, la unificación de una nación civilizada y libre mientras que la contracara del gobierno de Rosas había representado la barbarie y la esclavitud.

La clave del cambio económico para Sarmiento estaba en la importancia que adquiriría la palabra escrita en una sociedad que se organizaba en torno a un mercado nacional. Veía en la educación popular un instrumento indispensable para lograr un nuevo modo de articulación social que permitiría a ese mercado estructurarse mediante la comunicación escrita. Asimismo, la educación popular era un instrumento de conservación social como lo había observado en los Estados Unidos; una idea que lo persuadía era que la pobreza del pobre no era necesaria. Para esto se requería plantear políticas que pudieran distribuir bienestar a sectores cada vez más amplios como una condición económica para la viabilidad de ese orden social y político (Halperín Donghi, 2004). “La imagen del progreso económico que madura Sarmiento, más compleja que la Alberdi, postula un cambio de sociedad en su conjunto como condición del progreso” (51).

La idea del cambio económico y social no dejaba de reflejar la constante ambivalencia en la actitud de Sarmiento frente la presión de los sectores más pobres en una sociedad desigual, la alfabetización les enseñará a desempeñar un nuevo papel, pero el orden “habrá sido preestablecido por quienes han tomado a su cargo el complejo esfuerzo de transformación económica social y cultural de la realidad nacional” (Halperin Donghi, 2004: 51).

La definición de la estructura social iba acompañada del problema central, la construcción de la identidad nacional para la conformación de una Nación. Lastensiones que existían se habían heredado del pasado de fragmentación política con predominio de identidades locales a nivel provincial; frente a ellas emergía el desafío de la conformación de una identidad homogénea ante la llegada de inmigrantes. La inmigración produjo la coexistencia de numerosas identidades que confluyó en un sistema político que construyó

---

<sup>25</sup> Sarmiento, Domingo Faustino [1845] *Facundo, Civilización y barbarie* fue una obra central en la vida del autor y en la literatura argentina, al mismo tiempo, instaló las ideas en torno a las cuales se configuró a política y la sociedad argentina.



a sangre y fuego una identidad nacional homogeneizadora. Una identidad presupone un bien común, pensar en un nosotros como parte de una comunidad política del Estado nación (Ternavasio, 2015).

El crecimiento de la población argentina durante este periodo, registrado por los censos de 1869, 1895 y 1914, estuvo ligado tanto a la inmigración como al crecimiento vegetativo (Cattaruzza, 2020). La población a nivel nacional se duplicaba según los registros censales, 1869 con 1 830 214 habitantes, aumentó en 1895 a 4 044 911 y en 1914 a 7 885 237. El inmigrante provenía de áreas rurales, principalmente Italia<sup>26</sup> y España<sup>27</sup>, y venía a desempeñar tareas similares en las zonas rurales de la pampa húmeda, pero también se concentraría población en las zonas portuarias de Buenos Aires y Rosario. Estas crecerían con mayor ritmo hasta formar las primeras áreas metropolitanas, que fueron sedes del despliegue cultural urbano, diferenciadas de las áreas rurales vinculadas a la producción agropecuaria.

Hacia 1880, la imagen positiva del inmigrante se torna ambivalente, por un lado, era la condición para el progreso, pero también una amenaza de disolución de los valores culturales por su carácter masivo. De la xenofilia inicial se pasó la xenofobia, es decir que el entusiasmo en la confianza del inmigrante trabajador se fue perdiendo y se lo fue vinculando con las pestes como la fiebre amarilla en 1871, el cólera en 1887, los conflictos políticos, la falta de trabajo (Bertoni, 2020; Di Tulio, 2003).

### La institucionalización de la “profesión de la enseñanza”

Dada esta heterogeneidad poblacional, la escuela masiva y obligatoria ocupó un lugar fundamental en la organización social y la construcción de la identidad nacional. Más allá de la difusión del idioma nacional, fue un centro de rituales cívicos, de mitos recreadores como los festejos de las efemérides, donde la Nación nacía el 25 de mayo y la Independencia el 9 de julio. Todos mitos integradores y homogeneizadores donde la sociedad veía el éxito (Ternavasio, 2015).

---

<sup>26</sup> Mitre sintetizaba las políticas inmigratorias, “Capitales ingleses y brazos italianos”, en la cual se reconocía la capacidad de trabajo y la integración social de la inmigración (Di Tulio, 2003).

<sup>27</sup> El artículo 25 de la *Constitución Nacional* expresa la necesidad de repoblar el territorio con inmigración europea que se ha conservado incluso en la reforma constitucional de 1994: El Gobierno federal fomentará la *inmigración europea*; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes (art. 25).

En esta etapa, la escuela común se convirtió en una cuestión nacional que poco a poco fue ganando terreno. Para esto, la organización del sistema educativo nacional<sup>28</sup> tuvo que resolver el problema de la formación de maestras y maestros<sup>29</sup>, la actualización de métodos y contenidos, la introducción de nuevos recursos, la construcción de edificios escolares, y la organización del funcionamiento escolar. El proceso de sistematización de la educación resultó comparable a la que se producía en los sistemas educativos más modernos del mundo (Bertoni, 2020).

La difusión del proyecto de educación pública fue el centro del proyecto de transformación de la sociedad de Sarmiento (Sábato, 2012). El punto de partida se puede anclar durante su exilio en Chile (1829-1852)<sup>30</sup>, gracias al gobierno chileno que lo envió oficialmente a conocer los sistemas educativos de Francia, Inglaterra, Italia, Alemania, España, Estados Unidos y Canadá. En Estados Unidos, quedó “deslumbrado por las ideas de Horace Mann y fascinado por los métodos de expansión de la frontera en Estados Unidos” (Weinberg, 1984: 165). Al regresar a Chile, impulsó las ideas sobre el funcionamiento del normalismo que marcaron los debates educativos de la época; estos se manifestaron en los proyectos presentados por Manuel Montt y en el de Antonio García Reyes (Tedesco, 2012), que se expresaron en los principios civilización y barbarie y orden y progreso dando lugar a una nueva legitimidad donde la libertad se subordinó al orden (Fernández Mouján, 2019; Tedesco, 2012, 1986). Por ello se hacía necesaria una correlación positiva entre educación y estabilidad política, y fue la tarea asignada a la educación: promover la producción mediante la formación adecuada de la población y brindar estabilidad política para que las funciones de producción fueran posibles (Tedesco, 2009).

La función de la educación pública en el país constituyó un escenario de debate como el que sostuvieron dos figuras políticas, Sarmiento y Pizarro en torno a la función de la educación intelectual vs. la práctica. La educación práctica fue defendida por los

---

<sup>28</sup> La Constitución Nacional de 1853 cedió a las provincias para administración de la educación (art. 5º). Sobre la base constitucional, se sancionaron leyes de educación común provinciales como la Ley de Educación Común 988 en la provincia de Buenos Aires de 1875, antecedente de la Ley 1420, la Ley de Educación Común N° 1426 de Córdoba, Ley de Educación Común N° 37 de Mendoza, ambas sancionadas en 1897, entre otras.

<sup>29</sup> La Ley N° 988, en el art. 25, Inciso 7º, prescribía que era atribución del Consejo General de Educación expedir títulos de maestros a partir de la aprobación de los exámenes. Los diplomas se consideraban títulos habilitantes para las Escuelas Comunes.

<sup>30</sup> Sarmiento estuvo como exiliado político en Chile durante el rosismo. El gobierno chileno bajo la gestión del Ministro de Instrucción Pública Manuel Montt fue enviado a Europa y Estados Unidos para conocer los modelos de organización escolar, la centralización de Francia y la descentralización germana y sajona, la construcción de los regímenes republicanos y democráticos de los países que estaban en el inicio de las economías capitalistas. Los informes de Sarmiento resultado de estos viajes sirvieron de base para los debates y proyectos educativos en Latinoamérica (Tedesco, 2012).

industriales representados en el Club industrial<sup>31</sup> y la educación intelectual por los impulsores del proyecto modernizador. Mitre y Sarmiento defendían el papel de la educación para desarrollar la mente, una persona que educa su inteligencia puede trabajar en cualquier actividad. La educación práctica se relacionaba con una orientación productiva ligada al trabajo. Las ideas de Alberdi estaban en consonancia con la educación práctica en tanto sostenía que para la organización del país primero había que lograr un desarrollo económico como condición para el logro de una sociedad más justa e igualitaria. Por su parte, Sarmiento veía en la educación un factor para el progreso político, económico y social de la nación (Herrero, 2011; Tedesco, 2009). Para Herrero la diferencia radicaba entre formar ciudadanos para la participación política y la inserción económica según la línea alberdiana o formar individuos dependientes del empleo estatal para Sarmiento (Herrero, 2011).<sup>32</sup>

Si bien el modelo agroexportador fue el organizador de la vida económica en todo el periodo de estudio, desde el Estado nacional se defendió una educación intelectual, alejada de las orientaciones productivas; también se desestimaron en los debates parlamentarios todas las propuestas de una educación práctica como las de Osvaldo Magnasco de 1899 y la de Saavedra Lamas de 1916.

En este contexto, Sarmiento escribió sobre la necesidad de formación del magisterio. En *Educación popular*<sup>33</sup>, expresaba que “La profesión de la enseñanza requiere tanta o mayor preparación como ninguna otra” (Sarmiento 1849 citado por Tedesco y Zacarías, 2011: 143). Su interés político rondaba sobre la necesidad de formar un magisterio estatal basado en una pedagogía normalista, con el propósito de lograr una homogeneización cultural en la población. Para esto trajo algunas maestras

---

<sup>31</sup> Club Industrial Argentino fundado en 1875, fundado por un grupo de personas ligados a la agroindustria, es el antecedente de la Unión Industrial Argentina de 1887.

<sup>32</sup> Para Herrero (2011), la creación de una escuela de artes y oficios que realizó el presidente Roca en 1881 parecía estar más en consonancia con las ideas de Alberdi dado que se proponía una educación con fines prácticos y utilitarios, como la de formar jóvenes para el trabajo. Esto desató una violenta disputa entre el Ministro de Instrucción Pública Dídimo Pizarro y Sarmiento que era Superintendente General de Escuelas. Esta negativa resultó llamativa debido a que Sarmiento había promovido una educación agraria y minera. Cuando asumió la gobernación de San Juan (1862-1864) creó las primeras escuelas de minería que formaron ingenieros en San Juan y Catamarca. En 1871, Sarmiento durante la presidencia (1868-1874) abrió el Departamento de Agricultura desde donde fomentó la enseñanza especializada para la agricultura y la minería (Herrero, 2011; Tedesco, 2009). Tedesco (2009) sostenía que la causa del conflicto entre los funcionarios fue la intervención de Pizarro, ferviente católico, en el inicio de las gestiones educativas con el Vaticano. En cambio, Herrero (2011) critica el programa de Sarmiento que incluía el desarrollo de una economía agrícola, pequeños propietarios y escuelas primarias, agrícolas y mineras, debido a que adhería al programa de la república agraria en el marco división internacional del trabajo (países latinoamericanos productores de materias primas y países industrializados del Norte consumidores de materias primas).

<sup>33</sup> Sarmiento publicó los informes de viajes realizados en 1849, en el libro *Educación popular*, uno de los libros más influyentes para la organización de la educación nacional y de la provincia de Buenos Aires. En *Educación popular* se condensan por primera vez las ideas educativas de Sarmiento [...] es un relato de viaje convertido en una de las obras pedagógicas más importantes de la historia argentina (Tedesco; Zacarías, 2011: 13)

norteamericanas que se instalaron en la Argentina entre 1873 y 1898. Sarmiento contaba con un escaso presupuesto oficial y solo alcanzó para traer sesenta y cinco<sup>34</sup> maestras, el proyecto fue completado por el presidente Roca a partir de 1880. Muchas de estas docentes organizaron las primeras escuelas normales de la Capital Federal, en las localidades bonaerenses de Azul, Mercedes, San Nicolás, en Entre Ríos en las ciudades de Paraná y Concepción del Uruguay, en la capital de la provincia de Corrientes también en Esquina y Goya y en las ciudades capitales de Catamarca, Córdoba, La Rioja, Mendoza, San Juan, Tucumán y La Plata. La mayoría de estas docentes eran protestantes y esto ocasionó el rechazo de la Iglesia católica (Fiorucci, 2016; Rodríguez, 2020).

“Las escuelas normales fueron creadas con el objeto de formar personal apto para la enseñanza”, nos recuerda Mercante (Mercante, 1918: 201). El principio pedagógico de formar “personal apto” significaba idoneidad del docente en cuanto al acceso a saberes pero particularmente en el saber enseñar, "es obligación de toda Escuela Normal enseñar el Cómo mas que el Qué" (sic) (Torres, 1878:6) Es el reinado de los métodos sobre los contenidos y se enfatiza que “la enseñanza [no] ha de ser en forma de discursos para los estudiantes. El programa de cada uno de los diferentes ramos comprende una serie de lecciones; pero la cuestión no está en qué lecciones se dan, sino en cómo cada lección es dirigida” (sic) (Torres, 1878: 6).

El hito fundante del normalismo lo constituye la Escuela Normal de Paraná (ENP)<sup>35</sup> “Créase en la ciudad del Paraná una Escuela Normal, con el designio de formar maestros competentes para las escuelas comunes (art.1<sup>a</sup>) (...) será instalada en el edificio nacional que fue casa del Gobierno de la Confederación (art. 2)” (*Memoria*, 1869<sup>36</sup>)

---

<sup>34</sup> El relato de las primeras maestras norteamericanas se encuentra en el libro: Houston Luiggi, Alice et. al. (1959). *Sesenta y cinco valientes: Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires, Ágora.

<sup>35</sup> La Escuela Normal de Paraná también tuvo antecedentes en el Río de la Plata, fueron proyectos que no perduraron debido a los conflictos políticos de la época, pero que dejaron una huella ideológica; estos fueron la Escuela Normal de 1825 y la Escuela Normal de 1852. El plan de estudio de 1852 de cinco años de duración para alumnos internos y externos comprendía aparecían asignaturas destinadas a las artes como, Música, Dibujo Lineal y Floreal (Monjardin, 1946 citado por Blas Antonicelli, 2002). El plan de 1852 es de marcada influencia enciclopédica con cierta similitud a los planes de los Colegios Nacionales más que a los planes de las EN a partir de 1870. En 1865, durante la presidencia de Bartolomé Mitre (1863-1868) y Mariano Saavedra gobernador de Buenos Aires, se estableció por decreto una Escuela Normal de Preceptores de Instrucción Primaria Elemental y Superior, de dos años de duración. La aprobación del primer año otorgaba el título de Subpreceptor y con la aprobación de los dos años se daba el título de Profesor de Enseñanza Primaria. En el Plan de estudio las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes se encontraban el Dibujo lineal instrumental a la Geometría y se podría considerar la Caligrafía, no estuvo la Música. También continuó la influencia enciclopédica en cuanto a que la mayoría de las asignaturas son científicas.

<sup>36</sup> *Memoria* presentada por el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1869 citado por Nuñez, 1985: 285).

El primer plan de estudio fue redactado por su primer director, el pedagogo norteamericano George Stearns,<sup>37</sup> quien además implementó nuevos métodos de enseñanza que trajo de la Escuela Normal de Winona. Su esposa, Julia Adelaide Hope, fue nombrada maestra- inspectora de enseñanza infantil, del primer kindergarten que funcionó en el país anexo a la Normal de Paraná.

Este plan de estudio no se reducía a un curso práctico, como se planteaba en los seminarios prusianos ni tampoco era una formación teórica similar a la de un bachillerato, sino que estaba compuesto por el Curso normal, y la Escuela Modelo de Aplicación.

José María Torres, director siguiente<sup>38</sup>, describió los componentes de la organización curricular para la formación del magisterio, en el Informe del Director de 1878 de la Escuela Normal de Paraná. El plan de estudio tenía dos clases de lecciones, entre las primeras se encontraba el Dibujo junto con la Escritura, la Lectura y el Cálculo mental consideradas las más fáciles y podían ser modelos a seguir cuando los alumnos enseñaran e inclusive podían perfeccionarlos.

En la escuela normal se dan lecciones de dos clases: las que son dirigidas exactamente como deben serlo en cualquier otra escuela, y las que no lo son. A la primera clase pertenecen el Dibujo, la Escritura, la Lectura y el Cálculo mental, en que los ejercicios, las recitaciones y los arreglos pueden constituir modelos que los alumnos [futuros maestros] sigan exactamente cuando enseñen, hasta llegar á ser, si pueden, capaces de perfeccionarlos” (Torres, 1878: 7).

Y las lecciones más teóricas que no funcionaban como modelo por el grado de dificultad que presentaban; correspondían con “la otra clase, á que pertenecen la Geografía, la Gramática, la Aritmética, el Álgebra, la Geometría y los demás estudios superiores que comprende el Curso Normal” (sic) (Torres, 1878:7).

El discurso pedagógico sobre el que se organizaron los planes de estudio en la Argentina tradujeron las influencias de los discursos escolares internacionales

---

<sup>37</sup> George Stearns (nació New Hampshire, EE.UU, en 1843) Fue el primer rector de Paraná nombrado por Sarmiento. Ingresó a la Argentina con su esposa, en 1870. Introdujo el modelo normalista de Winona en la Escuela Normal de Paraná. Stearns propuso la realización de una carrera docente con titulaciones escalonadas a quienes se distinguieran por su consagración a la enseñanza: Maestro Normal, Profesor Normal, Instituto Normal, Doctor en Pedagogía (Figueroa, 1934 citado por Blas Antonicelli, 2002). Este proyecto no se llegó a concretar pero da cuenta de la magnitud del normalismo norteamericano al plantear carrera académica, no se limitaba a la formación del magisterio en las escuelas medias.

<sup>38</sup> José María Torres (nació en Málaga, España, 1825 y murió en Entre Ríos, Argentina en 1895). Se recibió de Profesor Normal en la Escuela Normal Central de Madrid. Llegó a desempeñarse como inspector de primera clase en Madrid. En 1864, ingresó a la Argentina, ejerció la vicerrectoría del Colegio Nacional de Buenos Aires, más tarde recorrió las provincias como inspector de los colegios nacionales. Fue rector de la Escuela Normal de Paraná durante dos períodos: de 1876 a 1885 y de 1892 a 1894. Se destacó por su labor pedagógica como rector, inspector y difusor de la pedagogía normalista que resultaba innovadora para la época como el método de lectura para los niños. Publicó tres libros de amplia difusión en el magisterio: *Curso de Pedagogía: Primeros elementos de educación* (1887), *El arte de enseñar* (1888), *Varios Asuntos de Política Doméstica y Educación* (1890). Redactó los planes de estudio de 1887 y 1890 que se implementaron en la Escuela Normal de Paraná y el Reglamento General de Escuelas Normales de 1886.

provenientes de Francia, de Alemania a EE.UU.,<sup>39</sup> mediante los imaginarios republicanos. Esto dio lugar a la coexistencia de elementos provenientes de distintas formaciones discursivas de origen europeo y americano que al recontextualizarse sufrieron modificaciones (Dussel, 2001, 1997). Según la autora, el positivismo ortodoxo de Comte y Spencer nunca fueron hegemónicos<sup>40</sup>, sin embargo en la organización de los planes de estudio de magisterio, entre 1870 y 1916, puede notarse su influencia. Se considera indicio de esta perspectiva el modo en que se establecía la relación de la teoría con la práctica, así como en la organización y secuenciación de los ramos. En algunos casos el conocimiento más teórico que formaba parte del componente denominado Curso Normal solía anteceder a la práctica, pero esto variaba según el plan. Si se toman como ejemplo los sucesivos planes de estudio de la Escuela Normal de Paraná, en sus primeros planes la teoría podía anteceder a la práctica, iluminándola para luego aplicarla en la práctica. Esto queda también reflejado en la organización del plan y en la denominación de la escuela elemental que se creaba *ad hoc*, por ejemplo, la asignatura Pedagogía anticipaba a las prácticas que se daban en la Escuela Modelo de Aplicación.

A la luz de las cuestiones descriptas y volviendo al objeto de estudio de esta tesis, al momento de abordar la preparación del magisterio, es posible señalar que la función político cultural asignada a la escuela elemental y obligatoria, tiñó la composición de ramos y disciplinas de los planes de estudio de las escuelas normales así como las experiencias de preparación ofrecidas por el CNE.

#### La profesionalización de las artes

La formación de artesanos y la existencia de artistas en el Río de la Plata se remontan a las Misiones Jesuíticas del pasado colonial. La Compañía de Jesús ingresó en el territorio colonial, en 1609 y fue expulsada por Carlos III en 1767. Entre los jesuitas que llegaron a la región, había un número importante de músicos, pintores, escultores, arquitectos de diversas influencias artísticas, según los lugares de origen, como la de la casa de Habsburgo, Irlanda, Francia, Italia y Alemania. Para las construcciones y la ornamentación edilicia utilizaban la mano de obra nativa, les enseñaban el oficio de

---

<sup>39</sup> En el capítulo 2 donde se centra en el relevo de los antecedentes, se señaló que las influencias pedagógicas artísticas provenientes de Europa y EE.UU hacia nuestro país.

<sup>40</sup> Dussel, Inés, con esta hipótesis contraargumenta a la historiografía revisionista que suscribe a la idea de que las pedagogías del s. XIX fueron el resultado de la importación e implementación directa y unidireccional de ideas extranjeras para ser consumidas de manera acrítica (Dussel, 2001, 1997).

ebanistas, escultores, entre otros, también incorporaban elementos artísticos locales. Josefina Pla reconoció la existencia de una producción y de una corriente artística local en las misiones y la denominó “barroco jesuítico-guaraní” (Pla, 1975: 149)<sup>41</sup>.

Los primeros intentos de institucionalización de las artes en el Río de la Plata se dieron en 1799, cuando Manuel Belgrano, secretario del Consulado de Comercio de Buenos Aires, creó la Escuela de Geometría, Arquitectura, Perspectiva y de toda clase de dibujo. Esta Academia de Dibujo, dependiente de la Corona española, fue dirigida por el escultor Juan Antonio Gaspar Hernández y tuvo una breve existencia entre 1799 y 1804 (Zarlenga, 2014).

Belgrano escribió, en las *Memorias del Consulado*, que el dibujo era un saber que conectaba la formación de artistas y de artesanos. Se lo consideraba indispensable para la formación de trabajadores, el diseño de objetos y productos, el trazado de planos, entre otras actividades; esta concepción utilitarista se combinaba con una función moral y racional para educar a un pueblo laborioso. El dibujo estaba en el origen de la educación de los trabajadores en tanto posibilitaba la representación a escala del mundo. Era el alma de las artes necesaria para el ejercicio de los oficios de la época. El dibujo era parte de la educación técnica, artesanal e industrial, aún sin diferencias entre sí. El “impulso pedagógico de la ilustración belgraniana” integró las ciencias exactas y naturales con el dibujo técnico y los idiomas modernos como en la ciencia newtoniana (Gagliano, 2011: 15).

En el contexto de la Revolución de Mayo, la música también tenía una presencia activa en la sociedad, pero más en el ámbito privado e íntimo con las tertulias. Estas constituían espacios de las clases altas para socializarse y se contrataban músicos como entretenimiento, de esta manera las tertulias se convirtieron en instancias de difusión de los artistas y sus obras.

En 1817, la primera institución que tuvo una breve existencia fue la Sociedad de Buen Gusto por el Teatro<sup>42</sup>, constituida por el grupo rivadaviano, que propuso ciertas

---

<sup>41</sup> Se puede apreciar en la arquitectura, el mobiliario, las pinturas y las esculturas de las ruinas de San Ignacio Mini, la actual Universidad Nacional de Córdoba y en las estancias jesuitas, entre otras producciones (Gutiérrez Viñuales, 2002).

<sup>42</sup> El teatro se consideraba una herramienta difusora de ideas ilustradas, capaz de transformar las costumbres de los ciudadanos porteños a través de obras de teatro y musicales. El teatro y la música se constituyeron en mecanismos de homogeneización social que difundían valores republicanos, normaban y censuraban la manera adecuada de actuar en el espacio público (Guillamón, 2018).

pautas sobre la ejecución de obras y de los instrumentos utilizados y planteó la necesidad de formar una orquesta y de educar a los instrumentistas (Guillamón, 2012).

En 1815, el padre Francisco Castañeda abrió una Academia de dibujo dirigida por el platero Ibáñez de Iba, en Buenos Aires, en el Convento de la Recolectión conocido como la Recoleta. Y en 1817, Castañeda refundó la *Academia de Dibujo del Consulado*, dependiente del Cabildo, dirigida por el grabador francés José Rousseau, y luego el pintor sueco José Guth. La enseñanza se limitó a la copia y no logró el surgimiento de un gusto artístico local. En el año 1821, las dos escuelas fundadas por Castañeda pasaron a depender de la Universidad de Buenos Aires y se incorporaron como la Cátedra de Dibujo, dependiente del Departamento de Ciencias Exactas, dirigida por Guth (Zarlenga, 2014; Gutiérrez Viñuales, 2002).

La Academia de Música y Canto y la Escuela de Música se abrieron en 1822, y la Sociedad filarmónica sistematizó sus actividades en 1823, las tres formaron parte del ideal rivadaviano de transformar a Buenos Aires en la “Atenea del Plata”. Estas instituciones tuvieron como fin promover y consolidar las diversas prácticas musicales. La Sociedad Filarmónica tuvo como propósito buscar un determinado gusto musical, establecer ciertas pautas en lo que respecta al uso de instrumentos y educar a cantantes e instrumentistas según los estilos del momento; sin embargo, no logró prosperar debido a conflictos políticos de la época (Guillamón, 2012).

Es importante señalar la aparición de una novedad técnica: la litografía, que junto con grabado tuvieron una amplia difusión local. La litografía fue introducida definitivamente en 1828, por César Hipólito Bacle, suizo de origen francés, que inauguró la casa *Bacle y Cía*. (Gutiérrez Viñuales, 2002). Bacle propuso al Estado la institucionalización de la producción de la litografía<sup>43</sup>. Las primeras realizaciones litográficas publicaron retratos de personajes destacados de la época, vistas de edificios de Buenos Aires, planos de la ciudad y de Montevideo como así también de sus puertos, y diversas cartas geográficas” (Gutiérrez Viñuales, 2002: 34). La institución no prosperó durante el rosismo.

La aparición en Buenos Aires de la fotografía del daguerrotipo ocurrió en 1843. Esta nueva técnica impactó en las formas tradicionales de representación debido a la fidelidad y la rapidez en los resultados respecto de los retratos al óleo y lápiz. Esto

---

<sup>43</sup>*Bacle y Cía* era una empresa privada dedicada a la litografía y a la pintura que se especializaba en la producción de retratos en miniatura y al óleo. Finalmente, en 1829, por decreto del gobierno se creó *Impresores Litógrafos del Estado* dirigida por el propio Bacle.



provocó el aumento del consumo de daguerrotipo para retratar la propia imagen y los pintores de retratos se vieron obligados a adoptar el arte del daguerrotipo (Gutiérrez Viñuales, 2002).

Durante las presidencias de Mitre<sup>44</sup> (1862-1868), Sarmiento (1868-1874) y Avellaneda (1874-1880) se delinearón políticas artísticas como parte de la organización nacional que hicieron de las artes un asunto de Estado con el fin de constituir una estética nacional. Las artes plásticas redefinieron su estatus, fueron entendidas como Bellas Artes, expresión última de la civilización y el progreso de una nación (Zarlenga, 2014). Este proceso implicó la creación y nacionalización de instituciones de artes como la fundación en 1876, de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, que permitió la incorporación de artistas de variados intereses en un incipiente campo intelectual común como protagonistas de un proceso de cambio (Malosetti Costa, 2001).

Los miembros de la Sociedad promovieron la creación de otras instituciones como la Escuela de Dibujo, Pintura, Escultura, Arquitectura y Artes Aplicadas en 1878, el Museo Nacional de Bellas Artes en 1895, la Comisión Nacional de Bellas Artes en 1897 y el Salón Nacional de Bellas Artes. De esta manera, Buenos Aires se presentaba como una capital internacional con un clima propicio para el desarrollo de las Bellas Artes (Zarlenga, 2014).

Finalmente, la nacionalización de la Academia Nacional de Bellas Artes y Escuela de Artes Decorativas e Industriales (1905-1921) sobre la base de la Escuela de Dibujo, Pintura, Escultura, Arquitectura y Artes Aplicadas (1878-1904) resultó el modelo estructurante de la enseñanza artística pública en Buenos Aires hasta 1934 (Zarlenga, 2014: 390).

Para Buffo, las políticas artísticas generaron un clima propicio para el surgimiento del nacionalismo musical.<sup>45</sup> Hacia la década de 1870, algunos músicos comenzaron a incluir el acervo folclórico entre sus obras, sin dejar de componer las europeizantes. El autor considera precursoras del nacionalismo musical la obra instrumental y vocal de Alberto Williams *El rancho abandonado*, op. 32 N.º 4 y *Orígenes del arte musical argentino* y *Pampa* de Berutti. De la mano del compositor Julián Aguirre aparecía la mistificación e idealización de la figura del gaucho y la acción a la vez realista y redentora

---

<sup>44</sup> En los planes de estudio de los Colegios Nacionales, abiertos por el Presidente Bartolomé Mitre a partir de 1863, se introdujeron los Cursos Regulares y Libres de Dibujo al Natural.

<sup>45</sup> El autor Buffo desarrolla la hipótesis sobre un nacionalismo musical incipiente. La literatura asume en la obra del escritor Leopoldo Lugones (1874-1938) la manifestación del nacionalismo con la publicación *El payador* de 1916.

del *Martín Fierro* de José Hernández.<sup>46</sup> Esta corriente definió a los hechos musicales condicionados por los valores y creencias que la gente de una nación usaba para identificarse musicalmente como forma de verdad estética (Buffo, 2017).

En este contexto, abrió el *Conservatorio Nacional de Música* en 1888, dirigido por Juan Gutiérrez para formar docentes de Música en respuesta a una necesidad de la época. De este modo, entró en competencia con el Conservatorio de Música, proyecto privado, fundado por Alberto Williams, que formaba intérpretes.

A fines del s. XIX, la organización de la educación formal y las instituciones artísticas como creadoras y difusoras de una cultura nacional constituyeron, en Argentina, un asunto de Estado. En este proyecto estatal de conformación de una Nación, la formación y la preparación docente fue clave para la construcción de la identidad nacional y la cohesión social. Uno y otro aspecto confluyeron en los planes de estudio y en las asignaturas destinadas a las artes de las Escuelas Normales (EN) y en distintas propuestas del CNE, en el periodo estudiado.



---

<sup>46</sup> José Hernández (1834-1886) autor del *Martín Fierro* publicado en 1872 fue un texto literario fundante de la literatura argentina. Otra línea de intelectuales de las últimas décadas del s. XX, considera el libro *Facundo de Sarmiento*, publicado en Chile de 1845, es un texto considerado la obra fundante de la literatura argentina (Sarlo, Beatriz y Altamirano, Carlos (1997) *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Madrid, Ariel )

## CAPÍTULO 2

### LAS ARTES EN LA PREPARACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y MARCO TEÓRICO.

#### Antecedentes

Diversas investigaciones han abordado históricamente las finalidades, los sentidos y los debates en torno a la enseñanza de las artes en instituciones artísticas y en los sistemas educativos. Las artes como el Dibujo, la Música, las Labores de mano y el Trabajo manual también han tenido una presencia sostenida en los planes y programas desde el origen de la formación del magisterio en la Argentina, Latinoamérica, EE.UU. y Europa. Esto permite trazar una cartografía occidental que recorre el surgimiento de las corrientes artísticas, la enseñanza de las artes y sus regiones y dinámicas de influencias: de Europa a EE.UU. y desde el Norte hacia Latinoamérica y Argentina.

El mayor interés de los investigadores se centró en la historia de la educación artística, desde la perspectiva contemporánea de las artes visuales<sup>47</sup>, y más específicamente en la historia del dibujo. La Música es mencionada como parte del binomio con el Dibujo para constituir la educación artística. Las investigaciones que toman por objeto la educación musical escolar son escasas y, a veces inexistentes, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. No se encontraron antecedentes que investigaran las asignaturas Labores de mano y Trabajo manual en la formación del magisterio como parte de la enseñanza de las artes.

Entre las investigaciones que permiten organizar los antecedentes en esta tesis, se tuvieron en cuenta los aportes de Welti, María Elisa (2016), quien desde la Universidad Nacional de Entre Ríos, elaboró un estado de la cuestión con las investigaciones que abordaron como tópico la historia de la educación artística, entendidas como las artes plásticas, con el objetivo de identificar áreas de vacancia e inaugurar nuevas líneas de investigación.

---

<sup>47</sup> Marín Viadel plantea que la educación artística se fue configurando como un territorio de investigación con identidad propia. La investigación en educación artística tuvo alcances diferentes en cuanto a las artes según región: en América Latina incluye a la enseñanza de todas las disciplinas artísticas como la música, la danza, el teatro, las artes visuales, etc.; en Europa y EE.UU la enseñanza de las artes visuales se usa como sinónimo de educación artística (Marín Viadel, 2011).

A continuación, se presentan los aportes de las investigaciones que constituyen los antecedentes organizados en cinco ejes temáticos: 1. Arte y educación; 2. Métodos para la enseñanza de las artes; 3. Propósitos para la enseñanza de las artes; 4. Procesos de institucionalización de las artes; 5. Arte y género.

## Arte y educación

En este primer eje se incluyen los aportes del autor norteamericano Efland, Arthur (2002), quien en una investigación sobre la historia de la enseñanza de las artes visuales en EE.UU., realizó un recorrido desde las primeras manifestaciones artísticas como parte de la historia de la civilización occidental hasta los años 1990. Su hipótesis central es que la presencia de las artes refleja ciertas particularidades de la sociedad en cada momento histórico y, de manera similar, ocurre con el sistema de educación artística que se encarga de su enseñanza (Efland, 2002: 19). Para esta tesis, interesa particularmente el s. XIX, que es cuando el autor despliega la hipótesis de reinención de las influencias artísticas europeas en la organización de las escuelas comunes norteamericanas.

En este periodo, cobra relevancia la figura de Horace Mann, secretario del Consejo de Educación de Massachusetts en 1837, quien junto a su esposa Mary Mann viajó por Europa para conocer los nuevos métodos de enseñanza, entre ellos, el método de Pestalozzi implementado en las escuelas prusianas. Sobre la base de este método se organizaron las escuelas estatales norteamericanas con el fin de crear una sociedad culta, moral, piadosa y trabajadora. La influencia pestalozziana en los Estados Unidos se realizó a partir de informes sobre las escuelas prusianas que fueron elaborados por personas que viajaban a Europa como Mann, William Woodbridge, Henry Barnard y Calvin Stowe.

Pestalozzi al igual que Rousseau, consideraba que “todo aprendizaje humano había de buscarse en las impresiones sensibles (*Anschauungen*) que la mente recibía de la naturaleza” (Efland, 2002:121). Este supuesto requería del arte de la enseñanza, un método que estimulara la mente de los niños puesto que habían padecido las consecuencias de las guerras y la pobreza. Para Pestalozzi el aprendizaje tenía lugar a través de tres medios: por los *sonidos* hablados o cantados, por el estudio de la *forma*, que incluía la medición y el dibujo y por el estudio de los *números*. Se producía en cada uno de estos tres medios una progresión natural que iba desde las impresiones sensibles hasta la abstracción. La medición era importante para clarificar las impresiones: la

medición del sonido conducía al estudio del ritmo en la música y la de la forma a la geometría y al dibujo (Efland, 2002).

Los métodos para enseñar dibujo que se usaban en el s. XIX se basaban en ejercicios sobre figuras geométricas simples: líneas rectas y curvas, ángulos, formas llanas y sólidas y sobre figuras con motivos decorativos sencillos. Los criterios para su evaluación eran la exactitud y la pulcritud. Los ejercicios progresaban desde lo simple a lo complejo. El aprendizaje natural de Pestalozzi produjo un cambio innovador en los métodos de enseñanza: las líneas se usaron para describir los objetos percibidos. “Las curvas y los ángulos que configuran las formas de los objetos podían leerse como un alfabeto de impresiones sensibles, lo que llamaba el A B C de la *Anschauung*” (Efland, 2002: 125).

Varios fueron los discípulos de Pestalozzi, entre ellos Hermann Krüsi, que esbozó un programa educativo basado en los principios pestalozzianos. Su propuesta para el dibujo consistía en “practicar el dibujo lineal, educar el ojo y la mano, y practicar la imaginación, de acuerdo con una serie de reglas y buscando resultados agradables a la vista” (Efland, 2002: 125). Los docentes graduados de la Escuela Normal de Oswego, EE.UU., difundieron los métodos de Krüsi. Sin embargo, hacia 1870 los principios innovadores de Pestalozzi se habían convertido en procedimientos formales y ritualizados.

La educación artística en las escuelas comunes en EE UU fue promocionada por Horace Mann, quien le atribuía ventajas prácticas y virtudes morales a la enseñanza del dibujo. Consideraba que la educación artística era una habilidad al alcance de todos porque el talento no era una condición necesaria para su aprendizaje, cualquier persona que podía aprender a escribir podía aprender a dibujar.

En 1870, se produjo un cambio en cuanto a los fines de la enseñanza del dibujo y en Boston, un distrito industrial con crecimiento poblacional; se sancionó una “Ley de Dibujo que hiciera gratuita y obligatoria la enseñanza del dibujo industrial y mecánico a todas las personas de más de quince años, en comunidades del Estado cuya población que tuvieran como mínimo diez mil personas” (Efland, 2002: 146).

La función del dibujo industrial en la educación común consistía en ejercitar la imaginación, desarrollar la percepción y despertar el amor por el orden. La práctica del dibujo en el trabajo industrial debía realzar el gusto para disfrutar de lo bello y la destreza para llevar una vida práctica provechosa. El dibujo también era un medio en otras materias como la Geografía. El dibujo industrial incluyó además la ciencia que garantizaba la

calidad y duración de la manufactura y se agregaron a las materias el diseño y el dibujo geométrico (Clarke, 1885: 264 citado por Efland, 2002: 154).

En este contexto, se presentó el problema de quiénes enseñaban arte. En Boston se dio el debate sobre si se formaba un profesor especializado en la enseñanza del dibujo o si se capacitaba a un maestro generalista. La idea de que un profesor de arte precisara una formación distinta a la de un artista resultaba una propuesta extrema, ya que “durante siglos habían sido los artistas quienes habían dado lecciones de arte, dirigidas a su vez principalmente a futuros artistas” (Efland, 2002: 162). Finalmente, se creó la Escuela Normal de Arte, en 1873 en Boston, con el objetivo de producir artistas y profesores de los artistas.

La enseñanza del arte en las escuelas comunes estadounidenses entraba en abierta contradicción con las tradiciones estéticas en el campo de las Bellas Artes. A lo largo del s. XX, las escuelas fueron abandonando las tradiciones lineales y neoclásicas para la enseñanza del dibujo en favor de estilos que reflejas en las tendencias románticas. La producción industrial fue perdiendo sus cualidades estéticas, los métodos educativos redujeron simultáneamente las cualidades estéticas del arte que enseñaban.

Otro aporte valioso en torno al eje arte y educación, lo representan los trabajos sobre la estética escolar que llevó a cabo un equipo de investigadores argentinos dirigidos por Pineau, Pablo (2014), pertenecientes al campo de la Historia de la Educación.

Pineau entiende a la escuela como máquina estetizante, es decir, “un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición procesos modernos y modernizadores” (Pineau, 2014: 22).

La escuela como máquina es una “fábrica de lo sensible” (Ranciere, 2002 citado por Pineau, 2014: 23) que produce sensibilidades y emociones a través de las cuales los sujetos conocen y habitan el mundo. Moldea subjetividades, provoca sentimientos de afinidad y de rechazo hacia ciertos actos que garantizan funcionamientos esperables. La estética como construcción de subjetividades es una forma de apropiarse del mundo y de actuar sobre él que produce efectos estéticos generados por prácticas sociales y también efectos sociales generados por prácticas estéticas. En esta línea, la estética se desliza hacia la ética y la política, lo que parece bello resulta correcto (Mandoki, 2006 citado por Pineau, 2014).

La estética requiere de un sistema de operaciones que permite convertir el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para lograrlos usa categorías dicotómicas (bello/feo, agradable/desagradable, etc.)

para clasificar las sensaciones que son históricamente variables. En términos de Pineau (2014), el sistema educativo creó operaciones propias para resolver las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración estética para la construcción de un ideal de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo, que pugnaban por volverse hegemónicas.

En la misma línea de investigación sobre la estética escolar, Mercado, Belén (2014) se interesó en la formación del buen gusto de los alumnos en el periodo de 1880-1910, a partir de la relación arte, política y educación. Las primeras becas financiadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en articulación con la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, estaban destinadas a la formación de los artistas en Europa, de la llamada “Vanguardia del ’80”, con la intención estatal de crear un arte nacional. Este proyecto requirió de una articulación con la escuela en la que se destaca la figura del poeta Guido Spano, miembro del Consejo Nacional de Educación.

Eduardo Schiaffino fue una figura central en la articulación entre artes y Estado que se concretó con la fundación del Museo de Bellas Artes, la asignación de becas para formar artistas y su intervención decisiva en las discusiones políticas sobre arte en la época. De este modo, Schiaffino tuvo en sus manos algo así como la suma del poder estético, dado por las definiciones en las políticas artísticas y, además, por el reconocimiento por parte de las familias acomodadas que consumían artes plásticas para garantizar su prestigio.

En cuanto a la relación, artes y escuela, la autora sostiene que en el periodo de auge del normalismo se enseñaba a observar arte; de este modo, la escuela y sus prácticas constituían un espacio de exposición donde los alumnos, las familias, los maestros se convertían espectadores.

A partir de sus fuentes, Mercado señala que la estética escolar es una composición que cobra sentido en el tiempo y en el espacio de su propia producción. En ella intervienen diversos sujetos, objetos, pensamientos e intencionalidades. En esa dinámica, la escuela se construye en un entramado fluctuante entre la observación y la expresión. “La escuela debería ser un pequeño museo abierto al público los domingos. El niño lo visitaría con sus padres, estableciéndose de esta suerte un vínculo más de solidaridad con el hogar” (Zuberbühler, 1901: 18 citado por Mercado, 2014: 12).

De sus trabajos puede señalarse que la escuela aportaba de dos maneras a la formación de valoraciones estéticas en los sujetos: una, con la transmisión del arte, el

buen gusto, con las clases de educación plástica y artística y, la otra, pensando a la institución escolar como una instalación pedagógica y estetizante que se visualiza en los objetos escolares, espacios, arquitectura, individuos.

### Los métodos para a la enseñanza de las artes

Las producciones que forman parte del segundo eje reúne a varios investigadores argentinos. Artundo, Patricia (2003), Giambeluca, Vanesa (2012), Gutiérrez Viñuales, Ricardo (2002), Luterstein, Mariana (2017) y Welti, María Elisa (2016) indagaron, desde una perspectiva histórica, los debates sobre los métodos para la enseñanza de las artes visuales, en el periodo de finales del s. XIX y principios del s. XX, en la Argentina. Destacaron las figuras de los artistas plásticos Fernando Fusoni y Martín Malharro y del Dr. Ramos Mejía dando cuenta de una relación entre la producción artística local y las artes en los planes y programas escolares.

Artundo, Patricia (2003) se centró en la reforma que realizó Martín Malharro, a partir de identificar cincuenta y cuatro publicaciones de este autor, sobre la enseñanza del dibujo y las funciones del arte en el sistema escolar, entre 1904 y 1909. El pintor publicó en revistas estatales, locales, de agrupaciones de docentes, de artistas, de estudiantes (Artundo, 2003). La autora sistematizó las fuentes escritas que dieron cuenta de la polémica figura de Malharro y la implementación del método natural y la reforma de los métodos existentes en la asignatura Dibujo.

Desde la perspectiva metodológica de Artundo, Patricia (2003), Luterstein, Mariana (2017) incorporó como objeto de estudio la revista *El Monitor*. El propósito de su investigación fue indagar sobre el lugar que ocuparon los artículos de Malharro en la revista a partir del análisis de elementos visuales, materiales y de contenido (Artundo, 2010) y de sintaxis de revista (Sarlo, 1997).

Luterstein identificó tres periodos en las publicaciones que van desde 1902 a 1903, de 1904 a 1907 y de 1908 a 1910. Un primer periodo transcurre durante la presidencia en el CNE de José María Gutiérrez, Malharro aparece solo mencionado en relación a sus ideas como profesor del colegio nacional, en una nota titulada “El dibujo en los colegios nacionales” dirigida al Ministro de Instrucción Pública Juan R. Fernández y al presidente del CNE. También aparecen otros autores con ideas afines a la propuesta de Malharro, el D.R. Augsburg, Frank Owen Payne, J. Baudrillard y F.G. Hartamnn.



Un segundo momento se inicia en 1904 con la presidencia en el CNE de Ponciano Vivanco, la designación de Inspector Técnico General de Pablo Pizzurno como uno de los protagonistas del periodo y el estreno del cargo de Inspector de Dibujo de Martín Malharro. Se produjo, también, un cambio en dirección de la revista a cargo del nuevo Secretario del Consejo, Felipe Guasch Leguizamón que modificó el contenido y la sintaxis de la revista, “se organizó en un solo bloque, aumentó el tamaño de la tipografía, los textos estaban más espaciados entre sí, disminuyó el número de secciones y se agregó, en el margen superior, el título de cada artículo” (Luterstein, 2017: 5).

En este periodo, el Inspector Malharro adquirió un lugar preponderante en *El Monitor*, sus extensas notas abrían la revista. También el Inspector de Educación Física Enrique Romero Brest se destacaba en cuanto al volumen de las publicaciones. Otra novedad fue que, del primer número de esta nueva etapa, de los doce artículos que componían la sección Redacción, diez correspondían a miembros del sistema educativo. Malharro publicó conferencias que era una de sus obligaciones como inspector - cuyos temas eran consensuados con las autoridades del CNE-, y comentarios sobre su nuevo método, copia directa del natural.

En 1907, los inspectores no publicaron textos a excepción de Romero Brest. En cuanto a la enseñanza del dibujo se tradujo del francés la nota de Gastón Quenioux.

En el tercer momento que se inicia en 1908, asumió Alberto Julián Martínez como Secretario-Director de la revista. Realizó varias modificaciones, se agregaron una portada y biografías de los autores, tomaron importancia las secciones de comentarios; así como los temas patrios. En julio de 1909, apareció - como frase de advertencia - que la revista no se responsabilizaba por las doctrinas y opiniones en sus artículos. Malharro, con una presencia más acotada que en el periodo anterior, publicó artículos sobre su método e hizo referencia a la psicología de Spencer. La Secretaría pasó a manos de Ernesto Bavio y José María Ramos Mejía asumió la presidencia del CNE. Las nuevas autoridades suprimieron los cursos teóricos -prácticos de dibujo, el curso normal de ejercicios físicos y declaró cesante al personal. Esto provocó la renuncia de Malharro, entre otros, en 1909.

Por su parte, Giambelluca, Vanesa (2012) se centró en los debates sobre los objetivos de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias y en la formación de maestros, en la Argentina, a principios del s. XX. Para esto describe y analiza las reformas de Fernando Fusoni (1889) y del inspector Martín Malharro, a fin del s. XIX.

El Dibujo como asignatura de la escuela primaria estuvo presente en los planes de estudio desde el origen del sistema educativo; y, dada la función asignada a la educación,

ofrecería un conjunto de técnicas adecuadas para la formación de la ciudadanía. Las primeras escuelas de dibujo se crearon con la formación de la nación y pusieron en juego dos concepciones de arte: una relacionada con las Bellas Artes, y otra, más técnica, vinculada con el dibujo para los oficios mecánicos como una asignatura auxiliar de las matemáticas.

En el s. XIX, se promovió el dibujo lineal de procedencia francesa. Sarmiento, D.F. abogaba por “El dibujo de los contornos de los objetos como máquinas, instrumentos, muebles y todo aquello que pueda servir a la formación de los modelos necesarios a la realización de las obras de artes” (Luís Hernán Errázuriz, 2009 citado por Giambelluca, 2012: 98).

La autora plantea que desde muy temprano hubo debates entre la enseñanza artística en las escuelas y en las instituciones formadoras de artistas. El pintor Fernando Fusoni (1889) criticó la copia mecánica de imágenes y algunos contenidos de la materia Dibujo en las escuelas. Los fundamentos se basaban en el respeto a la naturaleza del niño y en la necesidad de una progresión gradual de la enseñanza.

Fusoni (1898) identificó contenidos que no debían estar en la enseñanza infantil, como el dibujo de la figura humana, por ser útiles en las carreras profesionales. Por su parte, el artista Rodolfo Bruckmann destacó la importancia del desarrollo industrial para los alemanes y el fomento de la enseñanza técnica, a diferencia de las escuelas argentina que se preocupaban por satisfacer las exigencias de la estética, “en perjuicio de las necesidades de la vida práctica o sea del oficio, de la industria, sin hablar de la naturaleza del niño” (Bruckmann, 1901, p. 123 citado por Giambelluca, 2012: 8).

La labor reformista en la enseñanza del dibujo en las escuelas estuvo a cargo de Martín Malharro, el introductor del impresionismo en la Argentina. Para el pintor, la enseñanza del dibujo “no debía tener una orientación estético-artística para no contaminar la imaginación del niño, sino que debía limitarse, exclusivamente, a su función educativa” (Giambelluca, 2012: 100). Diseñó un método propio para la enseñanza del dibujo para la primaria y la secundaria que significaba un cambio al privilegiar la copia directa del natural y el dibujo libre. Contempló cambios en la formación docente para que los alumnos se inicien “en la copia directa del natural desde el primer grado” (Giambelluca, 2012: 8). El método de Malharro se basaba en los principios de Rousseau y de la Escuela nueva y, por eso, sostenía la enseñanza del dibujo en la observación directa de la naturaleza. De este modo, propuso una pintura nacional que resaltara la naturaleza del país, una pintura libre y luminosa contrapuesta a las recetas académicas, y la pintura en

forma paralela a la enseñanza de los trabajos manuales. El método Malharro repercutió en otros países de América Latina, particularmente en Perú y Cuba.

La investigadora Welti, María Elisa (2016) se centró en los debates de la época sobre los métodos para la enseñanza del dibujo; el Método del natural vs. la Educación patriótica. En un primer momento, entre 1904 y 1908, el artista Martín Malharro implementó el “método natural” también conocido como el método Malharro, en el que conjugó las ideas pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi y Spencer (Welti, 2016). Desde el CNE, el artista expresó críticas severas hacia la enseñanza del dibujo del momento, que se basaba en la copia con reglas fijas. Esta enseñanza estaba a cargo de profesores de dibujo egresados de la Academia Estímulo Bellas Artes. El inspector propuso que en las escuelas debían enseñar dibujo los maestros, en lugar de los profesores de la Academia. Los maestros de dibujo debían conocer los principios pedagógicos de Pestalozzi, a quien se le debía la presencia del dibujo en la escuela, pero también era necesario reconocer y superar la contradicción con el método rutinario que el pedagogo propuso al enseñarlo.

En 1908, se define un segundo momento, cuando el Dr. Ramos Mejía reemplazó a Ponciano Vivanco en la presidencia del CNE y se produjo un cambio pedagógico importante. Ramos Mejía criticó el tiempo destinado a las asignaturas Dibujo, Música, Trabajo Manual y Ejercicios Físicos debido a que ocasionaban desatención a Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje y Ejercicios intuitivos. En el contexto del festejo del Centenario, realizó una reforma denominada 'Educación patriótica' de corte nacionalista con cambios en Dibujo para la incorporación de símbolos patrios.

En esta línea, los aportes de Gutiérrez Viñuales, Ricardo (2002), investigador argentino radicado en Granada (España), resultan interesantes para este trabajo gracias al análisis de los nuevos cánones educativos que vinculaban el arte con la infancia, durante las tres primeras décadas del s. XX. Estos cambios plantearon innovaciones en la formación del magisterio y fueron de gran repercusión en Latinoamérica, particularmente en México, Perú y Argentina, y en los proyectos del chileno Abel Gutiérrez y el uruguayo Joaquín Torres García.

La idea de preservar la sensibilidad infantil para dibujar tuvo su origen en Jean Jacques Rousseau, en *Émile, ou traité de l'éducation* (1762). Este ensayo se centra en desarrollar la dicotomía entre quienes defendían una educación con absoluta libertad imaginativa y quienes sostenían una educación orientada hacia las vocaciones (Gutiérrez Viñuales, 2002). Los partidarios del cambio desarrollaron una línea educativa que tomaba conciencia hacia el despertar de una sensibilidad especial gracias al desarrollo del arte

infantil, y recuperaba aspectos de las culturas prehispánicas, por ser el arte autóctono fácilmente comprensible por la imaginación del niño.

En esta línea se inscribía la propuesta metodológica del pintor impresionista Martín Malharro que también requería la formación de los maestros. Fue muy recordada una exposición de dibujos infantiles que el artista organizó en la inauguración de la escuela Presidente Roca, en febrero de 1906, una muestra con 400 dibujos considerados ‘dibujos-tipo’ para servir de material de consulta y de guía a los docentes, tanto de la Capital como del resto del país (Rabossi, 1996 citado por Gutiérrez Viñuales, 2002).

En esa línea, se crearon revistas y cuadernos para orientar la enseñanza en esta línea pedagógica tanto en el país como en México. En la Argentina, se lanzaron en 1923, los cuadernos *Viracocha*, diseñados por el escultor Gonzalo Leguizamón Pondal y el arquitecto Alberto Gelly Cantilo, con el fin de difundir arte decorativo en la Argentina con motivos de la región diaguita-calchaquí, considerados de fácil adaptación en la decoración moderna. En México se creó la revista infantil *Pulgarcito*, órgano difusor de la Sección de Dibujos y Trabajos Manuales del Departamento de Bellas Artes.

En México, la experiencia más destacable, en cuanto a la educación artística de los niños, fue la repercusión de la labor de Alfredo Ramos Martínez, creador de las escuelas de pintura al aire libre, en 1913. Una de ellas, fue la primera la Escuela de Santa Anita, más conocida como *Barbizon*, a la que concurrió David Alfaro Siqueiros. A esta experiencia se le sumaron otras para que los niños pudieran desplegar la imaginación y espontaneidad en la cultura a la que pertenecían (Gutiérrez Viñuales, 2002). El nuevo arte mexicano también vinculó la educación estética del niño a través del diseño y confección de juguetes tomando como fuentes el arte popular.

#### Propósitos para la enseñanza de las artes

Pueden ubicarse dentro de este eje temático, los trabajos de Gustafson, Ruth (2005) y Dosio, Patricia (2015, 2014).

Dosio, Patricia (2015) se interesó por la formación del gusto estético en las escuelas primarias públicas en la época del Primer Centenario. La autora despliega la hipótesis de que en la Argentina de 1910, “la cuestión social y el estímulo del sentimiento patrio se asociaron al pensamiento estético e higienista y a la lucha contra el anarquismo” (Dosio, 2015: 121). Esto acontece en un contexto político caracterizado por la presencia de conflictos entre el gobierno y la oposición, tensiones militares, movilizaciones de

trabajadores y huelgas. Situación que, de alguna manera, alcanzó el terreno educativo registrándose cambios en la enseñanza estética escolar como en el diseño y arquitectura escolares.

La gestión del Dr. José María Ramos Mejía, como presidente del CNE a partir de 1908, fue decisiva para encauzar el campo educativo hacia el sentimiento de lo nacional estructurado sobre bases estéticas. “De este modo, el cultivo del buen gusto, no solo en relación al arte sino también referido a todos los aspectos de la vida cotidiana, era el cultivo del buen comportamiento, del mantenimiento del orden y de la moral” (Dosio, 2015: 121). Se trataba de una ampliación de lo estético en el ámbito escolar.

El Dr. Ramos Mejía definió el rol del CNE para que tuviera un papel central y activo en el festejo del Centenario y puso en marcha una serie de propuestas y reformas para lograr una mejora estética del ambiente y de la arquitectura escolar. La autora halló una influencia de los desarrollos internacionales de las artes en la formación estética que hasta el momento no se había atendido. Al iniciarse el s. XX, el pintor Malharro había renovado la enseñanza artística e incorporado la psicología experimental e infantil en pedagogía a través del pedagogo argentino Rodolfo E. Sennet (1872-1938). Sin embargo, su trabajo fue desatendido por las nuevas autoridades e ignorado por algunos de sus colegas. Estas confrontaciones pusieron en tensión la naturaleza misma de una asignatura escolar.

La incorporación de lo estético involucró a la materia Dibujo a la educación primaria en general, pues “el sentimiento estético debe cultivarse y desarrollarse en todos los ciudadanos y no ser el patrimonio de una minoría adinerada. El sentido crítico, efecto de la formación del gusto, lo aplicará el niño a los conocimientos generales” (Frumento, 1909: 317 citado por Dosio, 2015: 123).

El Dr. Ramos Mejía insistía en el valor educativo de la enseñanza artística para la formación moral del ciudadano y el desarrollo integral de sus facultades, la formación del gusto y el desenvolvimiento del sentido estético.

La estética, además de ser percibida como un aporte al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, permitiría “colmar el vacío dejado en la escuela por la supresión de la enseñanza religiosa, en cuanto suscita emociones análogas y sugiere impulsos generosos y humanitarios” (Frumento, 1909: 323 citado por Dosio, 2015: 122). Debido a la fuerte influencia del positivismo, la enseñanza de la moral religiosa fue reemplazada por la moral cívica que se centraba en la enseñanza de la solidaridad, principio básico para la preparación práctica que requería la vida nacional. La educación moral era infundida también a través de lo sensible “y más aún en una sociedad como la nuestra en que debe

desarrollarse la moralidad a medida que aumenta la libertad” (Fusco, 1910:75 citado por Dosio, 2015: 122).

A lo estético se asoció el higienismo, como beneficioso para el escolar, y resultó una amalgama de la formación del gusto estético y la salubridad. Ramos Mejía encaminó reformas impulsadas por los nuevos saberes del higienismo francés y los aportes del pensamiento bacteriológico. Estas incidieron en el diseño del espacio escolar y en la materia Dibujo. Por un lado, se ambientaron los espacios escolares, según las exigencias de la higiene y la estética urbana, subordinando la distribución con igual criterio de salud y de buen gusto. Por otro lado, “Ramos Mejía rediseñó los programas de la materia Dibujo de forma que favoreciera la gestación de sentimientos patrios, la veneración de los símbolos nacionales, sus tradiciones y figuras heroicas bajo la gravitación de la idea de participación y solidaridad” (Dosio, 2015: 121). La noción de solidaridad conformó una de las piezas clave en las voces oficiales de la época. Se argumentaba que, frente a ciertas carencias en la sociedad argentina, como la solidaridad y el respeto mutuo, (con claras alusiones a los conflictos obreros anarquistas), tales faltas se contrarrestarían con el aporte de la estética, en un momento histórico de transición nacional.

Dosio Patricia (2014) indaga sobre los propósitos del dibujo puesto al servicio de la Geografía, para formar una idea de construcción de una nación de ciudadanos que comparten tradiciones en un mismo territorio. En los inicios del sistema de instrucción pública, el dibujo del territorio nacional fue parte de los contenidos de la asignatura Dibujo con la intención de educar para la gestación de la identidad nacional. Se consideraba que la instrucción visual favorecía el conocimiento del territorio y facilitaba el aprendizaje y la comprensión de los conceptos espaciales mediante el trazado de mapas, planos, el delineado de accidentes geográficos y otras aplicaciones. En la provincia de Buenos Aires, se introdujo un tratado elemental de dibujo de mapas que proponía a los alumnos la realización de figuras geométricas o diagramas sencillos para fomentar la memoria, dado que era el medio para dibujar mapas (Dosio, 2014).

La autora recorre, en primer lugar, las observaciones de Sarmiento con relación al empleo de recursos visuales para el entendimiento de la geografía, para luego explorar los programas de la asignatura Dibujo con el fin de identificar lo relativo al aprendizaje del espacio en tanto territorio. En segundo lugar, revisa las críticas que se formularon sobre esta articulación entre el lenguaje visual, propio de la materia dibujo, y el lenguaje convencional, de la cartografía.

Concluye que la elección del dibujo para enseñar en el nivel primario frente a las otras disciplinas dentro del área artística, como la historia del arte o los estilos, se hallaba en sintonía con los desarrollos internacionales. Sin embargo, en la Argentina se sumó el incentivo de la nacionalidad que necesitaba del acercamiento visual al espacio geográfico. Conocer el dibujo del territorio fue uno de los requerimientos para identificarse con el colectivo nación. Los saberes sobre el espacio natural y cultural se impartían mediante las asignaturas Geografía e Historia que usaban imágenes de costumbres y paisajes en láminas, libros, muros de los salones y la práctica concreta de dibujar los contornos del país.

Al vincularse el dibujo con la identificación nacional, se produjo un desplazamiento del dibujo de contorno y planimétrico, aplicado al dibujo de mapas, hacia una enseñanza del dibujo de la imagen perspectiva de íconos patrios y paisajes característicos. El dibujo era orientado hacia la formación de actitudes y predisposiciones que debía tener un ciudadano y se adicionaron cuestiones culturales, como lo fueron el conocimiento de la geografía, la historia y el idioma nacional.

La norteamericana Gustafson, Ruth, en su tesis doctoral, exploró la relación entre ciudadanía, raza y gusto musical entre 1870 y 1900 en EE.UU. y cómo se plasmó la noción de apreciación musical en los planes de estudio. La hipótesis central sobre la que desarrolla la investigación sostiene que con la apreciación musical se gestaba una epistemología racial que viajaba en la música escolar y que formaba parte de “los sistemas de razonamiento sobre raza, clase, religión, idioma, nacionalidad y comportamiento que fabricaron al futuro ciudadano como un modelo culto y ejemplar de blancura” (Gustafson, 2005: VIII).

Con la incorporación del canto coral en el primer plan de estudios vigente entre 1830 y 1870, en EE.UU, se proponía lograr una clase ordenada, refrescar la mente y prevenir la degeneración física y moral. A principios de 1900, hubo un cambio, los manuales de apreciación musical se centraron en analizar la forma y la estructura de géneros musicales. Esto permitió categorizar a los estudiantes según las conductas de buen gusto y de la posesión de buenos oídos. En esta línea de indagación, la autora relaciona a la música con discursos sobre etnología, regímenes médicos, autocultivo, danza, estudio infantil, musicología, psicoacústica y tecnología acústica.

Institucionalización de las artes

En este eje, se presentan aportes Malosetti Costa, Laura (2003), Gutiérrez Viñuales, Rodrigo (2003), Zarlenga, Matías (2014) y Massone y Olmedo (2018), investigadores argentinos que se centraron sus estudios en los procesos de institucionalización de las artes.

Como punto de partida, se ubica la tesis doctoral de Malosetti Costa, Laura (2003), titulada *Los primeros modernos. Arte y Sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*, que investigó la conformación del arte nacional a fines del s. XIX. El proyecto de las Bellas Artes formó parte del proyecto político y económico moderno de la Argentina. En 1876, la fundación de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, inauguró la polémica en torno a la orientación y posibilidades de un arte plástico nacional y moderno.

En este periodo, Buenos Aires vivía transformaciones culturales que fomentaban las Bellas Artes dando lugar a un ámbito cultural urbano, acompañado por el crecimiento económico de sectores burgueses y pequeño burgueses que se volcaban al consumo cultural. En este contexto, Malosetti Costa (2003) identificó y analizó la emergencia, apogeo y crisis del proyecto estatal de formación de artistas y la constitución de un campo intelectual nacional, a partir del análisis de los recorridos de los distintos pintores de la época, sus peripecias y posibilidades.

Desarrolla en la obra cuatro temas centrales que se discutieron entre los artistas: 1. La necesidad de profesionalizar y perfeccionar la actividad artística en Buenos Aires: con la implementación de políticas para la mejora de recursos y técnicas. 2. El interés por elevar la actividad artística como actividad intelectual: con la participación de los artistas, de los debates con escritores, historiadores, poetas que colaboraron en publicaciones periódicas y libros. 3. La necesidad de promover la conformación de un público y de un mercado para sus obras: actividad que requería de la educación del gusto en las formas elevadas del arte y transmitir valores de civilización y refinamiento cultural. 4. Finalmente, el deseo de establecer una red de vínculos con los grandes centros artísticos internacionales que dictaban los códigos de pertenencia a una dimensión mundial del arte. De allí que se organizaron viajes de artistas a Europa para que se formaran, enviaran, expusieran y compitieran con producciones en ámbitos de prestigio como el Salón de París, las Exposiciones Universales de arte e industria.

Por su parte, Zarlenga, Matías (2014) indagó sobre los procesos de institucionalización de las Artes en la Argentina. Esta investigación constituye un aporte para esta tesis dado que permite entender el proceso político cultural a través del cual la



producción artística y la enseñanza de las artes se transformaron en una cuestión de Estado.

El autor recoge los debates en torno a la nacionalización de la Academia de Bellas Artes y Escuela de Artes Decorativas e Industriales de la ciudad de Buenos Aires, entre 1905 y 1907. Uno de los aspectos que se discutieron fue el papel del Estado en materia de arte: en un primer momento, se plantearon políticas de no intervención, que reconocían la autonomía de las artes y de los artistas representada por el liberalismo tradicional; en un segundo momento, se diseñaron las políticas de intervención como lo planteaba el liberalismo reformista y se destacaron las políticas del Ministro de Instrucción Pública, Dr. Joaquín V. González.

El interés por nacionalizar la Academia se relacionaba con la función político moral que formaba parte de la “agencia civilizadora para la cohesión y la armonía social” (Zarlenga, 2014: 314). Las artes plásticas eran entendidas como Bellas Artes que significaban la máxima expresión de la civilización y progreso de una nación. Esta función social requería la formación de artistas que pudieran expresar en sus obras el grado de civilización alcanzado por la nación. Esta formación fue parte de un proyecto político de la elite gobernante que pretendía mostrar una Argentina ordenada, civilizada y en vías de progreso, de este modo se presentaba un país atractivo para las inversiones.

Desde mediados del siglo XIX, las obras de arte argentinas tuvieron lugar en las grandes ferias internacionales, exposiciones industriales, universales, panamericanas, nacionales y regionales que se realizan casi sin interrupción en América y en Europa. Estas ferias representaban para los países industriales, Inglaterra y EE. UU., la construcción de ‘universos simbólicos’ que articulaban las ideas de raza, nacionalidad y progreso de los sectores burgueses, y para los países como la Argentina era la posibilidad de encontrar mercados para los productos nacionales (Malosetti Costa, 2001: 117-118 citado por Zarlenga, 2014)

En esta línea se definió una política educativa de arte como parte del proceso de modernización cultural porteño que consistió en el otorgamiento de becas a artistas locales para la formación en el exterior. Los tres primeros becarios fueron Martín Boneo, Claudio Lastra y Mariano Agrelo. También se llevó a cabo la nacionalización de instituciones como la Academia Nacional de Bellas Artes y la Escuela de Artes Decorativas e Industriales (1905-1921) “un modelo estructurante de la enseñanza artística pública en Buenos Aires por lo menos hasta 1934” (Zarlenga, 2014: 390). Esto se hizo

sobre la base de la Escuela de Dibujo, Pintura, Escultura, Arquitectura y Artes Aplicadas (1878-1904).

El proceso de modernización cultural fue llevado a cabo por la Sociedad Estímulo de Bellas Artes y el Ministro de Instrucción pública Dr. Joaquín V. González; contempló la institucionalización del arte consagrando de este modo un tipo particular de transmisión cultural, en Buenos Aires, que se gestó en una dialéctica compleja entre el centro, Europa, y la periferia, Argentina. Este proceso se basó en el supuesto de que el arte argentino era un proyecto a construir, de cuya institucionalización resultó “la singularidad del arte argentino”, una combinación de la relación entre lo implantado de Europa y el “entorno” o el “medio” (Zarlenga, 2014: 406).

Otro trabajo de Gutiérrez Viñuales, Rodrigo, de referencia para este estudio, es su tesis doctoral del año 2003 que relaciona la formación del magisterio y la presencia de las artes y su institucionalización en la Argentina. El autor desarrolla una cronología de la evolución de las artes plásticas desde la creación del Virreinato del Río de la Plata en 1776 hasta la década 1930, ya en la historia de la Argentina como Nación independiente.

La investigación de Massone y Olmedo (2018) aborda la formación de docentes de Música. Los autores son profesores de Música de la Universidad Nacional de las Artes (Argentina) y trabajaron sobre la formación de profesores de Música hacia finales del s. XIX.

La creación, con subvención estatal, del Conservatorio Nacional de Música en 1888, dirigido por Juan Gutiérrez, tuvo como función formar maestros de Música; sin embargo, entró en competencia con el Conservatorio de Música privado, fundado por Alberto Williams que formaba intérpretes. En esta disyuntiva quedaron instalados los debates de la época que se mantienen hasta la actualidad respecto de la enseñanza de este arte: formar profesores o intérpretes.

Los autores señalan que, a partir de la ley 1420 de 1884 la Música vocal obtuvo importancia con la función de comprometer a los alumnos en los valores de identidad nacional a partir de un uso homogeneizador de las canciones escolares. Toman relevancia en las canciones los conceptos de patria, suelo, tierra, nación, soberanía, riqueza natural, cultura popular y folklore, y los actos escolares se convierten en las fiestas patrias.

La formación de los maestros de Música se centraba en la repetición del modelo del maestro a quien el alumno debía replicar. El perfil del egresado del conservatorio se parecía a un virtuoso romántico (Kingsbury, 1988 citado por Massone y Olmedo, 2018).

## Arte y género

Para esta tesis resulta interesante la contribución de Gluzman, Georgina (2013) para vincular el papel de las artes y la educación femenina en la formación y preparación del magisterio. Desde la historia de la educación femenina, la autora explora la educación artística de la mujer con la que se identificaron los movimientos femeninos, entre fines del s. XIX y principios del s. XX; de esta manera plantea características de las relaciones entre la mujer y arte en la Buenos Aires de la modernización.

Gluzman analizó los debates en torno a las artes en el pensamiento femenino en un contexto donde se estaban poniendo a discusión cuestiones referidas al trabajo remunerado de las mujeres y sus capacidades intelectuales. Lo hace “a partir de tres episodios y debates donde movimientos de mujeres y prácticas artísticas se entrecruzaron: la Exposición Feminista de 1898, los congresos y asociaciones de mujeres en torno a 1910 y las páginas de la revista Unión y Labor” (Gluzman, 2013: 2).

Si bien los proyectos del Consejo Nacional de Mujeres (CNM) y de la Asociación de Universitarias Argentinas (AUA) fueron presentados como antagónicos, cuentan con algunos aspectos de consenso sobre la educación femenina entre siglos. La creación de estas instituciones con ideologías diferentes, más conservadora el CNM que la AUA, daba cuenta de la preocupación existente, a principios del s. XX, por la educación de la mujer debido a que se veía como peligro latente que los llamados deberes femeninos fueran olvidados.

En el Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud, organizado por el CNM, se defendió la educación femenina de la mujer con la finalidad de que pudiera ejercer su rol natural dentro de la sociedad. La educación femenina exigía que la mujer fuera modesta, laboriosa y abnegada.

Entre los temas más frecuentes que se discutían en los movimientos de mujeres estaban las ideas en torno a los conocimientos útiles y necesarios para ellas un ejemplo son las ciencias domésticas, conjunto nunca del todo explicitado de normas científicas para la formación y dirección del hogar. Para ello, se crearía la “Escuela de las Madres” (Iribarne de Pita, 1910: 192-200 citado por Gluzman, 2013: 4).

En su intervención en el Congreso Patriótico, la maestra Rosario Vera Peñaloza enumeró qué conocimientos científicos debían ser adquiridos por las dueñas de casa: fisiología de los niños, prácticas higiénicas y primeros auxilios. Sorprende la necesidad de conocer el arte para “embellecer el hogar” (Vera Peñaloza, 1910: 203 citado por

Gluzman, 2013: 4). Las labores integran, de este modo, una parte de una auténtica y completa educación en femenino.

Las mujeres debían ser formadas para desempeñar el rol. Por ejemplo, la “distinguida educacionista francesa” Gabriela Meillon opinaba que las señoritas ricas tendrían que interesarse por las “humildes y simpáticas” alumnas de las escuelas profesionales (mujeres pobres). Las mujeres ricas debían invitar a las estudiantes a “sus lujosas moradas, para que viendo ropas y adornos lindos y artísticos puedan inspirarse para crearlas á su vez” (Gabriela Meillon, 1910: 213 citado por Gluzman, 2013: 5). El gusto femenino parecía ser patrimonio de las mujeres ricas en relación con objetos decorativos para sus casas.

En la Exposición Feminista se definió la especificidad femenina a partir de la unificación de las bellas artes y las artes aplicadas, lo que puso en entredicho las distinciones jerárquicas entre actividades manuales. Las mujeres de elites fundaron la Escuela Profesional de Mujeres de la Sociedad Santa Marta, en 1895; era parecida a “las *écoles professionnelles* francesas, donde el dibujo ocupaba un rol secundario y servía de base para el aprendizaje de las artes decorativas, consideradas apropiadas para las mujeres de condición humilde que la escuela recibía” (Scocco, 2008: 213).

Los proyectos propiciados por mujeres pertenecientes o cercanas a la AUA eran diferentes. En 1910, Ernestina López, refiriéndose a las escuelas profesionales existentes, proponía reemplazar ciertos talleres como los de guantes, flores y lencería, por otros, en los cuales se diera impulso a las que podríamos llamar industrias nacionales femeninas como ser el tejido de mantas, ponchos y randas, el trenzado de la paja y el cuero, la conservación de frutas y la repostería, ocupaciones que en las provincias del interior constituían los medios de vida de casi todas las mujeres de clase pobre (López, 2008: 123 citado por Gluzman, 2013: 8). Además, era necesario dotar a las mujeres “del gusto artístico” del que carecían, regresando a la misión pedagógica.

Las artes femeninas realizadas en el seno del hogar formarían parte de la identidad femenina de todas las clases sociales, tanto en los grupos conservadores como en los feministas. Estos temas tendrían lugar en los congresos femeninos en el contexto del festejo del Centenario 1910. La AUA convocó al 1º Congreso Femenino Internacional y la reacción conservadora del CNM. Pujato Crespo, en su presentación en el Congreso Patriótico expresó preocupación porque “la mujer escritora perdiera su encanto natural, que descuidara el arreglo de su hogar, las labores de mano” (Congreso Patriótico 1910:159 citado por Gluzman, 2013: 7). Las manualidades eran el centro de un modelo

de feminidad basado en lo doméstico pero susceptible de ser incorporadas a un modelo productivo. Por su parte, Champy Alvear, autora de libros de enseñanza de dibujo para las escuelas, destacaba en el Congreso Femenino la naturaleza delicada y sensible de las mujeres, por lo que eran las más adecuadas para el arte que se desarrollaría en el hogar, lugar privilegiado para desarrollar su creatividad. “La tarea de ‘embellecer el templo donde se educa la infancia’, labor que la convierte en una ‘verdadera hada de la casa’, sólo es posible con educación estética” (Gluzman, 2013: 7). En esta educación confluirían la estética y los saberes para la industria.

Las ideas sobre la educación de mujer en el campo del arte aparecían en la *Revista del Consejo Nacional de Mujeres de la República Argentina*, en *La Columna del Hogar*, y en *Unión y labor*. En estas revistas se hacía referencia a artistas como Lola Mora y Dolores Alazet Rocamora y, al mismo tiempo, se defendían los oficios manuales de carácter artístico que habían sido marginados por el feminismo liberal.

La revista *Unión y Labor*, editada por la agrupación homónima, de mujeres socialistas y feministas, estuvo representada en el Congreso Femenino de 1910 por las artistas Andrée Moch y Margarita Rothkoff. Esta asociación estuvo comprometida con el mejoramiento de las condiciones de vida de mujeres y niños. Esta revista “se propuso crear una galería de mujeres notables, cuya primera integrante fue la médica y educadora italiana María Montessori” (Gluzman, 2013: 11).

#### Marco teórico

Luego de la presentación de los antecedentes y dado que los objetivos se orientan a conocer cómo y para qué se introduce la enseñanza de Dibujo, Música, Labores y Trabajo manual en los planes y programas para la formación y la preparación docente, en esta sección se presenta el enfoque conceptual de esta tesis. A continuación se define qué se entiende por formación docente y su particular expresión en el normalismo; y por qué se alude a planes y programas para dar cuenta de ella. Más adelante, para comprender la selección y organización de los conocimientos que componen las asignaturas, materias o ramos se presentará el concepto de disciplinas escolares para dar cuenta de los saberes vinculados a las artes, sus finalidades, y métodos de enseñanza en las escuelas creadas para la preparación de maestros y maestras.

A lo largo del s. XIX, los Estados promovieron y controlaron un sistema escolar extenso y modernizado que exigía al mismo tiempo la creación de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas *ad hoc*. Las escuelas normales estuvieron en la génesis de ese sistema. Las artes no fueron ajenas a este proceso de modernización educativa sino que a través de la enseñanza del dibujo y la música estuvieron presentes tanto en los seminarios prusianos como en la primera Escuela Normal fundada en 1732 por Federico Guillermo I (Escolano, 1982).

Querrien, Anne en sus estudios sobre la escuela en Francia, alude a las escuelas normales como la institución que se crea para la formación de un cuerpo de enseñantes (Querrien, 1979). Los primeros intentos de normalización en Francia se remontan al S XVII cuando aparece la necesidad de una distribución uniforme del servicio escolar por todo el territorio nacional. Para poder generalizar la instrucción, las escuelas de caridad plantearon un método innovador que reuniera, al mismo tiempo y en una misma institución, enseñanzas que estaban dispersas como la lectura, la escritura, el cálculo, la religión y las buenas costumbres, de forma gratuita. Esto requirió, en primer lugar, de una administración pedagógica que fue implementada por Juan Bautista de la Salle al extender la educación primaria a toda la población, dirigida a la formación de los futuros obreros. Hacia 1689, de la Salle postuló reglas para la vida en la comunidad de los Hermanos de las escuelas cristianas, destinadas a formar en cada hermano los mismos hábitos de disciplina monacal, esto reglamentaba todas las acciones que eran comunes, como los ejercicios religiosos, las comidas, los recreos, el trabajo, además mantenían dependencia para todas las cosas, vivían en situación de culpabilidad, conformismo, sin ninguna propiedad.

Según los estatutos 1787 del Instituto de Hermanos de las escuelas cristianas, el cuerpo de enseñante debía funcionar de manera uniforme en todos los lugares geográficos a donde llegaran los hermanos, y esto sería posible gracias a los reglamentos que posibilitaran una administración jerárquica y un comportamiento moral común en todos los hermanos. A diferencia de las escuelas de caridad, el maestro será el modelo al que cada uno imitara bajo la mirada del vecino y en competencia con él, esto hará del maestro un alumno mayor. El escolar para Juan Bautista de la Salle no podía tener poder sobre el tiempo y el espacio; para esto se hizo imprescindible el control sobre la permanencia del silencio entre los alumnos y la ubicación fija de los estudiantes en el espacio del aula. De esta manera, la clase era similar al de la misa permanente.

Pos Revolución Francesa la necesidad de uniformar la formación del cuerpo de enseñantes planteada por los Hermanos, se convirtió en un problema social que entendía la función de los enseñantes como estabilizador social. Hacia 1833, la ley Guizot propuso la estatización de la formación de maestros y la creación de un cuerpo de enseñantes y la creación de una administración municipal con el poder de construir edificios y fundar escuelas como de imponer los mismos métodos que en las municipales. La ley Guizot tenía la intención de buscar mano de obra industrial y urbana donde la formación de un cuerpo de inspectores resultó fundamental para resolver la cuestión sobre cómo producir el modelo de lo que debe ser la escuela.

La inspección escolar se realizó sobre la base de un modelo normalizado de referencia, para poder medir las desviaciones existentes que se traducirán en la nota de la inspección. Esto produjo un ordenamiento de los particularismos como el uso sistemático del modelo de escritura cursiva. En los Hermanos la escritura era un instrumento de disciplinamiento donde se copiaba lo más exactamente posible un trazado de escritura, se aprendía a escribir al mismo tiempo que a obedecer. La uniformidad de la escritura posibilitó que las escrituras individuales sean diferentes pero parecidas. Este instrumento disciplinario se desplaza desde la forma al contenido con la edición de frases, carteles de lectura y libros destinados a niños y la moralización a través de los contenidos de lectura y de los manuales escolares. La normalización de cualquier práctica pedagógica se relacionaba con una medida administrativa, es decir un instrumento de medida o de regulación de las prácticas que limita la variabilidad, más allá estaba la exclusión.

La educación nacional también necesitó de una arquitectura escolar. El mapa escolar fue adquiriendo forma a partir de la instalación de una escuela por barrio y se aplicó la administración de las comisarías. La normalización de la construcción se centró en el espacio de la clase como el molde único y repetible donde el cuerpo del niño es encerrado en 80 cm.

La normalización impuso un nuevo uso de la mirada como instrumento de coacción moral. Para los Hermanos la regla escrita debía ser visible a todos, para esto se exhibía en las paredes junto con las desobediencias. La mirada colectiva era la garantía de la ejecución de la ley que expone y la mirada exige su aplicación. Participar de la autoridad es participar de esa mirada. A partir de la jerarquía estatal se constituye una cadena de miradas. El nuevo fin de la normalización de los procesos vigilados es la observación cuantificada y la moderación, donde el maestro en el espacio escolar puede siempre ver

a todos. Esta “vigilancia instituida a través de todos los canales del poder tiene por función regularizar la innovación social” (Querrien, 1979: 08).

El cuerpo enseñante es cuerpo sacrificado, sometido. Ser maestro es estar al servicio de todos, así a la salida de escuela se convierte en el maestro de la aldea. Su misión como enseñante no lo llevará a buscar un salario digno. La escuela normal velará por el cumplimiento de cuatro reglas que deberán cumplir los maestros: respeto y sumisión que exigirán a sus alumnos, conformismo en relación al reglamento para ejercitarse en el hábito de la sumisión así un día podrá exigir obediencia; ser y tomar buenos ejemplos de vida, aprender todas las lecciones y hacer los exámenes (Querrien, 1979).

¿Qué se entiende por normalizar o normalización?

Caruso señala que los conceptos normal y normalidad como modelo de ordenamiento del carácter heterogéneo de la realidad, aparecen recién en el s. XIX. Anne Querrien, entiende que normalizar es aplicar un modelo único al que debe conformarse todo pero nunca la conformación real a una norma única como tiende a creerse sino la introducción de una norma estructural de una carencia o de una falta que se debe remediar (Querrien, 1979).

En un sentido más amplio, Marcelo Caruso entiende por “normalización una red discursiva cuya forma de trabajo se caracteriza” por ubicar a todos los individuos de una población determinada “en un campo de comparación del cual surge una normalidad estadística”(Caruso, 2005: 47). La normalidad tiene un carácter descriptivo de la variabilidad de la población y se constituye en un modelo de orden y de reforma con el modelo normal. El poder normalizador es el que se centra en los procedimientos y en las operaciones y no solamente en los productos (Ewald, 1990 citado por Caruso, 2005). Desde la historia social y cultural, se sostiene la hipótesis de que la sociedad de la normalización a través de la red discursiva describe y compara los resultados donde “la curva normal” se convierte en “la fuerza normativa de lo social” (Ewald, 1990: 148 citado por Caruso, 2005: 48).

Hacia finales del s. XIX, la construcción del sistema escolar obligatorio formó parte de este nuevo ordenamiento institucional ligado a la intervención del estado que asumía la administración de los procesos vitales de la población. La pedagogía moderna sustentada en la ciencia se centró en la forma interiorizada de orden, de la representación del mundo y de la representación del sujeto (Caruso, 2005). Esto permite explicar la génesis de las escuelas normales y de la pedagogía normalista.



El normalismo se estableció como una estrategia político cultural del Estado, que sostuvo el pasaje de las culturas orales campesinas a la cultura letrada urbana en los distintos contextos en los cuales se alojó (de Miguel, 1995 citado por Dussel 1997).

Resulta de interés el trabajo historiográfico de Escolano (1982) sobre la escolarización en España, donde señala algunas características de la matriz pedagógica normalista que se corresponde con la inauguración en 1839, en Madrid, de la primera escuela normal o Seminario Central de Maestros del Reino. En esta matriz se identificaban tres ejes como la formación moral, la buena salud y la formación académica que, a su vez, articulaba con la formación obtenida en las escuelas elementales.

La formación moral se hacía presente en la organización del seminario como internado para garantizar la inculcación a los futuros maestros de un espíritu moral, pedagógico y político mediante una convivencia rigurosamente reglamentada. Además, el alumno maestro debía acreditar buena conducta moral, académica y política y gozar de una óptima salud física. Con respecto la formación cultural, tenía que aprobar un examen de ingreso para valorar los conocimientos adquiridos en las escuelas elementales

Por otra parte, el plan de estudios comprendía dos cursos que incluían asignaturas de carácter disciplinar como la Lengua castellana, Lectura, Escritura, Aritmética y Elementos de Geometría, Dibujo lineal, Elementos de Física, Elementos de Historia Natural, Geografía e Historia. Asignaturas de carácter moral como la Religión y moral, Principios generales de educación moral, intelectual y física. Un tercer grupo, la formación metodológica y práctica como la asignatura Métodos de enseñanza y Pedagogía y la práctica de la enseñanza que se realizaría en el anexo al Seminario. Las artes se reducían al Dibujo Lineal que formaba parte del grupo disciplinar en este primer plan.

En la Argentina, la formación del magisterio estuvo a cargo de las escuelas normales, creadas y sostenidas por el Estado nacional. De este modo, se proponía garantizar que el aprendizaje de ciertas destrezas y habilidades para enseñar estarían certificadas por un título que otorgarían las escuelas normales (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Davini, 1995). Con estos nuevos maestros, se reemplazaría, a mediano plazo, a los maestros de oficio y a los maestros inmigrantes titulados en el extranjero.

A la hora de definir quiénes serían los maestros, los funcionarios de la época estimulaban que los varones siguieran la carrera de magisterio, para esto se les ofreció un sistema de becas. En la década 1890, contexto de crisis económica, se suscitaron críticas

contra de becas a los maestros dado que cuando se recibían no ejercían como docentes<sup>48</sup>, y esto significaba defraudación al fisco que llevó en 1891, a la eliminación de las becas a varones. Además, la refundición de doce escuelas normales de varones en colegios nacionales, por el decreto de 1900 parte de la reforma de Osvaldo Magnasco, Ministro de Instrucción Pública durante la segunda presidencia de Roca. A partir de ese año, comenzaron a abrirse escuelas normales mixtas y muchas de mujeres se volvieron mixtas pero con mayor matrícula de mujeres (Rodríguez, 2019).

Estas condiciones incrementaron la presencia de mujeres en la docencia. A principios del s. XX, los funcionarios rechazaban la feminización de la docencia, pero no estaban dispuestos a aumentar el presupuesto. El último intento de aumentar el salario a varones fue en 1903, con la fundación de tres escuelas normales regionales para varones con orientación agraria e internado, pero no fue óptimo su funcionamiento (Rodríguez, 2019). El proceso de feminización del magisterio contó con opositores por parte de algunos intelectuales. Fiorucci (2016) estudió las reacciones de Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez y Víctor Mercante. Por ejemplo, el escritor Leopoldo Lugones temía la formación de un país afeminado y de un proletariado femenino en un contexto de fuerte presencia del anarquismo en el país. Estas reacciones, a su vez, fueron motivadas por el exceso de graduadas que no lograban insertarse laboralmente; la escuela normal se convirtió en la mejor y primera opción de escuela secundaria pública para las mujeres que obtenían en un título que las habilitaba en cierta forma a una profesión forzosa.

Este proceso político fue acompañado por los discursos que enaltecían condición natural de la mujer para enseñar, las pocas posibilidades de estudio y laborales, el bajo valor de los salarios comparados con los de los hombres dado que estos tenían otras posibilidades en el mercado de trabajo (Rodríguez, 2019). En la Argentina la legislación restringía en las mujeres sus capacidades jurídicas y políticas. El Código Civil vigente hasta 1926 mantenía a la mujer casada bajo la potestad del marido, no podía educarse, ni disponer libremente de su propiedad ni realizar actividades comerciales sin el

---

<sup>48</sup> Ilustra esta disconformidad el conocido episodio publicado en el libro *Entre Ríos secreta* (2014) de Jorge Riani. En la Escuela Normal de Paraná, en el acto de entrega de diplomas, en 1879, Sarmiento le entregó el diploma a once maestros, entre ellos al mejor estudiantes, medalla de oro, Manuel Pacífico Antequeda. El ex presidente le preguntó cuáles eran sus aspiraciones. Antequeda respondió que se trasladaría a Córdoba para continuar sus estudios de Derecho. Sarmiento retándolo le respondió: “El país no necesita abogados sino maestros para difundir la cultura, enseñar el respeto a la ley y la defensa de la libertad”. Manuel Pacífico Antequeda fue director de la Escuela Normal de San Juan, Inspector nacional y en 1904 creó la Escuela Normal de Maestros Rurales “Juan Bautista Alberdi”, una experiencia inédita en toda Latinoamérica hasta entonces.

consentimiento de su esposo.<sup>49</sup> Los argumentos que sostenían las leyes que limitaban los derechos civiles y políticos de las mujeres se centraban en la limitación intelectual de la mujer por su naturaleza, la función de preservar la familia con el cumplimiento de sus roles de madre y esposa. A pesar de que el trabajo femenino amenazaba el ejercicio de la maternidad, las mujeres fueron ingresando al mercado laboral y el magisterio fue la salida laboral más elegida, a tal punto que se transformó en una ocupación de mujeres. “En 1905, había 11941 maestros en ejercicios en escuelas que dependían del Consejo Nacional de Educación: 3824 eran varones y 8127 mujeres” (*El Monitor*, 1903: 143 citado por Fiorucci, 2016:122).

La moral de la época atribuía características naturales del género femenino como la ternura, la paciencia, la pureza, la emoción y el apego que estaban en consonancia con la tarea de enseñar y con los fines de la escuela pública (Fiorucci, 2016). También debían estar presentes en una maestra ciertas cualidades físicas como la buena voz, el buen oído, la salud óptima<sup>50</sup> sin desatender la presentación como la vestimenta adecuada, el aseo y los buenos modales (Tenti Fanfani, 2010). Estas condiciones asociaban a la maestra con la función materna que convertían al magisterio en una profesión noble y decente, por otra parte, las limitaciones legales e ideológicas de la época también hicieron del magisterio una profesión por descarte.

La feminización de la docencia dentro de los límites del régimen patriarcal supuso una relación romántica entre la fuerza de trabajo femenina y el resto de la sociedad (Fischman citado por Fiorucci, 2016) o un proceso sin conflictos (Yannoulas citado por Fiorucci, 2016).<sup>51</sup> Dada estas condiciones naturales femeninas, que oscilaban entre las emociones y el déficit intelectual, se veía más adecuada la presencia de las mujeres en los

---

<sup>49</sup> En la Argentina, la patria potestad sobre los hijos la ejercía el hombre. En 1949, se estableció la patria potestad compartida que fue derogada por la dictadura de 1955. En 1985, la democracia restableció la patria potestad compartida con la Ley N° 23.264. En 2015, se estableció un régimen de responsabilidad coparental igualitaria en lugar del sistema de patria potestad, con la sanción del Código Civil y Comercial.

<sup>50</sup> Se citaron en el capítulo 1 los arts. de la ley 1420 que prescriben estos requisitos.

<sup>51</sup> Flavia Fiorucci (2016, 2014), Rodríguez Laura (2021, 2020, 2019), Birgin, Alejandra (1999) también plantearon un contraargumento a la formación disciplinadora del cuerpo docente desarrollada por Foucault(1976). El magisterio significó, especialmente para las mujeres un ascenso social y una liberación de las tareas y oficios domésticos. La escuela normal se considera la primera escuela secundaria pública a la que pudieron acceder las mujeres en general. Cabe señalar como ejemplo, a Cecilia Grierson (1859-1934), hija de inmigrantes escoceses, se formó y ejerció como maestra normal. Logró ingresar en 1883 a la Facultad de Ciencias Médicas en la Universidad de Buenos Aires pese a la oposición de los doctores José Ramos Mejía y Juan B. Justo por su condición de mujer, se convirtió en la primera médica argentina. Como ya se dijo, esto no era lo que se propiciaba desde las políticas educativas, la feminización del magisterio además respondió a la idea de formarlas para que se quedaran en sus puestos trabajos y no continuaran su formación en el nivel universitario (Birgin, 1999; Davini, 1995; Tedesco, 1986).

primeros grados del nivel primario; en cambio, a partir de quinto grado, donde los contenidos disciplinares tomaban más importancia, se prefería a los varones.

En la imagen del maestro se conjugaba su sacralización con la misión de educar. Ser maestro obedecía a un llamado interior cuya mayor recompensa eran las gratificaciones simbólicas al igual que una figura religiosa. Se le atribuyó, entonces, el carácter de misión sagrada, vocacional, apostolado. Por otra parte, la moral laica y portar de un *mínimum* de saberes definían la “profesión de enseñar” para educar a la población en la civilidad, y transformar a la barbarie inmigrante en los habitantes y ciudadanos de la Argentina (Alliaud, 1993; Birgin, 1999; Davini, 1995; Puiggrós, 1990) El maestro fue visto como difusor de cultura para desempeñar la tarea de promover un nuevo orden cultural que consistía en la transformación de la población inculta en individuos dispuestos a respetar la cultura (Alliaud, 1993). Culturalizar a la población significaba transmitir conocimientos de orden moral: ciertas normas, valores y principios. Ejercer como maestro implicaba reconocer la cultura dominante, la alta cultura, y reconocer cuando peligraba. Para esto, era necesario saber para enseñar pero nunca saber por saber. Esto último estaba reservado a las elites intelectuales y políticas (Alliaud, 1993).

Fiorucci reconstruyó la figura del maestro y de la maestra que circularon por la prensa educativa entre 1900 y 1930. Las representaciones más duraderas en torno a la docencia eran ambiguas, en tanto era una actividad laboral que no se catalogaba como empleo, ni trabajo ni profesión, por los propios docentes y por los actores que pertenecían a la burocracia educativa. En la revista *El Monitor* se presentaba como una actividad de ángeles, apóstoles, de un misionero, una obra de abnegación, un sacerdocio, todas eran ideas de sacrificio signado por una vocación religiosa que debía ser direccionada por el Estado. Estas representaciones fueron definiendo de alguna manera qué era el maestro y cuál era su función. El maestro es el padre de la patria, la maestra la madre de la ciudadanía.

Otra de las dificultades que planteaba el normalismo era la escasa preparación con la que llegaban a las escuelas normales los alumnos; este déficit cultural (Fiorucci, 2014) ligado al origen social constituían para los directivos un problema en el momento de aprender contenidos y una moral inadecuada. Víctor Mercante, director de la Escuela Normal de Mercedes, vinculaba la pedagogía normalista con el positivismo, donde la herencia era un factor esencial que favorecía el desarrollo de potencialidades presentes en el linaje o constituía una restricción cuando el origen de los estudiantes era pobre. Sostenía que la educación mejoraba el carácter pero no eliminaba los efectos de la

herencia ni del medio ambiente. Esto llevó a que varios directores implementaron el examen de ingreso para seleccionar estudiantes cuando los aspirantes eran pobres, con el argumento de falta de vacantes. El examen de ingreso, aunque no era un requisito oficial, pero mejoraría los excesos democráticos (Fiorucci, 2016).

La Ley 1420 en el art. 5ª estipulaba que se abrirían escuelas donde existiera un mínimo de 1000 a 1500 habitantes y en colonias y territorios con un mínimo de 300 a 500 habitantes. Se abrieron escuelas en todo el país y se veía con ventajas instalarlas en territorios y colonias para formar un magisterio local donde la enseñanza se adecuara al contexto. En las ciudades más pequeñas se crearon escuelas normales con planes de dos años de duración para erradicar el analfabetismo rural. Estas escuelas se definían como rurales debido al corto tiempo de formación. Adquiría importancia el maestro del interior por ser quien difundía la civilización hacia lugares más recónditos (Ascolani 2007 citado por Rodríguez, 2020).

La variedad de planes en tiempo y en ramos dio lugar a la segmentación de las normales provinciales y en los territorios, de las escuelas ubicadas en la Capital Federal y en las capitales provinciales. Los maestros solo podían enseñar en los primeros grados y en localidades de no más de tres mil habitantes, algunos con mucho esfuerzo culminaban su formación en las escuelas con cuatro de duración (Fiorucci, 2016; Rodríguez, 2020). Si bien el sistema de escuelas normales estaba estructurado para que funcionara desde la centralización estatal de manera uniforme y homogénea (Alliaud, 2007; Tedesco, 1986); en la cotidianidad se caracterizó por la diversidad de las prácticas y debates (Fiorucci, 2016).

En el periodo estudiado, que se extiende entre 1870 y 1916, la enseñanza normalista se organizaba en planes y programas de estudio; se componían de ramos, materias o asignaturas escolares a través de las cuales se prescribían los contenidos a ser enseñados, los métodos para transmitirlos y las formas de evaluarlos. Todo esto estructuraba la formación de los maestros, sumado a la formación práctica o de aplicación en las escuelas primarias anexas. La intención era alcanzar una fuerte incidencia al progreso de la enseñanza escolar. Los planes y programas podían reformarse con frecuencia bajo el supuesto de que el solo hecho de cambiar el plan de estudios del magisterio se resolvería el problema de enseñanza que había motivado el cambio.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Es parte del pensamiento político de la época plantear que los cambios a nivel intencional mejoraban los problemas de la realidad. En este sentido, Tedesco sostiene que el papel de la legislación fue central en el periodo estudiado; los

En esta línea, los rasgos de los planes y programas para la formación del magisterio normalista fueron de un fuerte predominio moral y ético, un énfasis en la racionalidad instrumental centrado en los métodos de enseñanza donde la forma prevalece sobre el contenido, se acentúa el saber hacer, es decir, un saber práctico con una débil formación teórica y científica y el manejo y dominio de materiales y rutinas escolares, una visión utilitarista y neutral de la formación (Alliaud, 1993; Davini, 1995).

Braslavsky agrega que la preocupación metodológica recorre toda la historia de la educación y constituirá uno de los ejes de los planes y programas para la formación del magisterio. El normalismo tradujo la dimensión metodológica como didáctica y este saber esencialmente educativo organizó el campo técnico profesional del normalismo (Braslavsky, 2002 citado por de Miguel, 2017).

Respecto de los planes de estudio, su génesis - no solo los implementados por las escuelas normales sino por toda la educación moderna- se remonta a la organización pedagógica sobre la que se sostuvo la Compañía de Jesús. En 1599, cuando el jesuita<sup>53</sup> general Aquaviva promulgó la *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesus*. En este documento con treinta capítulos se exponían los preceptos generales de la parte cuatro de las Constituciones<sup>54</sup> que se dedicaba a la necesidad de delinear una *Ratio*, un programa que contenía un orden y un tiempo destinado a la formación, una graduación con asignaturas, un fin educativo, es decir, la *Ratio* describía los principios de la pedagogía jesuita (Bowen, 1992). Esta versión definitiva de la *Ratio Studiorum* se mantuvo vigente hasta 1832, y a partir de esta fecha se le hicieron leves modificaciones.

La *Ratio Studiorum* era un programa de educación cristiana que prescribía un orden sistemático para la organización de la misión educativa que llevó a cabo la Compañía de Jesús. Abarcaba los conocimientos para ser enseñados a los alumnos, la instrucción para formar al maestro y los métodos para transmitir (Durkheim, 1992).

Los colegios jesuitas se instalaban en todos los lugares donde lograba ingresar la Compañía de Jesús, y esto planteó el problema de unificar la propuesta de enseñanza, por

---

sectores ilustrados que gobernaban creían que la ley era el instrumento privilegiado para cambiar la realidad social y económica (Tedesco, 2012).

<sup>53</sup> La Compañía de Jesús fue reconocida por el papa Pablo III en 1539 y formó parte del movimiento de Contrarreforma. Su función fue índole misional, evangelizar en todos los territorios que pudieran ocupar. En el S XVI habían logrado establecerse en Francia, Alemania, Austria, Italia, España y Portugal (Bowen, 1992: 567).

<sup>54</sup> Las Constituciones de la Compañía de Jesús se establecieron en 1556 y contienen reglamentaciones, condiciones de ingreso y aceptación de sus miembros, el cuidado espiritual, la educación de los novicios, el gobierno de la orden (Bowen, 1992).

eso en la *Ratio Studiorum* proponía la adopción por parte de los maestros del método unificado de enseñanza y el riesgo que implicaba la presencia de otros métodos.

La *Ratio Studiorum* pretendía lograr un plan de estudio definido por rígidas reglas, con asignaturas y los métodos de prelección, concertación, ejercitación y repeticiones (Bowen, 1992). Los jesuitas delinearon principios para la formación docente que resultó de marcada influencia para la organización de los planes de estudio estatales destinados a la formación normalista del s. XIX.

Por otra parte, es imprescindible mencionar los aportes de Juan Amos Comenio (1592- 1670), en su obra más conocida, la *Didáctica Magna*<sup>55</sup> (1632) se planteaban lineamientos para el ordenamiento de la enseñanza y del aprendizaje. Entre los principios que alcanzaron la orientación de la educación moderna, se encontraba la propuesta de una enseñanza universal, en las escuelas “hay que enseñar todo a todos”. Y en la definición de qué se enseña, agrega las razones y los fines de las principales cosas que existen y se crean, como se expresa en el capítulo X de la *Didáctica Magna* (Comenio, 1998: 28).

En el capítulo XVI, se establecen los principios pedagógicos para pensar las características del método que deben usar los maestros para enseñar y los alumnos para aprender. Aparece como en la *Ratio Studiorum* la necesidad de determinar un único método de enseñanza, pero Comenio consideraba que el método debe contemplar procesos que están presentes en la sabia naturaleza. Esta analogía entre método y naturaleza atraviesa toda la obra de Comenio y forma parte del arte de la enseñanza. El arte define la enseñanza como un hacer, una acción, una práctica intencional, sistemática, global.

El método de enseñanza debía considerar la selección de antemano de los libros<sup>56</sup> y otros instrumentos que se fueran a usar, y anteponer el entendimiento antes que la lengua. El aprendizaje de la lengua no empezaría por la gramática sino por los autores adecuados. Los ejemplos precedían a las reglas y las enseñanzas debían ser reales, aprender de una cosa a la vez y desarrollar la perseverancia. Comenio expresó la

---

<sup>55</sup> La *Didáctica Magna* fue publicada en checo en 1632. Es considerada un tratado de organización y administración escolar, de didáctica y de pedagogía. Esta obra fue una referencia en la organización de los sistemas educativos estatales decimonónicos.

<sup>56</sup> Se considera a Comenio el creador de los libros de texto con imágenes de las cosas reales, los objetos y de la naturaleza que son parte de la realidad del alumno. Un libro de texto es un texto curricular que acompaña a la enseñanza y a los aprendizajes desde la organización y creación de los sistemas educativos obligatorios prusianos en el s. XVIII hasta la actualidad.

preocupación por una enseñanza ordenada que considere ir de lo más fácil a lo más complejo. Se conoce con rapidez a través de los sentidos las cualidades de las cosas. que rodean a las personas (capítulo XII). Era fundamental la organización del tiempo escolar para enseñar y aprender, siempre manteniendo la analogía con la naturaleza, el ciclo de la planta tiene un tiempo al igual que los aprendizajes (Comenio, 1998). La enseñanza y el aprendizaje deben estar fundados en la naturaleza basados en el principio de que aprender lo necesario favorece un vivir más, el aprendizaje debe ser veloz, aprender con solidez (Camilloni, 2016).

No se puede dejar de mencionar que Comenio deja constancia en la *Didáctica Magna* de la necesidad de eliminar los castigos corporales y de la inclusión de contenidos morales y disciplinares. Se trata de un cambio en las formas de la moralización resultado del proceso de reforma que dividió al cristianismo y dio lugar a nuevas preferencias en el gobierno por la situación grupal de enseñanza (Caruso, 2005).

La concepción de educación universal de Comenio significó una ruptura para las ideas establecidas en la época en tanto constituyó la base para la educación universal de Occidente del s. XIX. El principio de que todos pueden ser educados dio lugar al optimismo pedagógico donde la acción externa de la educación podía modificar la naturaleza humana y para remediar los defectos naturales se requería de un método para enseñar y aprender. Un método que imite a la naturaleza y compense en los jóvenes los defectos que pudieran tener (Camilloni, 2016).

Se ha planteado hasta acá, la intención de transformar el arte de la enseñanza en una tecnología destinada a ayudar a aprender como parte de la tarea de educar, a partir de la sistematización que implica orden metodológico para lograr la transmisión de contenidos, cuidadosamente seleccionados que necesitó, además, hacer de la enseñanza un oficio, una profesión. Esto constituyó la fundamentación pedagógica de los sistemas educativos modernos.

Ivor Goodson (1995) desarrolla la historia de las disciplinas escolares; su trabajo - *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*- le permitió llegar a tres conclusiones sobre el proceso mediante el cual se crearon las ciencias y se convirtieron en disciplinas escolares. Inicialmente, el autor advierte que las disciplinas no son entidades monolíticas, por el contrario, están constituidas por amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que direccionan el cambio. En este sentido, las disciplinas escolares son el resultado de un proceso histórico a través del cual una comunidad que promueve los propósitos pedagógicos y utilitarios pasa a otra que las define como



disciplinas académicas y mantienen relaciones con las universidades. Por último, el debate curricular las interpreta en términos de conflictos entre disciplinas por el estatus, recursos y territorios.

Por otra parte, resultan de interés los aportes de Serra, Silvia (2014) quien relaciona la educación de los sentidos con la finalidad de crear un determinado canon del gusto. El sistema educativo, por medio de algunas asignaturas y prácticas escolares, habría cumplido con una función estetizante. Esto se llevó adelante a través de la educación de los sentidos que combinó en un régimen de verdad, el conocimiento con la producción de sensibilidades específicas, de esta forma eran parte de una misma operación la moralidad, la belleza y la verdad (Serra, 2014).

La autora señala que en la configuración de las prácticas escolares referidas a la enseñanza de las artes se reconocen una serie de disposiciones ligadas al aprendizaje, a los métodos de enseñanza, al uso del espacio, a concepciones pedagógicas, a sentidos del arte, a dispositivos mecánicos de corte visual que delimitan una relación entre ver y conocer y otorgan cierto privilegio al sentido de la vista por encima de otros registros sensibles. El juicio del ojo forma parte de un régimen de verdad, no solo es estético, que opera una regulación específica que dirige hacia dónde ver y qué conocer (Serra, 2014).

El concepto de tradición inventada (Hobsbawm y Ranger, 2002) resulta interesante para abordar el análisis de la educación artística en el momento de formación de la Nación. El magisterio que cumple la función de formar la ciudadanía de la Nación implica conectarse con un pasado histórico.

El término tradición inventada, en un sentido amplio, incluye las tradiciones habitualmente inventadas, construidas, formalmente instituidas como las complejas que emergen en el tiempo. La tradición inventada busca establecer la continuidad con el pasado a partir de un grupo de prácticas reglamentadas, aceptadas explícita o implícitamente, cuya naturaleza simbólica o ritual pretende inculcar valores o normas de comportamiento por medio de la repetición (Hobsbawm y Ranger, 2002).

La característica de las tradiciones inventadas es la continuidad que, en general es ficticia, muestran algunas partes de la vida social como invariable o inalterable. No obstante, las tradiciones se diferencian de las costumbres. Las tradiciones en el pasado, real o inventadas imponen prácticas fijas, normalmente formalizadas, como la repetición, en cambio, la costumbre tiene una doble función de motor y de conexión que no descarta la innovación ni el cambio en un determinado momento. El cambio deseado está sometido

a la resistencia a la innovación pero también forma parte por ley natural de la continuidad social.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 3

### LAS ARTES EN LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO Y EN LA TITULACIÓN DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS EN EJERCICIO 1870-1916

En este capítulo se presentan los datos recogidos del análisis de los planes de estudio y de las prescripciones para la titulación de los maestros en ejercicio contenidas en *El Monitor*, con la finalidad de responder al primer objetivo específico. Por ello se describen los contenidos (saberes, valores, ideales y concepciones de las artes y el trabajo manual) que formaron parte de las asignaturas Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual para la formación y preparación de maestros para la enseñanza común. Se los analiza conforme ha sido planteado en el marco conceptual; se enfatiza la relación que los contenidos de las artes en los planes y programas de las escuelas normales puedan tener con la escuela primaria, porque se pretende poner a prueba el supuesto del isomorfismo en la lógica entre ambos planes. En esa misma línea, se releva el lugar de las artes en los reglamentos de 1883 para que los maestros y maestras en ejercicio rindan exámenes con miras a obtener títulos supletorios.

Los planes de estudio destinados a la formación del magisterio y para la enseñanza común, a partir de la Ley 1420, se organizaron en asignaturas denominadas “ramos de la enseñanza” con una asignación específica del tiempo para cada uno. La selección de contenidos y de fines educativos que se plasmaban en los planes y programas se definían desde el CNE, organismo que articulaba las normas político-administrativas. Los planes de estudio de la Capital y territorios nacionales ordenaban las pautas para redactar los planes provinciales que utilizaban los Consejos Provinciales de Educación (Palamidessi, 2006).

#### Las artes en los planes de estudio para la formación del magisterio normalista

En una primera lectura, los planes de estudio de las escuelas normales parecen contener premisas universalmente válidas, resultado de consensos políticos y académicos. Sin embargo, la sucesión de planes y las diferencias entre ellos, dan cuenta de las numerosas reformas que acompañaron la expansión y consolidación del proyecto normalista, intentando superar o reemplazar las faltas o fallas del plan anterior. Además, los planes son el resultado de contradicciones e intereses en pugna. Algunos de estos

nuevos planes reformaron propuestas anteriores aprobadas para una misma escuela, como en la Escuela Normal de Paraná; otros planes se elaboraron para poner en funcionamiento una nueva escuela normal como en la Escuela Normal de Tucumán. Haciendo el esfuerzo analítico de considerar al conjunto de planes y programas como componentes de un mismo proyecto nacional, cabe señalar que en el periodo estudiado 1870 a 1916, hubo quince planes de estudio para la formación del magisterio; en promedio, se reformó un plan cada tres años. Tal como lo señala Davini, (1996) en Blas Antonicelli, (2002), los planes de estudio son evidencias de las concreciones de la política, y como tales son productos históricos. Planes y programas ponen en funcionamiento un marco regulador que delimita un universo de opciones y una racionalidad lógica y social en el campo de la formación docente. Lo que sigue se propone dar cuenta de estos movimientos en los sucesivos planes de las Escuelas Normales creadas entre 1870 y 1916

Las artes en los Planes de estudio de 1870, 1877 y 1880 de la Escuela Normal de Paraná

La Escuela Normal de Paraná (ENP), como se dijo anteriormente, implementó en 1870 el primer plan de estudio para la formación del magisterio. Durante los seis primeros años se formaron maestros, y a partir de 1877, se incorporaron las mujeres con el argumento de que eran educadoras por naturaleza y que gracias a su instinto maternal podían dedicarse al cuidado moral de los niños.

Con cuatro años de duración, el plan se dividía en tres términos de trece semanas cada uno. Como fue un plan modelo, la organización del tiempo y de los dos componentes de la carrera, el Curso Normal y la Escuela Modelo de Aplicación, estructuraron los planes futuros. Las artes estuvieron presentes en los cuatro años de duración del Curso Normal. En primer año, en el primer y segundo término, la asignatura era Geografía y dibujo de mapas, y el Dibujo, en el tercer término del primer año hasta cuarto año. El Canto estuvo en los cuatro años. En este plan no se especificaba el tiempo asignado a cada ramo.

El plan de 1870 para la ENP se reformó en 1877, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, siendo Onésimo Leguizamón Ministro de Instrucción Pública, con el propósito de mejorar la formación de “profesores competentes para la enseñanza, inspección y superintendencia de las escuelas comunes, y para el magisterio y la dirección de las Escuelas Normales” (art. 1º). La Escuela Normal Superior destinada a la formación

docente se dividió en dos departamentos: el Curso Normal y el Departamento de aplicación, donde los alumnos maestros y alumnas maestras pudieran practicar “los buenos métodos y sistemas de enseñanza.” (art. 2º)

En el Curso Normal de cuatro años de duración se mantuvo la división anual en tres términos, con un total de trece semanas al igual que el plan de 1870. Los ramos destinados a la enseñanza de las artes adquirieron una modalidad práctica; se denominaron Ejercicios de dibujo con tres horas y Ejercicios de canto con dos horas, en primero y segundo año. En tercer año, quedaba solo Ejercicios de dibujo con dos horas.

En este plan, las asignaturas destinadas a las artes fueron perdiendo terreno a partir de tercer año, y en cuarto año desaparecieron. A la vez, otras asignaturas fueron ganando tiempo semanal, por ejemplo, Aritmética y Ejercicios de cálculos contaban con siete horas en primer año y aumentaron en segundo, con tres asignaturas destinadas a la Matemática (Aritmética y álgebra, Teneduría de libros –contable- y Ejercicios de Cálculo). Las tres sumaban nueve horas semanales, mientras que a los Ejercicios de Dibujo y Ejercicios de Canto se les destinaron un total de cinco horas semanales en primero y segundo año. En tercer año, siguió disminuyendo el tiempo destinado a las artes, sólo dos horas para los Ejercicios de Dibujo; y esta vez ganaron horas Pedagogía y Práctica de la enseñanza con trece horas semanales. Esta reforma, que tuvo la intención de mejorar la formación para la enseñanza, puso énfasis en las asignaturas de origen científico y pedagógicas y restó tiempo a las artes.

En 1880, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, siendo Miguel Goyena, Ministro de Instrucción Pública, volvió a reformarse por decreto el plan de estudio de la Escuela Normal Superior de Paraná, extendiéndose el Curso Normal a cinco años de duración, con el objetivo de que la educación práctica se basara en una cultura general para lograr una mayor relación entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes mantuvieron el carácter práctico, con la denominación de Ejercicios de dibujo, en primero y segundo año, con tres horas semanales; y en tercero, cuarto y quinto año, con dos horas semanales. Ejercicios de canto estuvo de primero a tercer año con dos horas. Este plan continuó con la lógica en cuanto a los ramos del anterior, basada en la correlación positiva entre el aumento del tiempo destinado a la formación y la mejora de la enseñanza la misma; para esto sumó un año más al plan y se aumentó la asignación del tiempo a todas las asignaturas inclusive a las artes.

El Cuadro 1, presenta los ramos destinados a la enseñanza de las artes y el tiempo designado a cada una en los tres planes mencionados. En los tres planes el Dibujo con sus distintas denominaciones Dibujo de mapas y Ejercicios de Dibujo y el Canto y Ejercicios de canto estuvieron presentes en todos los años con una carga horaria entre dos y tres horas. No obstante, el Canto no estuvo presente en el último año de los planes de 1877 y 1880.

Cuadro 1 – Los ramos para la enseñanza de las artes en los planes de estudio de 1870, 1877 y 1880 de la Escuela Normal de Paraná

Plan de estudio	Asignaturas o ramos destinados a las artes	Año	Cantidad de horas	Horas semanales
Escuela Normal de Paraná (Entre Ríos)	Geografía y dibujos de mapas	1º año, 1º y 2º término	s/d	s/d
<i>Plan de estudios de 1870</i> Varones	Dibujo	1º año, 3º término	s/d	s/d
	Dibujo	2º a 4º año	s/d	s/d
<i>Plan de estudios de 1877</i> Curso normal con cuatro años. Mixta	Canto	1º a 4º año	s/d	s/d
	Ejercicios de Dibujo	1º a 2º año	3	30
	Ejercicios de Canto	1º a 2º año	3	
<i>Plan de estudios de 1880</i> Curso normal con cinco años Mixta	Ejercicios de Dibujo	3º año	2	
	Ejercicios de Dibujo	1º a 3º año	3	
	Ejercicios de Canto	1º a 3º año	2	36
	Ejercicios de Dibujo	4º a 5º año	2	

Fuente: Elaboración propia basada en los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal*, 1903, Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

## Las artes en los Planes de estudio de 1875 y 1877 de la Escuela Normal de Tucumán

En 1875, en la presidencia de Nicolás Avellaneda, siendo Onésimo Leguizamón Ministro de Instrucción Pública, se presentó el plan de estudios para la Escuela Normal de Tucumán (ENT), cuya edificación había finalizado en 1869. El plan de estudios de la ENT estaba compuesto por un Curso de Normal de dos años de duración y un Departamento de aplicación de cuatro. Los estudiantes cursaban simultáneamente la formación más teórica en el Curso normal y realizaban prácticas en el Departamento de aplicación. Se mantenía como en la ENP la división del tiempo anual en tres términos de trece semanas cada uno. Las artes tenían una escasa presencia en el Curso Normal de dos años. En primer año, estaba el ramo Canto, pero el dibujo aparecía como Geografía y dibujo de mapas, es decir instrumental para la Geografía. Este último ramo se mantuvo hasta el primer término del segundo año y se sumó el Dibujo en segundo año, en el primer y segundo término, en reemplazo de Canto.

El plan de 1875 para la Escuela Normal de Tucumán se reformó en 1877, el mismo año en el que se reformó el plan para la ENP. Ambos planes tuvieron los mismos propósitos de mejorar la formación de profesores. En este caso, en la ENT, se extendió a tres años el Curso Normal para mejorar los métodos de enseñanza y la formación general de los maestros. Las artes no tuvieron mucha relevancia en este plan; en primer año el dibujo se agregó a la caligrafía, el ramo se denominó Caligrafía y dibujo con cinco horas, y en segundo año, Geografía y dibujo de mapas con cinco horas. El Canto se dio solo en primer año.

El Cuadro 2, presenta los ramos destinados a la enseñanza de las artes, el tiempo semanal destinado en los dos planes de estudio. Caligrafía y dibujo con el doble de horas que Canto y Geografía y dibujos de mapas. De su análisis se desprende que las artes no tuvieron un estatus relevante en la formación de profesores en la ENT.

Cuadro 2. Los ramos para la enseñanza de las artes en los planes de estudio de 1875 y 1877 de la Escuela Normal de Tucumán

Plan de estudio	Asignaturas o ramos destinados a las artes	Año	Cantidad de horas	Total de horas semanales
Escuela Normal de Tucumán (Tucumán) <i>Plan de estudios de 1875</i> Curso normal con dos años de duración	Geografía y dibujos de mapas	1º año	s/d	s/d
	Dibujo	2º año, primer término	s/d	s/d
	Canto	2º año, segundo y tercer término	s/d	s/d
Varones				
<i>Plan de estudios de 1877</i> Curso normal con dos años de duración	Caligrafía y Dibujo	1º año	5	
	Canto	1º año	3	27
	Geografía y dibujo de mapas	2º año, primero y segundo término	2	
Varones				

Fuente: Elaboración propia basada en los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal*, 1903, Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

### Las artes en los planes de estudio de 1876 y 1881 de la Escuela Normal de Maestras del Uruguay

Un año antes de la segunda reforma del plan de la ENP, en 1876, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, siendo el Ministro de Instrucción Pública Onésimo Leguizamón, se aprobó por decreto el plan de estudio para la Escuela Normal de Maestras del Uruguay (ENMU), abierta en 1873. De este modo, la provincia de Entre Ríos tenía dos escuelas normales nacionales que se crearon con pocos años de diferencia. El año

lectivo se dividía, como en todos los planes, en tres términos de trece semanas cada uno. Este plan comprendía dos etapas; la primera era el Curso Normal de tres años de duración, y la segunda, la Escuela graduada de dos años para que las alumnas-maestras realizaran las prácticas en la enseñanza primaria para niños de ambos sexos (art. 2).

Las asignaturas destinadas a las artes eran tres, a diferencia de los planes anteriores para la ENP y la ENT, en la Escuela del Uruguay (Concepción del Uruguay) se enseñaba el Dibujo, la Música y se introdujeron las Labores de mano. En primer año, el dibujo aparecía en el ramo Geografía y dibujo de mapas, con cinco horas; Música vocal, con dos horas, y Labores de mano, con cuatro horas y con tres horas en segundo año. En tercer año, no se daba Labores de mano. En segundo año, en el primer término, se incluía Dibujo lineal con dos horas y, a partir del segundo término, Dibujo de adorno junto con la Música vocal, también con dos horas. El ramo Música vocal estaba en los tres años, excepto en el último término de tercer año. En este último año, las asignaturas destinadas a las artes perdieron tiempo a favor de la Práctica de la enseñanza.

En el plan de 1876, las artes ganaron tiempo con respecto a las otras asignaturas y, particularmente, las Labores de mano que contó con cuatro horas en primer año y tres horas semanales en segundo. También, Geografía y dibujo de mapas contaba con cinco horas, y en segundo año, solo en primer término, el Dibujo lineal con dos horas. En cambio, el Dibujo de adorno con dos horas, se daba a partir del segundo término, y en tercer año con tres horas. Labores de mano junto con el Dibujo de adorno estaban destinadas a la educación de la mujer; por eso estos dos ramos estaban ausentes en la formación de profesores (hombres) en la ENP (1870) o en ENT (1875, 1877).

En 1881, durante la presidencia de Julio Argentino Roca, siendo Manuel Dídimo Pizarro Ministro de Instrucción Pública, se volvió a reformar el Plan de estudio de la Escuela Normal de Maestras del Uruguay (ENMU), ante la preocupación por la escasa preparación con la que ingresaban las alumnas al Curso Normal. Se consideraba que la buena calidad de la enseñanza en el nivel primario era dependiente de la buena formación docente. La duración del plan de tres años había sido establecida por ley el 13 de octubre de 1875, pero para resolverlo sin llegar a un cambio de la ley, el presidente Roca firmó un decreto que agregaba un año de estudios preparatorios al Curso Normal. En el año preparatorio se incluyeron las asignaturas del nivel primario, Aritmética, Cálculo mental y escrito, Lengua castellana, Lecciones del lenguaje, Geografía, Historia antigua, Ejercicios de lectura, escritura y ortografía, Gimnasia, Labor, y las destinadas a las artes el Dibujo y el Canto.



Las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes en el Curso Normal eran el Dibujo, Canto y Labor de primero a segundo año, y en tercero solo quedaba Dibujo. Nuevamente aparecieron las labores porque el plan estaba destinado a la formación de maestras. En el Cuadro 3, se presentan los ramos destinados a la enseñanza de las artes y el tiempo semanal asignado, en los tres planes de estudio. Las Artes ocupaban más tiempo en la formación de maestras en la ENMU que en la formación de maestros en la ENP y ENT.

Cuadro 3. Los ramos para la enseñanza de las artes en los planes de estudio de 1876 y 1881 de la Escuela Normal de Maestras del Uruguay

Plan de estudio	Asignaturas o ramos destinados a las artes	Año	Cantidad de horas	Total de horas semanales
Escuela Normal de Maestras del Uruguay (Entre Ríos)	Geografía y dibujos de mapas	1º año	5	30
	Música vocal	1º año	2	
	Labores de mano	1º año	3	
<i>Plan de estudios de 1876</i> Curso normal con tres años de duración.	Dibujo lineal	2º año, primer término	2	30
	Dibujo de adorno	2º año, segundo término	2	
	Música vocal	2º año	2	
	Labores de mano	2º año	3	
	Música vocal	3º año, primer y segundo término	3	
	Dibujo de adorno	3º año, primer y segundo término	3	
<i>Plan de estudios de 1881</i> Curso normal con tres años de duración. Mujeres (Se agregó un año preparatorio.)	Dibujo	1º y 2º año	s/d	30
	Canto	1º y 2º año	s/d	
	Labor	1º y 2º año	s/d	
	Dibujo	3º año	s/d	

Fuente: Elaboración propia basada en los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal, 1903*, Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Las artes en los Planes de estudio de 1880, de 1886 y 1887 para todas las Escuelas Normales Nacionales

La expansión del normalismo a partir de 1880 requirió de nuevas reformas de los planes de estudio. Se presentó nuevamente la necesidad de encontrar un plan uniforme. En 1885, el Ministro de Instrucción Pública Eduardo Wilde comunicaba al Congreso Nacional que el Poder Ejecutivo convocaría a una Comisión para reformar y unificar el plan de estudio de las escuelas normales (Blas Antonicelli, 2002).

Las tres reformas de planes de estudio, las de 1880, 1886 y 1887, que se describen a continuación, tuvieron como objetivo unificar los planes que se habían puesto en

funcionamiento entre 1870 y 1880, para la formación del magisterio a partir de las directivas emanadas de la Comisión.

En 1880, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, siendo Miguel Goyena Ministro de Instrucción Pública, se reformó por decreto 24/81 el plan de estudio de tres años de duración para las Escuelas Normales Nacionales de Maestros y Maestras. Entre 1870 y 1880, hubo siete planes de estudio, por eso fue necesario que el plan de 1880 lograra, al menos a nivel formal o intencional, acuerdos sobre el tiempo destinado a la formación y la cantidad de asignaturas o ramos. El propósito del plan de 1880 fue lograr una uniformidad curricular a nivel nacional.

El plan de tres años se organizó en tres términos de trece semanas cada uno. Las artes formaban parte de un grupo de asignaturas prácticas denominadas Ejercicios de dibujo con tres horas y Ejercicios de canto, con dos horas semanales en primer año, y a partir de segundo, tenían dos horas asignadas a cada una. En tercer año, solo continuó Ejercicios de dibujo con dos horas en el primer término. En este plan, los Ejercicios de dibujo mantuvieron la continuidad en los tres años, a diferencia de los Ejercicios de Canto que no estaban en tercer año. En el plan se aclaraba que el tiempo destinado a los ramos de Álgebra con cinco horas semanales en segundo año, Trigonometría y Agrimensura (tres horas semanales en tercer) para los varones, se repartiría en el Curso normal para las mujeres a Labores útiles de mano y Economía doméstica. En el Cuadro 4, se presentan los ramos destinados a las artes y el tiempo destinado.

Cuadro 4. Planes de estudio de 1880 para las Escuelas Normales Nacionales de Maestros y Maestras

Plan de estudio	Asignaturas o ramos destinados a las artes	Año	Cantidad de horas	Total de horas semanales	
Escuelas Normales Nacionales de Maestros y Maestras	Ejercicios de dibujo	1º año	3	36	
	Ejercicios de canto	1º año	2		
<i>Plan de estudios de 1880</i>	Ejercicios de dibujo	2º año	2	36	
	Ejercicios de canto	2º año	2		
	Ejercicios de dibujo	3º año	2		
	Labores útiles de mano	2º y 3º año	8		36
	Economía doméstica (maestras)				

Fuente: Elaboración propia basada en los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal, 1903*, Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En 1886, durante la presidencia de Julio Argentino Roca y Eduardo Wilde Ministro de Instrucción Pública, se realizó nueva reforma denominada *Planes de Estudio*

*para las Escuelas Normales, Elementales y Superiores.* Al objetivo inicial de establecer una normativa uniforme y general para las escuelas normales de todas las jurisdicciones, se agregó una nueva categorización para las escuelas normales. Estas se dividieron en dos: las Escuelas Elementales que formaban la mayor parte de maestros y maestras para la educación primaria, y las Escuelas Superiores que estaban destinadas a un número limitado de profesores para la formación de maestros, directores de las escuelas superiores y profesores competentes para ejercer la superintendencia y la inspección. En el Cuadro 5 se presenta la distribución del tiempo y las asignaturas del Curso Normal de cuatro años de duración. Los ramos destinados a las artes de primero a cuarto año eran Ejercicio de dibujo con tres horas y Música (teoría y solfeo) con dos. Los Ejercicios de dibujo incluyeron nociones de perspectiva en cuarto año con dos horas. En tercero y cuarto año, Música incorporó el canto, con dos horas. En la Escuelas Superiores para la formación de profesores, en quinto año se encontraban Ejercicios de dibujo y Música (solfeo y canto), con dos horas cada una, en sexto año no hubo asignaturas para la enseñanza de las artes. En el país, solo hubo tres instituciones que se categorizaron como superiores: la Escuela Normal de Paraná y dos de la Capital Federal. En estas escuelas se graduaban los profesores que ocupaban cargos de directores, inspectores, y puestos políticos en el Consejo Nacional de Educación, etc.

Cuadro 5. Plan de estudio de 1886 para las Escuelas Normales, Elementales y Superiores

Plan de estudios de 1886	Plan de estudio	Asignaturas o ramos destinados a las artes	Cantidad de horas	Total de horas semanales
Escuelas normales de maestros de educación primaria elemental	Ejercicios de Dibujo	1º año	3	36
	Ejercicios de Música (teoría y solfeo)	1º año	2	
Curso normal de cuatro años de duración.	Ejercicios de Dibujo	2º año	3	36
	Ejercicios de Música (teoría y solfeo)	2º año	3	
	Ejercicios de Dibujo	3º año	2	
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	3º año	2	
	Ejercicios de Dibujo (nociones de perspectiva)	4º año	1	
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	4º año	1	
Escuelas Normales de Profesores Curso superior de dos años.	Ejercicios de Dibujo	5º año	2	36
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	5º año	1	
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	6º año	2	
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	6º año	1	
Escuelas normales de maestras de educación primaria elemental.	Ejercicios de Dibujo	1º año	3	36
	Ejercicios de Música (teoría y solfeo).	1º año	2	
Curso normal de cuatro años de duración.	Labores de mano	1º año	2	36
	Ejercicios de dibujo	2º año	2	
	Ejercicios de Música (teoría y solfeo)	2º año	2	
	Ejercicios de Labores de mano	2º año	2	
	Ejercicios de Dibujo	3º año	2	
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	3º año	2	
	Ejercicios de Labores de mano	3º año	1	
	Ejercicios de Dibujo	4º año	1	
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	4º año	1	
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	4º año	1	
Escuelas Normales de Profesoras Curso superior de dos años	Ejercicios de Dibujo	5º año	2	36
	Ejercicios de Música (solfeo y canto)	5º año	1	
	Ejercicios de Dibujo	6º año	2	

Fuente: Elaboración propia basada en los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal*, 1903, Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En 1887, durante la presidencia de Miguel Juárez Celmán, siendo Filemón Posse, Ministro de Instrucción Pública, tuvo lugar una nueva reforma denominada *Planes de estudio para las Escuelas Normales de Maestros y de Profesoras* que servía de base para la enseñanza Normal, Secundaria y Superior. Esta reforma extendió los propósitos del plan de 1886 al resto de las escuelas normales del país. El objetivo era coordinar cuestiones metodológicas y unificar programas para la formación docente, “urge reformar convenientemente su Plan de estudios, coordinando las materias análogas en una progresión metódica (...) y dictando programas uniformes y armónicos de que hoy se carece” (Item 2). Las Escuelas Normales de la Nación se dividieron en Escuelas Normales de Maestros y Escuelas Normales de Maestras y Escuelas Normales de Profesores y Escuelas Normales de Profesoras. Anexa a cada Escuela Normal funcionaba

una Escuela de Aplicación, una escuela primaria completa, que servía como modelo a los aspirantes al magisterio y donde realizaban las prácticas de la enseñanza (art. 2ª).

El plan para las Escuelas Normales de Profesores y de Profesoras se dictaba en las escuelas normales para obtener el título de profesores o de profesoras con una duración de cinco años. Los tres primeros permitían obtener el título de maestro o de maestra, con dos años más se accedía a título de profesor y de profesora. En el art. 33 se mencionaban las incumbencias del título de Profesor Normal, que los habilitaba

para ejercer el profesorado en las Escuelas Normales, para tomar á su cargo la dirección de éstas, para desempeñar funciones de Inspectores de Educación común y para todo otro puesto relacionado con el servicio de la Instrucción Primaria y de la Normal.” (sic) (art. 13)

Los planes para las Escuelas Normales de Maestros y para las Escuelas Normales de Maestras tenían una duración de tres años, presentaban una división entre las asignaturas teóricas y prácticas. Las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes estaban comprendidas entre las prácticas, eran Ejercicios de Dibujo lineal y Ejercicios de Teoría y solfeo, con dos horas cada una, se daban de primero a tercer año. En el plan para la formación de maestros, en tercer año se incluyó Ejercicios de Dibujo de mapas con dos horas; en cambio, en el plan para la formación de maestras, se agregó Labores de manos en primer año, y en segundo y tercer año las labores fueron más específicas, Labores, corte y confección con dos horas para la formación de maestras y de profesoras. Las horas ganadas para las labores se restaron a Práctica en la Escuela de Aplicación.

En la formación de profesores y de profesoras, en cuarto y en quinto año, se mantuvo la división entre ramos teóricos y prácticos, pero se incluyeron Ejercicios de música que reemplazaron a los de Teoría y Solfeo y se incorpora una asignatura artística, Dibujo del natural, con dos horas cada una. En el Plan para las Escuelas Normales de Profesoras, en cuarto y quinto año se agregaron Ejercicios de Dibujo natural, de Música y de Labores, corte y confección, con dos horas cada una, al igual que en el último año para la formación de maestras. En la formación de profesores y profesoras hizo su aparición el Dibujo natural que hacía referencia a un método artístico para la enseñanza del dibujo a diferencia del dibujo lineal aplicado a la Matemática o el dibujo aplicado a la Geografía donde el dibujo quedaba subordinado a la disciplina.

El Cuadro 6, presenta las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes, el tiempo semanal y el total de horas del plan de estudio de 1887.

Cuadro 6. Planes de estudio de 1887 para las Escuelas Normales de Maestros y de Profesores que servía de base para la enseñanza Normal, Secundaria y Superior

Plan de estudio	Asignaturas o ramos destinados a las artes	Año	Cantidad de horas	Total de horas semanales	
<i>Plan de estudio de 1887</i>					
Plan para las Escuelas Normales de Maestros y Plan para las Escuelas Normales de Maestras	Ejercicios de Dibujo lineal	1º año	2	36	
	Ejercicios de Teoría y solfeo	1º año	2		
Tres años de duración (Los dos planes tienen los ramos y duración)	Ejercicios de Dibujo lineal	2º año	2	36	
	Ejercicios de Teoría y solfeo	2º año	2		
	Ejercicios de Dibujo de mapas	3º año	2	36	
	Ejercicios de Teoría y solfeo	3º año	2		
Escuelas Normales de Profesores	Ejercicios de Teoría y solfeo	3º año	2	36	
	Ejercicios de Dibujo del natural	4º año	2		
	Dos años de duración	Ejercicios de Música	4º año	2	36
		Ejercicios de Dibujo del natural	5º año	2	
Escuelas Normales de Profesoras	Ejercicios de Música	5º año	2	36	
	Ejercicios de Dibujo del natural	4º año	2		
Dos años de duración	Ejercicios de Música	4º año	2	36	
	Ejercicios de Dibujo del natural	5º año	2		
	Ejercicios de Labores, corte y confección	Ejercicios de Dibujo del natural	5º año	2	36
		Ejercicios de Música	5º año	2	
Ejercicios de Labores, corte y confección	Ejercicios de Dibujo del natural	5º año	2	36	
	Ejercicios de Música	5º año	2		

Fuente: Elaboración propia basada en los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal*, 1903, Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

La reforma del plan de 1887 aprobada para las Escuelas normales de la Capital y territorios nacionales buscaba reducir el número de años y de asignaturas para estimular a la juventud a estudiar el magisterio ante la falta de maestros titulados, y además continuaba con la búsqueda de uniformidad de los planes.

El nuevo plan de estudios decretado para la organización de la enseñanza, en todos los grados que comprenden los estudios normales y escuelas de aplicación, tiene por capital fundamento coordinar las materias análogas en una progresión ascendente, lógica y (...) que ofrezcan un programa concreto y uniforme.

Tiende (...) a fijar límites (sic) (...) reducir el número de asignaturas que recargar los estudios con exceso de trabajo, y un orden (sic) de conocimientos de escasa ó incierta aplicación (sic) en la enseñanza, concretándola a (sic) los puramente necesarios y de aplicación.

También se reduce el número de años para obtener el título de maestro normal, se convierte en un nuevo estímulo para la juventud estudiosa, que emprende la noble tarea del profesorado (*El Monitor*, N° 123, enero 1888: 98).

Esta reforma profundizó el carácter nacionalista dado que destinó más tiempo a la Historia nacional y Geografía nacional y a los deberes y derechos constitucionales. “uno de los fundamentos de la reforma consiste en acentuar un carácter definido a los estudios normales. (...), la ampliación que se hizo al estudio de la historia y geografía nacional, con

otros conocimientos análogos, como son los derechos y deberes constitucionales” (sic)(*El Monitor*, N° 123, enero 1888: 98).

En 1893, durante la presidencia de Luis Sáenz Peña, siendo Calixto De la Torre Ministro de Instrucción Pública, se llevó a cabo por decreto una nueva Reforma de Plan de estudio para las Escuelas Normales. Aumentó un año la duración a los planes de tres años para el Curso normal, “la enseñanza en las Escuelas Normales de maestros durará 4 años” (art. 1ª), pero el total de horas semanales disminuyó equiparándose este plan con los previos a 1880, y se restó el tiempo a las artes, Dibujo lineal en primero y segundo año, y Teoría y solfeo en los cuatro años con una hora semanal, se mantuvieron tres horas para Geometría y Dibujo, en tercero y cuarto año.

Cuadro 7. Reforma de Plan de estudio 1893 para las Escuelas Normales

Plan de estudios de 1893	Asignaturas o ramos destinados a las artes	Año	Cantidad de horas	Total de horas semanales
Para las Escuelas Normales de varones	Dibujo lineal	1º año	1	30
	Teoría y solfeo	1º año	1	
Curso Normal	Dibujo lineal	2º año	1	30
	Teoría y solfeo	2º año	1	
	Geometría y Dibujo	3º año	3	30
	Teoría y solfeo	3º año	1	
	Geometría del espacio y del dibujo	4º año	3	
	Teoría y solfeo	4º año	1	
Para las Escuelas Normales de Señoritas	Dibujo lineal	1º año	1	30
	Teoría y solfeo	1º año	1	
Curso Normal	Dibujo lineal	2º año	2	30
	Teoría y solfeo	2º año	2	
	Geometría del espacio y del dibujo	3º año	3	30
	Teoría y solfeo	3º año	1	
	Geometría del espacio y del dibujo	4º año	3	
	Teoría, solfeo y gimnasia	4º año	1	

Fuente: Elaboración propia basada en la revista *El Monitor* N° 223, marzo de 1893: 69.

Con la aprobación del curso normal de cuatro años de duración, el plan de 1893 otorgaba “el título de “Maestro Normal” que les será expedido por el Ministro de Instrucción Pública, y que los habilita para enseñar en cualquier grado de las Escuelas de Aplicación de las comunes y para dirigir estas últimas” (art. 10, *El Monitor* N° 223, marzo de 1893: 69). Con la aprobación de los tres primeros años obtendrían el título de subpreceptor que los habilitaba para ejercer en los dos primeros grados de la Escuela de Aplicación o en los grados infantiles de la escuela (art. 3ª). Este plan obligaba a los alumnos, que estaban cursando tercer año en el momento de la aplicación del nuevo plan,

a pasar al nuevo plan y cursar el cuarto año para obtener el título de Maestros Normales (art.3) (*El Monitor* N° 223, marzo de 1893: 69).

## Las artes en los planes de estudio para la Escuelas Normales Nacionales en los inicios del s. XX

Entre los años 1900 y 1904 se sucedieron tres planes muy seguidos- de 1900, 1902 y 1903- que no produjeron grandes cambios, pero estuvieron en un contexto de inestabilidad provocado por sucesivos decretos del Poder Ejecutivo. Se referían a cambios en las leyes de presupuesto y el debate sobre la necesidad de enseñanza práctica el nivel medio propuesto en la reforma de Osvaldo Magnasco de 1900 (Blas Antonicelli, 2002; Dussel, 2006; Tedesco, 1986). La necesidad de orientación práctica llevó a la introducción del Trabajo manual como alternativa a “la cultura libresca” (*El Monitor*, N° 349: 484), con una abundante carga horaria, en el plan de 1902 para la formación del magisterio.

En 1902, durante la segunda presidencia de Julio Argentino Roca siendo Juan Ramón Fernández Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González<sup>57</sup> reformó los estudios con la intención de lograr un plan unificado como había sucedido con las reformas desde 1880. El nuevo plan se denominó Plan de estudios para las Escuelas Normales de la Nación de cuatro años de duración y reemplazó al plan de 1901. En primer año, las asignaturas destinadas a las artes eran: Dibujo lineal y natural, Música, y se introdujo el Trabajo manual para los varones con seis horas y para las mujeres tres horas que se completaban con tres horas de Labores y Economía doméstica. En segundo año, variaba la carga horaria de Trabajo manual, para varones tres horas y mujeres una, igual que en primer año, se complementaba con dos horas de Labores y Economía doméstica. En tercer año, disminuyó la carga horaria a una hora para Música y a dos horas para Dibujo: lineal y natural. Labores y economía doméstica para las mujeres con dos horas y Agricultura para los varones también con dos horas. En cuarto año, el Dibujo y las Labores y Trabajo agrícola quedaron con una hora cada una y no se daba Música.

---

<sup>57</sup> Joaquín V. González se desempeñaba en ese momento como Ministro del Interior (1901-1904) del segundo mandato del Pte. Julio A. Argentino (1898-1904).



Cuadro 8. Plan de estudios de 1902 para las Escuelas Normales de la Nación

Plan de estudio	Asignaturas o ramos destinados a las artes	Año	Cantidad de horas	Total de horas semanales	
Plan de estudios para las Escuelas Normales de la Nación Cuatro años de duración.  1902	Dibujo: lineal y natural	1º año	2	32	
	Música	1º año	2		
	Labores y economía doméstica (mujeres)	1º año	3		
	Trabajo manual (mujeres)	1º año	3		
		Trabajo manual (varones)	1º año	6	34
		Dibujo: lineal y natural	2º año	2	
		Música	2º año	2	
		Labores y economía doméstica (mujeres)	2º año	2	
		Trabajo manual (mujeres)	2º año	1	
		Trabajo manual (varones)	2º año	3	
		Dibujo: lineal y natural	3º año	2	
		Labores y economía doméstica (mujeres)	3º año	2	
	Agricultura (varones)	3º año	2	34	
	Dibujo: lineal y natural	4º año	1	34	
	Labores y economía doméstica (mujeres)	4º año	1		
	Trabajo manual (varones)	4º año	1		

Fuente: Elaboración propia basada en *El Monitor de la Educación Común*, N° 349, marzo 1902.

En 1905, durante la presidencia de Manuel Quintana, siendo Joaquín V. González Ministro de Instrucción Pública, se produjo una nueva reforma del Plan de estudios para las Escuelas Normales Nacionales. El plan de estudios se organiza por grupos de asignaturas en un intento de superar el modelo de la *ratio* de los jesuitas. Las artes formaban parte del siguiente grupo: Dibujo, Música, Economía, Labores, Ejercicios Físicos o Agricultura, Educación Física, Trabajo manual. Este grupo estaba presente en los cuatro años de duración del plan de estudios. En primero y segundo año, el grupo contaba con un total de diez horas, en tercero disminuyó a seis, y en cuarto a cuatro horas.

En 1914, durante la presidencia de Victorino de la Plaza, siendo Tomás Cullen, Ministro de Instrucción Pública, se realizó un plan provisorio adoptado por el Consejo Nacional de Educación, denominado Plan de estudio para las Escuelas Normales Nacionales. Con una duración de cuatro años, las asignaturas destinadas a las artes para primero y segundo año fueron: Dibujo natural y caligrafía, Música y Labores y Trabajo Manual con dos horas cada una. En tercero y cuarto, cambió Dibujo por Dibujo cartográfico con una hora, y en cuarto Labores por Economía doméstica y Trabajo manual con una hora cada una. Música se mantuvo de primero a cuarto año con el tiempo destinado a una hora en tercer y cuarto año.

A partir del análisis de los planes de estudio entre 1870 y 1914, cabe preguntarse sobre la relación que tuvieron con los planes de estudio de las EN para enseñanza del magisterio y la escuela primaria. Desde la fundación de la ENP en 1870, hubo quince planes de estudio para la formación del magisterio para la enseñanza común. Mientras que, para el nivel primario se sucedieron solo cinco planes y programas de estudio en el periodo estudiado: el Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital y Territorios Nacionales de 1888, Plan de estudios para las escuelas públicas de la Capital Federal según nivel de escolaridad y grados de 1897, Programas para las Escuelas Comunes de la Capital de 1899, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital Federal de 1901, Plan de Estudios y Programas Sintéticos y Analíticos de 1910 (Palamidessi, 2004).<sup>58</sup> La celeridad de las reformas de los planes de estudio es un indicador de la preocupación del CNE por lograr criterios más uniformes para la formación del magisterio a nivel nacional.

A continuación, se presenta el lugar de las artes en los reglamentos de examen a los que debían someterse los alumnos y las alumnas de las escuelas normales para obtener su diploma. En lo que respecta a esta tesis, resultan otro indicador del lugar que tenían estas asignaturas escolares en la formación, de las ideas pedagógicas y didácticas que las sustentaban y del peso relativo respecto de los demás ramos. El análisis de estos reglamentos permite acceder a los contenidos de las asignaturas que se evaluaban debido a que no aparecen detallados en los planes y programas; además de contemplar la perspectiva político pedagógica y didáctica que asumían respecto de la enseñanza de cada una de las artes.

Las artes en los *Reglamentos de examen obtener el diploma de maestros y maestras* de 1883

El número 23 de la revista *El Monitor* de 1883 se dedicó por completo a la publicación de los programas designados por el CNE de los ramos que se evaluaban, “El exámen para obtener el diploma de maestro ó maestra de enseñanza primaria” (sic)(art.1ª, *Reglamento para el exámen de maestros y maestras*<sup>59</sup>). Las evaluaciones eran anuales y

---

<sup>58</sup> Para profundizar sobre el tema ver: Palamidessi, Mariano, 2004. *El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)*, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.

<sup>59</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 65)

se efectuaban durante los meses de enero y julio. La preocupación del CNE se centraba en lograr una unificación de los contenidos de las asignaturas y de la escala de clasificación, y así evitar arbitrariedades cuando los alumnos maestros tuvieran que rendir exámenes<sup>60</sup> para obtener su título de maestro o maestra. Los aspirantes a obtener título debían solicitar por carta al presidente del CNE el tipo de diploma y acompañar con los debidos certificados de salud, buen comportamiento moral y edad, estado civil, nacionalidad, domicilio como se expresaba en el art. 3 del Reglamento de 1883<sup>61</sup>:

Para ser admitidos a examen deberán dirigirse los candidatos por escrito al Presidente del Consejo, manifestando la clase de diploma que solicitan, en conformidad á la graduación de la enseñanza primaria. (art. 10, *Reglamento para el examen de maestros y maestras*<sup>62</sup>).

Las asignaturas a ser evaluadas se dividían en dos grupos. En el primer grupo, se incluyeron las teóricas, a diferencia del segundo formado por las prácticas donde se ubicaron las artes. Esta división se define a partir de los métodos para evaluar, “Las pruebas orales serán teóricas y prácticas; las teóricas consistirán en preguntas sobre las materias [teóricas](...) El examen práctico versará sobre dos temas, dándose veinte minutos para el desarrollo de cada uno ó más,( ...) (sic) (art. 8<sup>a</sup>, *Reglamento para el examen de maestros y maestras*<sup>63</sup>)

Las materias del examen oral se dividirán en dos grupos, comprendiendo el primero: Pedagogía, Moral, Lectura, Escritura, Gramática del Idioma Nacional, Aritmética, Geografía, Historia Argentina; (...) El segundo grupo lo formarán las demás materias para cada grado las demás materias comprendidas en el programa respectivo (art. 10, *Reglamento para el examen de maestros y maestras*<sup>64</sup>).

Entre las asignaturas prácticas estaban en primer año, el Dibujo lineal y de mapas, en segundo Música, y en tercero, Dibujo lineal (art.10<sup>a</sup>, *Reglamento para el examen de maestros y maestras*<sup>65</sup>).

Los programas de los ramos destinados a las artes que se describen a continuación formaron parte del *Reglamento para el examen de maestras y maestros* de 1883.

---

<sup>60</sup> Estos exámenes eran tomados por maestros que habían aprobado el examen instancia estatal y se desempeñaban como docentes, obtenían una certificación que los habilitaba para evaluar, no contaban con estudios previos.

<sup>61</sup> Cabe aclarar que el CNE desde su fundación se encargó de dictaminar los contenidos para que los maestros en ejercicios obtuvieran el diploma, sin embargo, este reglamento se enmarcaba en la Ley 988 de 1875, art. 26, inciso 7, a partir del cual el Consejo General tenía la atribución de expedir título de maestros para enseñar en las escuelas comunes con la previa aprobación de los exámenes. Con la sanción de la Ley 1420, el CNE pretendía ser el único organismo con la capacidad de acreditar la formación del magisterio a través de las EN y para los docentes en ejercicio sin título. En 1889 se reglamentaron los exámenes correspondientes para emitir títulos denominados “supletorios”.

<sup>62</sup> *El Monitor*, N<sup>o</sup> 23, enero de 1883: 66.

<sup>63</sup> *El Monitor*, N<sup>o</sup> 23, enero de 1883: 66.

<sup>64</sup> *El Monitor*, N<sup>o</sup> 23, enero de 1883: 66.

<sup>65</sup> *El Monitor*, N<sup>o</sup> 23, enero de 1883: 66.

## El Dibujo en el *Reglamento para el examen de maestros y maestras*

Los contenidos de dibujo adquirieron un carácter utilitario a las disciplinas científicas como la Matemática y la Geografía. Los contenidos del Dibujo lineal pertenecían a la Geometría, sin embargo, en los programas estaban diferenciados los dos ramos. En Geometría se incluyeron conceptos más generales y teóricos, como ángulos, polígonos, cuadriláteros; los contenidos de Dibujo lineal de base racional y práctica estaban relacionados con la medición, la construcción y el diseño de objetos y de superficies. El programa presentaba métodos para la enseñanza, los métodos de diseño de proyecciones y perspectivas, y actividades como dibujar figuras geométricas, planas, superficies, construcciones de rectas, triángulos, cuadriláteros y problemas sobre el círculo.

Primer año. **Dibujo lineal.** Su división en: dibujo geométrico o dibujo de figuras planas, y dibujo de las superficies y de los cuerpos por el *método de las proyecciones y por el método de la perspectiva.* Descripción y uso de materiales e instrumentos necesarios en el dibujo lineal. Construcción de rectas perpendiculares y paralelas. Construcción de triángulos. Construcción de cuadriláteros.(..) División de rectas. (..) Escalas. (..)Construcción de polígonos regulares. (..)Problemas sobre el círculo. (..)Construcción de óvalos, ovoides y elipses. (..)Líneas espirales. (..) (sic)(*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 72<sup>66</sup>)

Segundo año. **Dibujo lineal.** Método de proyecciones. Problemas sobre la línea recta y el plano. Proyección de diferentes sólidos. Poliedros regulares. Intersecciones de superficies. (sic)(*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: )

Tercer año. **Dibujo lineal.** Perspectiva lineal. Métodos de puntos de fuga. Problemas sobre las líneas rectas. Rectas paralelas al cuadro. Aplicaciones. Perspectiva del interior de una galería. Vista exterior de una capilla. (sic) De las líneas curvas. Método abreviado para la perspectiva de las sombras. (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 98-99)

La Geografía como disciplina estuvo relacionada con el surgimiento del Estado Nación y la problemática de la identidad nacional. Esta relación se fundó en la necesidad de lograr una representación objetiva del territorio nacional como referente natural de una comunidad y como espacio legítimo de la soberanía política estatal. La Geografía escolar instituyó el discurso legítimo sobre el territorio (Escolar, 1991 en Quintero Palacios, 1995).

El ramo Dibujo de mapas era un medio para acceder al conocimiento del espacio geográfico. Los contenidos que se detallan a continuación se refieren al dibujo cartográfico para representar la superficie terrestre a escala mundial y local, la Argentina. Se presentaban distintos tipos de proyecciones cartográficas. La Geografía desarrollaba

---

66 *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 66.

exhaustivamente contenidos del espacio geográfico argentino en sus aspectos naturales. El aprendizaje se dirigía hacia la búsqueda de la legitimidad de un territorio nacional de reciente configuración y de la identidad nacional.

Primer año. **Dibujo de mapas.** Nociones sobre proyecciones geográficas. Forma de la Tierra. Ejes de rotación. Polos. Ecuador. Paralelos y meridianos. Modos de fijar la posición de un punto sobre la superficie terrestre, coordenadas geográficas de un punto ó sea su longitud y latitud. Representación de la superficie terrestre. Globos terrestres. Cartas geográficas ó mapas. Proyección cilíndrica. Mapa de la República Argentina según esta proyección. Proyección cónica. Cónica pura. Cónica modificada. Mapa de la República Argentina según esta última proyección. (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 73<sup>67</sup>)

Segundo año. **Dibujo de mapas.** Mapa de la República Argentina, de la Europa y de las dos Américas. (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883:94)

Para la formación de maestros, consideraron los programas del plan de 1881 de la “Escuela Normal de Maestros de Buenos Aires. Programa de formación de maestros. Programa de primer año, 1881.<sup>68</sup>” Este programa correspondía a dos titulaciones, una de maestro elemental con la aprobación de primero y segundo año y otra de maestro para el nivel superior si tenía aprobado de primero a tercer año (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 104<sup>69</sup>) (sic). En este programa aparecía la asignatura Dibujo, además de Dibujo lineal, Dibujo geográfico.

El Dibujo estaba al servicio de la Geometría, la Geografía y la Historia. El dibujo para los varones estaba vinculado con los trabajos de construcción, y para esto era necesario tener conocimientos topográficos, geográficos y matemáticos.

Primer año

**Dibujo lineal.** Preliminares. Objeto de estudio. Su relación con la geometría. Líneas rectas. Ángulos. Líneas perpendiculares y oblicuas. Líneas paralelas. Líneas proporcionales. Figuras rectilíneas, Triángulos. Cuadriláteros. Polígonos en general. Líneas curvas. Circunferencia. Circunferencias tangentes entre sí. Secciones cónicas y espiral. Construcción de espirales (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 117<sup>70</sup>)(sic).

A continuación los contenidos de Dibujo sobre perspectiva se vinculaban con el trazado de planos y diseño arquitectónicos.

Segundo año

**Dibujo.** Proyecciones. Plano. Poliedros. Poliedros regulares. Cuerpos redondos. Sombras. Perspectiva. Método de los puntos de fuga. Perspectiva del cuadrado y del cubo. Perspectiva de pilares del círculo, de polígonos regulares y de una columna.

En el mismo año se agregó Dibujo geográfico referido a la representación de la Tierra a escala mundial.

<sup>67</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 73.

<sup>68</sup> Podría referirse al plan de la Escuela Normal de Varones N°2 (actualmente es conocida como la Escuela Normal “Mariano Acosta” que fue nacionalizada en 1881. Esto explica la razón de la ausencia de la referencia a un plan en el caso de los programas de evaluación para mujeres en la Capital Federal.

<sup>69</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 104.

<sup>70</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 117.

**Dibujo geográfico.** Coordenadas geográficas. Mapamundi. Desarrollos. Representación de la superficie terrestre (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 129-130<sup>71</sup>).

El Dibujo estaba relacionado con arquitectura urbana y con los modelos artísticos históricos arquitectónicos como se detallan a continuación:

Tercer año

**Dibujo.** Dibujo topográfico. Preliminares. Dibujo de instrumentos. Levantamiento de planos. Planos. Trazado lineal de los planos. Convenciones para la representación de los objetos. Lavado de planos. Copia y reducción.

Arquitectura. Preliminares. Objeto é importancia de la arquitectura. Principales estilos. Las cinco órdenes. Plano, corte y elevación de un edificio. Órdenes en general. Pedestal. Columna. Cornizamiento. Divisiones de cada una de estas partes. Módulo. Molduras y adornos. Orden toscano. Consideraciones generales acerca de este orden. Proporciones y columna de orden toscano. Orden dórico. Consideraciones generales acerca de este orden. Proporciones y columnas del orden dórico. Orden jónico. Consideraciones generales acerca de este orden. Proporciones y columnas del orden jónica. Orden corintio. Consideraciones generales acerca de este orden. Proporciones y columnas del orden corintio. Orden compuesto. Consideraciones generales acerca de este orden. Proporciones y columnas del orden compuesto (sic) (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 141)<sup>72</sup> (sic).

En el siguiente informe de inspección se destaca el método, la imitación de figuras, para enseñar el Dibujo lineal.

El dibujo enseñado es lineal. Se procede su estudio con la imitación de figuras hechas esprofesamente en la pizarra mural, ó dando un número limitado de elementos geométricos para que los alumnos hagan con ellos diferentes combinaciones(sic) *Informe del Secretario del Consejo Escolar de la Sección 7ª. Buenos Aires, 6 de noviembre de 1884 (El Monitor N°74 enero de 1885:441).*

### La Música en el *Reglamento para el examen de maestros y maestras*

En los planes que se detallan en el Reglamento de 1883, la asignatura Música mantenía una presencia continua desde 1870 hasta el plan de 1916 pero adquiriría denominaciones relacionadas con los aspectos metodológicos como Solfeo o Ejercicios de Música o con el predominio del tipo de Música vocal o canto, también se enseñaba algo de teoría. La Música formaba parte de la formación del magisterio con un mínimo de tiempo destinado que variaba de tres horas semanales a una, en varios planes no se daba en el último año cuando aumentaba el tiempo destinado a las prácticas pedagógicas.

En los programas de Música que se encuentran a continuación se presentan los contenidos para ser evaluados de primero y segundo año para la preparación de maestros y maestras. La Música resolvió las dificultades de aprendizaje del código musical con la enseñanza de los métodos de solfeo. Desde el S XVIII, se proponían ‘inventos’ para resolver la lectura de la música en claves, tonalidades, escalas, etc. de las partituras (Loras Villalonga, 2010: 141). Los contenidos de los dos programas que se detallan a

<sup>71</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 129-130.

<sup>72</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 141

continuación pertenecen a la teoría para enseñar el método del solfeo como el sistema de las notas en el pentagrama, escalas, compases, tonos, semitonos. El supuesto didáctico es que la música se enseña a partir de un buen método de solfeo.

Programa para la formación de maestras

**Primer año. Música.** Música. Sonido. Caracteres musicales. Del Pentagrama, de las notas, llave de sol, líneas adicionales. De las figuras, sus valores. Pautas, valores de estas. Compás, compasillo, línea divisoria. Del punto y del doble punto. De los compases pares e impares. Simples y compuestos. De la ligadura y de la síncopa. Del restrillo y del sextillo. De los accidentes: sostenido, bemol, becuadro, doble sostenido y doble bemol. Del tono y del semitono. Semitono mayor y menos. Llave de fá en 4ª línea. Colocación de las notas en esta llave. De las escalas diatónica y cromática. Escalas mayores de sostenidos: modo de colocar los sostenidos en la llave. Diferencia entre una escala mayor y una escala menor. Modo de encontrar el relativo menos de una escala mayor. Escalas menores relativas de las escalas bemoles. Lectura y división en las llaves de sol y de fá (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 80-81<sup>73</sup>).

**Segundo año. Música.** Signos convencionales. Adornos. Escalas diatónicas mayores. Escalas diatónicas menores. Intervalos. Intervalos que componen las escalas diatónicas mayores y menores. Del modo. Accidentes puestos en llave. Tonos mayores. Sus relativos menores. División musical (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 94<sup>74</sup>) (sic).

Los contenidos de Música que se reglamentan para ser evaluados corresponden al Programa de formación de maestros de 1881 que actualizó el Reglamento de 1883.

**Música (1ª y 2ª año)**

Música. Sonido. Caracteres musicales. Del pentagrama, de las notas, llave de sol, líneas adicionales. De las figuras, sus valores. Pausas. Valores de estas. Compas. Compasillo. Línea divisoria. Del punto y del doble punto. De los compases pares o impares. Simples y compuestos. De la ligadura y de la síncopa. Del tresillo y del sextillo. De los accidentes: sostenido y doble bemol. Del tono y semitono. Semitono mayor y menor. Llave de fa en 4ª línea, colocación de las notas en esta llave. De los signos convencionales, de los adornos. De las escalas diatónica y cromática. Denominación de los grados de la escala. Intervalos. Intervalos que componen las escalas diatónicas mayores y menores. Del modo. Accidentes puestos en la llave. Tonos mayores. Sus relativos menores. División musical (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 119)<sup>75</sup>(sic).

Las Labores de mano y el Trabajo manual en el *Reglamento para el examen de maestros y maestras*

Los contenidos de las Labores de mano estaban relacionados con el diseño de objetos útiles para el hogar y la familia como vestimentas, sábanas, cortinas y otros artículos para decorar y también algunas artesanías y habilidades para la industria. Pero las Labores de mano eran entendidas como Labores femeniles, cuyo propósito fue la educación de la mujer como madre de la patria y esposa devota. En los programas de 1883 para unificar los contenidos a ser evaluados, las Labores formaban parte de la Economía doméstica pero había contenidos específicos referidos a hacer ropa y conservar muebles, “Primer año. Las Labores de mano están entre los contenidos de Economía doméstica. Labores femeniles. Confección de ropa blanca y de vestidos. Conservación de

<sup>73</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 80, 81.

<sup>74</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 94.

<sup>75</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 119.

muebles y artículos de vestuario” (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 80<sup>76</sup>)(sic).

La influencia del higienismo<sup>77</sup> también se hizo presente en las labores femeniles que enseñaban a las mujeres a organizar y decorar una habitación sana, “Requisitos de una habitación sana. Arquitectura antigua y moderna” (*Reglamento para el examen de maestros y maestras*, 1883: 80<sup>78</sup>)(sic). El conocimiento de estilos arquitectónicos que refería a la construcción del gusto en un momento histórico en que el Estado nacional instalaba una arquitectura nacional y con ella una estética nacional. El fragmento continúa destacando la responsabilidad moral que debía asumir la mujer como madre, “Relación de la habitación con el desarrollo físico y mental de un pueblo” (80). Es un mandato sagrado en tanto responsabilizaba moralmente a la mujer de gestar una ciudadanía sana. El higienismo actuaba en la preservación de la mujer como vientre de una nación sana física y mental y encauzadas hacia la vida familiar.

A modo síntesis del extenso análisis realizado, la institucionalización de la formación artística para la constitución y el progreso de la Nación marcaban la necesidad de incorporar las artes a la educación. Esto sucedió a nivel nacional con la regulación y sistematización de la educación común y la formación del magisterio con la Ley 1420 de 1884. Se desprende de la lectura de los planes que las asignaturas destinadas a las artes parecían mantener un estatus bajo si se considera el tiempo destinado en comparación con los ramos restantes. En los planes de estudio que tenían una duración semanal promedio de treinta horas, las artes, en general, contaban con un máximo de tres horas hasta un mínimo de una, es decir que ocupaban menos tiempo con respecto a los ramos como la Lengua castellana, Matemática, Historia o Geografía con un promedio de 5 horas

---

<sup>76</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 80.

<sup>77</sup> El higienismo sentó sus bases en el positivismo a mediados del s. XIX y se centró en las ciencias naturales y se desplazó hacia las ciencias sociales a finales del s. XIX y primeras décadas del s. XX. En este último periodo ingresó a la Argentina donde numerosos médicos se adhirieron a este movimiento.

El concepto de higiene de la época fue rama de la medicina interesada en conservar la salud y prevenir las enfermedades. Los médicos higienistas consideran que la salud era una resultante de las condiciones del medio físico y social en que desarrollan su vida las personas. La epidemia de fiebre amarilla de 1871 que azotó a Buenos Aires y a otras ciudades del interior del país produjo medidas estatales en relación a la salud pública destinadas a la preservación de la salud con medidas profilácticas como aislar enfermos, evitar la circulación, higienizarse las manos, evitar salivar en lugares públicos, entre otras.

La higiene se convierte en objeto de estudio que se desarrolla en el ámbito académico. en 1873 se creó la cátedra de Higiene Pública a cargo del Dr. Guillermo Rawson en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

La cuestión social se convirtió en un problema de Estado con la llegada de la inmigración pobre que vivía en hacinamiento y los movimientos populares que se sumaron a la carencia de dispositivos sanitarios y de salubridad propagando una infinidad de enfermedades “físicas y morales” (Ficha de cátedra N° 5, 2011, Historiografía de la intervención social, UNER, Tobar, 2012).

<sup>78</sup> *El Monitor*, N° 23, enero de 1883: 80.



semanales cada una. No obstante, las artes mantuvieron una presencia estable y continua en los planes del magisterio. Cabe aclarar dos excepciones, en el plan de 1880 en Paraná las artes ocuparon nueve horas semanales y la introducción en los planes del ramo Trabajo Manual contó con seis horas semanales en el Plan de 1902 debido a la necesidad contextual de redefinir el fin pedagógico como incorporar una enseñanza más práctica.

En los planes y programas para la formación del magisterio, las artes adquirieron un sentido instrumental dado por la utilidad y el carácter práctico, como en el dibujo cumplió con una función paratextual (Alvarado, 1994) que expresaba las manifestaciones icónicas de las disciplinas como la Matemática y la Geografía, también estuvo junto con la Caligrafía. El paratexto<sup>79</sup> puede ser entendido por ser el auxiliar que se concretizaba en los contenidos del ramo. Estos se denominaban Geografía y dibujo de mapas (planes de 1870, ENP, de 1875 y 1877 en ENT), Dibujo lineal, Dibujo de adorno y Dibujo y Caligrafía (planes de 1875 y 1877, ENT y ENMU ), Geometría y Dibujo, Geometría del espacio y del dibujo en el plan 1893 para las EN, Dibujo lineal mantuvo su presencia en los planes de 1875, 1887, 1893.

En el plan de 1887, en el Curso normal para la formación de maestras y maestros, en los dos primeros años el dibujo pareciera haber perdido su carácter paratextual para centrarse más en el aspecto metodológico de la práctica con los ramos Ejercicios de Dibujo lineal y Ejercicios de Dibujo de mapas. Estos se sumaban como ramos, lo que les otorgaba cierta independencia con respecto a la Geometría y la Geografía, pero igualmente continuaban al servicio de las ciencias. En cambio, en la formación de profesores y profesoras, de dos años más de duración, aparecía el ramo Ejercicios de Dibujo del natural, esta denominación hacía referencia a los aspectos metodológicos del dibujo destinados a la expresión artística. Es interesante destacar que la función expresiva del dibujo aparecía en la etapa de la formación de profesores<sup>80</sup>, que era una titulación posterior a la de maestro. Puede pensarse, en este sentido, como una jerarquización del dibujo en cuanto a que recupera un sentido más propio de las artes, la expresión artística. En los planes de 1877 y 1880, en la ENP, también se denominaba Ejercicios de dibujo.

La Música estuvo presente en los planes como Música vocal o Canto, muchas veces se agregaba al método de solfeo, la teoría, el ramo era Teoría y solfeo o Ejercicios

---

<sup>79</sup> Paratexto viene de la gráfica, Maite Alvarado y equipo la trabajan para entender los elementos que forman parte de los géneros discursivos, esta última categoría de Bajtín, Mijail (Alvarado, 1994).

<sup>80</sup> Los profesores se formaban para desempeñarse en cargos jerárquicos de inspectores, directores y profesores del nivel medio para formar el magisterio.

de Música (solfeo y teoría) como en el plan 1886. Esta asignatura que se caracterizó por la continua monotonía del método de solfeo, a diferencia del Dibujo que utilizó varios métodos como se anticipa en las denominaciones de los ramos Dibujo lineal, Dibujo de mapas, Ejercicios de dibujo, Dibujo del natural. Estos cambios son parte de la creciente necesidad del CNE por mejorar la enseñanza del dibujo, sin dejar de señalar que tuvo una presencia más constante en los planes y una mayor asignación temporal. Estas características le otorgaron mayor estatus al Dibujo que a la Música.

Las Labores de mano aparecieron, por primera vez, en el plan de estudio de la Escuela Normal de Maestras del Uruguay en 1876, y más tarde en el plan de 1880 para la formación de maestras y profesoras. Las Labores de mano estaban destinadas a formar la educación femenina de la Nación argentina. En los planes destinados a la formación de maestros y profesores como los de la ENP 1870 y ENT 1875 y 1877, los varones tenían asignado más tiempo de Matemática, si se compara con la ENMU planes de 1875, 1876, 1880. En el plan de 1880 para las Escuelas Normales Nacionales se aclaraba la diferencia entre el tiempo de seis horas destinado a la Matemática para los varones y su equivalente a las Labores para las maestras. Esta asignación de tiempo respondía a las concepciones patriarcales de la época, los hombres se consideraban más racionales, sinónimo de inteligentes, como para aprender más Matemática, en cambio las mujeres con un desarrollo mayor de las emociones se inclinaban por las labores.

Cuando ingresó el Trabajo manual en el plan de 1902 se destinaron seis horas para los varones, las mujeres también tuvieron tres horas destinadas y completaban las seis con tres horas a Labores y Economía doméstica. La inclusión del Trabajo manual como asignatura en la formación del magisterio fue el resultado de los debates que se dieron, desde la década de 1890, en torno a la necesidad de orientar la enseñanza hacia contenidos productivos. Esto también tuvo su correlato en la escuela común donde también se incluyó el ramo Trabajo manual (Tedesco, 1986).

El Trabajo manual a diferencia de las Labores de mano incorporaba el propósito de otorgarle más importancia a la formación útil y práctica para la vida doméstica y la formación de oficios, además de la formación de los géneros femenino y masculino. Estos alumnos maestros formarán a los niños con propósitos similares en el Trabajo manual.

Llegado a este punto surgen varios interrogantes. El primero de ellos se refiere a los motivos de la recurrente necesidad de reformular los planes de estudio en las escuelas

normales. En primer lugar, vemos el esfuerzo de los funcionarios de lograr a nivel nacional planes de estudio que den cuenta de una unificación en cuanto a las denominaciones de las asignaturas y el tiempo asignado a cada una. Hay planes que ponían de manifiesto una segmentación en la calidad de la formación docente, por ejemplo, los planes ENMU y los de ENP. Ambos en la provincia de Entre Ríos, sin embargo en la reforma del plan de 1881 en la EN de Concepción del Uruguay se agregó un año preparatorio al plan debido a la escasa formación de las estudiantes que ingresaban al magisterio. Tanto en la ENP como en la ENMU las artes ocupaban casi un tercio del tiempo total, sin embargo las denominaciones de los ramos respondían a posturas pedagógicas diferentes, Concepción del Uruguay formaba maestras para desempeñarse en los primeros grados y Paraná la élite para dirigir el sistema normalista, maestros y maestras directores, inspectores y superintendentes. Se puede plantear una correlación positiva entre el alto estatus de las artes relacionadas con la educación femenina (Labores de mano, Dibujo de adorno) y la baja calidad de la formación de maestras. En cambio, las artes como el Dibujo y Dibujo de mapas que eran paratextuales a las ciencias o los cambios en las denominaciones que enfatizaban los aspectos metodológicos y prácticos de los ejercicios de dibujo mantenían un estatus relativamente alto en la formación de la conducción del sistema educativo, en el plan de 1887 para formación de profesores normales.

En términos de Goodson (1995) los cambios de las denominaciones citados de los ramos y el tiempo destinado permiten pensar que las asignaturas no son entidades monolíticas sino que están constituidas por amalgamas cambiantes resultado de distintas posiciones teóricas y político pedagógicas que fueron direccionando las sucesivas reformas.

De la comparación entre la profusión de planes y programas para la formación de maestras y maestros – entre 1870 y 1916 - y los cinco planes y programas aprobados para las escuelas comunes en el mismo periodo, cabe preguntarse si los esfuerzos de reformas tenían que ver con lograr el isomorfismo entre los planes para los dos niveles señalados por algunos autores citados en los antecedentes. Quizás las frecuentes creaciones y reformas de los planes para la formación docente daban cuenta de las dificultades que percibían las sucesivas gestiones del CNE para que el sistema educativo cumpliera las funciones asignadas por la normativa en cada una de las etapas de gestión del CNE. Al mismo tiempo, movidos por la necesidad de unificar la formación puede considerarse un

indicador de la preocupación de las autoridades educativas nacionales por regular y centralizar la formación de maestras y maestros.

Aquí surge el segundo interrogante, ¿hasta qué punto el isomorfismo fue efectivo o se concretó a nivel de las prácticas y las instituciones educativas? A nivel de las prácticas no sabemos si se concretó dado los objetivos de esta tesis, pero se puede interpretar la necesidad de sucesivas reformas de buscar cierto isomorfismo en las denominaciones de los ramos, del tiempo asignado a cada uno como parte del esfuerzo por centralizar y unificar la formación docente. También pudo formar parte del ideario de las autoridades educativas del CNE que veía una continuación pedagógico didáctica entre la formación docentes normales y niños y niñas, es decir entre los cursos normales y los departamentos de la aplicación.

Más allá de lo anterior, del análisis de los cambios y continuidades en las asignaturas vinculadas a las artes realizado en este capítulo puede afirmarse que entre los planes para la formación del magisterio y la educación común de niñas y niños cierto isomorfismo se mantuvo a nivel de las denominaciones de los ramos, del tiempo destinado a las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes y de su estatus en comparación con los restantes ramos disciplinares.

Este interrogante por el isomorfismo será retomado en los capítulos cuatro y cinco con el análisis de los métodos para la enseñanza de las artes y de las finalidades asignadas a la enseñanza de las artes en la preparación de maestras y maestros.

Universidad de  
San Andrés

## CAPÍTULO 4

### LAS FORMAS DE ENSEÑAR EL DIBUJO, LA MÚSICA, LAS LABORES DE MANO Y EL TRABAJO MANUAL EN LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE LAS ESCUELAS

Este capítulo se ocupa de las formas de enseñar de las asignaturas Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual para la preparación de maestras y maestros que se hacía referencia en las revistas *El Monitor*, durante el periodo de interés de esta tesis, 1870 y 1916. Se toma en cuenta la serie de ejemplares que no solo cuenta lo que debía enseñarse a los niños y niñas en la escuela común en relación a las artes, sino también porque la publicación ocupó un lugar destacado en la estrategia del CNE para la mejora de la enseñanza, es decir para contribuir a la preparación de los maestros y maestras.

La influencia pestalozziana y su impronta para la enseñanza del color, la forma y el sonido

Como ya se dijo, la preparación del magisterio recibió numerosas influencias teóricas y prácticas, pero la más destacable y que se mantuvo por décadas fue la pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que no solo marcó un orden metodológico y una nueva concepción de niñez, sino que se le debe la presencia del dibujo y el canto en la escuela (Welti, 2016; Efland, 2002). Pestalozzi al igual que Rousseau consideraba que la enseñanza de las formas, el color y el sonido eran las bases obligatorias para la educación común, y estaban explicitadas, “El canto y el dibujo son preceptivos en nuestras escuelas y han figurado siempre en los planes de estudio constituyendo bases de la educación común (sic)” (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 242).

La pedagogía pestalozziana presentaba sus postulados como resultado de la acción de pedagogos y pedagogas ejemplares, de esta manera, diseñaba una hagiografía<sup>81</sup> secular que oficiaba de modelo moral para la formación del magisterio. Esto remarcaba el carácter neutral de la formación dado que los pedagogos se presentaban como figuras sacralizadas y creadores de un método para acceder a la verdad. En este sentido, el

---

<sup>81</sup> Las hagiografías son narrativas literarias sobre la vida de los santos. Los jesuitas utilizaron las hagiografías como libro de texto en su labor educativa para difundir las vidas ejemplares de los santos en el contexto de Contrarreforma. El discurso de la pedagogía normalista incluyó figuras sacralizadas al igual que la Nación argentina fue el resultado del accionar heroico de los próceres, prohombres, como se constata en la historiografía mitrista que tuvo la versión escolarizada particularmente en los rituales de las efemérides.

espiritualismo<sup>82</sup> sentó la imagen religiosa del maestro llamado a cumplir una misión superior, un sacerdocio, un llamado vocacional para conocer el sistema y métodos de enseñanza. La vocación como don era imprescindible a la hora de enseñar debido a que el maestro o la maestra asumía un doble compromiso moral, favorecer el desarrollo de la inteligencia infantil, y así contribuir a perfeccionar el estado social e institucional. Vocación y formas de enseñar están íntimamente relacionados, si bien la formación docente se centraba en brindar y mejorar formas de enseñanza, quien había recibido el llamado para consagrarse a la enseñanza tenía facilidad natural para enseñar y hacerse entender.<sup>83</sup>

Esta imagen vocacional del maestro virtuoso se conjugaba con la influencia de las ideas de la Ilustración que lo ubicaban como portador de un saber sobre el sistema y las formas de enseñar para perfeccionar la sociedad. Estos principios se encarnaban en un pedagogo ejemplar como Pestalozzi. En la revista *El Monitor* había múltiples referencias a Pestalozzi que sacralizaban su figura y su acción. “Con el permiso del gran reformador de la educación primaria, del inmortal Pestalozzi” (*El Monitor*, N<sup>o</sup> 49, diciembre 1883: 258). Descubrió la base de su pedagogía, “La lectura del *Emilio* de Rousseau abrió á su genio el sendero que buscaba” (sic) (*El Monitor*, N<sup>o</sup> 165, septiembre de 1889: 217). Pestalozzi sentó las bases para una pedagogía científica que sostenía una concepción de educación integral fundada en la naturaleza para posibilitar el “desarrollo del ser entero” (*El Monitor*, N<sup>o</sup> 162, julio de 1889: 56) “La educación integral comprende en la educación física, la educación moral y la educación intelectual, de la que forma para la instrucción propiamente dicha”(57<sup>84</sup>). A la educación integral le corresponde el método integral que incorpora todos los recursos disponibles para contribuir al desarrollo del ser y de la inteligencia que favorezca el surgimiento y la comunicación de un pensamiento, es decir que el método hace surgir el pensamiento que está en el interior de la persona.

En cuanto á los medios, deben estar evidentemente en relación con el fin. A la educación integral corresponde el método integral, tiene por principio sacar partido de todos los recursos, hacer concurrir todas las fuerzas del ser á su propio desarrollo; apelar a todos los modos de proceder de la inteligencia humana para hacer brotar y comunicar el pensamiento (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 162, julio 1889: 57).

<sup>82</sup> El espiritualismo en la filosofía remite a la escuela de Víctor Cousin de mediados del s. XIX como respuesta al positivismo comteano, al liberalismo. El espiritualismo hace referencia a la esencia del espíritu y a la inmortalidad del alma, exalta los valores morales. En el espiritualismo tuvo una gran influencia en el pensamiento pedagógico moderno. Representantes del espiritualismo francés próximos al pensamiento de Cousin, estuvieron Louis Lavelle, René Le Sennet, también se destacaron Henri Bergson y Maurice Blondel. En Italia, Giovanni Gentile fue un filósofo espiritualista autodenominado filósofo del fascismo (Ferrater Mora, 1958).

<sup>83</sup> Esta idea forma parte del sentido común en la actualidad.

<sup>84</sup> Ejercicios y trabajos para los niños según el método y los procedimientos de Pestalozzi y Fröbel (sic.) Por Mme. Fanny Ch. Delon, Directora de una Escuela Profesional en Paris, y M. CH. Delón, Licenciado en Ciencias en revista *El Monitor* N<sup>o</sup> 162, julio 1889: 57-59.

La directora Mme. Fanny Ch. Delon en un artículo publicado en *El Monitor* planteaba, desde la perspectiva pestalozziana, una concepción holística y realista del conocimiento de la enseñanza que se contraponía a una división analítica y positivista del mismo, “El objeto de conocimiento es todo: el universo entero, incluso nosotros, las cosas y los seres, las formas, las leyes, las relaciones” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 162, julio 1889: 57). Las ideas pestalozzianas se concretaron en su método intuitivo<sup>85</sup> que marcó un cambio con respecto al método racional, donde la observación era dominante para ir de la percepción a la idea, de lo concreto a lo abstracto, de los sentidos a la inteligencia, del razonamiento a la prueba. Estos constituían principios que orientaban la enseñanza como se expresan en el siguiente fragmento:

el método intuitivo (nombre dado) al método racional cuando se trata de la enseñanza de la infancia; lo define por su carácter dominante y distintivo, la observación. De la percepción á la idea, de lo concreto á lo abstracto; á la inteligencia por los sentidos, al raciocinio por la prueba: no hay otra marcha á seguir con el niño (*El Monitor*, N<sup>o</sup> 161, julio de 1889: 59).

El método intuitivo es inductivo, “La vida intelectual nace de las impresiones que los objetos hacen sobre los órganos; la necesidad de expresarlos produce el lenguaje” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 188, octubre de 1890: 639). La enseñanza intuitiva provoca percepciones verdaderas, claras y exactas del mundo exterior que no requieran del penoso trabajo intelectual,

“en nuestra mente percepciones clarísimas, verdaderas y durables; imágenes exactas del “mundo exterior”, sin que tenga para ello que someterse el entendimiento á un trabajo penoso, que fatigaría al individuo, desanimándolo quizá de estudiar los seres que le rodean (*El Monitor* N<sup>o</sup> 158, junio de 1889: 1038)

La influencia rousseauiana se hacía sentir en la idea de que el alumno aprendía por sí mismo y sentía placer por descubrir las cosas del mundo real y este era el camino para tener iniciativa. En este sentido, Pestalozzi sostenía “Jamás debe el maestro arrebatarse

---

<sup>85</sup> De la obra de *Pestalozzi se infirieron nueve preceptos* que transmitió el normalismo por décadas.

1. La actividad es una ley de la niñez. Hay que acostumbrar al niño á obrar. Hay que educar la mano.
2. Cultivar las facultades en su órden natural. Lo cual quiere decir: la percepción, la atención, concepción, memoria, imaginación y finalmente el juicio.
3. Principiar ejercitando los sentidos y no decir jamás al niño lo que él puede descubrir por sí mismo.
4. Dividir cada asunto en sus elementos;...gran falta seria para el maestro dar una idea de él sin antes separar sus partes.
5. Proceder paso á paso (...) El maestro debe(..)medir las nociones que quiere enseñar al desarrollo intelectual de sus alumnos.
6. Que cada lección tenga un objeto, inmediato ó remoto. Lo que quiere decir no divagar, tener un plan fijo. (*El Monitor*, N<sup>o</sup> 49, diciembre 1883: 259)
7. Desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje.
8. Proceder de lo conocido á lo desconocido, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo más difícil”.
9. Primero la síntesis, después la análisis y no seguir el órden del asunto sinó el orden de la naturaleza. La naturaleza presenta todas las cosas en una forma correcta y se debe seguir siempre ese órden (sic) (*El Monitor*, N<sup>o</sup> 49, diciembre 1883: 260).

al discípulo el placer de descubrir lo que busca, así retendrá mejor lo hallado, tendrá mas fé en sus fuerzas y ganará cada vez más en resolución (sic) (*El Monitor*, N<sup>a</sup> 49, diciembre 1883: 259)

La enseñanza despliega el desarrollo de las facultades innatas<sup>86</sup> en el niño, “toda facultad se mueve por su mero empleo; es la vida que se desarrolla” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 188, octubre de 1890: 639) Este desarrollo en consonancia con el medio que rodea al niño produce aprendizajes donde la tríada amor, pensamiento y acción constituyen la fuerzas intelectuales y las necesidades del individuo, “El corazón se desarrolla amando<sup>87</sup>, el espíritu pensando, las manos trabajando; pero este ejercicio será tanto más fecundo cuanto más agradable y fácil, y apropiado á las fuerzas y necesidades del individuo” (sic) (639). El inicio de este despliegue de las facultades se inicia con la formación del hábito de observación, “Para hacer un hombre, hagamos antes un observador (*El Monitor*, N<sup>a</sup> 161, julio de 1889: 57) Para educar los sentidos y la sensibilidad hacia una dirección posible, es decir qué se mira, qué se percibe, cómo mover la mano, de esta manera se favorece el hábito de la atención y se precisa la iniciativa,

La observación constituye la educación de los sentidos: los forma y perfecciona; hace el golpe de vista seguro, hábil la mano, delicada la percepción. Pone al mismo tiempo en actividad las facultades solicitadas para intervenir, y da hábito de atención é iniciativa (*El Monitor*, N<sup>a</sup> 161, 1889: 57)

Estos principios metodológicos teñían las numerosas recomendaciones dirigidas a los maestros sobre la aplicación del método intuitivo para enseñar la educación estética, donde el punto de partida estaba en el maestro que supiera llamar la atención de los niños sobre la belleza de las formas naturales y de los objetos. Para fomentar este hábito de atención era necesario enseñar a observar para establecer una relación de la estética con el mundo circundante. Conceptos estéticos y geométricos como proporciones, simetrías, variedad y armonía se pueden encontrar en las formas naturales que rodean al niño. El reconocimiento de las formas se estimulaba junto con las aplicaciones del color y el sonido de los objetos y formas naturales, de los hábitos sociales y de las artes industriales.

“si aprovecha [maestro] para llamar la atención de los niños sobre la belleza de las formas, que –se muestra la naturaleza, las relaciones de proporción, simetría, de unidad, de variedad y de armonía, sobre las aplicaciones del color y sonido, sobre las aplicaciones de color y sonido; sobre la habitación, el mobiliario, el vestido, los hábitos y las maneras sociales, sobre las artes industriales y estéticas ” (*El Monitor*, N<sup>a</sup> 188, octubre de 1890:638).

---

<sup>86</sup> Pestalozzi recupera del racionalismo de Leibniz (1646-1716) la existencia de las ideas y las verdades son innatas que son capacidades, inclinaciones, disposiciones o facultades innatas, es decir que necesitan ser cultivadas por la educación.

<sup>87</sup> El discurso filantrópico de Pestalozzi relaciona la moral y la religión; esto lo llevó a invertir toda su fortuna en sus proyectos educativos. El pedagogo recibió la influencia de los pietistas y de los Hermanos moravos. En Comenio, también estaba la relación entre moral y religión (Soëtard, 1999).



## Perspectivas didácticas metodológicas para la enseñanza del Dibujo y la pintura

El CNE a través de las numerosas publicaciones en *El Monitor* parecía asumir la preocupación sobre las formas de enseñanza de las artes. Junto con las propuestas para la mejora de la enseñanza intuitiva que se centraba en direccionar qué observar, qué y cómo colorear y qué escuchar, es decir cómo educar los sentidos, se publicaban artículos que desdeñaban cualquier atisbo de espontaneidad en los métodos de enseñanza. La siguiente anécdota constituye un ejemplo, donde se plantea que un artista pintó un paisaje sin atenderse a la rigurosidad metodológica, por lo tanto se encontraron defectos que parecían inadmisibles, según el relator, dado que no tuvo en cuenta la racionalidad científica y técnica de la perspectiva en el dibujo y la luminosidad. De esta manera, se demostraba la necesidad de métodos racionales para el dibujo.

Había un pintor en la ciudad de C...que era estimado por sus obras selectas que había producido. Cierta día mostraba á unos cuantos amigos y admiradores, un magnífico cuadro pintado al fresco en un lienzo que se ostentaba en el soberbio palacio de un magnate. La pintura representaba un paisaje campesino. Con arte peregrina se producían en él, bellísimos efectos de luz, (se describe la belleza de la obra) [una persona del público] Tomó un lápiz y una regla, y comenzó á trazar sobre el cuadro las directrices convergentes, bajo y sobre el horizonte, marcando los errores en los planos y explicando la fórmula científica, de un modo sencillo y concreto, como quien explica en el tablero un problema de geometría (*El Monitor* N<sup>o</sup> 126, febrero de 1888: 242).

Y finalizaba la anécdota con una prescripción moral, “Todo esto dimana de una educación deficiente ó defectuosa en la enseñanza elemental de las Bellas Artes” (*El Monitor*, N<sup>o</sup> 126, febrero de 1888: 243). Continuaba con la crítica a los “métodos de dibujo que pudiéramos llamar de superficie plana, adolecen, en nuestro concepto de un gran inconveniente para la educación primaria” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 126, febrero de 1888: 245). Se proponía, dar continuidad a “la copia de objetos adecuados a dibujo de figuras de paisajes y de adorno es el que más se aproxima al estudio del natural, y por lo tanto, el que puede dar una base más cierta á una práctica provechosa y elemental del arte del dibujo (sic) (245). Esta anécdota funcionaba como una advertencia, sostenida en la autoridad de los artistas desde donde se realizaban recomendaciones sobre la mejora de las formas de enseñar en la escuela primaria.

Las producciones de los estudiantes de los ramos Dibujo y Labores de mano en las EN se lucían en las exposiciones internacionales como, en *la Exposición de París* en 1889 se exhibieron dibujos, un “Cuadernos de Dibujo (f) Dibujo al lápiz negro. Tres dibujos por clase sobre las hojas que midan 0.60 m 0.40 m márgenes comprendidas. (g) Dibujo geométrico con trazos. (...) Aguadas ó acuarelas” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 137, agosto de 1888: 781) Es interesante ver que cada obra se aclara la técnica utilizada como si fuera

la obra de un artista. También se expusieron las labores de las estudiantes, libros de textos de todos los ramos, planos de las escuelas, fotografías de las fachadas de los edificios escolares y de los alumnos en las clases.

El artista Fernando Fusoni<sup>88</sup> realizó numerosas publicaciones sobre la enseñanza de las artes en la revista *El Monitor* y particularmente una serie de ocho cartas entre 1899 y 1900, dirigidas a la educación artística de la niña titulada *El arte en el hogar: cartas a una niña*. En la carta de enero de 1900, recomendaba que por ser mujer tenía que dibujar paisajes dadas las limitaciones intelectuales innatas. Esta era una de las primeras publicaciones en las que se habla del dibujo y de la pintura como expresión artística. La carta daba a conocer los tipos y métodos de pintura artística,

...el arte de la pintura (...) pueden formarse tres agrupaciones principales, a saber:

- 1.a Pintura húmeda al óleo, barniz, encausto, etc.
- 2.a Pintura húmeda al agua (acuarela, aguada, temple, etc.).
- 3.a Pintura sea hecha con lápices ó tizas de colores llamados pasteles.

El segundo grupo era el más adecuado para la mujer, “la pintura húmeda al agua (acuarelas, aguada, temple,..)” (*El Monitor* N° 322, enero de 1900: 63- 67). Entre las limitaciones intelectuales de la mujer, según Fusoni, estaban las pocas horas disponibles que tenía una niña en la escuela, en la época las academias de dibujo no permitían el ingreso a las mujeres. También advertía sobre las dificultades para dibujar la figura humana que tenían los estudiantes de primeros años que ingresaban a Bellas Artes y en particular, las mujeres. Esto remite a la influencia del humanismo italiano con figuras de Leonardo Da Vinci (1452-1519), quien dibujaba la figura humana a partir de conocimientos anatómicos que no estaban presentes en la mujer, ni en los estudiantes principiantes ni en la enseñanza infantil.

En el arte de la pintura hay dos especies de limitaciones-los géneros y los procedimientos-y hay que tenerlas en cuenta para que no se malogren las nobles aspiraciones que impulsan al trabajo artístico.

Lo primero que piensa una niña que empieza a dibujar, es en dedicarse al estudio de la figura (...)

No sabe que el estudiante figurista que frecuenta diariamente la escuela de bellas artes, sólo después de haber dibujado durante años copias de estampas, fragmentos de estatuas y estatuas enteras, hecho un largo aprendizaje en el dibujo de la figura humana, ante el modelo vivo, y realizado estudios anatómicos, logra dibujar apenas razonablemente.

La pintura de la figura, además de sus dificultades técnicas, tiene otras de igual magnitud: la movilidad del modelo y la expresión que debe completar la vida del semblante y sin la cual no habrá cara que no parezca de cartón. (*El Monitor* N° 322, enero de 1900: 63- 67)

---

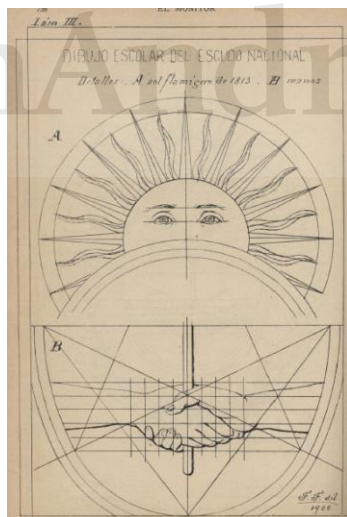
<sup>88</sup> Fernando Fusoni, (1857-1948) Fue un pintor, crítico de arte y poeta argentino. Su padre Fernando Estanislao Maximilian Fusoni fue un comerciante italiano protector de las artes. Estudió en 1875, en Italia con el escultor Francesco Poncini y con el pintor Pratti en Milán y fue discípulo de Luigi Riccardi en la Real Academia de Brera. Pasó por la Academia de Bellas Artes de Barcelona, España, estudió con Antonio Calva, pasando luego a la Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. Junto con Ricardo Schiaffino y Eduardo Sívori fundaron la Asociación Estímulo de Bellas Artes de Buenos Aires. También fue secretario de la Primera Comisión de Bellas Artes en 1898 y crítico de arte en las publicaciones *La Ilustración Argentina* y *La Nación* de Buenos Aires (*Arte de la Argentina* en <https://www.artedelaargentina.com.ar/disciplinas/artista/pintura/fernando-fusoni>).

En el siguiente fragmento se expresan las características del paisaje que se podía promover en la enseñanza escolar. Debido a los inconvenientes de enviar una niña a pintar un paisaje natural, se proponía la naturaleza muerta.

Hay objetos naturales de formas constantes, de aspecto menos variable y de inmovilidad completa. Ellos se pueden transportar de un lugar a otro, colocar a placer, bajo la luz mas favorable, combinar de la manera mas agradable y bella. Ellos constituyen lo que hoy se ha dado en llamar naturaleza muerta, por mas que tengan una vida artística exuberante; son las flores, las frutas, los objetos de uso diario. Pueden ofrecer preciosísimas combinaciones de formas y colores; expresar la calma, el abandono, la rebelión, el desaliño; atraer la atención del artista y provocar emociones intensas. (*El Monitor* N° 322, enero de 1900: 63- 67)

Fusoni trasladaba del campo artístico a la escuela el método para enseñar dibujo y pintura, impregnado de supuestos morales de la época que pensaban la educación femenina para que la mujer ejerciera su rol natural ligado a la vida doméstica y desligado del arte, dada sus limitaciones intelectuales. Además, se interesó por ofrecer a los maestros un método para dibujar símbolos patrios, motivado por el ochenta y cuatro aniversario de la firma de la independencia, siempre enfatizando en la rigurosidad del método. En el artículo *Dibujo del escudo escolar* describe y muestra una serie de cuatro láminas donde se bosquejaban los distintos componentes del escudo nacional para, “presentar a los profesores argentinos un procedimiento sistematizado y fácil para trazar- de la manera uniforme- que corresponde a lo que no debe ser alterado-el escudo de la patria” (*El Monitor* N° 333, noviembre de 1900: 735).

Figura 1. Lámina III. Boceto para dibujar el escudo nacional



Fuente: *El Monitor* N° 333, noviembre de 1900: 738.

A los métodos limitantes de Fusoni, en cuanto a quiénes, qué y cómo se podía dibujar y pintar, se contraponían otras perspectivas metodológicas como la de

Augsburg, De Resco<sup>89</sup>. En el artículo *Un poco de dibujo* describía y fundamentaba un método para enseñar a dibujar a maestros que no sabían hacerlo pero encontraban en el dibujo un auxiliar de todas las enseñanzas.

Atención maestros, (...) Emplean ustedes el dibujo en la escuela? Saben ustedes que él es uno de los mayores auxiliares en la enseñanza? (...)No saben dibujar? (...)Lo que ustedes quieren decir es que no son artistas y que no pueden hacer lindos dibujos. Yo tampoco puedo hacerlos; sin embargo, dibujo mucho. (*El Monitor* N° 361, marzo de 1903: 20)

Esta propuesta metodológica de carácter democrático dado que partía de la confianza en que todos podían dibujar, abría paso a la creatividad y a la imaginación. El método empezaba con el dibujo de objetos cotidianos con trazos de líneas sencillas y el uso de formas geométricas, “Aquí tenemos una silla, una hamaca y una cama. (...) Obsérvese que cada línea representa una idea. Una línea para una pierna, una para el asiento, otra para la curva de la hamaca y así lo demás” (*El Monitor* N° 361, marzo de 1903: 21).

Figura 2. Se muestra cómo una línea puede representar una montaña y un wigwan [choza de América del Norte], un lago y un árbol.”



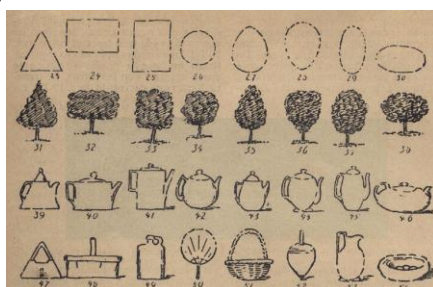
Fuente: *El Monitor* N° 361, marzo de 1903: 22.

También este método recurría para dibujar a “Las formas geométricas que más se utilizan en el dibujo son el triángulo, rectángulo, círculo y óvalo y elipse” (*El Monitor* N° 361, marzo de 1903: 23). Los docentes debían conocer las formas geométricas como conocimiento básico para darle forma a los dibujos, “Todos los maestros deberán conocer esas formas perfectamente, es decir, en toda la extensión en que pueden emplearse” (23). Este método sencillo para aprender a dibujar no deja de lado la racionalidad científica que consideraba a las figuras geométricas la base del dibujo.

---

<sup>89</sup> Autor estadounidense de numerosos libros de texto para la enseñanza del dibujo, de las formas, del color, de perspectiva, en las escuelas primarias y secundarias.

Figura 3. Se presentan la relación entre figuras geométricas y dibujos de objetos cotidianos



Fuente: *El Monitor* N° 361, marzo de 1903: 23.

Este método incorporaba la novedad de aprender a dibujar el movimiento siempre con la idea de sencillez, donde la copia, la memoria junto la imaginación y la observación directa estaban al servicio de la autocorrección.

El más rápido, quizás el mejor método para aprender a representar el movimiento dibujando, es: Primero, aprender cómo se expresa el movimiento por medio de la copia. Esto es, aprender el proceso mecánico y cómo se representa el movimiento; Segundo, emplear el movimiento así aprendido por medio de la memoria y de la imaginación hasta que aquél pueda ser representado con algún grado de facilidad. Tercero, emplear la observación directa para verificar, corregir y perfeccionar el movimiento hasta que pueda ser representado con exactitud y facilidad (*El Monitor* N° 361, marzo de 1903: 20-24).

### Continuidades y cambios con el método de Malharro

El Congreso Internacional de la Enseñanza del Dibujo, en 1904, que tuvo lugar en Berna (Suiza), dejó instalado un debate sobre el Dibujo en la escuela y se dio lugar al establecimiento de acuerdos, “que el dibujo figure en todos los programas de enseñanza general, que se practique en apoyo de todas las lecciones, que se emprenda una vasta propaganda para su difusión” (*El Monitor* N° 388, mayo de 1905: 845). Y que se adoptase una “concepción enteramente moderna del dibujo que nos revelan las discusiones e informes del Congreso, se aprende el dibujo para saber ver, luego para representar trazar, operando con las formas suministradas por el mundo visible” (sic)(845). También influenciaron en el país los cambios didácticos que se dieron en EE.UU. Ernesto Nelson (1873-1959)<sup>90</sup> escribía sobre los debates en la Exposición de Saint Louis (EE.UU), para constituir una pedagogía moderna. Estos movimientos se centraron en los aspectos expresivos de la enseñanza del dibujo y desplazaron el dibujo para el diseño industrial,

Los medios de expresión van a ser así reactivos ante los cuales el niño responde con una expresión de la que tiene en su alma. El dibujo, la pintura, deben ser, pues, en la escuela un recurso, un instrumento de la expresión. No se trata ya de ‘hacer bien una cosa’ según la vieja definición del

<sup>90</sup> Ernesto Nelson (1873-1959), inspector, profesor y director de colegios secundarios. Se desempeñó como periodista en los EEUU y fue un activo propagandista de la cultura y la educación norteamericanas y especialmente de la obra de John Dewey (Dussel, 1997). Formó parte de numerosas ligas y asociaciones. Defensor de la escuela activa, corriente pedagógica sobre la que fundamentó las reformas de planes de estudio de una escuela secundaria clásica.

arte; se trata de expresar algo por medio del lápiz ó del pincel.(sic) (*El Monitor* N° 391, octubre de 1905: 60).

En este contexto internacional se inscribe la reforma para la enseñanza del dibujo que el pintor Martín Malharro<sup>91</sup> (1865-1911) llevó a cabo desde el CNE. El principio para dibujar en la escuela era “Con el lápiz en la mano, el niño inventa más que copia” (*El Monitor* N° 387, abril de 1905: 636). Inventiva, creatividad, libertad fueron los principios didácticos que se opusieron a las rutinarias prácticas de dibujo centradas en la copia. Malharro presentó su propuesta en la inauguración del ciclo lectivo con una conferencia destinada a los profesores especiales de dibujo, en la Escuela Presidente Roca (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905). En esta escuela había realizado la decoración mural del salón de fiestas, esto le valió para que el doctor Ponciano Vivanco, presidente del CNE, lo incorporara como Inspector Especial de Dibujo, siendo Pablo Pizzurno Inspector General. En la extensa Conferencia, el pintor presentó su reforma sobre la enseñanza del dibujo en la escuela primaria, a partir de una lección modelo, donde la concepción de niño alumno rousseauiana, “Y es necesario que haya dibujo; que el niño asista a nuestras clases como iría a un paseo, a un recreo a una diversión cualquiera” (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905: 512). Destacaba la influencia pedagógica, “muchos años antes de sus buenos tiempos, (...) otros maestros no tan bravos daban al dibujo la trascendencia que hoy le acordamos. ¡Pero es cierto, que esos maestros se llamaban Juan Jacobo Rousseau y Enrique Pestalozzi! (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905:514). La psicología experimental y los principios pestalozzianos introducidos en el país por Rodolfo Sennet<sup>92</sup> y la corriente

---

<sup>91</sup> Martín Malharro (1865-1911), nació en Azul, provincia de Buenos Aires, en una familia con tierras. A los catorce años viajó a Buenos Aires, ante la oposición de su padre a que pudiera estudiar artes, inclusive cambió su apellido de Maiharro a Malharro.

Se formó como artista plástico en la Sociedad Estímulo de Bellas Artes de Buenos Aires, bajo la dirección de Francisco Romero en 1882, esto le permitió relacionarse con Alfonso Bosco, grabador y litógrafo italiano. Por entonces, se ganó la vida diseñando etiquetas para cigarrillos, tarjetas comerciales, membretes, etc. Empezó a pintar diferentes paisajes en sus viajes a Santa Fe y Córdoba y en Punta Arenas y Tierra del Fuego surgió su interés por el paisaje marino.

Viajó a Europa en 1895 sin beca estatal. La influencia del impresionismo francés lo llevó a considerar que los artistas debían pintar a partir de la observación directa de la propia naturaleza. En *El arado* (1901) experimentó con el color y la luz, en algunos casos acercándose a la técnica.

Malharro adhirió a las corrientes estéticas que consideran la experimentación con los lenguajes plásticos y de la filosofía anarquista entendía que la naturaleza era una entidad atravesada por las sensaciones particulares de quien la contempla. En abril de 1902, expuso en Buenos Aires en la galería Witcomb, las acuarelas y los óleos pintados en Francia.

Malharro fue una figura guía, un maestro espiritual para los jóvenes de la época con las discusiones sobre la modernidad. Varios de los continuadores de sus ideas y prácticas frecuentaban su taller, entre ellos Falcini, Giambiagi, Silva, Thibon de Libian, de Navazio y Lamanna. Murió a los 46 años en 1911. En octubre de 1913, la galería Witcomb realizó una exhibición póstuma de las obras del artista.

<sup>92</sup> La relación del arte como parte de una Pedagogía integral que tuviera como objeto la educación

Integral fue planteada por Rodolfo Sennet, en *Apuntes de Pedagogía* que en 1914 ya contaba con cinco ediciones. Este libro se leía en la formación del magisterio en las escuelas normales. Sennet introdujo los principios de la psicología experimental y pestalozzianos, la educación tiene por objeto el cultivo y desarrollo de las aptitudes del ser: físicas, morales e intelectuales (Sennet, 1914: 1).

artística del impresionismo confluyeron en la reforma del ramo Dibujo que efectuó el artista Martín Malharro.

El niño debía asistir por gusto e interés a la clase de dibujo similar a un paseo o recreo. Esto produjo un cambio en la concepción no solo de niño alumno sino en la considerar al aula como lugar de quietud, orden, vigilancia, rigidez. En la lección modelo, Malharro destacaba que la maestra mantenía el interés de la clase con otro orden, el que convocaba a un estudiante interesado, sin sanciones, en un ambiente adecuado que invitaba a razonar. Con respecto a la secuencia de la clase, la profesora comenzaba con una breve disertación teórica, continuaban los alumnos con una práctica de dibujo a partir de lo que observaba cada uno del objeto. La observación individual abría el juego a que los dibujos fueran distintos y singulares, en lugar de ser todos iguales. La clase reproducía el trabajo en un taller de dibujo artístico, donde el arte se sentía, se experimentaba, se interpretaba como parte de la vida. Este cambio necesitaba de la redefinición del vínculo entre el maestro y alumno. La lección modelo,

...una profesora. Al colocar su modelo, una ramita de yedra, una valija de mana ó un objeto cualquiera, explicaba primero: las distintas proporciones que regían el total de esa forma, las características que presentaba, la luz y las sombras, la ley que rige a uno y otro de estos elementos, (...) esa pequeña disertación teórica, entraban los alumnos a la práctica, dibujando cada uno el objeto, si bien ajustándose a esos principios que son invariables, en cambio, con la independencia necesaria para que de cada trabajo surgiera una personalidad, un temperamento, una idiosincrasia; en fin, diferentes maneras de ver, de sentir y de interpretar, variedad demostrativa del respeto que ahí se tenía por los fenómenos que rigen a la vida.

Esa profesora mantiene el mas completo orden en su clase, no por el rigor, (...) pero sí, debido al interés de su palabra, a lo variado del comentario que hacía interesante su lección; ora una observación aquí, daba pretexto para razonar sobre la influencia del ambiente en el color, ora un defecto allí, era aprovechado, ora por mas que fuera particular a un caso, para tratarlo en tesis general, expuesto ella en voz alta, sin herir susceptibilidades, sin acusar, sin deprimir a nadie y cautivando la atención de todos(sic) (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905: 512).

El Inspector estableció una crítica exhaustiva de las prácticas del dibujo imperantes en la escuela, “He dicho que el dibujo no existía en nuestra escuela por regla general (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905:514). Divide a los inconvenientes en tres categorías:

1ª El ambiente poco propicio.

2ª La falta de una reglamentación que aunando todos los esfuerzos los encaminara en una acción conjunta hacia un solo fin.

3ª La carencia de preparación pedagógica en la mayoría de los maestros especiales, los que han aplicado principios adaptables solo en una escuela de carácter profesional. (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905:514)

Y continuaba con la crítica al uso de los retratos de prohombres, a las imágenes litográficas, las tarjetas postales que poco sentido parecían tener para los estudiantes,

En otros casos el dibujo ha servido para lucir, para ostentar la suma de mentira en que se puede incurrir cuando no se conocen las trayectorias que la asignatura contiene. Me refiero a aquellas escuelas que exhiben retratos de prohombres copiados de malas litografías; tarjetas postales copiadas de malos ó buenos cromos; cuadros al óleo o a la acuarela sacados quien sabe de donde, todas cosas, que ni importan estudio, ni presentan valor alguno desde el punto de vista pedagógico (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905:514).

Malharro marcaba la diferencia entre la enseñanza del dibujo en las academias de dibujo y en la escuela donde se no se hacía arte ni se necesitaban artistas sino preparar pedagógicamente a los maestros, “No vamos a hacer Arte, no tenemos que hacer Arte; aquí no somos artistas ni debemos pontificar como tales (*El Monitor* N<sup>o</sup> 386, marzo de 1905:517). Como también sostenía Pestalozzi no se necesitaban profesores de dibujo, sino preparar pedagógicamente a los maestros,

Tenemos que ser maestros; pero maestros de escuela. La Academia de Bellas Artes aquí no cabe. Por esto decía, señores, que carecíamos de falta de preparación pedagógica; por esto sostenía que el dibujo se encontraba en condiciones superiores en las clases a cargo de los maestros de grado (*El Monitor* N<sup>o</sup> 386, marzo de 1905:517)

Resultado de sus visitas a las escuelas como inspector, Malharro realizó algunas advertencias sobre la interpretación de su método por parte de los docentes, donde la libertad se entendía como desorden o fuera de la planificación a la que consideraba necesaria,

De la libertad relativamente amplia que se ha querido conceder al profesor no se desprende que esta deba considerarse como una prerrogativa propia para desechar el orden, plan y disciplinas á que todo debe ajustarse en la escuela. (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 402, junio de 1906: 710)

Se preocupaba por la enseñanza presentada con un plan metódico y graduado para favorecer el aprendizaje grupal e individual,

un plan metódico que presentando las dificultades gradualmente, llevan al alumno paulatinamente de un esfuerzo a otro mayor, teniendo siempre en vista estos dos puntos: aptitudes naturales y grado de preparación correspondiente; a la clase en general, después, por grupos, y finalmente por alumnos. (*El Monitor* N<sup>o</sup> 402, junio de 1906: 708)

La propuesta de su método natural ó método Malharro implicaba terminar con la copia, “No copiaremos más estampas, no habrá cuadernos cuadriculados, no se harán más retratos de prohombres sacados de malas litografías; no se pintan mas tarjetas postales ni se harán mas grandes cuadros ni al óleo ni a la acuarela ” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 386, marzo de 1905: 519). Malharro proponía “salir de las fronteras de lo convencional para entrar de lleno en el campo de la experimentación. Es un principio lo que vamos a observar y no un método lo que se va a aplicar” (519).

Un niño, un banco (a veces sobre el mismo escritorio de la maestra) macetas con flores, frutas naturales, objetos de la clase, parado sobre etc., son los modelos ordinarios de cada lección. En una palabra: aquí se da vida a esa rama del saber humano y a fe que se obtiene de ella resultados sorprendentes (*El Monitor* N<sup>o</sup> 386, marzo de 1905: 522).

El método estará compuesto por “tres elementos: el maestro, el niño y la naturaleza” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 386, marzo de 1905: 521). Entendía que “El dibujo es la Naturaleza formulada. En la naturaleza se nos presenta la forma gracias a la intervención de la luz-natural ó artificial-y sus resultados, sombras y reflejos” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 387, abril de 1905:



630). La influencia del impresionismo se hacía presente con el dibujo de la naturaleza con sus juegos de luces y sombras, también Malharro aportaba elementos personales a la pintura como en *El arado* de 1901.

El dibujo pertenecía a las artes plásticas con un lenguaje propio y ampliado, “la palabra dibujo resume distintos términos del lenguaje técnico de las artes plásticas en las tres grandes manifestaciones en que interviene, Pintura, Escultura, Arquitectura. (630) Hay tres concepciones del dibujo como escritura, ciencia o arte, que se relacionan y constituyen el dibujo docente, “La inscripción de una forma cualquiera es, pues, dibujo que, según sus propiedades genéricas, será una escritura, una ciencia ó un arte.” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 387, abril de 1905: 634)

Malharro proponía estudiar el imperativo de la naturaleza, “se aprende a copiar de ella, con todos sus detalles y coloridos” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 386, marzo de 1905: 522). El niño dibuja cómo percibe la naturaleza desde distintas posiciones en el aula sin una evaluación correctiva, en este sentido, el dibujo del niño es lo que representa con su imaginación que puede ser un garabato que reproduce una forma o expresa una idea gráficamente sobre las cosas de su realidad. Esta concepción psicológica del dibujo se expresa a continuación,

Sirve el dibujo, así para representar las cosas reales, cuanto para figurar aquellas que solo nuestra imaginación concibe. La representación matemática de una locomotora en un papel, como el simple garabato que el niño hace intentando reproducir una forma, son igualmente, en los dos casos, un dibujo. Los lineamientos elementales de una idea expresada gráficamente y, la carta geográfica científicamente trazada, son también un dibujo. Un monumento, una estatua ó un edificio pueden ser de un buen ó mal dibujo. (*El Monitor*, N<sup>o</sup> 387, abril de 1905: 630)

En la conferencia que dió Malharro el 23 de mayo de 1905, hizo un pedido a los profesores especiales de la materia, “un esfuerzo excepcional este año para los V y VI grados, a fin de cumplir debidamente el programa de la asignatura, que exige de los alumnos que deseen ingresar al primer año de enseñanza secundaria ó normal, elementos de dibujo copiados directamente del natural” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 388, mayo de 1905: 818). Se plantea, aquí, por primera vez un fin propedéutico entre los niveles donde la asignatura Dibujo era importante para ingresar al nivel secundario. Esto daba cuenta de la jerarquización que Malharro otorgó al Dibujo con la introducción del Método natural en la enseñanza.

Como continuidades, Malharro imprimió el sello de las ideas de Pestalozzi en su método. En el cambio metodológico se pueden identificar tres ejes como la defensa del dibujo libre y la desestimación de la copia, la libertad de expresión como base para favorecer la creatividad y la imaginación que estimula el desarrollo subjetivo del

estudiante. Otro eje esencial fue la imprescindible modificación de las metodologías para la formación docente si se quiere lograr un cambio en la enseñanza primaria del dibujo. Finalmente, la jerarquización de los maestros y maestras para la enseñanza del dibujo en lugar de los y las profesores formados en las academias.

### Continuidades y cambios en las formas de enseñar el Dibujo con la educación patriótica

Los festejos del Centenario y las protestas de los obreros anarquistas fueron el escenario donde tuvo lugar La educación patriótica y el combate del método Malharro basado en la peligrosa libertad de expresión. El Dr. José Ramos Mejía<sup>93</sup> (1849-1914) había asumido la presidencia del CNE en enero de 1908 hasta 1910 y su programa educativo se caracterizó por la exacerbación de los contenidos nacionales y los cambios metodológicos para la enseñanza del dibujo. El Dr. José Ingenieros<sup>94</sup> presentaba los ejes del programa político, publicado en *El Monitor* N° 509 de diciembre de 1915. “En 1908 Ramos Mejía fue llamado a ocupar la Presidencia del Consejo Nacional de Educación. Dos ideas fundamentales constituyeron su programa: multiplicar las escuelas y acentuar el carácter nacional de la enseñanza”(289). Las estadísticas sobre la deserción en las escuelas comunes y la falta de escuelas ante el crecimiento de la población indujeron a Ramos Mejía aumentar la inversión en la creación de escuelas, continúa Ingenieros, “Creyó útil fundar escuelas y las fundó a millares; anheló transfundir el sentimiento de la argentinidad en la enseñanza y ejecutó su programa de educación nacionalista” (290).

Ramos Mejía presentó al CNE el proyecto denominado *La Escuela Argentina en el Centenario* donde ubicaba en un lugar central a “la escuela primaria pública como factor é índice de la existencia del progreso de la Nación, tiene necesariamente que estar

---

<sup>93</sup> José Ramos Mejía nació en la provincia de Buenos Aires, se crió en la estancia familiar en los tiempos del rosismo. Se graduó como Doctor en medicina en 1879, en la Universidad de Buenos Aires, el tema de su tesis fue Apuntes clínicos sobre traumatismo cerebral. Fue un joven intelectual que formó parte del grupo de jóvenes cultores de la ciencia, admiradores de Charles Darwin y Herbert Spencer y admiradores de la ciencia de la naturaleza.

Como científico se especializó en el estudio de la patología nerviosa y mental, destacándose en el ambiente médico. Fundador en 1875 del Círculo Médico Argentino. En 1887, fundó el Departamento de Higiene y fue profesor de la cátedra de Patología Nerviosa. Fue diputado entre 1888 y 1892.

Se lo considera el fundador de la psiquiatría argentina debido a sus estudios y publicaciones sobre la degeneración, las neurosis y las enfermedades mentales. Escribió numerosas obras: Estudios clínicos sobre las enfermedades nerviosas y mentales, Las Multitudes Argentinas (1899), La Locura en la Historia. Contribución al estudio psicopatológico del fanatismo religioso y sus persecuciones (1895), Los simuladores del talento en las luchas por la personalidad y la vida (1904), Rosas y su tiempo (1907).

<sup>94</sup> José Ingenieros (1877-1913) Médico recibido en la Universidad de Buenos Aires. Se destacó por sus trabajos en criminología, psiquiatría, psicología y filosofía. Fue representante del positivismo y de sus estudios en criminología y del socialismo en la Argentina.

representada en el próximo Centenario de la Revolución de Mayo, junto con las otras actividades nacionales” (Ramos Mejía, 1909: 7). Para esto redefinió el papel del CNE que tomó un lugar central en este contexto.

Creó el Museo histórico escolar donde se exhibirán “Cartas geográficas en color ó relieve” (sic) (Ramos Mejía, 1909:7) y todo el material cartográfico disponible, fotografías de paisajes, todo tipo de viviendas locales, maquetas que correspondían a la colección jesuítica, a la Plaza de Mayo y sus edificaciones, representaciones de la vida cotidiana, vestimenta y muebles de época. Las muestras en el museo eran el resultado de numerosos trabajos artísticos. Para Ramos Mejía la educación estética jugaba un papel central en la educación patriótica. Entre los primeros temas a tratar en la formación docente fue la cultura estética, en un nuevo sentido de la escuela en tanto era el medio para crear el gusto artístico, esto atendía la arquitectura escolar, el mobiliario, el decorado interior, las ilustraciones, libros y cuadernos escolares como se presenta en el temario de las Conferencias pedagógicas,

- Celebrar Conferencias pedagógicas durante el mes de Mayo de 1910. (Ramos Mejía, 1909: 29) .
- a) Cómo puede atenderse en la escuela primaria á las exigencias de la cultura estética.
  - b) Plan y medio de crear en la escuela un medio favorable al desarrollo del gusto artístico, abarcando los siguientes extremos:
    - Condiciones estéticas de los edificios y mobiliarios escolares;
    - Condiciones estéticas del decorado interior.
    - Condiciones estéticas de las ilustraciones, material de enseñanza, libros y cuadernos escolares.
  - c) Plan y medio de enseñanza artística (dibujo, modelado y colorido)(sic) (Ramos Mejía, 1909: 30)

Se pueden identificar dos momentos en este programa, el primero contó con la participación de los funcionarios que formaban parte del CNE, como el Inspector General Pablo Pizzurno y el Inspector de Dibujo, Martín Malharro, quienes mantuvieron los principios pedagógicos pestalozzianos y el énfasis en el dibujo libre para la enseñanza nacional. Un segundo momento, donde la educación patriótica asumió un corte autoritario que se expresaba en todo sentido y contó con la renuncia de Pizzurno y Malharro y el ascenso de Bavio como Inspector General y de artistas como Zuberbühler, Fusoni, el escritor Leopoldo Lugones.

Pizzurno elaboró un extenso informe con fecha de mayo de 1908, donde formuló el programa denominado Educación patriótica ante la demanda del Ramos Mejía, presidente del CNE, “destinado á acentuar decididamente la enseñanza patriótica que se transmite en las escuelas” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 425, mayo de 1908: 232).

Las imágenes como las reproducciones de cuadros y las ilustraciones cobraron especial importancia para mostrar la naturaleza y los próceres de la patria. Pizzurno proponía con respecto a las reproducciones de próceres, “Dotar á todas las escuelas que aun no la tienen ó la tienen incompleta, de una colección de retratos de nuestros prohombres, así como de reproducciones de cuadros que representen hechos históricos importantes.” Para realizar la selección de las imágenes se debía designar una comisión que considerara las “ condiciones artísticas y pedagógicas”(El Monitor N° 425, mayo de 1908: 242).

La perspectiva pestalozziana y la enseñanza patriótica se conjugaban en la importancia de usar cuadros, ilustraciones que acompañen la enseñanza, diapositivos sobre la naturaleza argentina,

Disponer que en las escuelas que tienen todo lo necesario para ilustrar la enseñanza con proyecciones luminosas existan colecciones tan completas como sea posible de diapositivos correspondientes á los retratos y cuadros á que se refiere el párrafo anterior, así como una colección de diapositivos de geografía argentina, comprendiendo los de lugares históricos, monumentos, edificios, etc., en primer término los que por su situación no puedan ser visitados (sic) (El Monitor N° 425, mayo de 1908: 242).

Martín Malharro desde su cargo de Inspector Nacional de Dibujo en Buenos Aires, en septiembre de 1908, realizó una conferencia donde planteaba la contribución del dibujo libre a la enseñanza patriótica, destinada “A los señores profesores especiales de Dibujo, dependientes del Consejo Nacional de Educación” (El Monitor N° 429, septiembre de 1908: 203). Veía la relación entre el dibujo libre y la representación de la naturaleza argentina, donde libertad y naturaleza resultaban estimulantes a las impresiones que pudiera captar el niño. Malharro al igual que el Inspector técnico Pablo Pizzurno compartían una postura en defensa de la enseñanza nacional pero rechazaban la postura autoritaria y militarizada de Ramos Mejía o la de Bavio.

Iniciadlo, estimúlole, aplaudid sus primeros signos representativos de tal cosa ó escena y un mundo de sensaciones os impresionará con el lápiz, la pluma ó el color; unas á otra se sucederán las hojas de papel; y una flor, un caballo, una casa ó una figura humana; un insecto y un ferrocarril, caminos y ríos, montañas y planicies, todo era pasando como símbolo figurativo y convencional del mundo que bulle en su mente. (El Monitor N° 429, septiembre de 1908: 203)

A continuación Malharro describía, según su método, el dibujo de “la figura humana se presentará con la cara de frente, las piernas de perfil y los brazos serpenteando alrededor del rectángulo que simboliza el torso de su personaje” (El Monitor N° 429, septiembre de 1908: 204). Veía en la imaginación infantil el surgimiento de nuevas ideas nuevas, creativas, ingeniosas que conllevan el potencial para el progreso social, “pero á todo eso [el dibujo libre infantil] le atribuirá vida, movimiento é intenciones; los animales hablarán; los trenes realizarán los prodigios que la ingeniería mecánica aún no sospecha”

(204). Ese potencial que estaba en la imaginación del niño y era propia de la naturaleza infantil. A continuación Malharro expresaba con carácter profético que el principal recurso era la imaginación que favorecía la simbolización de la realidad y la resolución de problemas.

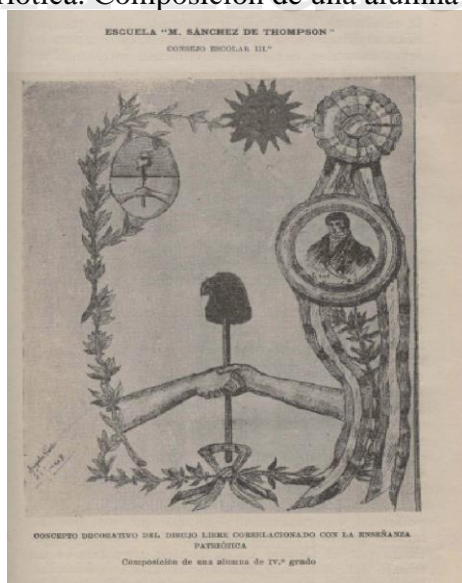
Todo lo emprende y lo realiza el niño aunque rabie la razón y patee la lógica, de los que desconozcan sus privilegios y sus derechos que se los acuerda la Naturaleza para que triunfe en la vida. No abriguéis la menor duda, una vez iniciado y estimulado el niño emprenderá **vuestro retrato** como pintará una batalla. (..) porque el recurso apropiado no la faltará desde que el símbolo es su aliado y con él resolverá los problemas más imposibles (*El Monitor* N° 429, septiembre de 1908: 204).

Para Malharro la naturaleza argentina se podía dibujar en la escuela con libertad y creatividad, “La flora y la fauna argentinas pueden también prestar un importante contingente para la concepción de temas ornamentales que adoptarán así un carácter propio (...) y original si se procede a su ordenamiento á las leyes y principios que rigen á la composición creativa.” (*El Monitor* N° 429, septiembre de 1908: 210) Esto se podía apreciar en sus obras, *En plena naturaleza* (1901), *El arado* (1901), *Las parvas* (1911). También identifica como fundamentales para el dibujo libre el concepto decorativo y el concepto histórico que relacionaba el dibujo con la historia.

El concepto decorativo y el concepto histórico del dibujo libre son dos de sus trayectorias que contribuirán eficazmente á la enseñanza patriótica y nacional que se desea; en el primer caso será motivo de composición el escudo nacional y los escudos de cada uno de los estados confederados; todos ellos se prestan al desarrollo de motivos ornamentales que nada tienen que envidiar al más exigente clasicismo. (*El Monitor* N° 429, septiembre de 1908: 216)

En la imagen que se encuentra a continuación vemos cómo se combinan en el dibujo libre los conceptos decorativos e históricos.

Figura 4. Concepto decorativo del Dibujo libre correlacionado con la enseñanza patriótica. Composición de una alumna de IVª grado.



Fuente: *El Monitor* N° 429, septiembre de 1908: 205.

Pizzurno como Malharro revalorizaba al maestro, pero en el Informe de inspección técnica enfatizaba en la función moral del maestro en tanto lo consideraba el principal responsable de la buena o mala educación patriótica; “ el maestro es el factor principal, casi único, de la buena ó mala educación que el niño recibe en la escuela, trátase de la educación en general, trátase del cultivo del patriotismo” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 425, mayo de 1908: 235). Otra diferencia estaba en la importancia que Malharro le otorgaba a la formación artística del maestro la incorporación de una Pedagogía, Metodología y Psicología infantil con principios pedagógicos de influencia escolanovista<sup>95</sup>, mientras que Pizzurno y Ramos Mejía se centraban en la moral patriótica del ejercicio de la enseñanza. El pintor consideraba que el maestro debía ser un innovador, con iniciativa, creativo para favorecer el dibujo libre en sus alumnos.

Que los estudios artísticos son para un profesor de escuela primaria un absurdo cuando no van acompañados de los estudios que para el caso requiere la psicología infantil. Que los estudios de pedagogía general, y pedagogía y metodología especial de la materia, debieran ser la base fundamental de la preparación de un profesor de dibujo cuya actuación se desarrolle en la escuela primaria (*El Monitor* N<sup>o</sup> 429, septiembre de 1908: 208)

A principios del s. XX, la Psicología infantil de raíz en la Psicología experimental spenceriana tuvo una influencia muy marcada en los planes y programas para la preparación del magisterio. Este difería en cuanto a las matrices pedagógicas formadoras de docentes, la normalista estaba compuesta por ejes de formación pedagógica, psicológica y moral a diferencia de los profesores de Dibujo o Música en la que imperaba la especialización artística.

Malharro proponía un modelo de formación del magisterio que difería del modelo tradicional donde el docente estaba ligado a los métodos de enseñanza disciplinadores que debía imponer al conjunto de los alumnos, obstaculizando la iniciativa, de este modo se convertía la enseñanza en un trabajo burocratizado. Ponía como ejemplo, las nuevas ideas que se estaban llevando a cabo “En la Universidad de La Plata los estudios de profesor de dibujo están correlacionados con los del instituto de Pedagogía á los fines acá indicados (sic)(*El*

---

<sup>95</sup> Malharro en una nota al pie de página aclara que en la Universidad Nacional La Plata los estudios de dibujo están articulados con los del Instituto de Pedagogía. La formación pedagógica de los profesores de Dibujo a la que alude Malharro tiene que ver la influencia que significó la apertura en 1906, el pedagogo Víctor Mercante (1870-1934) organizó la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP. En este contexto de influencia del positivismo como lo novedoso en el campo de las ciencias, la Pedagogía científica recibió la influencia teórica de la Psicología experimental durante veinte años (Dagfal, 2014)

Un año antes, en 1905, Joaquín V. González, Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, había creado la UNLP y había promovido la creación de la Escuela de Dibujo dependiente de la sección de Geografía del Museo de La Plata. Hasta 1910, estas instituciones “formaron profesores de dibujo geométrico; de dibujo cartográfico y relieves; de dibujo del natural y modelado; de caligrafía y de dibujo de arte y pintura” (Gustavino, 2019:2) La Escuela formaba “docentes y técnicos idóneos para la ilustración científica y cartografía” (UNLP, 1927:150, en Gustavino, 2019:3)

*Monitor* N<sup>a</sup> 429, septiembre de 1908: 208) En la Escuela Normal Mercedes, Carlos Norberto Vergara, entre 1887 y 1890, había realizado cambios pedagógicos para la formación del magisterio que se puede considerar un antecedente a la propuesta de Malharro.

Malharro había logrado la transformación de la enseñanza del dibujo y una jerarquización del ramo como nunca había sucedido en el magisterio y en la enseñanza común que se mantuvo hasta el Centenario. En el informe de Pizzurno sobre la concepción de los aprendizajes en el niño tuvo diferencias con Ramos Mejía; esto provocó la renuncia del inspector y detrás la de Malharro. Asumió en reemplazo de Pizzurno, en el cargo de Inspector Técnico de la Capital Federal, Ernesto A. Bavio, quien había declarado su adhesión al proyecto nacionalista, “No se persigue un programa revolucionario desde el punto de vista educacional. Se trata simplemente de encaminar la enseñanza hacia un resultado menos teórico y darle un aspecto menos confuso” (*El Monitor* N<sup>a</sup> 435 marzo de 1909: 565) Esto selló el fin del dibujo libre y la profundización de la Educación patriótica que atenderá “La división del estudio, el plan general, todo, se encaminara, hablando sintéticamente, a hacer la enseñanza realmente provechosa. Esto significa tener en cuenta las necesidades comunes del pueblo” (*El Monitor* N<sup>a</sup> 435 marzo de 1909: 567).

A pedido de Ramos Mejía, el artista plástico Carlos E. Zuberbühler<sup>96</sup> presentó un programa para la Educación patriótica que denominó estética, y fue publicado en *El Monitor* N<sup>a</sup> 436 de abril de 1909. El programa se iniciaba con una novedad para la época, la necesidad de reformar la arquitectura escolar para que reuniera las condiciones de higiene y de estética urbana,

una reforma completa de la arquitectura escolar inspirada en los modernos principios, que nos dotara de nuevos edificios, construidos en apropiada ubicación, según las exigencias de la higiene y de la estética urbana, subordinando a igual criterio de salud y de buen gusto la distribución de las aulas y su decorado, tanto en lo permanente como en lo transitorio (*El Monitor* N<sup>a</sup> 436, abril de 1909: 3).

El ambiente escolar como educador, “Modificado el ambiente escolar, lo que por sí solo ya constituiría una lección eficiente, podría pensarse en un programa amplio de educación estética” (*El Monitor* N<sup>a</sup> 436, abril de 1909: 4). Para lograr la educación estética habrá que atender “su alcance y de los medios convenientes para su realización:”

1<sup>a</sup> Ambiente artístico en la escuela.

2<sup>a</sup> Iniciación estética del maestro.

3<sup>a</sup> Enseñanza elemental del dibujo y de las artes que de él derivan.

4<sup>a</sup> Otros medios para educar la sensibilidad y el buen gusto.

---

<sup>96</sup> Carlos Evaristo Zuberbühler (1863-1916), artista plástico formado en la Sociedad Estímulo de Bellas Artes. Fue profesor de la Facultad de Filosofía y Letras y director del Museo Nacional de Bellas Artes entre 1910 y 1911.

5ª Extensión estético educativa.

6ª Organización.

7ª Iniciativas complementarias (*El Monitor* N° 436, abril de 1909: 5)

Zuberbühler discutía algunas cuestiones como el color de los cuadros, “Si los cuadros murales han de ser monocromos ó coloreados” (*El Monitor* N° 436, abril de 1909: 11). Con respecto al uso de imágenes, “Si realmente conviene adornar las paredes ó si es preferible formar colecciones documentarias que sólo se exhibirán en clase” (sic) (11). La escuela abría los domingos a la comunidad para invitarla a los concursos de lectura, ahora se planteaba si sería también un museo “Si cada escuela debiera ser un pequeño museo abierto al público los domingos. Si el niño visitaría con sus padres, estableciéndose de esta suerte un vínculo más de solidaridad con el hogar” (11).

Proponía para la formación los maestros la inclusión de la educación estética dado que “el maestro debe transmitir sus conocimientos, sus ideales, sus impresiones de la naturaleza, de la vida y del arte, inspirando amor a lo noble y lo elevado” (*El Monitor*, N° 436, abril de 1909: 11) Y continúa haciendo referencia a la parábola del sembrador “Es el gran sembrador de ideas y hay que proporcionarle la semilla que se transformara en alimento para las jóvenes inteligencias” (11). Los medios para educarse eran las “Conferencias, audiciones musicales y poéticas, exposiciones temporarias” (11). Los cambios planteados para la formación docente, la salida de la escuela para asistir al teatro a ver audiciones, escuchar poesía y asistir a exposiciones artísticas, hacer de los maestros “una persona culta”, por ejemplo que realice *Cursos elementales de historia del arte*, entre otros.

Algunos años después, la revista *El Monitor* N° 473 de mayo 1912 publicó un artículo de Fernando Fusoni donde planteaba algunas observaciones didácticas sobre la enseñanza del dibujo y algunos puntos para pensar un programa para el nivel primario. Comenzaba con una crítica hacia el método Malharro, “he dicho que dar un lápiz a un niño y ordenarle que dibuje lo que ve, es simplemente tan absurdo como ponerlo en un taller de carpintero y pedirle que haga una mesa o un banco” (183). En el artículo, mantenía la crítica al dibujo libre, la inventiva y la iniciativa que pudiera tener un niño con el argumento de que no se le podía dar a un niño una orden para que dibuje, pero la orden nunca tuvo lugar en el dibujo libre.

Fusoni bregaba por el método racional de raíz científica y técnica y el uso de útiles específicos para el dibujo, “el dibujo, antes que un arte, es una ciencia, y como ciencia, tiene métodos y procedimientos, y exige el conocimiento del manejo de los útiles



necesarios para realizar la tarea” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 473, mayo 1912: 183). Y combatía el método natural, “puesto que, no basta mirar la forma real, es menester verla ó sea realizarla, y reflexionar sobre el aspecto que presenta, para traducirlo al papel” (sic)(*El Monitor* N<sup>o</sup> 473, mayo 1912: 183).

Para el pintor, antes de empezar con la enseñanza del dibujo era necesario que el niño conociera algunas nociones de los objetos que iba a usar y supiera de antemano cómo hacerlo. Tablero, papel de dibujo, tipo de lápices para dibujar, la iluminación adecuada.

Actitud. Es indispensable que el alumno adopte una actitud correcta, natural, cómoda y elegante” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 473, mayo 1912: 184). Trazado. (...) procurar siempre que el dibujo este colocado en el centro del papel, y que su mayor dimensión corresponda a la mayor dimensión de este. Tiene importancia el acostumbrar la vista al equilibrio y la proporcionalidad”(187).

Estas nociones constituirán ejercicios preparativos en primero y segundo grado. Se reanuda el método de copia, copia de objetos para decoración y dibujo geométrico, dibujo de formas manufacturadas, invención de guardas combinando formas geométricas. “Se excluye el trabajo a la acuarela por considerarlo antihigiénico y hasta peligroso”( *El Monitor* N<sup>o</sup> 473, mayo 1912: 197). Fusoni plantea profundas diferencias con la enseñanza del Dibujo de Malharro desde una postura que privilegia la técnica, la postura corporal para dibujar, la ubicación del dibujo en una hoja, para dibujar era necesario atenerse a numerosas reglas que habían sido cuestionadas en el dibujo libre.

Fusoni trasladaba las características de la formación del artista en las academias a la enseñanza del dibujo en las escuelas. Proponía un método racional donde “Dibujar requiere de cuatro operaciones,” el que dibuja mide, coordina, conoce y recuerda” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 473, mayo 1912: 190). Continuaba con las maneras para representar objetos,

el ser humano para representar los objetos que lo rodean, según desee expresar la apariencia, su forma real, ó su estructura, trabazón, disposición y mecanismos interiores - resultan tres formas de representación, cada una de las cuales tiene medios propios y propios procedimientos y un objetivo determinado”(191).

Diferenciaba la representación a través de un dibujo de la representación de objetos. Este último se relacionaba con el diseño industrial y urbano donde se veía que se podía inventar y “el trabajo del hombre, puede admitir un agregado complementario tendiente a aumentar su variedad, amenizar ó embellecer su aspecto. Tal es el propósito de la decoración” (sic)(191).

La representación de la apariencia de un objeto es lo que se llama dibujo natural. La reproducción de un objeto en su realidad ó identidad, constituye el trabajo manual en sus diversas formas, es decir, modelado, slöjd, plegado, cartonado, bordado, etc. La representación de un objeto en su estructura, recibe los nombres de dibujo geométrico, industrial ó de construcción (191).

Con la educación patriótica volvieron los métodos centrados en la copia y las prácticas uniformadas. La rigurosidad metodológica como limitantes de la expresión, fue un cambio con respecto a la reforma Malharro.

#### Recursos que acompañaban las formas de enseñar el Dibujo

En varios números de *El Monitor* se publicaban artículos donde se dejaba constancia de la presencia de librerías y editoriales que ofrecían útiles escolares, varios se usaban para el dibujo como los mapas, los cuadros de enseñanza de cosas de Calkins y libros para la enseñanza del dibujo. Todos los recursos que acompañaban los métodos y los libros mostraban una forma de enseñar. Como puede verse en el siguiente fragmento se apela al maestro lector/consumidor.

La casa *Jacobsen y Ca*, exhibe varias reglas, escuadras, lápices, pizarras, pizarrines, cuadernos, cartones de figuras geométricas solidas de modo, etc., objetos que difícilmente se encuentren en las principales librerías de las grandes capitales europeas. La casa introductora de *Estrada* á mas de muchos efectos escolares, libros, un cuadro de los prohombres argentinos, etc, etc. nos ha facilitado mapas de historia natural, física y geografía, y los cuadros de enseñanza de cosas de Calkins, trabajos que fueron hechos espresamente para nuestras escuelas. (sic) (*El Monitor*, N° 6, marzo de 1882:164)

Las casas *Jacobsen, Ca.*, la casa *Estrada*, la librería *Storni hnos.*, que se menciona en otros listados, vendían objetos; algunos eran importados pero otros se producían en el país como los cuadros de prohombres argentinos. Esta importancia asignada a los útiles escolares requería del trabajo de los artistas para que produjeran representaciones plásticas para el uso escolar. La formación de artistas nacionales era también una cuestión de Estado y la escuela se veía como difusora de la cultura y de una estética nacional.

Tanto en las representaciones plásticas como en las gráficas, encontrarían los artistas una sublime misión que llenar, al mismo tiempo que en un empleo lucrativo de sus dotes artísticas, favoreciendo la esmerada educación de la niñez, reproduciendo todas aquellas obras de la naturaleza que solo el arte puede esparcir por el mundo, poniéndolas antes los ojos de todos (*El Monitor*, N° 6, marzo de 1882:164).

El arte podía reproducir obras de la naturaleza para acercarlas a los alumnos, y así despertar emociones, “Los dibujos, las láminas iluminadas, la pintura de paisaje, por ejemplo, servirían para conocer el aspecto de la naturaleza y despertarían más emociones é ideas que la simple descripción ó la esplicación impresa, manuscrita, ó de viva voz”(sic) (*El Monitor*, N° 34, junio de 1883: 474).

En la época era importante el sentimiento estético, y para ello, apoyado en la perspectiva pestalozziana se recomendaba el uso de láminas fotografiadas o dibujadas que acompañaban al método intuitivo, por eso se recomendaba su uso en la enseñanza. En el *Congreso Pedagógico* [1882] se destacó la importancia “desarrollar el sentimiento

estético desde las bancas de la escuela primaria” (*El Monitor*, N° 34, junio de 1883: 474). Y para esto, el uso de “La fotografía y la cromo-litografía ha facilitado el conocimiento de las más bellas obras artísticas y de los paisajes más admirables que ofrece la naturaleza” (474).

Para fines del s. XIX, la fotografía y la cromo-litografía eran de reciente creación y representaban dos ventajas: una, todos los recursos visuales eran el medio para acercarse mediante la observación a la realidad, siempre se mantenía la relación entre realidad y verdad; otra, eran recursos didácticos de vanguardia<sup>97</sup> para la enseñanza, tenían un carácter innovador junto con el uso de láminas, murales, ilustraciones, mapas. Las representaciones plásticas conllevaban la ampliación del universo cultural escolar como se menciona en el siguiente párrafo,

la idea del conjunto de Exposición Continental<sup>98</sup>, esa, no podrá obtenerse por más que se confíe en el mágico poder de la imaginación.

Las láminas grabadas de toda especie, las representaciones gráficas de las cosas, suministran como es notorio nociones imperfectas, deficientes. Dan á veces el colorido, dan una semejanza de proporciones; ayudan sin duda, á comprender el objeto tal cual se encuentra formado por la naturaleza, construido por la industria, modelado ó idealizado por el arte (sic) (*El Monitor*, N° 34, junio de 1883: 474).<sup>99</sup>

La Ley de Subvenciones Nacionales N° 463 de 1871 le permitía al Estado nacional a través del CNE proveer de los útiles escolares a las escuelas del país que lo solicitaran. En el siguiente informe publicado en *El Monitor* se justificaba moralmente la entrega de útiles, mobiliario y libros a la colonia Avellaneda en 1881. El gobierno nacional que tiene bajo su jurisdicción a las colonias acompañaba a los vecinos<sup>100</sup>, quienes habían provisto de un edificio para que funcionara la escuela. La acción política del Estado quedaba dirimida en la acción moral.

Sr. Ministro [Sr. Manuel Dídimo Pizarro]: Mientras se adapta una forma regular de contribuir la Nación a la fomentos de la Educación en las Colonias que están bajo los auspicios del Gobierno Nacional, y siendo numerosa la población infantil de la colonia “Marcos Avellaneda”, y habiendo sus vecinos provisto de un edificio de Escuela, con fondos propios según consta en este expediente, y reclamándose la cooperación de

<sup>97</sup> Las imágenes en los libros y otros objetos escolares fueron usadas para acompañar la enseñanza por los Jesuitas, Comenio y la escuela prusiana obligatoria como se los presentó en el Capítulo 2. La diferencia con la presencia de los recursos didácticos en la educación común estuvo en la incorporación de recursos artísticos que aparecieron en la década de 1840 como la fotografía y lo cromo-litografía entre otros. Los métodos para la enseñanza masiva los incorporó.

<sup>98</sup> *Exposición Continental Sudamericana*, conocida como *La Exposición Industrial de 1882*, fue inaugurada por el Presidente de la Nación, Gral. Julio A. Roca el 15 de marzo de 1882.

<sup>99</sup> Se destacaba el lugar de la Argentina en la *Exposición Continental* de 1882, donde se presentó con su producción cultural, ante el mundo internacional como una nación próspera que progresaba y era atractiva para las inversiones extranjeras. Las distintas representaciones gráficas se usaban como recursos que resolvían el acercamiento de los estudiantes y maestros a una experiencia de difícil acceso como la Exposición; a su vez, se difundían los resultados de una política económica y cultural. Si bien en el fragmento se muestra a los docentes la importancia de las imágenes, lo más importante era el contenido político que mostraba la grandeza de la nación en la Exposición como resultado de las políticas nacionales del momento.

<sup>100</sup> La categoría de vecino es un tanto ambigua para la época pero en general se le atribuía a la población masculina que tenía oficio o profesión o un lugar para vivir o educación (Sabato, 2021).

parte del Gobierno Nacional bajo cuya jurisdicción están las Escuelas de las Colonias; cree que debe proveerse por Tesoro la cantidad de \$F 391.12, por valor de la adjunta planilla, bancos, libros y útiles que habrán de remitirse á dicha Colonia á la Sociedad de Fomento creada por los vecinos y que debe ser reconocida por como Consejo de Educación de dicha colonia(sic) (*El Monitor*, N° 1, septiembre de 1881: 28).

Los útiles escolares incluían todo lo necesario para el trabajo escolar: plumas, tintas, tinteros, gomas, secantes, cuadernillos de práctica para los distintos ramos, libros de texto, tabillas, mobiliario como escritorios, sillas, pizarras chicas o murales, entre otros. El Estado nacional enviaba los útiles a las provincias o a la Capital Federal, y posteriormente, mandaba inspectores para que controlaran su uso con el argumento de custodiar los fondos públicos destinados. En todos los números de *El Monitor* se publicaban extensos listados de útiles escolares para usar en Dibujo:

Storni hnos. Cuadernos de dibujo, pliegos. 100 tableros de dibujo. 26 Cuadernos dibujo Krusi núm. 2. Perspectiva. 30 Cuadernos dibujo Krusi núm. 4 sintética . 18 Cuadernos dibujo Krusi núm. 3 analítica  
2 Cuadros de colores Calkins. Lápices de dibujo. Pliego de papel dibujo (*El Monitor*, N° 47, diciembre de 1883: 209)

18 Mapas R. Argentina Grondona. 7 Atlas geográficos V. y Bustillos. 2 Globos terrestres chicos. 1 Atlas Astronómico. 10 Geografías Smith. Mapas de América (*El Monitor*, N° 27 abril de 1883: 261)

A partir de los listados de útiles y textos para la enseñanza y el aprendizaje del dibujo permiten se puede identificar que los textos usados con más frecuencia eran los Cuadernos Krüsi. Pero también la enseñanza del dibujo se caracterizó por una combinatoria de métodos académicos de Krüsi y Schmid de orientación artística fundamentados en la perspectiva pestalozziana (Dosio, 2020; Efland, 2002).

Lo interesante es que el dibujo contó con textos metodológicos que fueron producidos específicamente para el estudio de la asignatura (Dosio, 2002). Los cuadernos Krüsi estaban diseñados con el método de Hermann Krüsi,<sup>101</sup> discípulo de Pestalozzi. Krüsi esbozó un programa educativo para enseñar Dibujo inventivo<sup>102</sup>, basado en los principios pestalozzianos, que consistía en practicar el dibujo lineal, educar el ojo y la mano, a partir de una serie de reglas; de esta manera se estaría practicando la imaginación y la búsqueda de resultados agradables a la vista (Efland, 2002). Los libros con sus métodos fueron difundidos con los títulos *Dibujo Krusi* y *Manual de dibujo en perspectiva* que tenía una parte sintética y otra analítica (Dosio, 2020). La primera serie era la sintética y estaba destinada para los cursos de primaria. La segunda era analítica y estaba pensada para los que habían alcanzado ciertas destrezas con las formas. Las

---

<sup>101</sup> Hermann Krüsi fue educado por su padre, Hermann Krüsi (1775-1844) , quien se desempeñó como director de la Escuela Normal de Gais, en el cantón de Appenzell, Suiza. Krüsi padre se destacó por la enseñanza de la aritmética siguiendo los postulados pestalozzianos. Su hijo emigró a EE.UU y obtuvo cátedras en la Escuela Normal de Oswego de New York, donde desarrolló su método.

<sup>102</sup> Krüsi, hijo, denominó Dibujo inventivo al primer curso que dio en Suiza.

terceras y cuartas partes se ocupaban de las leyes de perspectiva, de los principios geométricos y del sombreado (Efland, 2002). Las series analíticas y perspectivas se destinaban a la formación del magisterio en el nivel medio.

Los listados de útiles escolares, mobiliarios, textos y cuadernos para la enseñanza eran más variados y abundantes a medida que se acercaba el fin del s. XIX. Entre los útiles destinados a las artes se encontraban cuadernos de dibujo, pliegos de papel para dibujo, cantos escolares, abecedarios, manuales y mapas. Grandes cantidades de cuadernos para dibujar se aprecian en el siguiente listado,

Cuadros enseñanza objetiva Kalkins. Prohombres de la independencia  
10000 Cuadernos en blanco para dibujo. Cuadernos de Trufó y Gilardo. Tableros para dibujo. 3000 Pliegos papel para dibujo. 50 Pintura (cajas). Mapas de la provincia de Buenos Aires de Jonston. Mapas orográficos. Manual de dibujo Krüsi. (*El Monitor*, N° 120, noviembre de 1887: 752-754)

La Comisión de textos escolares recomendaba los libros que proponían métodos fáciles y progresivos para la enseñanza del dibujo cuya autoría se debía a artistas reconocidos, “Dibujo lineal por Juan Tufró y Luis Gilardon (Nueva colección de ocho cuadernos). Cuaderno de dibujo lineal por los profesores T.S.O. y R.B.” (sic) (*El Monitor* N° 135, julio de 1888: 706)

Entre los libros metodológicos surgió el uso de cuadernos de los artistas como el de Trufó y Gilardon. A continuación, se recomendaba el cuaderno modelo del artista Fusoni.

Cuaderno modelo. Hemos recibido los tres cuadernos de dibujo por el profesor don Fernando Fusoni y que el consejo nacional de educación ha adoptado para el uso de las escuelas públicas. Cada uno de ellos contiene una serie de modelos perfectamente ejecutados con las indicaciones más precisas y útiles respecto de su ejecución. El tercero está en colores y reproduce con bastante fidelidad los objetos naturales que representa. (sic) (*El Monitor* N° 354, agosto de 1902: 825)

En el Informe del Inspector Técnico Juan Manuel de Vedia de la capital, del 3 de mayo de 1887, recomendaba obras para Dibujo que no deberían faltar en los maestros ni en ninguna escuela. “Indiqué á la Sta. Directora la conveniencia de que se hiciera de las obras siguientes, que me dijo no conocía: Manual de métodos Kidge, Harrison y Calkins, Manual de Lecciones sobre Objetos de Calkins, Manual de Krussi (Parte sintética para el dibujo).” (*El Monitor*, N° 115, julio de 1887: 532) Los manuales metodológicos de métodos Kidge, Harrison y Calkins eran novedosos. También lo era el “Diccionario Artes y Manufacturas, por Laboulaye” (*El Monitor* N° 108, febrero de 1887:229-230).

Las formas de enseñar la Música: entre el solfeo y el Canto vocal

En la música, se preferían los cantos corales en lugar de la enseñanza teórica. El canto colectivo como el del coro se consideraba de fácil entonación y de ritmos suaves.

La construcción del buen gusto se expresaba en la vocalización, en el sonido y en las estrofas de la canción, para adular las bondades de Dios que recuerda a los coros litúrgicos. El canto coral presentaba múltiples propósitos, la formación del gusto artístico incluía la alabanza a Dios y a la Patria, y el carácter colectivo que afianzaba el aprendizaje de los deberes con Dios y con la Patria junto con el aprendizaje de las reglas de higiene.

Mis alumnos suelen presentar cierta resistencia pasiva al estudio de la parte teórica de aquel arte; mas sucede todo lo contrario cuando ensayo cantos corales de fácil entonación y suave ritmo. Entónces los niños se entusiasman, y toman empeño en vocalizar, con **gusto artístico, bellas estrofas**<sup>103</sup> que ensalzan la bondad de Dios para con sus criaturas, que señalan los deberes del hombre para con el Sér Supremo y la Patria, y que espresan las reglas mas generales de la higiene (sic) (*El Monitor* N° 47, diciembre de 1883: 211).

El coro y los himnos cantados eran actividades musicales que ocupaban un lugar central en la enseñanza musical, en el sentido que Tolstoi le otorgaba a las artes, favorecían la emergencia de sentimientos colectivos. Numerosas fueron las recomendaciones de cantar el himno nacional no solo en las efemérides sino hacerlo con asiduidad como “materia de análisis geográfico” donde se destacaba el valor de la poesía. Los himnos y representación de la territorialidad del país como uno de ejes de contenidos curriculares destinados a la construcción de la identidad nacional para favorecer el surgimiento del sentimiento patriótico como se expresa en el siguiente fragmento.

Recomendación de Himno<sup>104</sup>

Se ha notado que no en todas las escuelas se acuerda importancia á los cantos escolares. Como higiene y hasta como cultura social, y aun como moral, escogiendo bien las canciones, que más tarde no faltará quien reúna las de nuestros buenos poetas, ese ramo es útil y simpático, y su fomento va á sr también recomendado, no ménos que el canto del Himno Nacional, cuya falta se ha notado también en alguna escuela. (sic)

A las razones generales, agrégase aquí la del patriotismo, ya por el autor de la poesía, ..

Cantar el Himno Nacional en mayo y julio como está prescripto en el Reglamento, sino hacerlo materia de análisis geográfico, explicando á los niños cada uno de los nombres que aquél contienen,( ....)

Nuestro Himno Nacional, doble producción incomparable para los Argentinos, por la letra y por la música (*El Monitor* N° 51 enero de 1884: 360).

En la editorial sobre las Bellas Artes en la escuela primaria publicada en *El Monitor* N° 126 de febrero de 1888, se hacía referencia al arte de la música donde en su génesis se hallaba la ciencia como las leyes físicas del sonido y la existencia de un lenguaje musical.

Si consideramos el **arte de la música** en su génesis y desarrollo científicos, inmediatamente se echa de ver la presencia de la ley física del sonido, sus vibraciones, módulos, timbre, graduaciones y cadencias, que como en las letras de un idioma especial se asocian en armónico conjunto para producir el duo, el trino y el cuarteto que forman los elementos de la expresión musical. <sup>105</sup> (sic) (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 241)

<sup>103</sup> La negrita no pertenece a la cita textual.

<sup>104</sup> De la Comisión Escolar de la 6ª Sección sobre los exámenes de 1883. Buenos Aires, Enero 10 de 1884.

<sup>105</sup> La negrita no pertenece al autor.

Numerosas eran las críticas a los métodos de enseñanza de la música vigentes, se consideraba que el método musical era estéril para el desarrollo de las facultades, debido a que no atendía a las prescripciones metodológicas para implementar un método racional,

esos conocimientos presuponen una meditada reglamentación á favor de la cual pueda salvarse su enseñanza, de una decadencia empírica, para entrar de lleno al método racional.” (sic) (...) Reclama el canto el conocimiento de la nota musical y ésta el de la gramática y prosodia peculiar al lenguaje de los sonidos. Enseñar á cantar á los discípulos de oído, es incurrir en el empirismo y la rutina; conducirlos por un método musical completamente esteril y que es funesto á sus facultades (sic) (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 242).

Otra crítica al método para la enseñanza de la música en las escuelas era que resultaba un obstáculo para la formación futura de artistas o compositores, “Mas tarde si el niño se dedicase á ese ramo [música] de las Bellas Artes, tendría que abjurar por completo de todo lo aprendido en la escuela y comenzar por el ABC del arte.” (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 242).

La enseñanza de la música estuvo reducida históricamente al canto y al método de solfeo. El CNE en una publicación apelaba a la buena voluntad de los docentes para la enseñanza del canto y el solfeo, “El solfeo, pues, se hace á la voz del maestra ó maestra” (sic) (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 243). Si bien los maestros podían dar clases de música, en este periodo parecería que no son ellos los mejores para esta enseñanza, sin embargo podían resolver el problema de la falta de docentes. “Los inconvenientes que pueden ofrecer ambos ejercicios podrían obviarse con la buena voluntad de los preceptores y sin necesidad de apelar á nuevas reformas” (sic) (243).

A continuación, se prescribían algunos cambios metodológicos que mejoraban el funcionamiento de los coros y atendían particularmente, las características de la voz infantil. Es una propuesta que muestra cierta sensibilidad hacia la adecuación de la educación musical en los niños.

El canto en coro es una educación musical muy estimable que puede dar proficuo resultado como base de enseñanza. Pero para que esta educación musical sea verdaderamente provechosa y este dentro del espíritu de los planes de estudios y programas vijentes, sería de gran utilidad que los mismos preceptores subdividiesen los grupos de los niños con arreglo a los tres tonos genéricos de la voz infantil; procurando que la música coreada este puramente ceñida a un pentagrama adecuado a la voz infantil sea en escala del *do* al *la* (sic) (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 244).

Numerosas eran las recomendaciones para la enseñanza de la música donde el coro debía acompañarse con la enseñanza de notas elementales para tocar el piano o violín. Sin embargo, la enseñanza de la música privilegiaba el canto, en general, no incluía la enseñanza para tocar instrumentos.

También sería muy conveniente el empleo de un instrumento cualquiera, un piano, por ejemplo, para enseñar a los niños las notas elementales y dar la nota de salida en el coro. (...) Basta para

esto el empleo de un piano o violín, siendo este último más adaptable para la enseñanza por grupos (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 244).

La práctica musical y racional permitiría la identificación de los alumnos aventajados y con aptitudes naturales (dones) para cultivar el arte de la música.

El resultado de esta educación práctica y racional del canto facilitaría mucho al maestro de la segunda enseñanza y aun podría determinarse en la escuela discípulos aventajados y con aptitudes especiales para cultivar este Arte bello (*El Monitor* N° 126, febrero de 1888: 244).

La siguiente *Conferencia pedagógica* recuperaba una experiencia a cargo de la de la maestra Adelina Anselmo, sobre las figuras de adornos en la música para 6ª grado. En “la 6ª conferencia pedagógica que tuvo lugar en el distrito 4ª el día 17 de Mayo (...) fue sobre “la disertante la Srta. Adelina Anselmo” que ofreció una clase sobre el tema “Adornos de la música”, en 6ª grado” (*El Monitor*, N° 181, mayo 1890: 66). La docente inició la clase a partir de estimular el interés de las alumnas, realizó una explicación global sin perder de vista el aprendizaje individual, hay un momento de ejercitación. La clase finalizó con un juicio crítico de las alumnas sobre la lección aprendida.

La disertante expuso que las figuras de adorno en la música eran cuatro, á saber: la apoyadura, el mordente, el grupeteo y el trino.

Hizo una explicación de cada una de ellas, haciendo poner á las alumnas ejemplos de las cuatro figuras de adorno, (...) y concluyó interrogando a sus alumnas sobre cada una de las figuras explicadas, quienes demostraron haber comprendido perfectamente la lección, que se les acababa de dar.(...)

Las conclusiones presentadas por la disertante fueron:

1ª Que la maestra debe entablar una pequeña conversación con sus alumnas para llamarles la atención.

2ª Después de haber interesado las alumnas sobre el tema, explicará de manera más propia la lección, haciendo que las alumnas entiendan.

3ª Ejercitar a las alumnas haciéndoles algunos ejercicios.

4ª Exigir que las alumnas hagan un resumen de la lección, incitándoles a que formulen un juicio sobre la lección aprendida. (*El Monitor*, N° 181, mayo 1890: 66)

Las artes siempre contaron con libros de texto, cuadernillos y útiles escolares específicos como las demás asignaturas. Cuando se crearon las comisiones para la selección de textos escolares<sup>106</sup>, en 1887, la número siete era la *Comisión de textos escolares de Música y Dibujo* a cargo de artistas de reconocida trayectoria, como

---

<sup>106</sup> Pasando en seguida á ocuparse de las Comisiones de textos y programas, y considerando:

1ª Que es atribución del Consejo Nacional de Educación prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos ú otros estímulos.

2ª Que se requiere una resolución de carácter general que asegure la adopción uniforme de textos, por un término no menor de dos años, como la ley prescribe. (..)

3ª Que dada la multiplicidad de textos y sus varios objetos, es conveniente nombrar, no una sino diversas Comisiones á fin de que el trabajo quede distribuido y puedan tener las personas nombradas una competencia especial en las materias sobre que dictaminan.

El Consejo Nacional resuelve:

Artículo 1ª Llámase á concurso á los autores, editores é introductores de libros que han de servir de texto en las escuelas públicas durante los años de 1888, 89 y 90. (..)

Art. 3ª Dictaminarán sobre el mérito de los textos siete Comisiones, que entenderán respectivamente de las siguientes materias:

7ª Dibujo y Música.(sic) (*El Monitor* N° 108, febrero de 1887:235)



presidente Bernardo Troncoso y Aquilino Fernández, F.G. Guidi. Con respecto a los textos de Música, la comisión “cree que debieran adoptarse los siguientes métodos, por encontrarlos apropiados y progresivos para el buen resultado práctico en la Escuela Elemental y Superior” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 135, julio de 1888: 706).

Abecedario de J.G.Panizza, para los grados segundo y tercero.

Carteles del señor Gabriel Díez (para las clases, como gramática y preparación á los siguientes métodos de solfeo: Método de solfeo del señor Guidi, y Método de solfeo elemental y progresivo del señor Gabriel Díez para los grados superiores).

La comisión acentuaba la crítica a los métodos para la enseñanza de la música usados por los maestros a medida que los músicos obtenían más injerencia en las decisiones metodológicas. Los maestros aprendían en el magisterio los mismos métodos de solfeo que enseñaban; en cambio, los artistas se formaban como músicos en los conservatorios nacionales o extranjeros con métodos más actualizados. Por otra parte, la comisión proponía métodos graduados y progresivos con el simple argumento de que eran usados en Europa como el método de solfeo de don Hilarion Eslava, además, incorporaba como innovadores los cuadernos de solfeo de Panizza, Gabriel Díez, Guidi, músicos del momento.

Esta comisión encuentra en este último una buena preparación para en caso de adoptarse en las Escuelas Normales el gran Método de solfeo de don Hilarion Eslava. De este modo se formaría un buen plan de estudios graduado de música, por más que muchos creen que no es tan necesaria, considerándose en Europa todo lo contrario, pues está fuera de discusión que la música embellece los sentimientos y prepara a la juventud a ideas grandes y nobles, porque en sí la tiene el arte (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 135, julio de 1888: 706).

Con la existencia de la comisión, se profundizó la división social del trabajo entre los maestros que llevaban a la práctica métodos obsoletos, según las críticas, y los artistas que podían tomar decisiones sobre los métodos que consideraban más adecuados e innovadores que se publicaban en los libros escolares. En el siguiente fragmento, la comisión consideraba que la selección de un buen método tenía una incidencia lineal y directa en la mejora de las prácticas de enseñanza de solfeo.

Adaptando estos métodos en la forma que la comisión indica, daría un buen resultado práctico, y llenaría las necesidades que hoy se sienten, cortando al mismo tiempo explotaciones odiosas que hasta ahora se ha venido abusando con ciertos métodos impuestos por las maestras (bajo penitencias) desde el primer grado hasta el sexto (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 135, julio de 1888: 706).

Es interesante la recomendación del libro “El arte del solfeo” para la enseñanza de la música en la escuela normal. Este texto fue la primera obra de Juan Gutiérrez, director fundador del Conservatorio Nacional de Música (*El Monitor* N<sup>o</sup> 198 junio de 1891: 1187). En un principio era de uso en el Conservatorio para formar músicos, pero la extensión de su uso en la EN puede entenderse como una influencia de la institucionalización de las artes.

En el dictamen publicado en *El Monitor* N<sup>o</sup> 224, expedido por la *Comisión de textos escolares para Música y Dibujo* determinó que las reglas pedagógicas para evaluar los libros escolares debían mantener fidelidad con los programas vigentes, ser útiles a las aplicaciones prácticas y contribuir a la educación moral. Además, debían proponer una sucesión de ejercicios graduados progresivamente, variados e interesantes para los alumnos. Según la comisión, los libros escolares que se usaban en la enseñanza del dibujo no respetaban esas reglas. Solo algunos libros para enseñanza del solfeo las respetaban como los de Aquilino Fernández, no obstante se abría el juego hacia artistas y editoriales que tenían relaciones con los funcionarios del CNE, como los cuadernos de R. Olive que no eran tan graduados pero podían servir y los dibujos de los mapas publicados por editorial Estrada,

Al examinar los [libros] de música, esta Comisión no ha encontrado nada nuevo que reúna mejores condiciones elementales que los que fueron adoptados en 1890; ..textos de dibujo, la Comisión ha tenido en cuenta esta vez, si han sido consultadas las reglas pedagógicas que deben seguirse en la enseñanza de ese ramo, tan útil por las aplicaciones prácticas que de él se hacen y por la influencia benéfica que puede ejercer en la educación moral del niño. Esas reglas pedagógicas nos han servido de base para juzgar del mérito absoluto de los textos, y su adopción á los programas vigentes para resolver sobre el mérito que puede llamarse relativo.( ..) en lo que se refiere al método seguido, á la sucesión de ejercicios graduados progresivamente, de modo que los discípulos pueden vencer las dificultades sin mayores esfuerzos y que le sean los modelos interesantes, por variedad de los ejercicios( .) deben aprobarse los textos de dibujo del señor Aquilino Fernández por reunir todas las condiciones anteriormente dichas (sic). debe adoptarse los cuadernos del señor Emilio R. Olivé, los cuales, si no son tan graduados en todo como los anteriores citados, reúnen buenas condiciones para ser recomendados; como también los dibujos de los mapas publicados por la casa de los señores Ángel Estrada y C<sup>a</sup> por creerlos superiores (*El Monitor* N<sup>o</sup> 224, abril de 1893: 80).

En el dictamen de la comisión se ponía de manifiesto la función de velar por la fiel aplicación de los programas en las prácticas de la enseñanza donde los métodos priman sobre los contenidos. La preocupación sobre el método de enseñanza fue el problema central de los jesuitas, los lasallanos y Comenio y de las pedagogías magisteriales. La *Comisión de textos escolares de Música y Dibujo* buscó unificar las reglas pedagógicas para la selección de textos con el objeto de mejorar los métodos de enseñanza del dibujo a partir criterios pedagógicos y didácticos que consideraban la sucesión graduada y progresiva de los ejercicios como su variedad para que resultaran de interés a los alumnos. Pensar la enseñanza en función del interés es un criterio psicológico de origen herbartiano<sup>107</sup>. Esta necesidad de mejora de la enseñanza estaba a cargo de los especialistas, que eran artistas formados en las academias de arte en el país o en el

---

<sup>107</sup> Para Dussel, la necesidad de estudiar el proceso psicológico infantil remite a Johann Herbart (1776-1841) y abrió camino hacia el paidocentrismo (Dussel, 2001).

extranjero, y alzaban su voz crítica hacia los maestros que enseñaban dibujo. Esta disputa entre artistas y maestros ponía de manifiesto una tensión entre formación del magisterio y la formación de artistas por fuera del sistema educativo. Estos últimos, además, tenían una posibilidad de inserción laboral con cierto prestigio en el CNE o de continuar en el organismo porque se habían desempeñado como inspectores. La división social de trabajo entre maestros que aplicaban métodos de enseñanza y artistas que dictaminaban las reglas pedagógicas para tales métodos, también reproducían diferencias de capitales sociales y culturales de los sujetos que accedían a una u otra formación (Pinkasz, 1992).

Entre los recursos didácticos para la enseñanza de la música se usaban libros con el Himno Nacional y libros metodológicos para la enseñanza del solfeo, “2 Himno Nacional Argentino Perera, 2 Método de música Panizza, Método de música 1ª, 2ª, 3ª y 4ª Panizza” (*El Monitor*, Nª 27 abril de 1883: 261).

#### Las formas de enseñar la nacionalidad en la Música

En el informe técnico de mayo de 1908, Pizzurno esbozó los aspectos que debía tener la Educación patriótica, revalorizó los coros y los himnos, a través de una “serie de medios prácticos de aplicación habitual en la escuela” (*El Monitor* Nª 425, mayo de 1908: 235). Con esto se refería a incluir rituales, contenidos patrióticos en la música, en el dibujo. Con referencia a la Música, indicaba “Iniciar las clases diarias con un coro de carácter patriótico, sin perjuicio de los cantos habituales al Hogar, al Trabajo, á la Verdad, á la Naturaleza, á la Escuela, etc., etc., que se entonarán en las clases y en los diversos momentos del día en que fuera oportuno” (sic) (240). Al coro patriótico, se agregaba un “día fijo de cada semana, que podría ser al comenzar, el lunes, entonar el Canto á la Bandera, en presencia de ella y estando toda la escuela formada” (240). Pero era necesario resolver la falta composiciones patrióticas para que cantaran los coros que,

Como no son muchos los buenos coros de carácter nacional que poseemos, convendría llamar á concurso de compositores, de modo que hermanasen letra y música en forma adecuada, sin perjuicio de reunir todo lo existente que se canta en muchas escuelas, para aplicarlo en todas, prévia una selección(sic) (240).

Con respecto a la selección de cantos, se habilitó a los directores a participar para efectuar “una atinada selección de los cantos escolares (que) permitirá utilizar la música con el fin propuesto [cantos patrióticos]. Los señores directores influirán en ese sentido con los profesores del ramo, algunos de los cuales suelen no estar bien penetrados del valor educativo de la música” (*El Monitor* Nª 426, junio de 1908: 361). La figura de los directores era muy valorizada dado que contaban con criterios pedagógicos y psicológicos para la selección de cantos, a diferencia de los profesores de Música. Los directores como

custodios de la niñez y a la Patria, “Cuidarán mucho la letra de los cantos que debe ser previamente entendida y comentada oportunamente por los niños” (361).

La presencia omnipresente de, “El Himno Nacional. (..) Las marchas militares” (*El Monitor* N° 445, enero de 1910: 141). A continuación se transcriben versos de una poesía que canta loas a la Patria. En la poesía se expresa que la escuela, aula, banco, cada rincón de la escuela es un lugar propicio para gestar la educación patriótica, una escuela donde prevalece la formación ideológica, en este caso, el nacionalismo.

Canto á la Patria, A Carlos L Massa  
Es la escuela, es el aula, el banco mismo  
Del que oímos en dulce arrobamiento,  
El inspirado acento  
Que nos diera las leyes del civismo!  
La patria, es el cuartel! ... ! Los centinelas  
Que al cumplir sus consignas  
Se pasean gallardos, admirables (...) (*El Monitor* N° 426, junio de 1908: 378)

### Las formas de enseñar las Labores de mano y el Trabajo manual

Las labores estuvieron destinadas a la educación moral de la mujer, por eso eran actividades prácticas, útiles, ligadas con la vida doméstica y hogareña. En el siguiente Informe de la comisión encargada de la *Exposición Escolar* de 1882, se pueden identificar prácticas como el bordado de toallas, ropa para niños, pespuntos, tejidos que habían realizado las alumnas maestras en la EN de San Juan. Además, se destacaba el buen criterio de las maestras al elegir los objetos para exponer; consistía en desestimar los objetos lujosos y privilegiar los austeros que habían sido el resultado del esmero y la dedicación, sinónimo de buen gusto.

Ahí está una colección de toallas bordadas, donde se manifiestan costuras desde las más sencillas hasta las relativamente difíciles y complicadas, presentadas por la Directora de la Escuela Normal de Maestras de la Capital; ahí están diversas piezas de ropa para niños, varios pespuntos, fáciles tejidos y modestos bordados en blanco, espuestos por la Directora de la Escuela Normal de Maestras de la Provincia de San Juan; ahí están algunas obras más que manifiestan inteligente criterio en las maestras. Ellas han abandonado el oropel para dedicarse con entusiasmo á lo poco brillante, pero más positivo (sic) (*El Monitor* N° 6, marzo de 1882:161).

En una publicación que corresponde al *Congreso Pedagógico* en 1883, se enaltecía la importancia de introducir el Trabajo manual en las escuelas para aprender a realizar tareas hogareñas como cultivar el jardín, actividad que puede considerarse análoga al cultivo de la vida familiar u hogareña. Se destacaba que la belleza de la mujer era de carácter moral, una mujer bella era hacendosa, limpia, honesta y bondadosa. El Trabajo manual para los varones incluía actividades útiles a los oficios de la industria. Promovía, también, el logro de una estética del cuerpo masculino a través del ejercicio corporal que

era una característica del trabajo físico de los hombres; mientras que las Labores de mano tenían como única destinataria a la mujer, el Trabajo manual se destinaba a ambos.

Y agregando el trabajo manual que pronto se introducirá en las escuelas se habilitará a los futuros educandos para cultivar su jardín, ó sea la familia; se aplicaran los conocimientos para hermanar la ciencia con la industria; se robustecerá el cuerpo con el ejercicio; se embecellerá con el arte y se distinguirá que la verdadera estética que prescribe los adornos de relumbron que no tienen significación ninguna en cuanto á la estética del cuerpo, y desaparecerán de las sociedades civilizadas cuando se comprenda que la belleza de la muger consiste en ser hacendosa, limpia, honesta y bondadosa (sic)(*El Monitor* N° 24 febrero 1883: 240-241).

En el siguiente fragmento que pertenece a un Informe de inspección, se expresa con vehemencia el disgusto que produjo encontrar exhibidas en la *Exposición escolar*, las labores que no fueran hechas por las estudiantes, en su lugar se presentaron los bordados lujosos en seda, los detalles de las costuras como respuntes y zurcidos no se diferenciaban, los tapices eran artísticos pero no estaban tejidos por las jóvenes, seguramente los habían comprado a alguna bordadora o modista. Un buen o mal producto de labores estaba definido por el método y los materiales usados para bordar y coser. Esto era una muestra de la mala educación de las hijas del pueblo donde las enseñanzas de las labores de aguja torcieron el rumbo hacia un porvenir complaciente de una mujer dispendiosa. El Informe se refería a una escuela de la Capital Federal que incorporaba un sector medio urbano que parecía no darle tanta importancia a las labores.

Costuras y bordados

¡Triste es, señor Presidente,[Benjamin Zorrilla] contemplar las labores de mano que se han exhibido en la Sección escolar de la Exposición! ¡Triste! Porque, ellos son, en su mayor parte, una prueba de la mala educación que damos á la hija del pueblo.

Osténtanse allí bordados en seda, (apreciados muchos de ellos por personas inteligentes en la materia), y apenas se distingue una que otra costura: no hay respuntes, ni zurcidos; no se ven muestras de corte y confección de vestidos, camisas, gorras, etc., ni siquiera plantillas ó patrones que indicasen esa enseñanza en la escuela común. (...) No concebimos ese lujo de bordados en la Escuela Primaria, ni tampoco esos espléndidos tapices, por mas artísticos que fuesen; creemos que se extravía la educación de la niña, preparándola un porvenir lisonjero.

Felizmente no todas las educadoras siguen en la enseñanza de labores de aguja el torcido rumbo que han seguido otras (sic) (*El Monitor* N° 6, marzo de 1882: 162).

En el fragmento que sigue, a diferencia del anterior, se exaltaban las labores realizadas por las niñas que se esmeraron para realizar los trabajos de adorno y de utilidad, en reemplazo de las obras de lujo que representaban la mala educación de las mujeres.

La enseñanza de las labores de mano es dirigida con bastante esmero en las escuelas de niñas. Se ha presentado una variedad completa é interesante de trabajos de adorno y de utilidad.

La costumbre de dar mayor preferencia á las obras de lujo, va desapareciendo: en este año se ha notado mayor número de labores útiles que en los anteriores, perteneciendo casi todas á las educandas ménos acomodadas (sic) *Informe del Secretario del Consejo Escolar de la Sección 7ª. Buenos Aires, 6 de noviembre de 1884.* (*El Monitor* N° 74 enero de 1885:441).

Los objetos realizados por las alumnas y alumnos en las clases de Labores de manos y Trabajo manual en la formación del magisterio al igual que en el nivel primario se exponían en ferias anuales que se mostraban al público en general y a la inspección escolar.

La *Lección modelo de Labores* que se presenta a continuación es una transcripción de una observación de clase evaluada como modelo para la preparación del magisterio y para los maestros y maestras en ejercicio, todos eran destinatarios de esta publicación. Lo que más se destacaba en esta lección era el método empleado para la enseñanza de los útiles para las labores de costura en niñas de primer grado y el comportamiento de la maestra, que era cuidadosa con sus tiernas alumnas, les enseñó el manejo de agujas y tijeras.

La maestra normal Sta. Emilia Paez dió su lección sobre el tema «Manejo de los útiles de labores» a 17 niñas del 1º grado.

Empezó por dar a cada niña una cajita de cartón que contenía hilo de diversos colores, una aguja, un alfiler y un dedal y también les repartió unos cartoncitos cuya superficie, estaba cuadrículada.

Una vez que las alumnas se colocaron el dedal y enhebraron las agujas, la maestra hizo que practicasen algunos ejercicios en los cartones, guiándolas por un dibujo ilustrativo que de antemano había preparado en la pizarra mural.

En el transcurso de la lección, la Sta. disertante explicó a las tiernas educandas el empleo de los diversos útiles, y les observó que no les había dado tijeras porque el manejo era peligroso para ellas.

La Srta. Paez empleó el cartón en lugar del género, por ofrecer este la consistencia de aquel y ser la primera lección de labores que daba a las niñas, la falta de lenguaje en que incurran, fueron corregidas por la maestra (sic) (*El Monitor* N° 252, agosto de 1894: 1055-1056).

En *Exposición de trabajos manuales* en la Biblioteca Nacional del Maestro de 1897, se presentaron los trabajos realizados por alumnos maestros, durante las clases de Casio Basaldúa y don Juan Tufró. “Todos esos y otros muchos objetos constituyen 180 series de los trabajos de esta clase que fueron ejecutados por los maestros durante los cursos normales y exhibidos” (*El Monitor*, N° 241, enero de 1894: 539). Las 180 series de trabajos daban una idea de gran producción,

“se organizaron en cinco ramas: 1º, las ocupaciones froebelianas consistentes en el picado ó perforado, corte, calado, trenzado, tejido y plegado; 2º, el plegado geométrico; 3º, el cartonado; 4º, el modelado, y 5º slöjd o trabajo en madera” (*El Monitor* N° 292, septiembre de 1897: 529).

Se buscaba dar más estatus al Trabajo manual a partir de una producción propia; para esto se diferenciaban los plegados que eran útiles a la Matemática, “daban una prueba los innumerables objetos de papel que se exhibieron, algunas veces confundidos con lo 'que se llama el plegado geométrico, tan útil como auxiliar del estudio de las ramas de las matemáticas con el cartón” (*El Monitor*, N° 241, enero de 1894: 539).

Y no podían faltar la muestra de los oficios domésticos destinados a la mujer y algunos para los hombres,

A la par de estos trabajos manuales, cuya importancia no desconocemos hay muchos otros que no deben descuidarse (...) como la limpieza de ropa de uso común, el lavado, el planchado almidonado, marcar, poner botones, remendar, zurcir, ojalar, calar, cortar ropa, confeccionar vestidos, hacer trabajos de calzado, hacer artículos de panadería, cocinar, repostar, servir una mesa, conservar las cosas (*El Monitor*, N° 241, enero de 1894: 539)

## Enseñar conjuntamente Trabajo manual, Historia y Dibujo

Entre las innovaciones pedagógico didácticas la que propuesta más integradora fue la de Ernestina López<sup>108</sup>, quien observó en los EE.UU. la vinculación del Trabajo manual con historia y con el dibujo. “Ambos se complementan, se ayudan y hasta podría decirse que dependen el uno del otro, á tal punto que uno no se explica que haya podido asignárseles hasta ahora un lugar diferente en el programa de estudio” (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 409, enero de 1907: 20) Otra razón era para “que estos dos ramos formen uno solo: el niño encuentra una satisfacción legítima á sus necesidades de ver la aplicación de todas las cosas á un fin determinado,” (20) como dibujar motivos sobre una hoja de papel para ornamentar un objeto que él mismo ha fabricado.

Figura 5. Plegado y dibujo sobre papel



Fuente: *El Monitor* N<sup>o</sup> 409, enero de 1907: 21.

Relacionaba linealmente la destreza para el trabajo manual con el dibujo, “los niños que demuestran cierta facilidad para el dibujo, son buenos alumnos de trabajo manual y los que trabajan bien en modelado, madera ó hierro, no encuentran grandes escollos en las clases de dibujo” (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 409, enero de 1907: 23). Debido a que “los dos ramos son manifestaciones de una sola actividad, ejercitan las mismas facultades y crean análogas aptitudes” (23).

En la siguiente foto, se muestran alumnas haciendo un grabado en tela y en cuero. “Los primeros representan labores domésticas en las que interviene la aguja. Han sido hechos por medio de incrustaciones ó de perforaciones que hacen resaltar el color de otra tela colocada como fondo; y el todo va unido por medio de un punto de ojal ó de fantasía”

<sup>108</sup> Ernestina López (1874-1965), hija del pintor Cándido López. Se recibió Maestra Normal y fue la primera mujer en doctorarse en Letras, 1901, en la Universidad de Buenos Aires. Autora de numerosos libros de lectura *Veo y leo*, (1920), *Colección de Lecturas de infancia*, *Nuestra Tierra*, *Elementos de botánica experimental*, entre otros. Fue fundadora en 1890 del primer Liceo Nacional de Señorita. Participó de movimientos feministas de la época.

(*El Monitor* N<sup>o</sup> 409, enero de 1907: 31) Se aclara que el trabajo de grabado se relacionaba con el recortado simétrico que se realizaba en los primeros grados.

Figura 6. Alumnas haciendo un grabado en tela y en cuero



Fuente: *El Monitor* N<sup>o</sup> 409, enero de 1907: 31.

Ernestina López al igual que Augsburg De Resco proponía enseñar a dibujar a docentes que no sabían hacerlo pero encontraban en el dibujo un auxiliar de todas las enseñanzas y encontraba numerosas relaciones entre el Trabajo manual y el dibujo y acompañaba con fotos de esta experiencia con alumnas.

Otra forma del modelado es la que se refiere á la alfarería.

La canastería ó mejor aún, los trabajos en mimbre y raffia de los cuales presenté un grupo ya hace algún tiempo, ofrecen también ocasiones de que se aplique el dibujo. (...) En cuanto á los trabajos en metal, va un grupo que comprende modelos en hierro, en cobre, en bronce y otros con dos de esos materiales combinados. (*El Monitor* N<sup>o</sup> 405, septiembre de 1906: 210).

Para los primeros grados, planteaba una relación entre el Trabajo manual con “la enseñanza de la historia debe asumir un carácter especial. Su objeto es poner al niño en posesión de los problemas fundamentales que el hombre ha debido resolver para que su vida fuera posible” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 405, septiembre de 1906: 211).

De fuerte influencia escolanovista, Ernestina López planteaba que el conocimiento a ser enseñado debía pertenecer a la realidad y ser accesible al entendimiento del niño, “La única forma de hacer esta enseñanza de una manera real y que hable al niño, es permitiéndole á él mismo que reconstruya, aunque sea con enormes lagunas, la historia de los grandes ó pequeños hechos industriales que han preparado el momento actual” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 405, septiembre de 1906: 213). La Historia y el Trabajo manual debían articular la enseñanza, con “las clases de conversación y en las de Trabajo Manual, escogiendo asuntos de la vida misma del hombre” (213). Daba un ejemplo metodológico para mostrar la articulación entre los dos ramos, “Como tipo se ha tomado el pueblo



hebreo, sin entrar para nada en su historia propiamente dicha” (213). Describía sus viviendas y vestimentas, “sus tiendas levantadas sobre cuatro troncos ó estacas que sostienen un simple techo” (sic) “Las túnicas usadas por los hebreos, eran frecuentemente de lana, lo que se explica por la abundancia que de este material tenían” (213). Las labores que podían ser útiles para el trabajo artesanal, la industria de la lana, y también las labores domésticas para preparar la vestimenta hogareña.

Observar, comparar, manipular objetos históricos o actuales forman parte de la experiencia del niño para tener nociones históricas. Esto permite “reflexionar á los niños sobre la enorme suma de labor y de esfuerzo que el progreso de tal industria ha reclamado” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 405, septiembre de 1906: 216).

En la sección Redacción de *El Monitor* N<sup>o</sup> 263 de junio de 1895, se publicó una entrevista al Dr. José María Gutiérrez que había asumido la presidencia del CNE en el mismo mes. El presidente presentó sus ideas sobre la educación bajo el título, *De interés de los maestros, de los alumnos y familias. Lo que se ha hecho y lo que se hará*. Si bien mantiene continuidades con la gestión anterior de Benjamín Zorrilla<sup>109</sup>, se hacía eco de nuevos aires democráticos, “Por el plan que seguimos, hacemos mucho, observando todas las soluciones del momento y trayéndolas al terreno de la discusión” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 263, junio de 1895: 98). Y a continuación marcaba un principio pedagógico innovador, comenzar desde lo concreto, lo conocido, “No ir de lo abstracto a lo concreto, sino ir de lo conocido en detalle, y profundizando, al conjunto del movimiento al que debe regir” (98).

En esa línea, Gutiérrez realizó una defensa del Trabajo manual, que reconocía su presencia en los debates en el *Congreso Pedagógico* en 1883 pero recién se incluyó como asignatura en el Plan de estudio de 1902. El Presidente del CNE recordó al doctor Bermejo como el que introdujo el Trabajo manual en las escuelas y consideraba que “hay que fomentarlo indudablemente, dedicándole recursos y todo empeño” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 263, junio de 1895: 100). El Trabajo manual incluía el método del modelado de la madera (slöjd) a partir de la copia de objetos cotidianos como una cuchara, pero el Dr. Gutiérrez proponía, además, el dibujo como el diseño de objetos y el modelado así se evitarían los instrumentos peligrosos que se usaban para modelar la madera.

Por una parte, tenemos que la labor inculca el hábito del trabajo en los niños, enseñándolos á la perfección de la obra; algo mas: despierta la facultad creadora; un niño que hace una cuchara de palo, aunque la copie, crea, tiene su rol creador en su modesta esfera.

---

<sup>109</sup> Benjamín Zorrilla estuvo como Presidente del CNE durante trece años consecutivos, desde 1882 hasta su muerte en 1895.

Es muy bueno el trabajo en madera que hoy esta tan en boga; no soy su enemigo; pero creo superior la enseñanza del dibujo y el modelado, observaciones que tengo hechas desde hace tiempo, con lo que se evitaría el uso de instrumentos peligrosos (sic) (*El Monitor* N° 263, junio de 1895: 100).

La inclusión del Trabajo manual en la preparación de maestros y maestras se produjo en un contexto de debates sobre la necesidad de una educación media de carácter pragmático orientada hacia el trabajo productivo. Esto dio lugar a la presentación de proyectos en el Congreso Nacional, entre los más destacados estuvieron en 1899, con la firma de Presidente Roca y del Ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco, el Plan de Enseñanza General y Universitaria con el objetivo de dar sentido a una enseñanza más utilitaria, más práctica.

El Trabajo manual se instaló primero en la escuela común de la Capital Federal de los Distritos 1º, 2º y 5º 3, “junio 26 de 1893(..) se ha autorizado á ese Consejo [ CNE] para implantar la enseñanza de Trabajo Manual en la Escuela Normal de Profesorado de la Capital” (*El Monitor* N° 233, septiembre de 1893: 292). Se designó a Pablo Pizzurno, “se ha nombrado profesor Teórico de dicha enseñanza al profesor normal Sr. Pablo Pizzurno y profesor de la práctica de dicho ramo al Sr. Gerardo Victorini, ” (292). El profesor “Casio Basaldúa, ha sido nombrado por el CNE profesor de trabajo manual para las escuelas superiores de varones de los distritos 1ª, 2ª y 5ª (...), quien se formó “dos años en Europa estudiando el trabajo manual implantado en las escuelas de Bruselas y Náas y publicado el resultado de sus observaciones (292). El Trabajo manual se incluyó en el Plan de estudio para la formación del magisterio, en 1902 como se mencionó en el capítulo 4.

Se describían los nuevos métodos “á enseñar los trabajos froebelianos y el plegado, el trenzado y el cartonaje, bajo una forma que considera nueva y de resultados provechosos para la educación” (sic) (*El Monitor* N° 233, septiembre de 1893: 292) para implementar en el Trabajo manual. Para esto, se necesitaba una nueva organización del espacio del aula “no requerirán un sistema de bancos especiales, pudiendo utilizarse los de las escuelas con la adaptación de unos tablonces por medio de los cuales se levantarán las mesas para que los niños puedan trabajar de pié, posición que se cree más adecuada al objeto”(sic) (292). Y de instrumentos menos peligrosos que los usados anteriormente, “Los instrumentos del trabajo serán exclusivamente un corta papel y agujas y, los materiales, papel y cartón” (292).

El Trabajo manual también adquirió el carácter utilitario como el dibujo, fue complementario a la Geometría, Dibujo, Ciencias naturales, Geografía, Física y Química.

Todos los ramos que requerían de una ocupación manual, necesitaban de fuerza muscular, de observación y estaban ligados a un hacer, a la realización de ejercicios ordenados y exactos.

La enseñanza de la geometría y del dibujo, constituyen otra ocupación manual, acompañada de ejercicios gráficos, trazado de formas, formación de figuras planas y los cuerpos sólidos ya sobre el papel, ya ejercitándose en el plegado, trensado ó recorte del papel ó cartón, con el fin de adquirir un conocimiento más exacto y sólido de las materias aprendidas.

El estudio de la geografía, de la física y de la química les ofrecen(.) la posibilidad de poner en actividad su fuerza muscular y sus facultades de observación, trazando por sí mismo el curso de los ríos; los límites de los estados ó formando como Volta una pila eléctrica y descomponiendo el agua en sus elementos (sic) (*El Monitor* N° 236, octubre de 1893: 363)

El método intuitivo era el adecuado para el Trabajo manual que, a su vez, establecía un paralelismo entre el trabajo del niño con el de un científico de las ciencias naturales que observa, selecciona, clasifica elementos de la naturaleza,

Los ejercicios intuitivos y el estudio de las ciencias naturales ofrecen ancho campo para el trabajo manual. Los niños como nuevos naturalistas, forman por sí mismos sus herbarios, sus colecciones mineralógicas y reúnen los productos del reino animal, clasificándolos, montándolos sobre cartón ó madera y presentándolos en los exámenes como el resultado de su propio trabajo, de su labor y estudio. (sic) (*El Monitor* N° 236, octubre de 1893: 363)

El Trabajo manual educativo “Se ha resuelto ensayar en las escuelas de aplicación anexas á las normales y algunas de las comunes,” (*El Monitor* N° 241, enero de 1894: 539). Se presenta como una propuesta diferente,

El trabajo manual no es el que define como las artes gráficas ó las labores de manos, que en todas las escuelas se practican en nuestros días, por uno y otro sexo, sino lo que se conoce con el título de ocupaciones froebelianas y el sloj, (...), que el CNE encargó de estudiar en Suecia al Sr Pablo Pizzurno. (...) Posteriormente el CNE encargó al Sr. Casio Basaldúa la enseñanza general del trabajo manual, en tres escuelas públicas (*El Monitor* N° 241, enero de 1894: 539).

El Trabajo manual educativo consistía en las “ocupaciones froebelianas consisten en ejercitar con varillas, arcos, cintas, papel, etc, los cuales ofrecen oportunidad al alumno para el estudio de la geometría, el colorido y las propiedades de la materia,” con un sentido de utilidad para futuros trabajos, “educando la vista y el tacto, y por último dándosele una gran preparación, habilidad y destreza para la ejecución de los trabajos” (sic) (*El Monitor*, N° 241, enero de 1894: 539).

La enseñanza de la geometría y el dibujo constituye otra ocupación manual, sobre todo desde que puede ser acompañada de ejercicios gráficos, trazado de las formas y los cuerpos sólidos, ya sobre el papel, ya ejercitándose en el plegado, trensado ó recorte del papel y cartón con el fin de adquirir un conocimiento más exacto y sólido de las materias aprendidas (sic) (*El Monitor*, N° 241, enero de 1894: 539).

Fernando Fusoni fiel a su estilo criticaba la falta de un método para la enseñanza del modelado en la primaria, y extendía la crítica hacia la Escuela Normal de Profesores, la Escuela Normal del Profesoras, donde el modelado se había suprimido, en la Escuela Normal de Profesoras de Kindergarten hay un taller pero faltan mobiliario e instalaciones

adecuadas (*El Monitor* N<sup>o</sup> 377, abril 1904). Fusoni fue convocado por el presidente del CNE para “organizar el primer taller modelo para la enseñanza en arcilla, con instalaciones, sino lujosas, cómodas, higiénicas y originales, cuidadosamente ideadas (*El Monitor* N<sup>o</sup> 377, abril 1904: 1045). Y a continuación describen las nuevas instalaciones,

El taller de modelado de la escuela “Presidente Roca” (...) será establecido de acuerdo con el sistema que se deja indicado y que tan excelentes resultados ha dado en la práctica. Tendrá capacidad para 36 alumnos, una hermosa pileta de mármol para depósito de arcilla y así mismo servicio de agua corriente y desagüe (*El Monitor* N<sup>o</sup> 377, abril 1904: 1045)

Consideraba que el modelado se debía incorporar a las mujeres dado las cualidades de las manos femeninas y no estar destinado solo a varones,

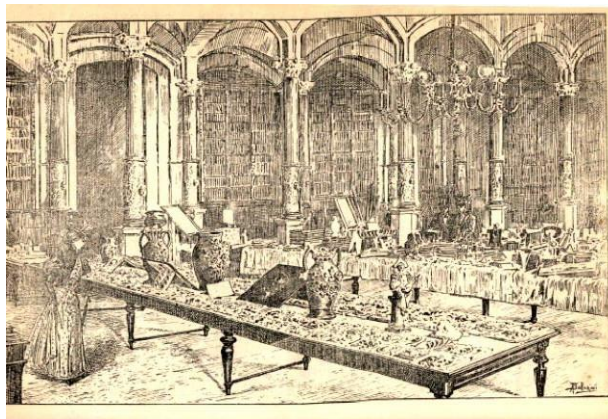
el modelado es un trabajo interesante, higiénico y delicado, cabe preguntarse porque, en los programas de instrucción primaria, se le reserva para los varones y, en la secundaria, se le suprime. La mano femenina reúne, en realidad, mejores aptitudes por su agilidad, sutileza y dimensiones. (*El Monitor* N<sup>o</sup> 377, abril 1904: 1047)

En cuanto a la descripción del método para el modelado, debía comenzar por reproducir el relieve por el relieve mismo porque es un procedimiento natural, propio del hombre, a diferencia de las prácticas de modelado establecidas que se iniciaban con el dibujo que era un procedimiento artificial,

El hombre ha imitado sin duda alguna *el relieve con el relieve*, sin modificaciones ni interpretaciones, en las primeras épocas humanas. Mas, más experimentado, ha traducido luego el relieve por el bajorrelieve, llegando por fin expresar su apariencia sobre una superficie plana, por la línea y el claro y obscuro, es decir, por el dibujo. ¿Por qué hablamos de contravenir las leyes del desenvolvimiento humano? (*El Monitor* N<sup>o</sup> 377, abril 1904: 1050)

El modelado debe “hacer reproducir el relieve por el relieve, en mayores ó menores dimensiones no importa, siempre que el relieve se reproduzca por otro relieve, igual ó equivalente. (...) que los alumnos del 2<sup>a</sup> curso de modelado hagan fácil y naturalmente bajorrelieves de figura y composiciones ornamentales (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 377, abril 1904: 1050).

Figura 7. Exposición de trabajos manuales en la Biblioteca Nacional del Maestro



Fuente: *El Monitor* N<sup>o</sup> 292, septiembre de 1897: 530

## Útiles escolares para las Labores de mano y el Trabajo manual

*El Monitor* publicaba extensos inventarios, donde se detallaban exhaustivamente todos los recursos que se usaban para Trabajo manual y Labores. La introducción del Trabajo manual en las EN estuvo de la mano de los profesores como Pizzurno y Basaldúa. Desde el Ministerio de Instrucción Pública se los habían enviado al extranjero para su formación. La variedad y cantidad de recursos como soportes de los dos ramos daban cuenta de la intención estatal de elevar el estatus de estas asignaturas. Se presentan listas de útiles para Trabajo manual y Labores,

Modelado: Arcilla preparada (kilogramos). Aplanador de hierro. Compases. Cortabarros de alambre. Cubo para la conservación de la arcilla. Desbastadores (colección para cada niño). (...) Soportes y estantería para 30 alumnas. Tableros (pino).

Labores. Agujas (surtido completo para 40 alumnas). Almohadillas para perforar. Alfileros. Algodón colores (surtido completo para 40 alumnas). Aplicaciones (piezas surtidas), cada una Bramante (metro) Bombasí (metros). Batista (metros) (*El Monitor* N° 352, junio de 1902: 682).

A modo de síntesis, en este capítulo se ponen de manifiesto distintas voces que discuten, prescriben y reflexionan sobre las formas de enseñar las artes en la formación del magisterio, en el periodo estudiado, 1870 -1916. Como era recurrente en el CNE y se aprecia en *El Monitor*, la revista difundió estas propuestas haciendo uso de distintos géneros como las Conferencias pedagógicas, las Lecciones modelo, traducciones de artículos, Informes de inspección y de directores y directoras. Muchas veces, se dirigían directamente a los alumnos maestros y maestros en ejercicio, como es el caso de Augsburg De Resco, Malharro, Pizzurno, Fusoni y Ramos Mejía pero también se seleccionaron para el análisis de las formas de enseñar artículos donde se discutía y se prescribía cómo enseñar artes en la primaria. Las distintas propuestas de las formas de enseñar artes permiten observar la intención estatal de incidir en las prácticas de enseñanza, por eso su accionar se centraba en el logro de cambios, intentos de consensos y mejoras sin perder de vista el fin educativo ulterior, este es la formación de una identidad nacional donde las artes no fueran ajenas a la finalidad<sup>110</sup>. Como ejemplo, se pueden citar los cambios que se produjeron entre el método Malharro y las formas de enseñar dibujo, música, labores y trabajo manual con Ramos Mejía. Ninguna de las dos reformas quedaban por fuera de la pedagogía magisterial; estas pedagogías no se definían por la imposición de un único método sino por una variación metodológica que oscilaba

---

<sup>110</sup> En el capítulo 5 se desarrollarán las finalidades de la enseñanza de las artes en la formación del magisterio.

entre los límites de los principios pestalozzianos, en pos de una enseñanza nacional más democrática para Malharro o más autoritaria para Ramos Mejía.

Las formas para enseñar artes no son ajenas a la estética, es decir a la formación de sensibilidades en alumnos y alumnas. La estética entendida como cualidad de los objetos, dibujos, labores, trabajos manuales, láminas, retratos que se exhibían en el aula y en las exposiciones, en la decoración puesta al servicio de la ambientación del aula, de la vocalización en el canto coral, de la caligrafía, es decir, una aptitud estética o sensible que convierte a ese objeto o lugar “en una especie de pseudosujeto” (Mandoki, 2008: 22), y parte de la cualidad se entiende en la relación entre belleza y moral, lo bello es bueno, correcto<sup>111</sup>. El método pestalozziano en el periodo estudiado es un método estético que forma sensibilidades a partir de educar la mirada, habituar la destreza de la mano y saber escuchar.

Esta continuidad se mantuvo tanto en la propuesta del método intuitivo que consideraba la base del desarrollo de las facultades intelectuales al dibujo, el sonido y la forma como en las propuestas alternativas, la de Fanny Delon, Pizzurno, Malharro, Ernestina López, Augsburg De Resco, inclusive la de Ramos Mejía. La influencia pestalozziana también se hacía sentir en el uso de variados recursos didácticos como láminas, dibujos, hasta la más novedosa para la época, el uso de las fotografías y cromolitografías. Estas últimas despertarían emociones en los alumnos y alumnas y favorecerían el acercamiento, mediados por las imágenes, a las exposiciones continentales o industriales. El país se lucía en las exposiciones con los dibujos, las labores y el trabajo manual que realizaban los y las estudiantes del magisterio y del nivel primario, muestra de haber puesto en funcionamiento un proyecto transformador de educación y como tal de la sociedad nacional.

La tradición pedagógico didáctica de influencia pestalozziana seguramente estaba arraigada en las prácticas de enseñanza de las artes. También podría pensarse parte del esfuerzo del Estado nacional, a través de un organismo central como el CNE que administraba las formas de enseñar y los recursos didácticos, por poner en funcionamiento una regulación metodológica constitutiva de los procesos normalizadores, es decir que las propuestas metodológicas para la enseñanza de las artes se movían entre las distintas interpretaciones de los principios pestalozzianos (Querrien, 1979). La excepción estaba en las propuestas de los artistas como Fusoni y los métodos para la enseñanza del solfeo

---

<sup>111</sup> Se desarrollarán en el capítulo 5.

propuestos por los músicos que pensaban la enseñanza de las artes desde su formación académica.

En el discurso pedagógico magisterial asimismo convivían, muchas veces con tensiones y conflictos, las filosofías de la Ilustración y el utilitarismo, la influencia pestalozziana y el herbartismo, los aportes de pintores, músicos y pedagogos y pedagogas, las ideas de ciencias y método positivistas, el racionalismo innatista y la psicología experimental spenceriana, el higienismo y el espiritualismo. Un discurso que no escapaba a la búsqueda incesante del normalismo de un método racional de base científica para la enseñanza de las artes.

Por otra parte, el Estado nacional representado por el CNE se propuso, además, acciones centralizadas para gobernar el sistema educativo a través de la Ley de Subvenciones que se encargaba de la provisión de útiles, libros escolares y mobiliario, a todas las escuelas instaladas en las jurisdicciones nacionales y provinciales. Esta política se mantuvo con continuidad en todo el periodo estudiado; inclusive fueron aumentando las cantidades y variedades de útiles dando cuenta de una mayor presencia del Estado nacional hacia el s. XX. Al mismo tiempo, estas políticas estatales favorecieron el nacimiento de una incipiente industria editorial como, la casa Jacobsen, la casa Estrada, entre otras, que a su vez requerían del trabajo de los artistas para que produjeran representaciones plásticas escolares.

La influencia de los artistas adquirió importancia en las escuelas normales a partir de la *Comisión de textos escolares de Música y Dibujo en 1887*, donde eran los actores habilitados para la revisión y selección de textos metodológicos para la enseñanza de las artes atendiendo reglas pedagógicas. Los artistas estuvieron a cargo de la comisión entre ellos el pintor Martín Malharro, Fusoni, Zuberbühler, en el dibujo. Entre las figuras notables de la música se citaba a Troncoso, Aquilino Fernández y Guidi, Panizza. Todos los textos metodológicos para la enseñanza de las artes eran de autoría de artistas.

El funcionamiento de la comisión puso de manifiesto la desarticulación existente entre la formación docente ofrecida en los conservatorios y en las academias de arte y la formación del magisterio para la enseñanza de música. El peso de los artistas como revisores de textos generó tensiones, tal era el caso de los músicos que criticaban los métodos de enseñanza de la música que implementaban las maestras y los maestros por ser considerados obsoletos y desordenados, en su lugar proponían nuevos métodos de solfeo graduados y progresivos que se publicaban en los cuadernillos o libros de solfeo para la mejora de metodológica, pero no lograron proponer una enseñanza de la música

alternativa a los métodos de solfeo y al canto coral entre 1870 y 1916. Los cambios en la enseñanza de la música solo fueron en la línea de nacionalizar las letras de las canciones. Ejemplo de esto, se encuentra en la puesta en práctica la Educación patriótica hacia 1908 por parte del CNE que se centró en la búsqueda de letras que exacerbaban la identidad nacional. Esta modificación profundizó el nacionalismo en los cancioneros que por otra parte siempre estuvo presente en los planes y programas.

Las propuestas más disonantes con la influencia pestalozziana fueron planteadas por los artistas músicos y plásticos como Fusoni y Zuberbühler, quienes propusieron trasladar a la escuela métodos para formar artistas vigentes en las academias, estableciendo fuertes críticas a la enseñanza del dibujo a cargo de los maestros. Malharro también era un artista pero su método natural formaba parte de una pedagogía pestalozziana que revitalizara el lugar del maestro para enseñanza del dibujo, por eso la actualización de la formación del magisterio resultó ser uno de los ejes de su propuesta. La crítica fue dirigida hacia los profesores formados en las academias de Bellas Artes y en los conservatorios debido a que no contaban con formación pedagógica.

Los métodos también ponían en juego cuestiones de género como los utilizados en las Labores de mano ligadas a la educación hogareña. Métodos para bordar, zurcir, coser con esmero, prolijidad y precisión. Por otro lado, la propuesta del artista Fusoni describía los alcances y las limitaciones de la pintura adecuadas para el déficit intelectual de la mujer. La educación artística femenina no consideraba que la mujer podía incorporarse a las artes (Gluzman, 2013).

La variedad de textos, ya mencionados, vinculados a las artes y su enseñanza - publicados en *El Monitor* para lectura de las y los docentes - parecen dar cuenta de los esfuerzos de las autoridades del CNE por direccionar las formas de enseñar las artes en las escuelas comunes. Los sucesivos métodos sugeridos y por momento impuestos, tal como sus diversas justificaciones permiten escuchar las voces de diferentes actores vinculados a las artes y a la pedagogía. Todas las propuestas parecían remitir a un mismo fin, preparar a los maestros y maestras para perfeccionar la enseñanza de estos ramos en la escuela común; las diferencias en los medios para alcanzarlo esclarecen las diferentes perspectivas de los actores del sistema, así como las dificultades para que las propuestas trascendieran el texto normativo y llegaran a las aulas.



## CAPÍTULO 5

### FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA PREPARACIÓN DEL MAGISTERIO

Este capítulo tiene como objeto pasar revista a las finalidades que justificaron la inclusión del Dibujo, la Música, las Labores de mano y el Trabajo manual en la preparación del magisterio para las escuelas primarias en la Argentina. El CNE a través de *El Monitor* definió finalidades precisas para la enseñanza de las artes en la preparación de maestros y maestras como mostrar el progreso y la civilización, propiciar la educación integral, la educación moral de niños, la educación femenina, para preservar la alegría infantil, la formar la nacionalidad, para la construcción del gusto y para el progreso económico. Al igual que en el capítulo anterior, se quiere revisar la hipótesis del isomorfismo existente entre estos planes de estudio destinados a la formación del magisterio y a la enseñanza primaria.

#### Las artes para mostrar el progreso y la civilización

Las artes entendidas como Bellas Artes formaron parte del proyecto político y económico de la Argentina. El proceso de institucionalización de las artes plásticas, con la fundación de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes en 1876, delineó el debate acerca de la orientación del arte plástico argentino (Malosetti Costa, 2003). Surgió, entonces, la necesidad de profesionalizar la actividad artística mediante una política de subvenciones a becarios, para que se formaran en ámbitos de prestigio europeos como las academias y salones de arte, y fueran la presencia de la Argentina en las exposiciones internacionales (Zarlenga, 2014; Malosetti Costa, 2003). Esto permitió el establecimiento de vínculos con centros artísticos internacionales que marcaban “los códigos de pertenencia a una dimensión mundial del arte” (Malosetti Costa, 2003: 17).

Las Bellas Artes también formaron parte de los debates educativos que tuvieron lugar en el *Congreso Pedagógico* de 1882<sup>112</sup>. Las discusiones no estaban relacionadas con la expresión artística, sino con el sentido que la institucionalización de la Bellas Artes adquiriría para la pedagogía magisterial; en este registro cumplían con fines morales,

---

<sup>112</sup> Disertación a cargo del Sr. Herald en el Congreso Pedagógico, en la sesión del 1º de mayo de 1882. El tema de la disertación rondaba sobre cuál sería el mejor programa para las escuelas comunes (*El Monitor*, N° 40, octubre de 1883: 686-689).

utilitarios y comprendían las producciones artísticas de la música, el dibujo, la pintura y el diseño de la escultura y la arquitectura.

En los planes y programas para la formación del magisterio y para la escuela común, la enseñanza de las Bellas Artes estuvo a cargo de los ramos Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual. En la disertación del *Congreso Pedagógico* de 1882 se consideraba que la finalidad de las Bellas Artes en la escuela estaba destinada a ejercitar la imaginación y el sentimiento moral, para contribuir a la diferenciación entre el ser civilizado y el salvaje. La escuela común era el ámbito donde se cultivaba la inteligencia para que la Argentina se convirtiera en una nación culta siguiendo el modelo de la producción musical en Alemania y la pintura, la escultura y la arquitectura en Italia. Estos dos naciones europeas constituían un referente para la producción cultural Argentina desde la perspectiva de quienes escribían en *El Monitor*, por tener almas abiertas como si hubiera sido por inspiración divina a las Bellas Artes:

Por acuerdo común, las bellas artes, son los medios mas eficaces para ejercitar esta deseable influencia [la imaginación y el sentimiento moral]. No dudamos que por una cultivación inteligente de ellas por generaciones continuas en la escuela común, tendremos aquí lo que se ve en Alemania, una nación musical, y en Italia una numerosísima clase de personas con sus almas abiertas a las influencias benignas de la pintura la escultura y la arquitectura como si estuviesen ellos tocados por una influencia divina (sic) (*El Monitor*, N° 40, octubre de 1883: 689).

La disertación continuaba destacando la finalidad de la escuela, “Creemos que la felicidad del individuo es un fin tan legítimo de la escuela común como el desarrollo de los poderes intelectuales del alma ó la adquisición de conocimientos prácticos (sic) (*El Monitor*, N° 40, 1883: 689). La formación intelectual y práctica como fin educativo fue sostenido por el programa Iluminista que se proponía incrementar la felicidad, el saber, la justicia, la bondad, principios que se volcaron en una pedagogía que pretendía “llevar al pueblo las luces de la Razón contra las tinieblas de la Ignorancia” (Terán, 1998: 15). En este programa las Bellas Artes se encargaban de formar sensibilidades en relación con una estética nacional en consonancia con la moral. La escuela común y la formación del magisterio constituyeron un *continuum*, que se fundamentaba en una pedagogía normalista donde la noción de progreso social e individual producía un individuo educado, una nueva subjetividad en una nueva noción de temporalidad secular, con la promesa del progreso, de mejora (Terán, 1998).

El progreso fue concebido de manera lineal, homogénea, continua, acumulativa, y fue responsabilidad de la escuela como institución moderna de hacerlo posible. “La

Escuela son las verdaderas raíces del Estado y de las instituciones, cuyo florecimiento é independencia se encuentra en aquella”<sup>113</sup>(sic) (*El Monitor* N° 111, marzo de 1887: 353). El Inspector técnico en la Rca. Oriental, José H. Figueiras escribía que las Bellas Artes al institucionalizarse en Buenos Aires habían contribuido a la ampliación de un universo cultural nacional con la renovación del paisaje, el fomento de la socialización y la formación del gusto artístico, gracias a instalar a las artes como un nuevo lenguaje a la par de la lengua nacional que permitía apreciar las exposiciones y manifestaciones artísticas.

Las Bellas Artes tienen en Buenos Aires manifestaciones elocuentísimas que han contribuido a formar la naturaleza de su suelo, la sociabilidad, la afición á los viajes y la renovación del paisaje, la posesión de otras lenguas á la par de la nacional, el gusto literario, las bibliotecas, los museos, la exposiciones artísticas ó de otra naturaleza, los clubs y las salas de conciertos y asociaciones musicales y literarias, en donde han sido ideas de los principales artistas (sic) (*El Monitor* N° 242, enero de 1894: 585).

Para el inspector el nuevo lenguaje de las artes favorecía la formación de un gusto artístico que no debía ser privativo de los artistas sino de todas las personas que podían aprender a contemplar una obra artística. El gusto artístico era definido a partir de ideales de lo bello, del despliegue de la sensibilidad y del amor hacia la armonía musical.

Pero el gusto artístico no se manifiesta solo en los que cultivan un arte. La facultad de concebir lo bello, lo ideal, de apreciar un cuadro, de distinguir las riquezas del colorido y la hermosura de las formas, de amar la música y de ser sensible á sus armonías, no reside solo en el artista. (...)abundan los mortales á quienes hacen felices las obras de los primeros y gozan de una manera indecible ante la contemplación de sus composiciones (*El Monitor* N° 242, enero de 1894: 585)

La influencia kantiana entendía que el gusto artístico era facultad de concebir lo bello, lo ideal, de contemplar y apreciar una obra, de distinguir entre las riquezas de los colores, la hermosura de las formas, el amor y la sensibilidad hacia la armonía musical. El inspector con esta reflexión sobre la importancia de las Bellas Artes justificaba la introducción del método de solfeo Sol-fa-tónico<sup>114</sup> (*El Monitor* N° 242, enero de 1894).

### Las artes para lograr la educación integral

La perspectiva pestalozziana se hacía notoria en las finalidades de la enseñanza de los ramos artísticos en tanto constituyeron la educación integral, es decir que se le debe la introducción, como se dijo, del dibujo y la música y los distintos sentidos que adquirieron en los planes y programas para la formación docente. Pestalozzi, “concibió

<sup>113</sup> *La Instrucción Pública en Prusia y Alemania* en *El Monitor* N° 111, marzo de 1887: 353.

<sup>114</sup> Sobre los métodos es tratado en el capítulo 3.

la idea de dar á la educación, por base, el desarrollo progresivo de las facultades humanas: la mano, la voz, y luego la inteligencia, haciendo suceder las matemáticas al dibujo y al canto, le pareció que era el camino marcado por la naturaleza misma(sic)(*El Monitor*, N<sup>a</sup> 165, septiembre de 1889: 217). Podría pensarse como una concepción evolutiva de la educación donde ubicaba a las artes, el dibujo y la música, como una etapa previa al desarrollo del intelecto.

En este sentido, las finalidades del Dibujo lineal y natural adquirirían un amplio horizonte que abarcaban la educación moral sobre qué y cómo observar, lograr la destreza de la mano, ser auxiliar de la escritura, servir a la formación del artista y la del artesano. Los antecedentes de estas finalidades se hallaban en Sarmiento en su obra *Educación popular* de 1849, donde justificaba la enseñanza del Dibujo lineal y natural en la escuela normal. Los objetivos eran enseñar a trazar líneas curvas y rectas, y así ejercitar la mano. La repetición de ejercicios permitía educar el ojo para medir las distancias y para copiar los mismos dibujos. La exactitud de la copia de flores, paisajes o elementos naturales dio lugar al dibujo natural. El Dibujo lineal para los maestros se relacionaba con el diseño y la inclusión de contenidos de la geometría como la construcción de triángulos y polígonos (Tedesco y Zacarías, 2011).

Diez Mori, de influencia sarmientina, también destacaba objetivos intelectuales del Dibujo lineal y natural que favorecía la observación para “discernir las formas de los cuerpos, como muebles, vasos, plantas, animales, etc., (..) es la base de toda instrucción” (sic) (*El Monitor* N<sup>a</sup> 47, diciembre de 1883: 209). Además, realizaba recomendaciones metodológicas para la enseñanza de dibujo, se iniciaba “combinando líneas rectas y curvas de manera que resulten figuras atractivas: el principiante siente placer en copiarlas, y ensaya nuevas combinaciones, despertando su inventiva” (209). Se hacía presente la influencia pestalozziana centrada en la actividad intelectual del alumno, en el planteo de situaciones de enseñanza del dibujo donde prevaleciera el placer y se evitara el aburrimiento, desde una enseñanza creativa con la combinación adecuada de líneas para despertar la inventiva en los alumnos. La faz creativa no escapaba a la prescripción moral de la buena combinación como patrón estético para incentivar la inventiva.

Horace Mann, en 1844, había promocionado el dibujo con fines prácticos; su introducción en las escuelas públicas ofrecería a los jóvenes una salida laboral. El dibujo les permitiría a los artesanos, los ebanistas, los orfebres mejorar estéticamente en sus productos (Efland, 2002). El dibujo era útil a las disciplinas y al diseño de objetos cuya

finalidad era la formación de jóvenes para que se desempeñaran como obreros en fábricas y talleres en los países industrializados<sup>115</sup>.

En esa línea, Manuel de Antequeda en su informe sobre los exámenes tomados a fin de 1884, hacía referencia a los buenos resultados obtenidos en Dibujo; esto eran indicadores de la buena educación del ojo y de la mano. Serra (2014) denomina “el juicio del ojo” a la regulación estética y moral que se dirige hacia dónde ver, qué mirar y cómo hacerlo (Serra, 2014: 143).

Dibujo. Á la construcción de las diferentes figuras geométricas y al dibujo de inventiva combinando líneas rectas y curvas, se ha limitado la enseñanza de esta materia, habiendo mostrado en general los niños durante el examen...indicaba que la educación del ojo y de la mano no había sido descuidada. Manuel Antequeda<sup>116</sup> (*El Monitor* N<sup>o</sup> 75, enero 1884: 470).

Los artículos de Atienza y Medrano<sup>117</sup>, se pueden ubicar en esta línea, sin dejar de mencionar que a su vez adhería a la filosofía krausista<sup>118</sup>. El redactor de *El Monitor* criticaba las prácticas más tradicionales que desacreditaban las artes en la enseñanza, y escribía en defensa a la educación artística que constituía un antídoto contra el tedioso trabajo intelectual, que debía devolver la alegría a los niños, alternar con el hacer, la práctica, la creatividad y “algo bello y amable,” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 240, enero de 1894: 490).

Uno de los remedios mas eficaces consiste en interesar a los educandos con los incentivos de la educación artística, apenas iniciada en las escuelas. Ella será uno de los resortes mas poderosos para devolver a los niños la alegría y la animación de que les privan los áridos ejercicios intelectuales y les disponía contemplar la vida, como (..)algo bello y amable (*El Monitor* N<sup>o</sup> 240, enero de 1894: 490).

El cultivo del arte en la escuela debía ser de forma experimental para favorecer la creación de un ambiente amable a la vida del niño, y de este modo, contribuirá a desarrollar y perfeccionar la inteligencia.

---

<sup>115</sup> Hacia 1870, en Boston (Massachusetts, EE.UU) se había convertido en una importante ciudad industrial. Esto demandó la necesidad de una ley que hiciera obligatoria y gratuita la enseñanza del dibujo a hombres, mujeres y niños. El 16 de mayo de 1870, el parlamento aprobó la primera Ley de Dibujo en todas las comunidades del estado con un mínimo de 10.000 habitantes (Efland, 2002).

<sup>116</sup> Resultados de los exámenes de fin de año [1884] en las escuelas públicas de esta Provincia de San Juan del 12 enero 12 de 1885. Escribe Manuel Antequeda al señor Presidente del Consejo Nacional de Educación, doctor don Benjamin Zorrilla.

<sup>117</sup> Antonio Atienza y Medrano (España, 1851 - Buenos Aires, 1906) Ensayista y crítico. Abogado, político republicano y periodista, vinculado a las ideas krausistas y a la Institución Libre de Enseñanza. Ingresó a la Argentina como inmigrante español, empobrecido pero con la intención de difundir las ideas del krausismo que había conocido en la Institución Libre de Enseñanza (España). Como redactor, trabajó en la revista *El Monitor* del CNE y en el diario *La Prensa*, fundó *La Ilustración Sud-Americana* y fue el principal responsable de la revista *España*. Desde 1903, se volcó en la comunidad española en Argentina a través de la Liga Republicana y desde la presidencia de la Asociación Patriótica, fundada con motivo de la Guerra de Cuba. La revista *España* fue portavoz de aquella asociación y desempeñó un papel clave para la nueva visión que América empezó a tener de la cultura española. <http://www.dipalme.org/Servicios/IEA/edba.nsf/xlecturabiografias.xsp?ref=37>

<sup>118</sup> El krausismo fue una filosofía idealista que elaboró el pensador alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832). El krausismo tuvo una notable influencia pedagógica que relacionaba el racionalismo liberal con un elemento espiritual.

El cultivo del arte en la escuela, en la forma experimental que queda indicada, no solo servirá para rodear el trabajo de los niños de una atmosfera luminosa y perfumada, que haga amable la vida, sino que contribuirá (...) á poner en manos del maestro recursos poderosos para desarrollar y perfeccionar una facultad tan importante como la inteligencia misma (sic) (*El Monitor* N° 240, diciembre de 1893: 492).

Para esto, se proponía “reconstruir la verdadera noción del arte”, una noción integral de arte que sea parte de la Pedagogía, “devolver su integridad al concepto del arte, (...) no necesitamos salir de la Pedagogía” (*El Monitor* N° 240, enero de 1894: 490).

El Arte (...) donde quiera que el hombre ejercita su actividad de una manera consciente, ordenada, sistemática y libre; (...) es preciso proclamar que el arte que los comprende a todos, el arte en la integridad de sus dominios y en la plenitud de su poder es el arte de la vida (491).

La finalidad del preceptor que podía ser maestro o artista era incentivar y despertar el amor en los niños por las bellas manifestaciones artísticas tanto en la música, en el dibujo, en la poesía, en una estatua que forma parte del cultivo del arte en la escuela.

el preceptor es el maestro, el artista ya formado, á quien toca noble misión despertar en el corazón y en el alma de los niños el amor á su delicada obra futura, presentar a su inteligencia la colosal riqueza de los materiales, enseñarles el manejo de herramientas, y mostrarles como incentivo y ejemplo alentador el éxito que les aguarda, las bellas manifestaciones del arte, en el canto, en el dibujo, en la estatua, en el monumento, en la composición poética, (*El Monitor* N° 240, diciembre de 1893: 491).

Es interesante destacar que en otro artículo *La educación estética* Atienza y Medrano realizaba una defensa al igual que Salvador Díez Mori, de los ramos Dibujo, Música y Gimnástica pero planteaba un giro en cuanto a la finalidad de las artes para la transmisión de una cultura estética que favorecía “cultivar conjuntamente el corazón y la inteligencia, para mantenerlos en equilibrio” (*El Monitor*, N° 188, octubre de 1890: 637). Sin embargo, estos ramos resultaban menos importantes que los que “tienden á desenvolver facultades de otro orden que las que intervienen en la educación puramente intelectual(sic) (637). Esta desvalorización se comprobaba en la denominación de “clases de adorno” donde el Dibujo era accesorio y decorativo.

La prueba, sin embargo, de que estas materias [dibujo, la música y la gimnástica]son consideradas como elementos accesorios y secundarios, la tenemos en la denominación de clases de adorno con que generalmente son designadas, violando de la integridad de la naturaleza humana, cuyo pleno desarrollo requiere la evolución coetánea de la inteligencia, del sentimiento y de la voluntad. (636)

Las asignaturas Dibujo, Música y Gimnástica eran “elementos dinámicos que intervienen en la producción de la vida” (*El Monitor*, N° 188, octubre de 1890: 637). Al recuperar el “sentido comprensivo de la educación se oponía terminantemente á convertir en mero factor decorativo ninguno de los elementos dinámicos que intervienen en la producción de la vida” (sic) (637).

Para Atienza y Medrano la educación adquiriría el carácter de integral y comprensivo que articulaba la estética, la moral y racionalidad científica, en tanto “Aspira la inteligencia á la verdad, el sentimiento á la belleza, la voluntad al bien” (sic) (*El Monitor*, N° 188, octubre de 1890: 637) Cada una de estas facultades tenían leyes propias pero la educación estética se vería favorecida por la acción concertada de las tres.

La cultura intelectual, la ciencia misma desligada de las íntimas satisfacciones que proporciona la contemplación de la belleza es una ciencia ingrata, sin atractivo, sin estímulo, ni aspiraciones: verdad que late en el fondo del divino presentimiento de Platón, al decir que es la belleza el resplandor de lo verdadero.

Divorciada de los deberes morales, ajena é indiferente al bien que de sus verdades pueden reportar el hombre en la vida, la ciencia no es digna tampoco de los esfuerzos necesarios para poseerla, ni puede aspirar á merecer el nombre de la sabiduría. Es cuando más una colección de fórmulas vacías, áridas é infecundas (sic) (*El Monitor*, N° 188, octubre de 1890: 637).

Hacia fin del s. XIX, la introducción del Trabajo manual también se sumaba a las filas de la educación integral debido a que presentaba dos ventajas para la educación del niño, la educación moral y la intelectual, en tanto “redunda en beneficio del desarrollo de las facultades de observación, de destreza, habilidad y exactitud en la ejecución de todo cuanto pudiera comprender (*El Monitor* N° 237, noviembre de 1893: 362).

A principios del s. XX, se le debe a Martín Malharro la jerarquización del dibujo con el método natural de fundamento pestalozziano, como ya se dijo. El dibujo alcanzaba por primera vez una finalidad expresiva en lugar de estar al servicio de la moral, de los oficios o ciencias. Se produjo una renovación pedagógica en las EN que se diferenciaba de una pedagogía normalista fundante, cargada de viejas prácticas para la enseñanza del dibujo.

Para Malharro entendía que el alumno a través del dibujo puede interpretar la vida, “Vamos a estudiar el dibujo aplicando la vida á la interpretación de la Vida; el espíritu del alumno al espíritu de las cosas” (sic) (*El Monitor* N° 386, marzo de 1905: 520). Para lograr una finalidad tan amplia proponía la educación de los sentidos, con una justificación moral y psicológica, que se reunieran en la obra.

educar los sentidos, dando rienda suelta a los sentimientos para que surjan integrales en su inicial desarrollo. Disciplinaremos después los sentimientos para terminar por someter a todos esos factores debidamente adiestrados, a todo aquello que el pensamiento ordene, exija ó reclame de cada uno por separado, ó de todos, reunidos en asociación íntima para la obra de elaboración, combinación ó abstracción según las necesidades lo requieran (sic) (*El Monitor* N° 387, abril de 1905: 634).

Malharro entendía que en el dibujo se ponían en juego las emociones que surgían de las impresiones, “Y de estos placeres y dolores, alegrías y tristezas es que surgen

nuestras impresiones totales que nos llevan en sus alcances hasta a amar u odiar al autor que nos las produjo” (*El Monitor* N<sup>a</sup> 402, junio de 1906: 721).

Esta finalidad requería de un maestro que se interesara por los problemas de la vida en lugar de un profesor especializado,

frente de la clase se hace un profesor poseído del verdadero espíritu de la nueva enseñanza que requiere mas un maestro que un artista, una persona que se interese por los problemas que a cada paso presenta la vida, mas que un profesor entusiasta por los gloriosos y vetustos clasicismos artísticos engendradores (*El Monitor* N<sup>a</sup> 402, junio de 1906: 701).

La reforma de Malharro fue acompañada por cursos temporarios dependientes del Ministerio de Instrucción Pública para “unificar la acción de todos los profesores” de la “enseñanza secundaria, normal y especial” (*El Monitor* N<sup>a</sup> 402, junio de 1906:711). Esta capacitación docente fue organizada por el Dr. Joaquín V. González y Leopoldo Lugones y participó el pintor Ernesto de la Cárcova.

#### Las artes para la educación femenina

La educación de género impregnaba toda la pedagogía magisterial en el periodo estudiado, no obstante era una finalidad explícita en la enseñanza de las artes como lo expresaba el artista plástico Fernando Fusoni, quien publicó en *El Monitor* una serie de cartas sobre la educación artística de la mujer a partir de “fijar la teoría de las limitaciones intelectuales<sup>119</sup>” (*El Monitor* N<sup>a</sup> 322, enero de 1900: 63).

La mujer, conforme empieza a aprender el canto, piensa en la escena. No concibe que se pueda estudiar literatura porque sí, para satisfacer aspiraciones y gustos personales. Póngasele un lápiz en la mano y sonara ya con telas, pinturas y pinceles.

En la época grupos de mujeres estaban poniendo a discusión cuestiones referidas a su rol natural, al trabajo remunerado y a sus capacidades intelectuales (Gluzman, 2013) Fusoni parecía conocer la existencia de movimientos feministas, “No crea, señorita, que yo quiera cerrarle el camino, movido tal vez de una idea contraria a lo que hoy llaman feminismo” (*El Monitor* N<sup>a</sup> 322, enero de 1900: 64). Sin embargo, desde su voz de artista más conservadora teñida de la moral de la época planteaba que la educación femenina debía atender el déficit intelectual de la mujer ; esto descalificaba a la mujer como artista dado que el dibujo y la pintura para la mujer tenía como propósito colmar sus momentos de entretenimiento, ocio, satisfacer gustos personales. Las experiencias sencillas de

---

<sup>119</sup> Las mujeres en la Historia del Arte han sido protagonistas como modelos y musas. Hasta el S. XX, las mujeres artistas eran omitidas e invisibilizadas.



pinturas como pintar paisajes con colores pasteles favorecían el aseo, la prolijidad y la delicadeza que eran cualidades femeninas.

La mujer, conforme empieza a aprender el canto, piensa en la escena. No concibe que se pueda estudiar literatura porque sí, para satisfacer aspiraciones y gustos personales.(...) Voy a intentar fijar la teoría de las limitaciones intelectuales

Las sesiones de trabajo pueden ser cortas ó largas, a placer. Es un trabajo, en fin, que requiere pocos útiles y, por su aseo, delicadeza y falta absoluta de los olores de aceites rancios, esencias y barnices que tanto molestan en la pintura al óleo, esta al alcance de las personas mas delicadas (*El Monitor* N° 322, enero de 1900: 63-67)

La finalidad de las Labores de mano era la educación de la mujer, por eso este ramo se ligaba a la Economía doméstica. En el *Informe de la Comisión* encargada de la *Exposición Escolar* de 1882, le daba importancia como actividad que favorecía el sentimiento de lo bello y la educación de la mano mediante el método intuitivo y la observación. Esto se conseguía a partir de algunas combinaciones moralmente aceptables de colores para formar el buen gusto gracias a lograr las destrezas de los dedos de las manos.

Han llamado la atención del público aquellos trabajos, ora, porque ofrecen á la vista combinaciones de colores bastante variados y bien dispuestos, ya porque muestran el desarrollo del sentimiento de lo bello a la par que la educación de la mano del párvulo, ora porque han comprendido que la intuición y la observación eran los medios de que se habían valido para desenvolver las dotes intelectuales del pequeño alumno (sic) (*El Monitor* N° 6, marzo de 1882:161).

El informe continuaba con los objetivos de los ejercicios de tejido de papel, el picado que era una actividad que iniciaba a los niños en el arte para lograr destreza de las manos, educar la vista y ejercitar la paciencia de la mujer.

No cabe duda: tanto los ejercicios de tejido en papel, que forman la *cadena del tejedor*, como los de dibujo, ó lo que se llama *picado*, (que consiste en hacer porción de agujeritos con un alfiler, siguiendo las líneas que dibujan objetos, y luego pasar por ellos seda de colores), inician á los niños en un arte, que ha de serles utilísimo después, disciplinan los movimientos de sus manos, educan la vista, y ejercitan su paciencia. Quisiéramos que abundasen objetos de esta clase, ó parecidos en nuestra *Exposición Escolar*; tal vez ellos nos marcarán la verdadera senda educativo por donde debe encaminarse la niñez(sic) (*El Monitor* N° 6, marzo de 1882:161).

En la sección *Prensa Escolar*, se cita el periódico mendocino *Instructor escolar* donde José María Torres se preguntaba por los ramos que debían formar parte del programa para la educación de la mujer, “¿Debe cursar la mujer en las escuelas los mismos programas de estudios que los varones?”(*El Monitor* N° 44, 1883:97). Eran adecuados a las limitaciones intelectuales de las mujeres las labores de mano y la economía doméstica, sin embargo, los ramos disciplinares destinados a la formación intelectual de los hombres además podrían elevar a la mujer a la altura del hombre. Esto podría entenderse como una mirada optimista hacia la mejora de la educación de la mujer si se le agregaran a las labores los ramos disciplinares.

salvo uno que otro ramo que le son especiales como la economía doméstica y las labores de mano, pues el estudio de ciertos ramos como álgebra, geometría, química, física, etc., que en apariencia son inútiles para la mujer, sin embargo su fuerza intelectual, disciplinan su espíritu y le levantan á la altura del hombre (*El Monitor* N° 44, 1883:97).

Es interesante comparar la postura sobre la educación artística de la mujer de José María Torres con la del pintor Fernando Fusoni. El pedagogo hacia 1883 vislumbraba que el desarrollo intelectual de hombres y mujeres era dependiente de los ramos que se enseñaran, esto constituía un principio pedagógico optimista para la época. Sin embargo, el pintor Fusoni, varios años después hacia 1900, desestimaba el dibujo y la pintura para las mujeres dadas sus naturales limitaciones intelectuales. El pintor representaba una postura conservadora arraigada en el mundo artístico<sup>120</sup> a diferencia de Torres desde la EN; no obstante cabe señalar que una vez más *El Monitor* constituía un espacio para voces e ideas alternativas.

#### Las artes para la educación moral

La educación moral estaba presente en toda la pedagogía magisterial de la época, sin embargo en ocasiones la enseñanza de las artes parece estar al servicio casi exclusivo de la mejora moral del comportamiento del alumno. Un ejemplo se encuentra la siguiente recomendación a los maestros sobre cómo Lancaster empleaba el coro de niños para mejorar la disciplina debido a que los mantenía entretenidos y divertidos,

Lancaster decía: Niño que canta no charla y hacía cantar coros y marchas en todos los movimientos que requiere la clase, nosotros les entretenemos divirtiendo (sic)[divirtiéndolo] jugando á la lección, seguros que no se les ocurre pensar entonces al crucillo ni al tres en raya: lo repetimos, en el primer inciso disciplinario del Reglamento Jeneral, dándole el ensanche y la soltura que requiera la aplicación, hallamos medios eficaces de premiar y castigar sin verter una lagrima y mucho ménos una gota de sangre (sic) (*El Monitor* No 25 marzo 1883: 181).

Para Lancaster, el canto coral litúrgico cumplía con un doble objetivo, mantenía a los niños entretenidos colectivamente como método de disciplinamiento que los alejaba de los juegos, el “crucillo y el tres en raya” y de otros comportamientos que se consideraban inapropiados para el aula, y al mismo tiempo difundía los principios morales de la doctrina cristiana (evangelizar).

Numerosas son las publicaciones donde se ensalzaba el canto infantil, se lo comparaba con el lenguaje de los ángeles para expresar sentimientos dulces, nobles,

---

<sup>120</sup> En la Historia del arte el lugar de la mujer fue ser modelo o musa hasta avanzado el S. XX.

tiernos. El canto adquiriría la misma finalidad que en Lancaster, servía para calmar espíritus agitados, adormecer pasiones.

El canto puede ser considerado como un lenguaje especial, lenguaje angélico, con el que expresamos armoniosamente los sentimientos dulces ó tiernos, nobles ó elevados, tristes ó alegres de nuestro corazón; es un poderoso auxiliar de la palabra para calmar o adormecer las pasiones de los espíritus agitados (sic) (*El Monitor* N° 139, septiembre de 1888: 440)

Otra finalidad de la enseñanza de música era educar la voluntad para mover los dedos. Para el Dr. Sussini la música servía para mejorar la destreza de los dedos al tocar las obras para piano de Mozart y Beethoven, sin descartar la formación teórica que en este caso quedaba en un segundo plano. Cumplir con este propósito mediante la ejecución de un instrumento era una condición necesaria para que emergiera el sentimiento estético de sublimidad que los músicos habían querido expresar. Sussini proponía la inclusión de un instrumento en el ramo Música; esto era novedoso dado que las prácticas de enseñanza se centraban en los métodos de solfeo y en el canto.

Es, pues, la voluntad bien dirigida, el poderoso motor que asegura el triunfo de esas facultades. Es muy general la creencia de que querer es poder; la práctica ha demostrado la necesidad de educar la voluntad, para que pueda lo que deba querer. Y, ¿cómo educaremos la voluntad? ¿Acaso con teorías ó preceptos? ¡Creemos que no! El ejercicio práctico nos dará el mejor resultado. No basta conocer la teoría del arte musical, para ejecutar con precisión las famosas composiciones e Mozart ó Bethoven, sin el estudio y ejercicio técnico de los dedos, sin la diaria gimnasia que debe desarrollar su vigor en la manera mas adecuada al objeto. Una vez obtenido este, el sentimiento vivificará su expresión en sublimidad de la concepción del autor, mediante la perfecta ejecución del intérprete (Proyecto de Resolución presentado por el Dr. Sussini, en *El Monitor* N° 51, enero de 1884: 348- 349).

En este sentido, la música contribuía a la formación de los buenos hábitos de orden si se ejercitaban los dedos al tocar el piano que junto con el “canto y los movimientos regularizados crían hábitos de orden y afirman los sentimientos que deben crearse y fomentarse desde la primera edad (sic) (*El Monitor*, N° 95, abril de 1886:1158). El maestro debía dirigir la clase de canto con un violín para acostumbrar a los niños desde temprana edad a escuchar la música, y así educar el oído para desarrollar la vocación musical. Es interesante la mención del maestro de grado en la conducción de la clase de Música, en lugar del profesor de música.

El maestro dirige los cantos con un violín, educando así el oído y la voz del niño desde muy temprano, lo que explica el desarrollo y el talento musical de esa nación que lo cultiva toda la vida desde la infancia hasta los círculos sociales, no por ostentación, sino por vocación (*El Monitor* N° 94, febrero de 1886: 1153)

La influencia pestalozziana se hacía notar en las referencias a la finalidad de la música en las escuelas que servía para cultivar la sensibilidad, suavizar las costumbres,

fortificar el alma, y constituía el escalón previo para alcanzar un sentimiento de orden intelectual,

El principal objeto de la enseñanza de la música en las escuelas, es cultivar la sensibilidad, hacer adquirir suaves costumbres, fortificar el alma (...) El sentimiento musical se une á un sentimiento general de órden intelectual.<sup>121</sup>(sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 48, diciembre de 1883: 227) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 51 enero de 1884: 360)

En esta línea, Manuel Antequeda recomendaba la música que contribuía a suavizar el carácter y elevaba el alma hacia la belleza, gracias a los cantos infantiles.

La música que tanto contribuye suavizar el carácter y elevar el alma, predisponiéndolo en favor de todo que es bello y noble, se ha generalizado en todas las escuelas de la Provincia por medio de cantos infantiles. Manuel Antequeda (*El Monitor* N<sup>o</sup> 75, enero 1884: 470)

La defensa del canto era frecuente para reemplazar el solfeo, y así educar el oído, la voz y el gusto para con el fin de educar las emociones, el carácter y la voluntad.

El canto deberá tener un lugar predominante en la vida de la escuela elemental, pero el canto concebido como una Educación del oído, de la voz, del gusto y no como teoría. La música es el lenguaje de los sentimientos, como la palabra es de la inteligencia. Es tan absurdo enseñar notas a los niños antes de que puedan cantar, como enseñarles a leer antes que puedan hablar.

El objeto de la educación musical en la escuela pública no es hacer músicos, sino expresar y educar las emociones, y por medio de estas, formar el carácter y la voluntad (*El Monitor* 351, mayo de 1902: 624)

Este programa requería de un maestro, cuya imagen representaba una figura religiosa, “es el pastor de esas almas infantiles” y sabe responder a la mayor parte de las preguntas que sugieren los campos, el bosque, la plaza, la calle y sus habitantes” (*El Monitor* 351, mayo de 1902: 624). Esta intervención del docente, más rousseauiana, dispuesto a responder a las inquietudes de los alumnos en lugar de imponer un método de solfeo.

Para Frumento a cultura estética ocupaba el vacío moral que la religión había dejado en la educación laica,

la cultura estética viene á colmar el vacío dejado en la escuela por la supresión de la enseñanza religiosa, en cuanto suscita emociones análogas y sugiere impulsos generosos y humanitarios (*El Monitor* N<sup>o</sup> 440, agosto de 1909: 323).

Las artes para preservar la alegría infantil

A principios del s. XX, las enseñanzas de las artes constituían un antídoto contra el tedioso trabajo intelectual y preservaban la alegría infantil. Como ejemplo lo constituye el exhaustivo informe de FG Harmann donde se revalorizaba el canto dado que ofrecía beneficios como la alegría a los niños, y esto constituía una necesidad psicológica infantil,

---

<sup>121</sup> Artículo sobre el estudio de las diferentes facultades, publicado en *El Educacionista* (periódico de San Juan) con la colaboración de la Sra. Da. María L. Villarino de Carril.

“Es una necesidad psicológica para la infancia el dar por medio del canto expansión a las vagas sensaciones de alegría [al niño]” (*El Monitor* N° 385, febrero de 1905: 410). El canto a su vez le gustaba al niño debido a que adecuaba a intelecto débil, “para su débil intelecto es el canto un momento de deleite, que quisiera ver repetir y prolongarse,” (410) El canto como descanso por no ser una actividad que requiriera esfuerzo intelectual, “En la escuela significa el canto una tregua entre las horas de contracción intelectual a que el abecedario y la tabla de multiplicación tienen sujeto el cerebro del niño” (410).

Rodríguez Codola, en el artículo *El arte en la escuela primaria*, criticaba que La educación patriótica en el Centenario había implementado nuevas normas de higiene para mejorar las condiciones de salubridad dotándola de una nueva estética, aulas soleadas, aireadas; sin embargo, los tiernos organismos infantiles tenían sus espíritus tristes, deprimidos,

Después de batallar por la higiene de las escuelas, dotándolas de condiciones de salubridad, se ha caído en la cuenta de que no es suficiente que no sean dañosas á los tiernos organismos infantiles, sino que es necesario, además, que no depriman el espíritu entristeciéndolo. (*El Monitor* N° 447, mar de 1910: 838)

Se hacía necesario, “embellecer la escuela, con lo cual hallarán motivo de placer en lo que en hoy en día les depara ocasión de aburrimiento”(838). Cultivar la sensibilidad estética para la afinación del gusto y la lucha contra el aburrimiento del alumno,

es pues ir cultivando la sensibilidad estética, ya que el niño se familiarizará con lo bello si se le ponen constantemente ante la vista objetos, fotografías ó estampas, que, según le afinen el gusto, le llevaran á desechar aquello que la fealdad marque con sello repulsivo (*El Monitor* N° 447, mar de 1910: 838-839).

San Andrés

Las artes para educar la nacionalidad

La introducción de la Geografía como asignatura necesitó del dibujo y del modelado de las distintas formas de un territorio como superficie, los relieves, aguas, los vegetales y animales del territorio nacional y de los territorios geográficos en general. La publicación titulada el *Tratado elemental de dibujo de mapas* contenía sugerencias metodológicas para los maestros, entre ellas el uso de mapas, debido a que objeto de estudio de la Geografía se definía como el estudio de la forma y de los accidentes geográficos, “el estudio de la Geografía consiste principalmente en el de la forma y localización de los accidentes de la superficie de la tierra” (*El Monitor* N° 192, enero de 1891: 1014). Por eso, “los mapas deben ser el objeto principal del estudio de la

Geografía” en tanto “dan una idea más clara y completa de la forma y de la situación de los accidentes físico-geográficos” (1014).

Este uso de recursos icónicos justificaba la finalidad del Dibujo de mapas como paratexto de la Geografía, esto significaba enseñar a representar objetivamente las formas del relieve, los elementos de la historia natural y los contornos de los mapas, por eso en numerosos artículos se recomendaba el uso de imágenes en las aulas como mapas y objetos que se usaban en Geografía, “Los mapas, estampas y demás objetos de enseñanza ¿Conviene ó no tenerlos siempre á la vista de los niños en las clases?” (*El Monitor* N<sup>a</sup> 357, noviembre de 1902: 846). La respuesta justificaba psicológicamente la presencia de las imágenes debido a que estimulaban las impresiones sensoriales favorecedoras del desarrollo de las facultades y, a su vez, motivaban a los niños, “En general se recomienda su uso para estimular las facultades intelectuales y hacer más atractiva la enseñanza,” (846) También se reclamaba a los maestros para que usaran las imágenes y objetos escolares que el Estado proveía.

Todos sabemos por la experiencia que nuestros más sólidos conocimientos proceden de las impresiones recibidas en la infancia y robustecidas en virtud de su frecuente reproducción.(..) [las escuelas] están generalmente provistas por las autoridades, de carteles, mapas, cuadros de historia natural y muchos otros objetos que se obtienen generalmente por los maestros sin erogación alguna las más de las veces. (*El Monitor* N<sup>a</sup> 357, noviembre de 1902: 846)

La música también estuvo al servicio de la enseñanza nacional con el fomento del canto coral. Desde muy temprano, esto formó parte de los debates en el *Congreso Pedagógico* de 1882, donde se enaltecían los coros dado que eran “el recreo de los pueblos”, entendidos como la expresión estética del sentimiento colectivo de los pueblos. “La música vocal, que es el lenguaje mas fiel y espontáneo del sentimiento, ¿está destinada á ser el principal recreo de los pueblos por medio de coros públicos de niños y niñas?” (sic) (*El Monitor* N<sup>a</sup> 29, mayo 1883: 335).

De esta manera, la música era un complemento en la enseñanza general que debía seguir el modelo de la antigua Grecia con el fin de revelar el carácter y el espíritu de cada pueblo asimismo de cultivar en la escuela la vocación musical.

Así era también en las escuelas griegas, donde la música constituía un complemento del curso escolar. En todas las instituciones se revela el carácter y el espíritu de cada pueblo, y esta coincidencia de la vocación musical y su cultivo escolar, revela cierta afinidad estética entre el griego y el alemán, como existe la filológica entre ambas lenguas relacionadas por su sintaxis y etimología común de muchas palabras de origen común (sic) (*El Monitor* N<sup>a</sup> 94, febrero de 1886: 1153).

En *El Monitor* N<sup>o</sup> 242, de enero de 1894, se anunció la nacionalización del Conservatorio de Música<sup>122</sup>, “El Gobierno Nacional ha tomado bajo su protección el Conservatorio de Música de Buenos Aires, que bajo los mejores auspicios han fundado entre nosotros los señores Alberto Williams, Edmundo Pallemmaerts y Julián Aguirre”(629). El director Alberto Williams se pronunciaba sobre la finalidad de la música como fuente generadora de goce y entusiasmo, “La música es la fuente inagotable de goces, de goces sin laxitud ni astío; es generadora de esa vibración del alma que llamamos entusiasmo” (sic) (630). Y continuaba con la función moral de la música para alcanzar buenas acciones y poner el alma en contacto con la belleza, “En el orden moral, es la música efluvio ardiente que prepara el espíritu para realizar nobles acciones y concebir pensamientos encumbrados. El contacto frecuente con la belleza, no embellece acaso el alma” (sic) (630).

La nacionalización de las artes en el país demandaba que la escuela común constituyera un escenario de cultivo y difusión de las artes a partir de poner “en práctica los procedimientos y métodos más adelantadas y haciendo surgir de las tiernas y delicadas inteligencias infantiles el concepto de belleza, en todas sus manifestaciones” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 242, enero de 1894: 585).

En informe de Harmann, se criticaba que la enseñanza del canto escolar respondiera a fines elevados e ideales para la formación de un ciudadano, en lugar de favorecer un canto popular nacional, “el canto escolar responde a altos fines filosóficos, políticos y morales que recién el ciudadano, hecho hombre, alcanzara a discernir” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 385, febrero de 1905: 411).

la enseñanza de cantos en nuestras escuelas populares se le imprima el carácter y se le encamine hacia rumbos determinados que han de conducirnos con los años al canto popular argentino (...) El canto escolar ha de ser, pues, el criadero del canto popular nacional (*El Monitor* N<sup>o</sup> 385, febrero de 1905: 416),

En cambio, el canto popular representaba el retrato moral y psicológico del alma, de las costumbres y aptitudes de los pueblos, “la psicología y la moral ven en esas canciones de los pueblos retratados su alma, sus costumbres, sus aptitudes y tendencias” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 385, febrero de 1905: 415).

Para Harmann, el sentido de enseñar cantos populares nacionales estaba en la posibilidad de difusión del acervo cultural para contribuir a la formación de la identidad nacional a partir de la crear una memoria nacional en los niños, así las futuras

---

<sup>122</sup> El Conservatorio de Música de Buenos Aires fue fundado en 1888 durante la presidencia de Juárez Celmán.

generaciones recordarán el amor a la patria a partir de haber vivenciado la alegría de los cantos y melodías.

serán llamados [cantos populares] a llegar por conducto de millones de niños al hogar más humilde y más apartado de la República; serán conservados y transmitidos, por esos mismos niños hechos hombres, a futuras generaciones, hasta que sus melodías resuenen doquier late un corazón argentino, constituyan un día un precioso vínculo entre todo el pueblo argentino y robustezcan el amor al terruño, a la patria. Es esta la alta misión del canto popular nacional cuyo fundamento descansa sobre la escuela primaria.

En este contexto, los temas se inspiraban en bellos cantos escolares que rindieran culto a figuras heroicas nacionales y de la humanidad, siempre con la idea de crear una memoria colectiva nacional,

Entre los temas propios para inspirar bellos cantos escolares, algunos deberían glorificar las grandes figuras cuyo culto se impone a la humanidad entera. Otros se reservarían para celebrar glorias nacionales y la conmemoración de acontecimientos (decisivos en la historia de un país). cuyo recuerdo conviene perpetuar y vivificar (*El Monitor* N° 388, mayo 1905: 716).

En el contexto del Centenario, el Dr. Ramos Mejía desde la presidencia del CNE, en 1908, la escuela asumió la lucha contra el enemigo de la nación, el inmigrante, particularmente el anarquista, con la reforma en las escuelas normales denominada La educación patriótica. La siguiente máxima daba cuenta de la reacción estatal ante el arribo de la inmigración, “Honra á la Patria el extranjero que enseña á sus hijos á hablar nuestra lengua, á amar nuestra tierra y á respetar nuestros próceres (*El Monitor* N° 448, abril de 1910: 106). Las políticas educativas nacionales rumbearon hacia reformas metodológicas nacionalistas, patrióticas, sumando especialmente las artes a esa batalla cultural. Numerosos pedagogos, funcionarios e inclusive el artista Martín Malharro plantearon propuestas para una educación ciudadana y patriótica, cuya finalidad fue contribuir a la formación de la identidad nacional; en cambio, el proyecto de Ramos Mejía produjo un cambio en la finalidad educativa que reposicionaba a la escuela en la lucha contra un enemigo de la nación.

Como ejemplo de la postura de Martín Malharro, es interesante el artículo *De la contribución del dibujo libre a la enseñanza patriótica* que publicó en 1908. El dibujo libre contribuía a la enseñanza patriótica con la decoración de los símbolos nacionales y con la representación de los paisajes argentinos.

el concepto decorativo y el concepto histórico del *dibujo libre* son de sus trayectorias que contribuirán eficazmente á la enseñanza patriótica y nacional que se desea; en primer caso será motivo de composición el escudo nacional y los escudos de cada uno de los estados confederados; todos ellos se prestan al desarrollo de motivos ornamentales (..) [también] La flora y la fauna argentinas (*El Monitor* N° 429, septiembre de 1908: 216).



Malharro reconocía al dibujo libre un campo de acción muy vasto para contribuir a la enseñanza nacional como articular asignaturas, Dibujo, Historia y Moral a partir de las ilustraciones que acompañaban la Historia,

La contribución del dibujo á la enseñanza, ordenada por el señor Presidente del Honorable Consejo, doctor Ramos Mejía, tiene su campo de acción ilimitado, es de hecho, la correlación de dos asignaturas; (...) el profesor especial tendrá que ajustar los deberes que da á sus alumnos con el programa de historia de cada grado. Al dar el tema histórico que la clase desarrollará como *dibujo libre* se deberá, previamente, ilustrar á los alumnos sobre dicho punto; la clase tomara su croquis del que el profesor ó maestro de grado presente en el pizarrón (...) las lecciones del pasado encarnarán en la realidad del presente, surgiendo de la conjunción que será así la debida lección de Historia, de Moral y de Dibujo. (*El Monitor* N° 429, septiembre de 1908: 217)

Pizzurno en su Informe técnico proponía que “la escuela en pró de la educación del ciudadano patriota, aprovechando todos los ramos de estudios;” (sic)(*El Monitor* N° 425, mayo de 1908: 243) El Inspector Técnico General centraba la responsabilidad de la educación patriótica en los maestros. En las *Instrucciones al personal docente* sostenía,

que la Inspección requiere de los maestros es que su acción se ejercite con perseverancia, durante todos los días y todo el año, en el sentido de procurar que la escuela dé al país los ciudadanos buenos, de carácter, sanos y patriotas que necesita (*El Monitor* N° 426, junio de 1908: 342).

La finalidad del Dibujo “puede prestar su concurso indirecto sí, pero no despreciable, á la educación patriótica” (sic) (*El Monitor* N° 426, junio de 1908: 349). El dibujo cumplía con una finalidad utilitaria a la Geografía Nacional e Historia Nacional. Estas asignaturas adquirieron un mayor

estatus en el programa La Educación patriótica donde se destacaban las epopeyas nacionales y las figuras de los próceres.

Para la asignatura Música se proponía una selección de cantos patrióticos para los coros y que entonaran periódicamente la canción a la bandera,

Música una atinada selección de los cantos escolares permitirá utilizar la música con el fin propuesto. Sin perjuicio de los diversos coros que son habituales, entre ellos los de carácter especialmente patriótico, se entonará periódicamente el canto á la bandera (*El Monitor* N° 426, junio de 1908: 351)

El patriotismo implicaba el ejercicio del trabajo en el país para engrandecer la Patria,

el patriotismo no consiste solo en el sacrificio de la vida defendiendo su país, sus instituciones sino que demuestra ser patriota el obrero, el funcionario, el agricultor, en una palabra, los hombres todos que esparcen la verdad y contribuyen con su trabajo al engrandecimiento de la Patria. (sic) (*El Monitor* N° 447, mar de 1910: 849)

El Presidente del CNE, Dr. José María Ramos Mejía (1850-1914), presentó un proyecto denominado *La escuela argentina en el Centenario*, donde definía el papel central del CNE,

Consejo Nacional de Educación debe tomar una participación en la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo, porque es el encargado de orientar el pensamiento de la escuela y porque esta representa el germen del pensamiento nacional. (Ramos Mejía, 1909: 3)

El CNE buscaba la vinculación de la escuela y con las tradiciones del pueblo,

una serie de proyectos tendientes á dar forma á la acción del Consejo, persiguiendo con ellos la vinculación de la escuela con estos movimientos espontáneos del pueblo, asociándola á la rememoración de tradiciones gloriosas en las cuales se encuentran las fuerzas impulsoras de la República (Ramos Mejía, 1909: 4).

Esta vinculación requería afianzar las relaciones entre “la escuela, el hogar y el Estado,” donde convergían “todas las energías hacia la grandeza de la patria,” (Ramos Mejía, 1909: 5). Esta relación era central para la formación patriótica de las nuevas generaciones que garantizaran la continuidad de la Nación.

Se inspiren las nuevas generaciones y adquieran los fundamentos de patriotismo, justicia y libertad que deben guiar todas sus acciones encaminándolas hacia el engrandecimiento de la República y como consecuencia hacia la felicidad personal de cada uno de sus habitantes (Ramos Mejía, 1909: 5)

A diferencia del rol del maestro para Malharro, en la *Educación patriótica* la responsabilidad estaba exclusivamente en el maestro, significaba un regreso a su rol tradicional “y siendo el maestro de escuela uno de los factores que han contribuido más intensamente á la consolidación y progreso nacionales, preparando el cerebro y templando el espíritu del pueblo argentino” (sic) (Ramos Mejía, 1909: 5). La responsabilidad moral del ejercicio de la docencia implicaba un control político sobre la enseñanza patriótica. El maestro debía contar a los alumnos la versión oficial sobre las decisiones políticas que habían defendido la Nación, “El maestro debe decir siempre la verdad y la verdad sobre patriotismo de la época actual es demasiado amarga!” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 428, agosto de 1908: 90). De este modo, la enseñanza adquiriría un carácter político.

Numerosas referencias morales en *El Monitor* al lugar central del maestro de vocación por los defensores de la Educación patriótica, “Honra á la Patria el maestro de vocación que enseña á amar su bandera, á respetar sus leyes y á cumplir los deberes del ciudadano” (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 448, abril de 1910: 105).

La Educación patriótica enfatizaba en los deberes y derechos que un ciudadano debería defender a lo largo de su vida contra aquellos resultaron amenazantes a la patria. A esta formación ciudadana era necesario sumar el sentimiento de solidaridad con la sociedad nacional.

Debemos empezar por formar en los niños el concepto de hombre, el concepto de misión que cada ciudadano debe llenar como tal; hacerles comprender que cada hombre tiene sus deberes y sus derechos, que cada uno es responsable de la felicidad ó de la desgracia de todos y que la suerte de

la sociedad está pendiente de las aptitudes de cada uno de sus miembros (sic) (*El Monitor* N°428, agosto de 1908: 88)

Un año más tarde, el Inspector Técnico Reyes Salinas publicó un artículo *El niño en la escuela debe ser dirigido*, donde expresaba su preocupación por la falta de solidaridad y de respeto mutuo en la sociedad. Este déficit moral era propio de una escuela que estaba evolucionando hacia una escuela argentina,

se nota que algo falta, algo muy grande y trascendental, para que nuestra escuela tome los caracteres definidos y propios que la hagan escuela argentina (...) Falta, (...) confianza en nosotros mismos, respeto mutuo, espíritu de cuerpo, solidaridad. Ciertamente es que en esto influye el momento histórico, que es de evolución, de transición, para nuestra nacionalidad (*El Monitor* N° 436, abril de 1909: 94).

En la educación estética, para Rodríguez Codola la música cumplía con la finalidad de nacionalizar a través de los cantos populares y de ofrecer un descanso a los niños,

sabido la importancia que la música tenía asignada en la antigüedad griega, (...) hallando [en la escuela] la entrada los cantos populares-perfumes del alma colectiva en sus añoranzas, desfallecimientos y exaltaciones- interpretándose además alguna página selecta para la fiesta del espíritu, cuando se considere fatigado el del alumno por la atención que se le exigiere." (*El Monitor* N° 447, marzo de 1910: 845)

El CNE mediante la enseñanza de las artes en la escuela común y en la formación y preparación del magisterio tenía como objeto de propagar la imagen y la herencia de la "nación" e inculcar apego a ella y unirlo al país y a la bandera, de esta manera se fueron "inventando tradiciones" nacionales con símbolos y componentes que la definían como el canto popular, los himnos, la renovación de los métodos para enseñar dibujo, las labores, el trabajo manual, el uso de recursos icónicos en la enseñanza, la ambientación estética de las aulas (Hobsbawm, 2012:101).

Las artes para la formación del gusto

Rodríguez Codolá agregaba que la finalidad de la enseñanza musical era cultivar el amor a la belleza desde temprana edad. La belleza era entendida como virtud moral. Citaba a Platón, quien consideraba que todo individuo tiene una necesidad moral, es decir la virtud de la idea de bien.

la música, [Platón] aconseja que el sentimiento de lo bello sea cultivado desde muy temprano en una atmósfera pura y sana, afín de que, desde la infancia, se reciban saludables impresiones por los ojos y el oído, tanto para despertar así el amor a la belleza como para que vayamos acostumbrándonos a ir de perfecto acuerdo con ella (*El Monitor* N° 447, marzo de 1910: 845-846)

Luis Jerónimo Frumento publicó en *El Monitor* N° 440, de agosto de 1909, *La nueva orientación pedagógica en la enseñanza elemental y secundaria*, donde destacaba que el valor educativo del sentimiento estético era la formación del buen gusto, a partir de

generar un ambiente escolar que pusiera en contacto a los alumnos con las cosas bellas y realizar ejercicios de canto, dibujo, lectura cuya finalidad era cultivar el sentido estético que formaba el buen gusto y corregía el malo,

es la formación del gusto, el desenvolvimiento del sentido estético y despertar el sentimiento de la belleza, por medio de la acción del ambiente, por el contacto de las bellas cosas y por la práctica de ejercicios de dibujo, de canto, de lectura, de recitación, de gimnasia etc., organizadas de manera, que hagan nacer emociones estéticas y corrijan en los alumnos su mal gusto natural ó adquirido. (*El Monitor* N<sup>o</sup> 440, de agosto de 1909: 317)

La emoción estética contribuía, además, al surgimiento de valores morales como la generosidad, la perseverancia, “despierta ideas sanas, pacíficas, puras y no ideas de violencia, de odio y de grosería vulgar” (...) que “abre la inteligencia y eleva el alma” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 440, agosto de 1909: 315). Estos valores forman parte de la construcción de un ideal de ciudadanía y moralidad (Pineau, 2014).

la emoción estética, sentida con mayor ó menor intensidad por todo sér humano normal, es una sublime fuerza de impulsión para los actos generosos, triunfa sobre un temperamento melancólico, da al espíritu perseverancia y comunica á los objetos más ordinarios un valor, un encanto, un brillo enteramente nuevo. Es, á un tiempo mismo, un estado biológico y psicológico (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 440, agosto de 1909: 315).

Los valores educativos del sentimiento estético formaban parte de una concepción integral de educación donde “el arte y la ciencia tienen valores equivalentes” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 440, agosto de 1909: 316). La educación aumentaba en cada individuo “el valor físico, intelectual, moral y estético, expresado por la antigua fórmula: fuerza, sabiduría y belleza” (316).

El arte es, en cierto modo, imitación, interpretación y transformación de la naturaleza por el hombre, que expresa por medio de formas concretas, visibles y auditivas, como la siente y la concibe. ...sus productos no son fórmulas de concepciones; sino obras que provocan la emoción, dando satisfacción al sentimiento estético (*El Monitor* N<sup>o</sup> 440, agosto de 1909: 316).

Frumento defendía la idea que la formación del sentimiento estético no era elitista, sino que tenía que estar al alcance de todos, “El sentimiento estético debe desarrollarse en todos los ciudadanos y no ser patrimonio de una minoría adinerada” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 440, agosto de 1909: 318).

Las artes para favorecer el progreso económico

Se publicaron numerosos artículos en *El Monitor* sobre los beneficios del Trabajo manual en las escuelas. El Dr. Berra<sup>123</sup> desarrolló un programa sobre su utilidad en las

---

<sup>123</sup> Berra, Francisco (1844-1906), historiador, pedagogo y teórico de la educación. Se desempeñó como funcionario en Uruguay y provincia de Buenos Aires.

escuelas primarias<sup>124</sup>, tomando como modelo la finalidad del Trabajo manual, cuando se introdujo en Suecia, “el fin de enseñar industrias manuales. Esta enseñanza fue, pues, esencialmente industrial” (*El Monitor* N° 139, septiembre de 1888: 882). Sin embargo, fue en,

El Instituto técnico de Boston completó el plan hacia, 1876 enseñando a sus alumnos a practicar sus conocimientos teóricos; y, como estos trabajos requerían alguna preparación elemental, se establecieron clases preparatorias de trabajos en madera, dirigidas especialmente a dar destreza a las manos (883).

La finalidad de los trabajos manuales quedó definida en Boston hacia 1876 para “formar hábitos generales, que oportunamente, puedan aprovecharse para emprender con ventaja el aprendizaje de una profesión manual (*El Monitor* N° 139, septiembre de 1888: 883).

El Trabajo manual, a diferencia de la Música y el Dibujo, contribuía a valorar la actividad industrial debido a que favorecían el engrandecimiento de la nación. Si bien la finalidad seguía siendo moral, se miraba como modelo a los países industrializados como EE.UU que habían logrado un desarrollo económico industrial. El lugar central del maestro, quien debía motivar a los niños a partir de ofrecer actividades prácticas para hacer objetos, y así mostrarles los beneficios de los trabajos intelectuales y prácticos de las economías industrializadas.

Por el aprende á valorar la importancia de las industrias, pues al hacer un pequeño objeto, sea de papel, cartón o de madera, etcetera, se despierta en su espíritu la idea de cómo se hacen los reales y el maestro aprovechándose del entusiasmo que experimenta el educando, les hablara del rol que tienen en el engrandecimiento de la nación las industrias, la agricultura y el comercio, y se les hará comprender que aquellas naciones donde los habitantes se dedican indistintamente al trabajo intelectual y material, ocupan un lugar prominente entre las que marchan a la cabeza de la civilización, ofreciéndonos ejemplos los Estados Unidos de Norte América (sic) (*El Monitor* N° 448, abril de 1910: 134).

En la sección Redacción de *El Monitor* N° 263 de junio de 1895, se publicó una entrevista al Dr. José María Gutiérrez<sup>125</sup>, que había asumido recientemente la presidencia del CNE. Gutiérrez planteó entre los principales pilares pedagógicos, una actualización metodológica, “Así vamos a la educación racional, sacándola de los viejos sistemas y trayéndola al método actual” (*El Monitor* N° 263 de junio de 1895: 98). Además de la

---

<sup>124</sup> A partir de la inclusión que Fröbel había realizado en los jardines de infantes, “el trabajo manual no se incorporó a la enseñanza de las escuelas hasta que Fröbel ideó sus jardines de infantes” (*El Monitor* N° 139, septiembre de 1888: 880).

<sup>125</sup> Gutiérrez, José María (1831-1903), editor y periodista, funcionario. Se desempeñó como Ministro Justicia e Instrucción Pública durante las presidencias de Nicolás Avellaneda y Carlos Pellegrini. En 1862 fundó el diario La Nación Argentina, clave en la política del Presidente Bartolomé Mitre. En 1870 el diario fue reemplazado por *La Nación*, donde se desempeñó como editor hasta su muerte.

creación de nuevos edificios para escuelas públicas y la preparación de maestros y la revalorización del Trabajo manual.

Veía una relación entre la formación de hábitos para trabajo manual y la creatividad,

la labor inculca el hábito del trabajo en los niños, enseñándolos á la perfección de la obra; algo más: despierta la facultad creadora; un niño que hace una cuchara de palo, aunque la copie, crea, tiene su rol creador en su modesta esfera (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 263 de junio de 1895:100).

Gutiérrez criticaba las prácticas con maderas o slöjd que se implementaban con los niños por ser peligrosas. “Es muy bueno el trabajo en madera que hoy está tan en boga; (...); pero creo superior la enseñanza del dibujo y el modelado.” Proponía en su lugar, el modelado y el dibujo. Las finalidades de estas prácticas artísticas eran el desarrollo de la facultad de observación de la naturaleza en el niño como ya estaba desarrollada en los pintores.

Despierta, como el dibujo, las facultades de observación de la naturaleza, se penetra así en el mundo de la armonía y de los detalles, se educa, en suma, el sentimiento estético. Bien sabemos que los dibujantes y los pintores lo tienen maravillosamente desarrollado (*El Monitor* N<sup>o</sup> 263, junio de 1895: 100).

La psicología experimental<sup>126</sup> tenía cada vez más influencia y se hacía presente en los fines para la enseñanza del dibujo y del modelado debido a que favorecían la educación del cerebro para retener la forma de las imágenes y para crearlas.

el dibujo ó el modelado no son únicamente la educación manual, sino que al mismo tiempo son educación cerebral, pues nos habitúan á retener la forma, á formar las imágenes que evoquemos y son el auxiliar poderosísimo en todos los rumbos especiales que pudiéramos seguir en todos (sic) (*El Monitor* N<sup>o</sup> 263, junio de 1895: 100).

Se recalca la importancia del dibujo como auxiliar de los oficios o haceres del médico y del artesano. “Es V. médico? ¡qué inmenso auxiliar!, ha tenido V. con el dibujo para la retención de los estudios anatómicos!” (*El Monitor* N<sup>o</sup> 263, junio de 1895: 101). En la medicina el dibujo era auxiliar de la ciencia porque se dibujaba el cuerpo humano, en cambio en la artesanía despliega la belleza artística que es la belleza moral,

Es V. artesano? (...) Siempre encontrara esa ayuda en el dibujo. Tenemos también que la belleza artística es hermana de la belleza moral, y en la admiración de la belleza plástica, despertaremos en los niños la admiración de la belleza moral (*El Monitor* N<sup>o</sup> 263, junio de 1895: 101).

En el artículo *El dibujo y los maestros*, se reprochaba que a los maestros no hubieran recibido una preparación para usar en la enseñanza el dibujo educativo, a pesar de que el dibujo estaba al alcance de todos, “el dibujo(...) es el cooperador más eficaz para la

---

<sup>126</sup> La psicología experimental hizo su aparición como ciencia, con la apertura del primer laboratorio de Psicología 1879 por Wilhelm Wundt (1832-1920), en Alemania. Esta psicología surgió a partir de la relación entre lo psicológico y biológico. Se denominaba experimental porque hacía referencia a los métodos empíricos, constituía una psicofisiología que se centraba en los tiempos de reacción de los organismos a los estímulos y en las asociaciones de las sensaciones e ideas simples para dar lugar a las complejas. Esta psicología fue el antecedente de la psicología conductista.

cultura general y está al alcance de todos. Sin embargo a los maestros no se les ha enseñado el dibujo que llamaremos educativo o de aplicación a la enseñanza” (*El Monitor* N° 510, mayo de 1915: 625) Se criticaba que finalidad del dibujo haya sido la iniciación artística en lugar de procurar una utilidad educativa, “El estudio de esta asignatura, en las Escuelas Normales se hizo (...) con el objeto de dar a los alumnos una iniciación artística, es decir: como una simple materia de y no para procurarles un instrumento educativo” (625).

Clotilde Guillén<sup>127</sup> en un artículo publicado en 1913 defendía los cambios que se produjeron en la arquitectura y en la ambientación escolar al igual que en algunas experiencias que se llevaron a cabo en “Suiza, Alemania, Dinamarca, Suecia, Noruega,” donde en lugar de “la vieja escuela, oscura, húmeda, estrecha, se levanta el palacio moderno, irradiando luces, saturada de -aire oxigenado-, extendiendo su línea de horizonte” (*El Monitor* N° 484, abril de 1913:48). Esta nueva ambientación escolar necesitaba de una estética escolar donde la escuela formara una unidad con la naturaleza, un bello paisaje escolar compuesto por la arquitectura europea clásica o gótica y con algunas mejoras en la salubridad como aulas espaciosas, aireadas y soleadas, “el principio de belleza que es aire puro, sol radiante, espacio dilatado, se continúa con perspectivas lineales de la más pura arquitectura clásica o gótica, con el colorido -acariciador de las medias tintas, con el tranquilo verde de la fronda (48).

Para Guillén “la educación no es completa si solo capacita al individuo para tener conocimiento de los aspectos éticos y económicos, descuidando el estético” (52). Ponía en cuestión la reducción de la belleza con la moral dado que entendía que las emociones que procuraban la belleza de la música o de una pintura eran una tendencia de la evolución psíquica.

Sostenía la noción filosófica de belleza como aquello que provoca un sentimiento noble y desinteresado. Esta noción remitía a la concepción kantiana que consideraba la estética como la negación de lo racional. Kant define lo bello como lo sin concepto, afirma que el juicio de gusto no es un juicio de conocimiento, por lo tanto, no es lógico, sino estético.

---

<sup>127</sup> Guillén, Clotilde (1880-1951) Fue una pedagoga que introdujo en la Argentina, la pedagogía de la Escuela Nueva influenciada por los postulados de María Montessori y Ovidio Decroly. Fue directora fundadora de la Escuela Normal N° 5 de la ciudad de Buenos Aires. Egresó en 1899 de la Escuela Normal N°1 de Profesoras. Realizó el doctorado de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ejerció como maestra de escuela primaria, y luego como inspectora técnica (1905-1908). Fue directora fundadora de la Escuela Normal N° 5.

La producción artística es el resultado de la contemplación quedando desvinculada de toda utilidad o interés social (Mandoki, 2008: 29).

Filosóficamente la noción de lo bello, provoca un sentimiento que es noble y desinteresado. Las emociones que nos procuran un trozo de música ó una hermosa pintura no asocian idea alguna de bondad ó maldad, provecho ó daño. Como tendencia, caracteriza una elevada evolución psíquica en la escala biológica (*El Monitor* N° 484, abril de 1913:50).

Guillén también defendía la idea rousseauiana sobre la tendencia estética en el niño dado que es natural el deseo de agradar, es decir sin haber recibido la influencia de la enseñanza institucionalizada. Guillén, desde una concepción recapitulacionista, comparaba esta tendencia natural en el niño con las manifestaciones artísticas de la población nativa.

El salvaje, el niño, sin recibir influencias ni direcciones educadoras, ejercitan su actividad en la producción de obras en que el deseo de agradar se manifiesta claramente...(Obsérvese nuestra alfarería calchaquí).

No menos evidentes son las tendencias estéticas en el niño; se traducen por una afición evidente hacia todo lo que brilla, lo suave, los colores vivos, lo sonoro, etc. (*El Monitor* N° 484, abril de 1913:50).

La estética como parte de los fines de la educación cumplía con numerosas finalidades. Desde lo económico favorecía “el intercambio mundial [donde] vence el que á igualdad de materia prima, ofrece el objeto más bello” (sic) (*El Monitor* N° 484, abril de 1913:50). Este era un modelo de intercambio comercial liberal donde la belleza del objeto mejoraba su lugar en el mercado. “Desde el ético, la agudeza estética coopera al reconocimiento y sanción moral” (*El Monitor* N° 484, abril de 1913:52). Finalmente, establecía como novedosa la relación entre estética y política, “la educación estética es derecho humano y debe ser incorporada a la suma de los derechos del hombre, debiendo la familia, la escuela y la sociedad contribuir equitativa y científicamente a favorecerla, estimularla y encaminarla (53).

Se proponía que se les enseñara a los alumnos maestros una función auxiliar del dibujo como complemento y recurso diario,

Al figurar el dibujo en los planes de estudio de dichas escuelas [normales], debió pensarse que, no solamente corresponde enseñarlo a los futuros maestros como un simple complemento de cultura, sino como un recurso de aplicación en su trabajo diario (*El Monitor* N° 510, junio de 1915: 626).

Se diferenciaba la finalidad del dibujo en la preparación del magisterio de los colegios nacionales, “el alumno maestro, no debe aprender el dibujo como los alumnos del Colegio Nacional ni tampoco como un estudiante que ha de especializarse en labores artísticas. Ese futuro maestro debe aprender el dibujo, de un modo muy particularmente útil” (*El Monitor* N° 510, junio de 1915: 627). La función de las artes en los Colegios



Nacionales era la apreciación artística. También distinguía en cuanto a las finalidades “entre el artista y el maestro (...)el maestro, en cambio, tiene como fin, transmitir conocimientos en forma clara, concisa, exacta y de utilidad para la vida.” (627)

John Brion presentó una propuesta novedosa para el modelado de relieves con una doble finalidad: una artística como expandir la creatividad en el alumno; y otra científica como mejorar los conocimientos sobre la estructura terrestre.

fácil y de poco costo y, además, producirá en el estudiante la satisfacción que produce el sentimiento de una facultad creadora: expansionará su espíritu, contribuirá a fijar sus conocimientos actuales y corregir los conceptos falsos de la estructura terrestre” (sic) (*El Monitor* N° 517, enero de 1916: 21).

A modo de síntesis, en el periodo estudiado, 1870-1916, el CNE a través de *El monitor* expresaba las múltiples finalidades para la enseñanza de las artes. Esto puede considerarse un indicador de la preocupación estatal por moldear también las subjetividades de los docentes en formación y en ejercicio, a partir de propuestas que privilegiaran cierta representación del mundo y valoración estética para la construcción de un ideal de ciudadanía y de la moral como parte de la modernización cultural y social que se estaba introduciendo en la vida cotidiana (Pineau, 2014).

La necesidad de incluir las Bellas Artes en la preparación del magisterio se dio en un contexto institucionalización de las artes plásticas y la música como parte de las transformaciones culturales, particularmente de la cultura porteña donde el fomento de las Bellas Artes dio lugar a un ámbito cultural urbano (Malosetti Costa, 2003). La pedagogía magisterial decodificó las Bellas Artes para cumplir con fines que, no necesariamente estaban relacionados con la expresión artística, más bien eran parte de la utopía civilizadora para el progreso de la nación, donde tuvieran la función de moralizar, civilizar y construir una estética nacional que asimilara lo bello a lo bueno, a lo aceptable, a lo correcto. De esta manera se produjo un desplazamiento de la estética hacia la ética y la política (Mandoki, 2006 ).

El CNE expresaba las finalidades de la enseñanza de las artes en el magisterio a través de distintos actores que publicaban en *El Monitor*, como se dijo en el capítulo anterior; sin embargo, todos miraban hacia las Bellas Artes en el magisterio como una vía para conformar una estética nacional y a su vez de crearla, siguiendo los modelos de los países industrializados tanto europeos como Estados Unidos. La estética de lo bello implicaba validar y direccionar la formación de sensibilidades estéticas de la mujer, del hombre, de los niños y de las niñas como también atribuirle una estética a los útiles y objetos escolares, a los ambientes y a la arquitectura escolar. Se puede decir que las artes

en la pedagogía magisterial asumieron como objeto la construcción del gusto artístico que era un gusto moral. Se generaba así un sentimiento estético que además contribuía al surgimiento de valores morales como la generosidad, la perseverancia, la solidaridad, las ideas pacíficas y evitaban las ideas groseras y de odio. Esto implicaba formar el buen gusto y corregir el malo. Para Bourdieu los gustos son “afirmaciones prácticas de una diferencia inevitable” que se justifican de manera negativa mediante la desestima de los otros gustos (Bourdieu, 2000: 53).

Los valores morales asimismo formaban parte de un sentimiento estético que colmaba el vacío que había dejado la religión en la educación laica. Este sentimiento además integraba en cada individuo la fuerza, la sabiduría y la belleza, valores ponderados en el clasicismo griego.

La enseñanza de las artes asumió la finalidad de incentivar y convertirse en un antídoto contra el tedioso trabajo intelectual para devolver la alegría a los niños, alternar con “algo bello y amable”; esto requería redefinir la escuela como el recreo de los niños. Las artes debían generar un ambiente escolar adecuado para el despliegue de las emociones y el placer de los alumnos, donde se pusiera a los alumnos en contacto con las cosas bellas. Se hizo necesaria una cultura estética escolar desde la perspectiva pestalozziana que favoreciera el cultivo y el equilibrio del corazón y la inteligencia, e incorporara una noción de arte integral en una Pedagogía que mirara hacia la educación integral que comprendía la actividad intelectual, el sentimiento de belleza (la estética), la voluntad de bien (la moral).

El ramo Labores de mano tenía la finalidad de lograr regulaciones estéticas y morales destinadas a la educación femenina para la formación del buen gusto. Los ejercicios de tejido de papel y el picado más que una iniciación en el arte estaban destinados a mantener la regularidad de los movimientos de las manos ocupadas, el control sobre la mirada y ejercitar la paciencia de la mujer, cualidad que no podía estar ausente en la educación femenina. Se podría decir que las cartas de Fusoni advertían sobre las limitaciones naturales de la mujer para la pintura y el dibujo, dejándolas atrapadas en las Labores de mano ligada a la Economía doméstica, algo así como aprender a bordar la moral hogareña en la escuela. El Trabajo manual se diferenciaba de las Labores dado que estaba destinado a varones y mujeres y, si bien la moral no era ajena al ramo, la finalidad se centraba en aprender a hacer. La estética estaba presente en el moldear formas, el diseño de objetos, su armado, coloreado y la selección de los materiales que se

usaban. El antecedente del Trabajo manual fue el Dibujo lineal con el trazado de formas geométricas y su combinación. También asumió otras finalidades como la de formar hábitos generales, ser un antídoto contra el aburrido trabajo intelectual al igual que las demás artes, en tanto favorecía las destrezas manuales, la creatividad y la singularidad a la hora de hacer objetos.

La finalidad de la enseñanza de las artes a través del trazado en el dibujo, la adquisición de destrezas en los dedos de las manos al dibujar y al moldear, tocar un instrumento o realizar tejidos de papel o picado, se centró en lograr la interiorización de conductas y hábitos estereotipados que se fueran naturalizando a lo largo de la escolaridad. Este conjunto de prácticas de la enseñanza actuaba sobre el cuerpo considerándolo una forma mecánica (Scharagrodsky, 2007) <sup>128</sup>.

La hipótesis del isomorfismo *a priori* entre los planes de estudio destinados a la preparación docente y los programas de la enseñanza común queda relativizada dado el interés imperioso del CNE de influir en las prácticas de enseñanza de las artes mediante voluminosas publicaciones sobre las finalidades en *El Monitor*, puede considerarse un intento de que la formación de maestros y maestras se parezca a lo que los niños necesitan aprender. Esto se considera, además, un indicador de la necesidad de revalorización de las artes en la escuela primaria. Como ejemplo se puede atender a las críticas que distintas voces realizaban hacia los métodos utilizados en la enseñanza del dibujo y de la música, el bajo estatus de los ramos y la necesidad del CNE de jerarquizarlos para que los ramos no desaparecieran entre los vaivenes y las discusiones sobre su lugar en la educación común.

---

<sup>128</sup> Esta concepción moderna, donde en el cuerpo existe una anatomía y una fisiología y se separa del individuo. Numerosas prácticas y métodos de enseñanza formaron parte del formato escolar para fabricar una cultura somática. (Scharagrodsky, 2007)

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSIONES

Desde la historia de las asignaturas escolares se ha intentado conocer los contenidos, las formas de enseñar y las finalidades de los ramos destinados a la educación artística, el Dibujo, la Música y las Labores de mano y el Trabajo manual, en la formación y preparación de las maestras y maestros, entre 1870-1916.

Para responder a los objetivos se eligió una estrategia metodológica cualitativa. El análisis de contenido se aplicó a un corpus compuesto por fuentes documentales oficiales, la más citada fue *El Monitor de la Educación Común*, publicada con continuidad durante el período 1881 hasta 1916.

El periodo que recorre esta tesis 1870-1916 coincide con la organización y modernización del Estado nacional y su inserción en la economía mundial. Parte de este proyecto fue poner en funcionamiento la obligatoriedad y la expansión de la educación común, la figura del docente resultó ser clave en este proceso. Las ideas de Sarmiento se plasmaron en la definición de la educación común y del magisterio, para esto era necesario resolver cómo se formaría el magisterio, dónde y con qué contenidos, en tanto las escuelas normales y sobre todo la escuela común participarían del complejo proceso de construcción de la identidad nacional.

Esta tesis abordó en un nivel macro el análisis de la legislación educativa y de las políticas educativas. El Estado nacional con la sanción de la Ley 1420 en 1884 organizó la educación común de niños y niñas y el magisterio y asumió la definición de los contenidos y de las orientaciones del sistema educativo; de este modo quedaron subordinadas la Iglesia Católica y demás comunidades religiosas y de inmigrantes (Palamidessi, 2006; Tedesco, 1986). Esta intervención estatal se sumó a otras estrategias políticas en pos de lograr la centralización estatal, como la Ley de Subvenciones Nacionales N° 463 de 1871. Esta ley otorgaba financiamiento nacional a la instrucción pública provincial siempre y cuando las provincias lo solicitaran. Se establecía la creación de Comisiones Provinciales con la función de administrar los recursos girados y determinar la acción de inspectores nacionales en provincias dependientes de estas comisiones (Southwell, 2015). Los útiles y libros escolares y el mobiliario utilizados para la enseñanza de las artes eran enviados desde el Estado nacional habilitado por esta ley. Los inspectores nacionales solicitaban al CNE a través de sus informes los recursos faltantes en las escuelas provinciales. En *El Monitor* se publicaban los extensos listados

de recursos para la enseñanza de las artes y el financiamiento otorgado para dar cuenta del compromiso estatal dando una idea de transparencia con los fondos públicos asignados a la educación. Esta intervención centralizada ampliaba la influencia del Estado nacional en las provincias.

La revista *El Monitor* constituyó un órgano oficial del CNE; se estableció como un espacio de difusión, debate y organización de la educación y perfeccionamiento de la enseñanza y, al mismo tiempo, de expresión de creencias, gustos y tendencias por la incorporación de novedosos recursos didácticos y de formas de enseñar. La revista estaba destinada a distintos públicos como funcionarios de gobiernos, directores, comunidad pero lo que interesa en esta tesis es la finalidad de llegar a todos los maestros y las maestras con el objetivo de contribuir a la formación y preparación del magisterio en las EN y en ejercicio de la profesión de enseñar.

*El Monitor* se hizo presente en un momento donde la prensa educativa estaba adquiriendo relevancia, en tanto era parte del esfuerzo por tratar de gobernar el sistema y por direccionarlo, hacia la búsqueda del consenso para legitimar las acciones centralizadas en el Estado nacional (Finocchio, 2009).

La revista brindó la posibilidad de acceder a numerosas publicaciones sobre la enseñanza de las artes en periodo estudiado. Como primer hallazgo para esta tesis fue vislumbrar el interés que el Estado nacional, mediante el CNE, mostraba por la enseñanza de las artes en el magisterio y en la educación durante el periodo estudiado, 1870-1916. También resultaron de un particular interés las razones, los sentidos, los valores que adquirieron las artes en la formación y preparación del magisterio, así como su relación con el campo de las artes o con la técnica o con el saber hacer de los oficios.

Otra estrategia de centralización a cargo del CNE fue la de asumir la organización, administración y regulación de la educación común y de la formación y preparación del magisterio. Con la sanción de la Ley 1420, el CNE pretendía ser el único organismo con la capacidad de acreditar la formación del magisterio a través de las EN y para los docentes en ejercicio sin título. Las atribuciones de este organismo sobre las provincias fueron mayores a partir de la sanción de la Ley Láinez en 1905.

Un segundo nivel de análisis, el de las ideas pedagógicas, se enfocó en el proceso de selección de los contenidos delimitando así, los fines, objetivos y formas de enseñar las asignaturas artísticas, a partir de la indagación sobre las propuestas pedagógicas (Narodowski, 1996). Las ideas pedagógico didácticas pestalozzianas que orientaron la enseñanza de las artes precedieron a la organización de los sistemas educativos, si bien

formaron parte de la agenda política durante el periodo estudiado. Históricamente, la presencia de las artes como el Dibujo y la Música se hallaban en los seminarios prusianos del s. XVIII y se mantuvieron como un binomio inseparable en los sistemas educativos modernos del s. XIX. Las artes junto con las ciencias formaron parte del patrón mundial de asignaturas que se difundió a nivel mundial como parte del proceso de modernización de la educación para el progreso social (Benavot, Cha, Kamens, Meyer y Wong, 1991).

En esta tesis se consideraron las asignaturas artísticas tradicionales, tales como el Dibujo y la Música y se incluyeron las Labores de mano y el Trabajo manual. La enseñanza de las artes estuvo destinadas a la formación de sensibilidades, emociones, valores y de género para constituir una identidad nacional donde lo estético era sinónimo de lo moralmente bueno. También se relacionó con la formación de oficios, la educación técnica, artesanal e industrial, como lo hicieron en principio las Labores de mano y más tarde el Trabajo manual. Estos ramos se centraron en lograr una estética para el diseño de objetos y arquitectónico de las nacientes ciudades, la decoración de ambientes y la educación de género, aunque las labores se ligaron exclusivamente a la educación femenina con la confección de la vestimenta, la costura, el bordado, el tejido y otros objetos para el hogar.

Se puede decir que los ramos artísticos se mantuvieron en una zona de frontera entre la división de la razón y la emoción, es decir en medio de dos culturas opuestas (Snow, 1959). Ejemplo de la influencia de la cultura científico técnica se hizo presente en el Dibujo lineal como paratexto de la Matemática y la Geometría y el Dibujo de mapas de la Geografía. Por su parte, el Dibujo del natural, el método de Malharro junto con otras propuestas renovadoras del s. XX miraban hacia una cultura humanística, artística, mediada por la idea del progreso y de formación de la identidad nacional.

Los datos recogidos en esta tesis pusieron a prueba la hipótesis sobre la relación de isomorfismo entre la enseñanza de las artes en la formación y preparación del magisterio y en la educación común. Esta hipótesis ha sido sostenida en sucesivas investigaciones por algunos autores que veían una relación de espejo y de simetría entre lo prescripto para la formación del magisterio y aquello que se indicaba para la enseñanza común (Birgin, 1999; Davini, 1995; Pinkasz, 1991).

En el análisis de los planes de estudio, entre 1870 y 1916, pudo verse que el Estado nacional a través del Ministerio de Instrucción Pública y más tarde desde el CNE (1881) fue planteando la urgencia de reformular los planes de estudio de las EN para la formación del magisterio, mientras que para la educación común se aprobaron solo cinco planes y

programas en el mismo periodo. A partir de ello, cabe preguntarse si los esfuerzos de reformas se orientaban a lograr el isomorfismo entre los planes para los dos niveles, según lo señalado por algunos autores ya citados. O si el isomorfismo fue efectivo; o si se concretó a nivel de las prácticas y las instituciones educativas; o si fue parte del ideario de las autoridades educativas del CNE. La hipótesis sobre el isomorfismo puede constatarse en parte en las denominaciones que los mismos ramos tuvieron en el nivel medio y en la escuela primaria. Incluso en cuanto a las finalidades, puede considerarse un intento de que la formación de maestros y maestras se parezca a lo que los niños necesitan aprender. Podría ser además un indicador de la necesidad de revalorización de las artes en la escuela primaria. Quizás las frecuentes creaciones y reformas de los planes para la formación docente dan cuenta de las dificultades que percibían las sucesivas gestiones del CNE para que el sistema educativo cumpliera las funciones asignadas por la normativa en cada una de las etapas de gestión del CNE, quizás el isomorfismo era un *desiderátum*, una utopía antes que un *a priori*.

Esta intención de incidir en las prácticas por parte del Estado tomaba más importancia con la transcripción en *El Monitor* de las Conferencias pedagógicas hacia 1887; esto era un indicador de la preocupación estatal por las dificultades que tenían las maestras con la enseñanza (Finocchio, 2009). El CNE le asignó a los inspectores la función de preparación de los docentes, por esto estaban a cargo de las conferencias y un ejemplo de ello son las conferencias de Martín Malharro como inspector.

Los artistas iban ganando terreno en la toma de decisiones para orientar la enseñanza de la Música y el Dibujo al tener la ventaja de ser inspectores u otros cargos en el CNE; también porque en la revista se les asignara espacios amplios para publicar las nuevas ideas y perspectivas para mejorar las artes en la escuela. En 1887, se creó la Comisión de textos escolares de Música y Dibujo, donde los músicos entre ellos Troncoso, Aquilino Fernández y Guidi, Panizza y los pintores Martín Malharro, Fusoni, Zuberbühler fueron los únicos habilitados para la revisión y selección de textos metodológicos a utilizar en la enseñanza de las artes atendiendo reglas pedagógicas. Esto produjo una tensión entre artistas y maestros que reproducía la división social del trabajo entre intelectuales y prácticos. Los artistas por su parte publicaban constantes críticas a los métodos de enseñanza del dibujo y de solfeo que se llevaban a cabo en las prácticas de la enseñanza. Malharro fue el único que revalorizó a los maestros para enseñar su método resaltando la formación pedagógica, a diferencia de los artistas que egresaban de las academias y conservatorios y carecían de conocimientos para

enseñar en las escuelas. El pintor publicó su propuesta metodológica en un contexto de influencia de la psicología experimental que puso de manifiesto una nueva sensibilidad sobre las formas de aprender de los niños y de estar en las escuelas.

El discurso pedagógico de la época parecía estar constituido por diversas voces que proponían maneras de enseñar artes para formar y preparar a los docentes, la gran mayoría mantenían en común la influencia de los principios del método pestalozziano. Podría decirse que estos principios formaban parte de la fuerza del método para la enseñanza y de su raigambre en el cuerpo de enseñantes, que difundía el CNE ante la necesidad de jerarquizar los ramos artísticos para que no desaparezcan entre los vaivenes y las discusiones sobre su lugar en la educación común. De esta manera, el CNE se presentaba administrando la variabilidad del método, es decir poniendo en práctica procesos de normalización (Querrien, 1979). Inclusive parte de este proceso lo constituye la distribución en las provincias de los útiles, libros de dibujo y con los métodos de solfeo. Ejemplos de esto, se encuentran en las propuestas renovadoras a partir de 1905 como las de Malharro, Augsburg De Resco, Pizzurno, Clotilde Guillén, Ernestina López; hasta la más autoritaria de Ramos Mejía se sustentaban en el método pestalozziano. Las voces que diferían de la influencia pestalozziana eran la de los artistas Fusoni o Zuberbühler y la de los músicos que pretendían trasladar las experiencias del campo de las artes a la escuela como los métodos de pintura y dibujo o transformar la escuela en un museo. Al estar formados en las academias desconocían la formación pedagógica didáctica, tampoco parecía estar dentro de sus intereses. Dado que esta tesis se centra en las intenciones estatales, no ha sido posible conocer cómo estas propuestas metodológicas se plasmaron en las prácticas de enseñanza de las artes, si es que llegaron a las aulas o solo se enunciaron en la revista. En cuanto a los recursos escolares, que se distribuían en las distintas escuelas provinciales, ha podido leerse registros de funcionarios del CNE, que interpelaban a los maestros por escrito en *El Monitor* debido a que no los usaban debidamente para acompañar la enseñanza.

El marcado interés estatal en la enseñanza de las artes se aprecia en el análisis de las finalidades. El Estado nacional había asumido la conformación de una estética nacional a partir de la institucionalización de las artes y de una política de subsidios para formar artistas nacionales desde la perspectiva de las Bellas Artes europeas. La pedagogía magisterial decodificó las Bellas Artes para contribuir a la formación de una estética nacional propia de una nación moderna que se insertaba en el mercado mundial. De esta manera, fueron parte del progreso de una nación civilizada donde la estética de lo bello



se desplaza hacia la ética y la política de lo bueno, lo correcto, lo adecuado (Mandoki, 2006). Las artes se destinaban a lograr el fin legítimo de la escuela, la felicidad individual mediante el fomento del desarrollo intelectual y práctico. El inspector uruguayo José Figueiras admiraba la institucionalización de las artes en Buenos Aires que había ampliado el universo cultural nacional con la formación del gusto artístico hacia la armonía musical, además de renovar el paisaje y mejorar la socialización. El gusto artístico lo definía a partir de ideales de lo bello, del despliegue de la sensibilidad y del amor (*El Monitor* N° 242, enero de 1894).

Las artes en la escuela asimismo estuvieron al servicio del progreso económico; en esta finalidad se destacaba la importancia del Trabajo manual que desde su origen en Suecia y en EE.UU. se había destinado a la formación de oficios, artesanos y trabajadores industriales para el diseño de objetos y arquitectónico donde la estética constituía un atributo inseparable de los objetos y lugares e inclusive si se comercializaban. Cabe aclarar que la finalidad estaba atravesada a su vez por el fin moral debido a que se enseñaba como modelo el éxito de los países industrializados como EE.UU., gracias al diseño de nuevos productos que se comercializaban en el mercado internacional.

Las Labores de mano se centraron en actividades femeniles hogareñas como coser, zurcir, bordar, ambientar el hogar. El eje de la educación femenina era moral para formar el gusto femenino. Se hacía necesario que una mujer diera cuenta de que poseía atributos que la definieran como tal, esto significaba expresar sensibilidades, valores y emociones naturales femeninas como la paciencia, el aseo, la presentación, la humildad, la solidaridad, la abnegación. La enseñanza de las Labores de mano buscaba educar la destreza de las manos, y se evaluaba en la calidad de los pespuntos y de los bordados para saber si se habían esmerado. La destreza de las manos no era ajena a la postura corporal adecuada para coser ni hacia la educación de la mirada, qué mirar y en qué dirección. Las Labores de mano se exponían al público en general en las escuelas, en ocasiones en la Biblioteca Nacional de Maestros, donde los inspectores pasaban revista con rigurosidad dado que se estaba poniendo en juego la formación de las madres y esposas de la Nación, además de exhibir las labores y otras producciones artísticas escolares como muestra del progreso cultural en las exposiciones internacionales.

Hay numerosas recomendaciones para aprender a tocar un instrumento, piano o guitarra, que se sumaban al logro la destreza de los dedos, además de engrandecer el espíritu con la apreciación musical o llegar a sentir el sentimiento sublime que había experimentado el músico. Sin embargo, la enseñanza de la música se redujo al canto coral

y a la enseñanza de métodos de solfeo. Esto se constata en las denominaciones de los ramos en los planes de estudio como Ejercicios de canto, Solfeo y teoría, Canto.

Las artes generaban actividades que devolvían y preservaban la alegría infantil que se perdía en el tedioso trabajo intelectual. El Trabajo manual y las Labores de mano al privilegiar las destrezas de las manos y en ocasiones la creatividad, cumplían ampliamente con esta finalidad a la que también se sumaban el Dibujo y la Música. Las artes entretenían a los niños, los alegraban y particularmente, mejoraban la disciplina como la música, porque cuando los niños cantan en coro no molestan y se entretienen y a veces, hasta se divierten.

La enseñanza de las artes se destinaba a la formación de la identidad nacional; las propuestas del dibujo libre de Malharro, a partir de 1904, se sumaron la búsqueda de cancioneros populares que enaltecieran la Nación. Pero en el contexto del Centenario, la Educación patriótica puso a las artes en la escuela al servicio del nacionalismo. La escuela adquiría una particularidad en la función política que había cumplido desde finales del s. XIX; se hacía más política dado que el nacionalismo en la escuela combatía al extranjero que amenazaba el orden nacional. La escuela se vestía de celeste y blanco, Ramos Mejía instalaba una estética nacional que abarcaba la arquitectura escolar, más y mejores edificios para las escuelas públicas, se centraba en la estética de las aulas para hacerlas más luminosas y ventiladas, y la enseñanza de las artes se ponía al servicio de los símbolos patrios, se dibujaban, se copiaban, se decoraba la escuela, se cubría de banderas, se representaba el escudo con distintos materiales, se moldeaban los relieves y se dibujaban los mapas del territorio nacional, los cancioneros se colmaban de baladas populares y de himnos. Se pretendía que la escuela fuera un museo donde todas las producciones escolares que se tornaban artísticas se expusieran al público con el objeto de preservar el acervo nacional.

El periodo en esta tesis finaliza hacia 1916; interesa destacar la propuesta de Clotilde Guillén (1913) como antídoto a la educación patriótica; con ella en la escuela, naturaleza y belleza forman parte de un todo que revalorizaba la educación estética. Esta era una propuesta de gran alcance que relacionaba lo económico, lo ético, la estética y la política. Pero lo más novedoso resultaría la finalidad que asumió la educación estética, la de constituirse en un derecho humano, y como tal debía ser incorporado a la suma de los derechos del hombre, donde la familia, la escuela y la sociedad contribuyeran a hacerla posible.

Por sobre todas las cosas, las artes formaban parte de un modelo curricular que se difundió por Occidente, pero que se localizaría a nivel nacional conforme al contexto de transformación social y cultural, del periodo estudiado, donde adquirieron sentidos y finalidades. En este contexto se conformaba un campo pedagógico simultáneamente al campo artístico a los que pertenecían distintos actores que discutían sobre las mejoras para la enseñanza de las artes, de este modo se generaron tensiones en el estatus, los sentidos, las formas de enseñar y las finalidades de las artes tanto en la preparación del magisterio como en la enseñanza común. En términos de Goodson (1995, 1991), las artes como asignaturas escolares no pueden ser pensadas como entidades monolíticas sino que dan cuenta de un proceso histórico que resultó de la conformación de los campos pedagógicos y artísticos, así como del interés y de las disputas de distintos actores de uno y de otro campo por definir los contenidos, las formas de enseñar, los recursos didácticos y sus finalidades. Desde esta perspectiva, las artes formaron parte de un proceso de construcción social, y como tal de invención de la tradición que no es algo predeterminado sino es una herencia a la que defender y debe construirse y reconstruirse históricamente (Hobsbawn y Ranger, 1985). La preeminencia del método intuitivo para la enseñanza de las artes que se repitió a lo largo del periodo implica continuidad con el pasado en el contexto de producción de lo escolar.

La lectura de los planes y programas permitió identificar el proceso histórico de construcción de la asignatura Dibujo. En los planes de 1870 a 1880, el dibujo adquiría un carácter paratextual a las ciencias, es decir estar al servicio de la Matemática, Geometría, Geografía. A partir de los planes de 1880, el dibujo obtenía un mayor estatus al centrarse en aspectos metodológicos con Ejercicios de dibujo y Dibujo natural. No obstante, durante el periodo estudiado, en los planes coexistieron todas las denominaciones de la asignatura Dibujo. A nivel de contenidos y finalidades, el cambio lo marcaron las reformas de Malharro y Ramos Mejía donde el Dibujo asumió el mayor estatus.

Con respecto a la asignatura Música se centró en la música vocal y en la enseñanza del solfeo y coexistieron las denominaciones de Música y Ejercicios de Música. Con las Labores se produjo un proceso similar al de la Música donde la variación estuvo en Labores de mano, Ejercicios de Labores y Labores y Economía doméstica. A nivel de las finalidades mantuvo una continuidad. El Trabajo manual, la asignatura artística novedosa, se incluyó en el plan de 1902 con un buen estatus entre las artes y se mantuvo

con la denominación en el periodo estudiado, cambiando los contenidos en relación al riesgo para los niños y niñas de trabajar con herramientas.

El análisis del corpus permitió comprender que el Estado no fue un actor unívoco y autoconciente sino plural y sujeto a permanentes reacomodamientos y alteraciones de fuerzas. Con el estudio emprendido sobre la enseñanza de las artes en la preparación de maestras y maestros pudo conocerse al “Estado desde adentro” (Bohoslavsky; Soprano, 2010: 20). En esta tesis se pudo apreciar el papel de los funcionarios del CNE por incidir en la enseñanza de las artes, ya sea a nivel de cumplimiento de la normativa, o para orientar la enseñanza común con los mismos métodos, contenidos y finalidades. En el reacomodamiento hay funcionarios que parecen “ser el Estado” dado que imprimen su sello en las propuestas didácticas, como Ramos Mejía, Pizzurno, Malharro, entre otros, y direccionan las finalidades o la línea pedagógico didáctica en el momento histórico que ocupan los cargos en el CNE. En el caso de las propuestas que provienen del campo pedagógico parecen superponerse con las propuestas de los artistas. Uno y otro campo mantienen pocos puntos contactos, quizás se encuentran en la decodificación de las Bellas Artes que realiza la pedagogía magisterial y la enseñanza común o en la formación de una estética que se desplaza hacia la ética y la política en pos de la formación de la identidad nacional.

Finalmente, resta decir que esta tesis se propuso aportar desde la Historia de la educación a los estudios del curriculum a partir de la enseñanza de las artes en la formación y preparación de maestras y maestros. En esa línea se ha encontrado un interés estatal complejo, variable, cargado de tensiones que se manifestó en la selección de contenidos, en la mejora de las formas de enseñar y en el abanico de finalidades que se desplegaron en la enseñanza para contribuir a una estética nacional y una identidad nacional; pero también en la formación de ciudadanos con saberes para la construcción de una sociedad y de una economía en progreso. Queda ver qué pasó con estas intenciones en las prácticas de la enseñanza; otras fuentes tendrán huellas de esos pasos (cuadernos de clase o informes de directores y directoras y de inspectores). Queda para futuros trabajos y colegas indagar sobre las prácticas de enseñanza, la singularidad de las mismas y su relación con las intenciones pedagógicas en tanto es uno de los problemas más complejos para investigar desde la Historia de la Educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abela, Andréu (2002) *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granda, Centro de estudios andaluces.

Alberdi, Juan Bautista [1852] (2018) *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires, Colihue.

Alvarado, Maite (1994) *Paratexto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, EUDEBA.

Artundo, Patricia (2003) "Bibliografía crítica de Martín A. Malharro: el dibujo como agente de educación", en *Revista Estudios e Investigaciones* N° 9, Instituto de Teoría e Historia del Arte "Julio E. Payró", Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo (2006), *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y Pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Alliaud, Andrea (1993) *Estudios sobre la educación. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Bernstein, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control*. Madrid, Ediciones Morata.

Benavot, Aaron, Cha, Yan, Kamens, David, Meyer, John y Wong, Suk-Ying (1991). "El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales." [en línea], en *Revista de Educación*, N° 295, pp. 317-344. Consultado el 27 de septiembre de 2018 desde: <https://goo.gl/Tz979h>

Bertoni, Lili Ana (2020) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del s. XIX*. Buenos Aires, Edhasa, libro digital EPUB.

Blas Antonicelli, Isabel M. (2002) "La formación de docentes para la enseñanza primaria en Argentina: influencia de las ideas pedagógicas en el proceso de profesionalización (1870-1920)" [en línea] Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Educación Distancia Madrid. Consultado el 15 de diciembre de 2019 desde: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Imblas/Blas\\_Antonicelli\\_Isabel\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Imblas/Blas_Antonicelli_Isabel_Tesis.pdf)

Bohoslavsky, Ernesto; Soprano, German ( 2010) *Un estado con rostro humano: funcionarios e instituciones estatales en Argentina: de 1880 a la actualidad* Buenos Aires, Prometeo libros, p 9-58.

Bourdieu, Pierre (2000) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 2ª edic.

Botana, Natalio (1977) *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Bowen, James (1992) *Historia de la educación occidental. Tomo II. La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*. Barcelona, Editorial Herder, 3ª edic.

Braudel, Fernand (1974) “La larga duración” en *La Historia y las Ciencias Sociales*, trad. Gómez Mendoza, Josefina. 3º ed. Madrid, Alianza Editorial, pp. 60-82.

Buffo, Roberto (2017) “La problemática del nacionalismo musical argentino” *Revista del IIMCV* N°31, Año 31. Consultado el 19 de enero de 2020 desde: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/1300>

Calvo Fernández, Diana (2009), “La música militar en la Argentina durante la primera mitad del siglo XIX” [en línea], *Revista Digital del Instituto Universitario Naval*, vol. 1, pp. 29- 54. Consultado el 26 de diciembre de 2020 desde: <https://n9.cl/t8q6f>

Camilloni, Alicia (2016) *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.

Caruso, Marcelo (2005) *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania, (1869-1919)*, Prometeo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Castañeda, Carmen (1997) “El tiempo en la historia y el problema de la periodización” [en línea], en *Estudios del hombre*, núm. 5. Guadalajara, Universidad de Guadalajara. Consultado el 5 de febrero de 2021 desde : <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/esthom/esthompdf/esthom5/79-90.pdf>

Cattaruzza, Alejandro (2020) *Historia de la Argentina. 1916-1955*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Comenio, Juan Amos (1998) *Didáctica Magna*, México, Editorial Porrúa, 8ª edic.

Cucuzza, Héctor(2011) *El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos* [en línea] Consultado el 2 de enero de 2020 desde: <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2631>

Cucuzza, Héctor; Pineau, Pablo (2000). El Proyecto Histelea (historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina). [en línea, *Historica*, 36(2), 677-698. Consultado el 2 de enero de 2020 desde: <https://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLuj%C3%A1n.pdf>

de Miguel, Adriana (2017) “Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. en: *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo a las netbooks estatales* Cucuzza, Héctor (dir.), Spregelburd, Roberta (codir.) Buenos Aires, Editoras del Calderón, pp. 133-169.

Dagfal, Alejandro (2014) “Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966)” [en línea] *Universidad Psychol. Bogotá, Colombia* V. 13 No. 4. Consultado el 26

de agosto de 2021 desde:

[http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/conicet\\_breve\\_historia\\_de\\_la\\_psicologia\\_en\\_la\\_ciudad\\_de\\_la\\_plata\\_1906\\_1966\\_edf0dd9d-5721-4ba3-8973](http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/conicet_breve_historia_de_la_psicologia_en_la_ciudad_de_la_plata_1906_1966_edf0dd9d-5721-4ba3-8973)

Dosio, Patricia (2020) *Arte, escuela, nación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, EUDEBA, libro digital EPUB.

Dosio, Patricia (2015) "El gusto estético en la escolaridad elemental argentina en torno al Primer Centenario de la Revolución de Mayo (1910)" [en línea], *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año XVII. Vol. 27 Consultado el 27 de febrero de 2018 desde: <https://goo.gl/eaeY8m>

Dosio, Patricia (2014) "Aprender a dibujar los contornos del país: Vínculos entre la enseñanza del dibujo escolar y los conocimientos geográficos en el Buenos Aires finisecular (1880-1900)" en: *Caderno de Geografía, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil*, vol. 24, núm. 2, 2014, pp. 90-104. Consultado el 27 de febrero de 2018 desde: <http://www.redalyc.org/html/3332/333231478006/>

Durkheim, Emile (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ediciones La Piqueta.

Duarte, Daniel (2014) "Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888)" [en línea], en *Revista Páginas*, vol. 6, N 10, 129-149. Consultado el 5 de febrero de 2021 desde : <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/44>

Dussel, Inés (2006) "Currículum y conocimiento en la escuela media argentina", en *Annales de la educación común/Tercer siglo/año 2/Nº 4/ agosto de 2006*.

Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: EUDEBA, FLACSO, 1997.

Efland, Arthur D.(2002) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, Paidós.

Escolano, Benito (2000) *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid, Biblioteca nueva.

Escolano, Benito A (1982) "Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica" [en línea] *Revista de Educación*, Madrid, MEC, núm. 269, pp. 55-76 Consultado el 27 de febrero de 2018 desde <http://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2017/09/sigloymediodeperspectivahistorica.pdf>

Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismara, José (eds) (2019) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Fiorucci, Flavia(2016) "País afeminado, proletariado feminista." *Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)* [en línea], *Historia de la Educación*. Anuario, vol. 17, núm. 2, pp.120.137. Consultado el 15 de abril de 2020 desde: <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v17n2/v17n2a08.pdf>

Fiorucci, Flavia (2014) “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)” [en línea], Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol. II, núm. 3, pp. 25-45. Consultado el 29 de mayo de 2016 desde: <http://goo.gl/FGfY34>

Fiorucci, Flavia (2014) “Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: El Monitor de la Educación, 1900-1930.” [en línea] Delgado, Verónica, Mailhe, Alejandra y Rogers, Geraldine (coordinadoras). Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX). La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Consultado el 29 de mayo de 2016 desde: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.376/pm.376.pdf>

Gagliano, Rafael (2011) *Escritos sobre educación. Selección de textos / Manuel Belgrano; con presentación de Rafael Gagliano*. La Plata, UNIPE. Editorial Universitaria.

Giambelluca, Vanesa (2012) “La enseñanza del dibujo en la escuela” [en línea], Arte e Investigación, vol. 14, La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP, Consultado el 11 de julio de 2017 desde: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39758/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39758/Documento_completo.pdf?sequence=1)

Gimeno Sacristán, José (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Barcelona, Morata.

Gluzman, Georgina (2013) "El trabajo recompensado: mujeres, artes y movimientos femeninos en la Buenos Aires de entresiglos" [en línea], pp.1-22. Consultado el 23 de octubre de 2017 desde: [http://cral.in2p3.fr/artelogie/IMG/article\\_PDF/article\\_a265.pdf](http://cral.in2p3.fr/artelogie/IMG/article_PDF/article_a265.pdf)

Goodson, Ivor (2003), *Estudios del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu.

Goodson, Ivor (1995), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Goodson, Ivor (1991) “La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum” [en línea], pp. 7-37 Revista de educación, num 295. Consultado el 2 de octubre de 2019 desde: [http://cral.in2p3.fr/artelogie/IMG/article\\_PDF/article\\_a265.pdf](http://cral.in2p3.fr/artelogie/IMG/article_PDF/article_a265.pdf)  
<http://hdl.handle.net/11162/70292>

Guillamón, Guillermina (2018) “Espacios musicales y teatrales en la ciudad de Buenos Aires: sociabilidad y vida cultural a principios del siglo XIX (1804-1840)” [en línea] Comahue, Revista de Historia, Universidad de Comahue, num 19, pp. 167-192. Consultado el 26 de diciembre de 2020 desde <http://revele.uncoma.edu.ar/hdoc/revele/index.php/historia/article/view/2146>

Guillamón, Guillermina (2012) “La actividad musical en Buenos Aires entre 1804-1827: ¿Una práctica configuradora de espacios de sociabilidad de la elite porteña?” [en línea] Córdoba, Anuario del Centro de Estudios Históricos Profesor Carlos SA Segreti, año 12,



núm. 12. Consultado el 26 de diciembre de 2020 desde: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/22705>

Gustavino, Berenice (2019) "La Historia del Arte en la UNLP. De materia a carrera Arte e Investigación" (N.º 16), noviembre 2019. [en línea] Consultado el 26 de agosto de 2021 desde: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei>

Gutiérrez Viñuales, Rodrigo (2005) "Arte y vida académica en la Argentina. Vicisitudes de una experiencia tardía" [en línea] *Tiempos de América*, Castellón, N° 11, 2005, pp. 105-113. Consultado el 6 de diciembre de 2020 desde: <http://www.ugr.es/~rgutierr/PDF1/087.pdf>

Gutiérrez Viñuales, Rodrigo (2003) *Síntesis histórica del arte en la Argentina (1776-1930)* [en línea], Tesis de doctorado. Universidad de Granada, España. Consultado el 6 de enero de 2019 desde: <https://tinly.co/J5pt1>

Gutiérrez Viñuales, Rodrigo (2002) "La infancia entre la educación y el arte. Algunas experiencias pioneras en Latinoamérica (1900-1930)" [en línea] *Artígrama: Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, 2002, vol. 17, p. 127-148. Consultado el 26 de diciembre de 2020 desde: <https://tinly.co/9ICWy>

Gustafson, Ruth (2005) *Merry throngs and street gangs: The fabrication of whiteness and the worthy citizen in early vocal instruction and music appreciation, 1830-1930*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison, Madison.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (vol. 1). Buenos Aires, AIQUE.

Krippendorff, Claus (1990) *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Madrid: Paidós.

Halperín Donghi, Tulio (2004) *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires, Editores de América Latina.

Hamilton, David (1993) "Orígenes de los términos educativos clase y currículum" [en línea] *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, Consultado el 10 de enero de 2019 desde: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>

Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence (2002) *La invención de la tradición*. Crítica. Barcelona.

Argentina, *Ley N° 1420 de Educación Común*, promulgada el 8 de julio de 1884, Congreso de la Nación Argentina.

Argentina, provincia de Buenos Aires, *Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires N° 988*, 1875. Buenos Aires, Imprenta Rural.

Luterstein, Mariana (2017) "La voz del Inspector. Los artículos de Martín Malharro en El Monitor de la Educación Común" [en línea] XII Jornadas Estudios e Investigaciones. Artes visuales, teatro y música El Arte y la multiculturalidad. Buenos Aires, Instituto

Payró, FILO, UBA. Consultado el 10 de febrero de 2019 desde: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JEI/XIIJEI/paper/viewFile/5352/3406>  
Malosetti Costa, Laura (2003) *Los Primeros Modernos. Arte y Sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica.

Mandoki, Katya (2008) *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México, Siglo XXI Editores.

Marcaida, Elena y Scaltritti, Mabel (2006) “La construcción del Estado nacional Argentino” en *Pasados presentes. Política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea*, Buenos Aires, Dialektik,

March, Natalia, (2012) *Martín Malharro Buenos Aires* ,[en línea] Centro Virtual de Arte Argentino, Buenos Aires. Consultado el 3 de febrero de 2021 desde: [http://www.cvaa.com.ar/02dossiers/malharro/03\\_introduccion.php](http://www.cvaa.com.ar/02dossiers/malharro/03_introduccion.php).

Mare, Alejandra (2019) “Artes en el currículum de la formación docente normalista” en II Encuentro Internacional de Educación. UNCPB. Consultado el 3 de febrero de 2021 desde: <https://indico.fch.unicen.edu.ar/event/2/contributions/mine>

Marengo, Roberto (1991) “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación” en Puiggrós, A (dir.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, pp. 71-175.

Marín-Viadel, Ricardo; Roldán, Joaquín(2019) “A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en *Educación Artística*, en: *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895.

Massone, Manuel y Olmello, Oscar (2018) “El conservatorio nacional de 1888 como formador de educadores de música” [en línea] Consultado el 11 de enero de 2020 desde: <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2019/08/massone-manuel-y-oscar-olmello.pdf>

Melgarejo, Paola, *Comentario sobre El arado*, Consultado el 6 de abril desde <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1665/>

Mercado, Belén (2014) “Escolarizar la mirada: arte, estética y escuela (1880-1910)” en Pineau, Pablo (2014) dir. *Escolarizar lo sensible: Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo, pp.95-114.

Mercante, Víctor (1918) *Escuelas Normales. Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 2, núm. 5, [en línea] pp 201-214. En Memoria Académica. Consultado el 15 de enero de 2021 desde: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf)

Núñez, Violeta (1985) *De la Escuela Normal del Paraná o de la Fundación del Magisterio en la Argentina*,[en línea] Ediciones Universidad de Salamanca. Consultado el 2 de agosto de 2019 desde: <https://gedos.usal.es/handle/10366/79395>

Orce, Victoria; Hillert, Flora (2021) “Arte, conocimiento y ciudadanía en la formación docente”, [en línea] en FILIA N<sup>o</sup> 3, Guayaquil, Ecuador, pp.103-116. Consultado el 4 de agosto de 2021 desde: <http://ilia.uartes.edu.ec/ilia/publicaciones/f-ilia-2/>

Orce, Victoria; Mare, Alejandra (2014) “La formación docente en artes (o el artista que no pudo ser)”,[en línea] I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. UNCPBA-Tandil- Argentina Consultado el 12 de diciembre de 2021 desde: <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>

Orce, Victoria; Mare, Alejandra; (2014) “La inspiración de las musas (o resignarse a la formación). Reflexiones sobre la formación docente en artes” ,[en línea] en *Revista Artedoc*, ATFD, IUNA, N<sup>o</sup> 2, abril 2014. Consultado el 12 de diciembre de 2021 desde: <http://artedoc.iuna.edu.ar/la-inspiracion-de-las-musas-o-resignarse-a-la-formacion/>

Oszlak, Oscar (1997) *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y desarrollo nacional*. Buenos Aires, Editorial Planeta.

Palamidessi, Mariano (2006) “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo” Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Ciudad de Buenos Aires, Siglo XXI.

Palamidessi, Mariano (2004) *El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)*, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.

Plá, Josefina (1975) *El barroco hispano-guaraní*, Asunción. Editorial del Centenario, JRL.

Pérez Campos, Ana Bella (2016) *Escuela Normal de Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina*, Paraná, Ediciones UADER.

Petitti, Eva Mara (2017) Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires(1875-1995)[en línea]. *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, no 28, p. 223-244. Consultado el 16 de febrero de 2021 desde: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382017000100012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382017000100012)

Pineau, Pablo (2014) *Escolarizar lo sensible: Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo.

Pineau, Pablo (2005) “A cien años de la Ley Láinez” en *A cien años de la Ley Láinez*, [en línea]Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 9-14. Consultado el 15 de enero de 2021 desde: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf>

Popkewitz, Thomas (1990) “Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.” (vol. 4). Universitat de València.

Querrien, Anne (1979) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.

Quintero Palacios, Silvina (1995) *Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)* [en línea] Instituto de Geografía, UBA, Consultado el 15 de enero de 2021 desde: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12470>.

Rodríguez, Laura (2021) “Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)” [en línea] Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, vol. 5, núm. 1, e130 en Memoria académica. Consultado el 10 de noviembre de 2021 desde: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12494/pr.12494.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12494/pr.12494.pdf)

Rodríguez, Laura (2020) “Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952)” [en línea] Mundo Agrario, vol. 21, núm. 47, e 143, en Memoria académica. Consultado el 15 de enero de 2021 desde: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12036/pr.12036.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12036/pr.12036.pdf)

Rodríguez, Laura (2019) “Cien años de Normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes” [en línea] Revista *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59. Consultado el 15 de enero de 2021 desde: <http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/690>

Romero, José Luis (2017) *Breve historia de la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sarlo Beatriz (1992) *Intelectuales y revistas : razones de una práctica* [en línea] en América : Cahiers du CRICCAL, n°9-10, 1992. Ldiscours culturel dans les revues latino-américaines, 1940-1970. pp. 9-16. Consultado desde 4 de marzo de 2021 desde: <https://doi.org/10.3406/ameri.1992.1047>

Sarmiento, Domingo Faustino (2011) [1849] *Educación popular*. La Plata, UNIPE Editorial Universitaria.

Sarmiento, Domingo Faustino (2006) [1845] *Facundo*, 2ª edición, 4º reimp. Buenos Aires, Colihue.

Schwab, Joseph (1989) “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum.” en: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 1989 pp. 197-209.

Sennet, Rodolfo (1914) *Apuntes de Pedagogía*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Serra, María Silvia (2014) “Sensibilidad escolar y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino, en Pineau, Pablo (2014), dir *Escolarizar lo sensible: Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo.

Sharagrodsky, Pablo (2007) *El cuerpo en la escuela*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consultado el 11 de junio de 2020, disponible en: [https://www.academia.edu/8074882/El\\_cuerpo\\_en\\_la\\_escuela](https://www.academia.edu/8074882/El_cuerpo_en_la_escuela)

Snow, C. (2000) *Las dos culturas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Southwell, Myriam (2015) “La Ley 1420 y la tarea de los Inspectores escolares” *Historia de la Educación*. Buenos Aires, Anuario, vol. 16, num, 1, pp. 63 – 72. Consultado el 15 de enero de 2021 desde: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/7038>

Sprelgeburd, Roberta (2017) “¿Qué se aprende a leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)”, en Cucuzza, Héctor (dir.), Sprelgeburd, Roberta (codir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo a las netbooks estatales*, CABA, Editoras del Calderón, 2017: 171-214.

Tedesco, Juan C.(2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina. Universidad de San Martín.

Tedesco, Juan Carlos (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI Editora Iberoamericana, 4º edic.

Terán, Oscar (2008) *Historia de las ideas en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

Tenti Fanfani, Emilio (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente opiniones, valoraciones y expectativas* [en línea], Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Consultado el 21 de diciembre de 2019 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005903.pdf>

Ternavasio, Marcela (2009) *Historia de la Argentina 1806-1852*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Welti, María Elisa (2016), "Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión" [en línea], Primer Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística Facultad de Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Rosario (UNR) Consultado el 21 de diciembre de 2017 desde: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/16755>.

Welti, María Elisa, (2011) "Martín Malharro y la enseñanza del dibujo en la escuela primaria argentina (1904-1909)" [en línea] VIII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina (La Plata, 2011) Consultado el 21 de diciembre de 2017 desde: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38353>

Zarlenga, Matías (2014) “La nacionalización de la Academia de Bellas Artes de Buenos Aires (1905-1907)” [en línea] *Revista Mexicana de Sociología*, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México, vol. 76, N° 3, julio-septiembre, pp. 383-411. Consultado el 24 de octubre de 2017, desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32131057002>

#### FUENTES CONSULTADAS

*Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal*, 1903, Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 33 núm. 510 junio de 1915, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 33 núm. 509 mayo de 1915, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 31 núm. 484, abril de 1913, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 30 núm. 473, mayo de 1912, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 30, núm. 448, abril de 1910, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 30, núm. 447, marzo de 1910, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 29, núm. 445, enero de 1910, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 440, agosto de 1909, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 436, abril de 1909, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 435, marzo de 1909, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 27, núm. 429, septiembre de 1908, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 27, núm. 428, agosto de 1908, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 27, núm. 426, junio de 1908, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 27, núm. 425, enero de 1908, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 26, núm. 409, enero de 1907, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 26, núm. 405, septiembre de 1906, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 26, núm. 402, junio de 1906, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 25, N<sup>a</sup> 391, octubre de 1905, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 25, N<sup>a</sup> 388, mayo de 1905, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 25, núm. 387, abril de 1905, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 25, núm. 386, marzo de 1905, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 25, núm. 385, febrero de 1905, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 23, núm. 361, marzo de 1903, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 22, núm. 357, noviembre de 1902, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 22, núm. 354, agosto de 1902, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 22, núm. 352, junio de 1902, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 22, núm. 351, mayo de 1902, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 22, núm. 349, marzo de 1902, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*Memoria presentada por el Ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1869*. Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900. Reimpresión oficial.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 20, núm. 322, enero de 1900, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación

*El Monitor de la Educación Común*, Año 17, núm. 292, septiembre de 1897, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 15, núm. 263, junio de 1895, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 13, núm. 252, agosto de 1894, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 13, núm. 242, enero de 1894, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 13, núm. 240, enero de 1894, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 12, núm. 237, noviembre de 1893, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 12, núm. 236, octubre de 1893, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 12, núm. 234, septiembre de 1893, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 12, núm. 233, septiembre de 1893, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 12, núm. 224, abril de 1893, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 12, núm. 223, marzo de 1893, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 198, septiembre de 1891, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 192, enero de 1891, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 188, septiembre de 1890, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 181, mayo de 1890, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 165, septiembre de 1889, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 162, agosto de 1889, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 161, julio de 1889, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.



*El Monitor de la Educación Común*, Año 9, núm. 139, septiembre de 1888, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 9, núm. 135, julio de 1888, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 9, núm. 126, febrero de 1888, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 9, núm. 123, enero de 1888, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 8, núm. 120, noviembre de 1887, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 8, núm. 118, septiembre de 1887, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 8, núm. 115, julio de 1887, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 8, núm. 111, marzo de 1887, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 8, núm. 108, febrero de 1887, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 5 , núm. 95, abril de 1886, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 5 , núm. 94, febrero de 1886, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 5 , núm. 90, noviembre de 1885, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 5 , núm. 85, agosto de 1885, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 5 , núm. 84, julio de 1885, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 5 , núm. 75, enero de 1885, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 3, núm. 51, enero de 1884, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 3, núm. 49, diciembre de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 3, núm. 47, diciembre de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 3, núm. 40, octubre de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 2, num. 34, junio de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 2, num. 29, mayo de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 2, num. 28, abril de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 2, num. 27, abril de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 2, num. 25, marzo de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 2, num. 24, febrero de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 2, num. 23, enero de 1883, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 2, num. 6, marzo de 1882, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*El Monitor de la Educación Común*, Año 1, num. 1, septiembre de 1881, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

*La Escuela Argentina en el Centenario: proyectos del Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. José María Ramos Mejía*, 1909, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Torres, José María (1878) *Informe del Director. Escuela Normal de Paraná*, Paraná.