

Itinerarios en el tiempo

Una cartografía
de la formación docente
en Córdoba



Presentación de la colección de cuadernos

Estudios pedagógicos
sobre el oficio de enseñar





Presentación de la colección de cuadernos

Estudios pedagógicos
sobre el oficio de enseñar

Aquello que acontece está situado, signado, “*deformado culturalmente*” por el escenario en el que transcurre (Cullen, 2009). Lleva las marcas de su tiempo, del espacio en el que se es y en el que se está de un modo singular. Podemos volver, una y otra vez, a los acontecimientos, pero, para comprenderlos cuanto más posible, habrá que leerlos en su tiempo, en su lugar; en el escenario singular en el que se gestaron y transcurrieron.

En el escenario educativo cordobés, hubo algunos acontecimientos esenciales para comprender lo que aquí nos interesa: el devenir institucional del sistema formador, las políticas, los problemas, los avances y los desafíos de esa cartografía de la formación docente en la provincia.

Repasemos muy ligeramente algunos de los principales hitos: fue en Córdoba que surgió la primera Universidad Nacional. Creada por los jesuitas e impulsada por el obispo Juan Fernando de Trejo y Sanabria en 1613, se nacionalizó en 1856. Entrado el siglo XX, en 1918, acunó la Reforma Universitaria, suceso que traspasó los límites provinciales y que fue reconocido como una huella determinante en los procesos de democratización de la Educación Superior. En este escenario controvertido, rebelde y clerical, quizás se encuentre el germen de aquello que Abratte define como un “*antagonismo constitutivo en el campo político educativo de la provincia entre el liberalismo laicista y los sectores del nacionalismo católico cordobés*” (2015, p. 5).

Sobre la base de estos antecedentes de alto valor simbólico en el campo educativo, iniciamos el proyecto Itinerarios en el tiempo. Una cartografía de la formación docente en Córdoba con el objetivo de estudiar, desde una perspectiva pedagógica, socio-histórica, cultural y regional, la cuestión de la formación docente en nuestra provincia. En el marco de las diversas producciones que componen esta cartografía, surge, como pieza constitutiva fundamental de una trama de múltiples lenguajes y soportes, la colección de cuadernos **Estudios pedagógicos sobre el oficio de enseñar**.



Presentación de la colección de cuadernos

Estudios pedagógicos
sobre el oficio de enseñar

Destaquemos, en particular, algunas notas en relación con los Cuadernos.

En principio que, en cuanto piezas del proyecto Itinerarios en el tiempo..., se proponen presentar algunos acontecimientos que configuraron el devenir de la formación docente en la provincia, al reconocer (como se ha dicho) los escenarios en los que tuvieron lugar. Como si, al trasluz del tiempo, pudiésemos identificar algo de lo que heredamos, descubrir sueños, intereses, los desafíos que diferentes actores fueron forjando en este devenir. ¿Qué situaciones fueron entretejiendo? ¿Cómo se resignifican hoy?

Dice Meirieu: *“Ninguna teoría se desarrolla en el éter del pensamiento puro, protegida de las vicisitudes del tiempo y de las tensiones que sacuden al mundo”* (2016, p. 219). ¿Qué debates fueron tallando ese patrimonio cultural común en el que nos formamos, en el que nos fuimos y nos vamos *“haciendo”*? Maestra/o se hace. Y se hace con otras y otros.

En este marco, los Cuadernos adquieren un singular protagonismo y ofrecen elementos movidos por la pregunta: ¿cómo es que llegamos a ser lo que somos? Al leerlos, surgirán algunas respuestas, las que, seguramente, podrán redefinirse con cada relectura. O discutirse, someterse a debate.

Cada uno de ellos se refiere a un acontecimiento y procura identificar las marcas que se tallan en un escenario singular, y los actores que allí intervienen. A su vez, pretende, de algún modo, *“mostrar”* los hilos de un tejido que los excede. ¿De dónde vienen estas ideas? ¿Hacia dónde derivan? Nos interesa destacar que, en cualquier caso, siempre se trata de un recorte. Subrayar el carácter de lo inesperado que habita en los acontecimientos y, también, en los recorridos que se proponen cuando se busca narrarlos.



Presentación de la colección de cuadernos

Estudios pedagógicos
sobre el oficio de enseñar

A su vez, los Cuadernos representan un objeto ligado a lo escolar y a la escritura. En ellos, se incluyen aportes de la investigación historiográfica, provincial y nacional, y enlaces a producciones en otros lenguajes (audios, videos) con dos propósitos:

- Reconocer los escenarios en los que cobraron protagonismo los principales acontecimientos que fueron forjando nuestra profesión.
- Explicitar las referencias bibliográficas, los recursos y los diferentes textos que respaldan una producción narrativa de carácter académico.

Por eso, verán que en estos escritos se exponen debates, problemas y diferentes materiales. Documentos, fuentes primarias y secundarias e ideas, más o menos contrapuestas, que se nutren del cine, de las series, de la pintura, de los documentales, de la música y de la poesía. Diversos lenguajes y distintos actores nos ofrecen elementos con los que procuramos habilitar la reflexión individual y colectiva.

Imaginamos estos materiales circulando en las clases, en diferentes actividades e instituciones que forman docentes, en la conversación entre las y los estudiantes que eligen la docencia. En los tiempos que vivimos (de fake-news, de contaminación informativa, de pocas, livianas y rápidas palabras), quisimos -justamente- hacer lugar a las prácticas de estudio académico. Sin que esto excluya la posibilidad de un presente en el que también es posible nutrir y ampliar los estudios con los aportes de las tecnologías digitales.

Finalmente, cada uno de los Cuadernos quiere ser parte constitutiva de esa cartografía en la que se fue desarrollando el sistema formador de la Provincia de Córdoba.

El Primer Cuaderno





El Primer Cuaderno

En este primer Cuaderno, pondremos el foco en un conjunto de procesos y acontecimientos que autores y autoras como Adriana Puiggrós, Pablo Pineau, Andrea Alliaud, Silvia Roitenburd y Gabriela Lamelas, entre otros, reconocen como vinculados, de modo fundamental, al surgimiento del normalismo en la Argentina. Al mismo tiempo, nos adentraremos en la forma singular que adoptó en el escenario cordobés. Nos ubicamos entre siglos -fines del XIX y principios del XX- para analizar procesos en los cuales se entraman lo nacional y lo provincial.

Diferentes testimonios e imágenes contribuyen a comprender las principales tensiones que atravesaron el campo de la formación docente y que son propias de la época. Por un lado, están los sectores que quieren construir un Estado liberal y progresista; por otro, quienes lo pretenden conservador, nacionalista y católico. En este escenario, se crean las primeras instituciones educativas. De ambos sectores -con más o menos presencia en el *Gobierno* provincial; más o menos en contra del Gobierno provincial, y más o menos en alianza con el Gobierno nacional- surgen las primeras instituciones de formación docente, ubicadas en diferentes localidades de Córdoba.

Organizamos este Cuaderno en dos apartados. El **primero** narra el surgimiento del proyecto normalista en el siglo XIX. El segundo se adentra en el escenario cordobés. Se presentan los debates y la trama social en la que surgieron las primeras instituciones en las que, oficialmente, se formaron las/os primeras/os maestras/os en la provincia.

Decidir por dónde comenzar es siempre un gesto caprichoso que se realiza a los fines del estudio, del análisis de algún asunto en particular. En este caso, las/os invitamos a leer *La formación docente y el normalismo en Córdoba*, primera pieza de la colección Estudios pedagógicos sobre el oficio de enseñar.

Adriana Fontana
Directora del ISEP

Cuaderno 1

La formación docente y el normalismo en Córdoba

Autores: Pablo Pineau y Gabriela Lamelas





ÍNDICE

- 1** El proyecto normalista:
instituciones, reglamentaciones
y una pedagogía para orientar la
formación docente
- 2** El Normalismo en Córdoba
- 3** Las Escuelas Normales en
Córdoba a principios del siglo XX



El proyecto normalista: instituciones, reglamentaciones y una pedagogía para orientar la formación docente

Hacia mediados del siglo XIX, en el marco de las tensiones y los desafíos que generaba la creación de un Estado nacional, la conformación, extensión y centralización de un sistema educativo se volvió una instancia clave para los sectores dirigentes. La valorización del rol de la educación para el **progreso** de la nación, percibido en esos términos por la llamada Generación del 37 en los años posteriores a la ruptura del orden colonial, fue objeto de numerosos intercambios, debates e iniciativas.

Si nos remontamos unas décadas atrás, la educación en tiempos tardo coloniales, es decir, en las décadas previas a la Revolución de Mayo, se caracterizaba por la coexistencia de un “mosaico de modelos educativos” (Puiggrós, 2018, p. 34) que incluía las llamadas “Escuelas del Rey”, además de una red de espacios educativos como las escuelas parroquiales, los conventos, las escuelas particulares y los talleres de artesanos, así como algunas universidades, entre ellas, la de Córdoba.

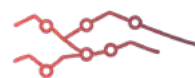
Para conocer algunas de estas experiencias, recomendamos visitar los siguientes documentos:

- Museo San Alberto
- El capítulo “*Educara las mujeres en tiempos coloniales*”, de Jaqueline Vasallo (página 55), parte de la obra *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba* (2021), compilada por Eunice Rebolledo y Gabriela Lamelas.

El proceso independentista, el nuevo clima social y político, dio lugar también a acciones y a propuestas en el campo educativo. A modo de ejemplo, recordemos que, siendo Manuel Belgrano vocal de la Primera Junta de la Patria, fundó la Escuela de Matemáticas para formar técnicos en el campo de las ingenierías. Cuando la Junta le encomendó la creación de cuatro escuelas durante su campaña militar:

Belgrano dictó un reglamento para las escuelas del Norte. En él se determinaba que los establecimientos debían ser estatales y administrados por los ayuntamientos, y en su entrada debían fijarse las armas de la soberana Asamblea Nacional Constituyente del Año 1813: un ritual de gran significación, porque distinguía la escuela del nascente Estado argentino de las parroquiales y de las viejas Escuelas del Rey, que agonizaban en los municipios o revivían como Escuelas de la Patria. (Puiggrós, 2018, p. 41)

En este panorama, hubo quienes se hicieron cargo de la enseñanza en las instituciones educativas. Estos maestros ejercían su profesión sin una formación específica, apoyados en su dominio de la lectura, la escritura y los cálculos, y la aritmética, además de que debían dar cuenta de su adecuada actuación moral y gozar de buena reputación.



El proyecto normalista: instituciones, reglamentaciones y una pedagogía para orientar la formación docente

Este proyecto político consideró a la educación como una empresa fundamental. Sarmiento y la Generación del 37, aun con matices y posiciones diversas, confiaban en el valor modernizador de la educación. Como lo mencionan Javier Trímboli e Ignacio Barbeito: “Sarmiento no tenía dudas de que la escuela era el futuro. Todo lo que en él había de promotor precisaba de la ayuda de la escuela que, por lo tanto, estaba en alianza con el porvenir de una nación, de una república” (2023, p. 21).

En las décadas siguientes, y en particular luego de la promulgación de la Constitución de 1853, el Estado nacional y cada uno de los Estados provinciales se constituyeron en garantes y responsables de la educación pública. La escolarización de las masas populares se promovió a partir de la promulgación de un conjunto de leyes que garantizaron las condiciones necesarias para la extensión, la regulación, la centralización y el gobierno del sistema educativo. El objetivo era la ampliación del acceso a la educación, asociado a las premisas de obligatoriedad y gradualidad.

En términos de la época, se trataba de asegurar a todos los niños la concurrencia a la escuela, concebida como uno de los mecanismos privilegiados con los que el naciente Estado nacional buscaba consolidarse, requiriéndose, en consecuencia, la acción principal del Estado en garantía de la gratuidad. En el marco de no pocas disputas, se trazaron los mínimos culturales y se determinó cuál era el saber educativo legítimo, se estableció un cuerpo de inspectores para la supervisión y se fijó la forma de financiamiento, entre otros aspectos.

En este contexto fue surgiendo el proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad sistemática de educar, asociado a la necesidad de formación de maestros. Aquellos maestros que habían desarrollado su actividad educativa de forma independiente o contratados por algunas instituciones debían dar paso a la constitución de un vasto cuerpo de funcionarios estatales dotados de saberes relativamente homogéneos sobre la enseñanza, articulados en torno a una pedagogía normalista. También fue el Estado quien definió y se hizo cargo de su formación, disputando con otros agentes sociales (por ejemplo, la Iglesia Católica) cuál sería ese “fondo común de verdades” que formarían al ciudadano moderno, convirtiéndose en empleador de numerosos agentes.

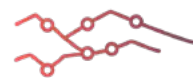


En este contexto, surgían las Escuelas Normales, y la docencia se transformaría en una “profesión de Estado” (Birgin,1997).

A partir de entonces, aunque fue un proceso largo, la ley 1420 y otras normativas provinciales comenzaron a exigir que estos agentes, las y los maestros normales, tuvieran un título otorgado por instituciones específicas: las Escuelas Normales, que se proponían lograr cierta uniformidad en los saberes de los maestros mediante una formación específica que se acreditaba a través de un título. Es en el tránsito por las Escuelas Normales donde se llega a ser docente. Allí adquirirían los saberes específicos sobre la enseñanza y una rigurosa preparación científica.

Fue Sarmiento, involucrado en el debate de la época, quien promovió la fundación de una red de Escuelas Normales, en todo el territorio, en manos del Estado nacional, y convocó a un conjunto de maestras y maestros norteamericanos, casi en su totalidad mujeres jóvenes, a acompañarlo en esta tarea. En general, ocuparon la dirección de las Escuelas Normales que se fueron creando en diferentes provincias. Las y los alumnos eran externos en su totalidad, y muchos de ellos obtenían becas del Estado nacional y de los poderes locales para trasladarse y realizar sus estudios.

Recordemos que la idea de Escuela Normal se remonta a la Revolución Francesa, cuando la noción de “normal” se refería a que debía implantar la “norma” que regiría el sistema. Eran escuelas donde se proveían los modelos que los futuros docentes debían observar y practicar. En el mismo edificio se realizaba la formación teórica y práctica; ambas se consideraban imprescindibles. Es decir, la Escuela Normal incluía en su estructura al menos dos niveles educativos: el llamado Curso Normal (en el Nivel Medio, donde se impartía la formación teórica) y un Departamento de Aplicación como escuela primaria, donde las futuras y futuros maestros desarrollaban sus **prácticas**. En algunos casos, también incluía un jardín de infantes.



El proyecto normalista: instituciones, reglamentaciones y una pedagogía para orientar la formación docente

De esta forma, se diferenciaban de los Colegios, la otra institución que debía ocuparse de la enseñanza media, en diversos aspectos. Una de las diferencias remite a que la Escuela Normal tenía fines profesionales, contra los propedéuticos del Colegio Nacional, ya que este último buscaba una mayor articulación con la continuación de estudios superiores.

La primera Escuela Normal fue establecida por decreto en 1869, y comenzó a funcionar en Paraná (Entre Ríos) un año más tarde.

Plan de Estudios de la Escuela Normal de Paraná (Memoria, 1871)

Primer año: Aritmética- Gramática- Geografía y dibujo de mapas. Lectura. Caligrafía. Ejercicios de composición. Instrucción moral. Canto. Ejercicios gimnásticos. Observación de la enseñanza en la escuela de aplicación- Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

Segundo año: Álgebra- Historia- Lectura y escritura- Fisiología- Teneduría de libros- Lectura y escritura- Ejercicios de composición y declamación- Canto- Dibujo- Ejercicios gimnásticos- Práctica en la enseñanza en la escuela de aplicación.

Tercer año: Geometría- Física- Principios de crítica literaria- Inglés- Constitución de la República Argentina y principios de gobierno- Revista de la Aritmética- Geografía- Historia- Trigonometría y Agrimensura- Lectura- Discursos- Teoría de la enseñanza-Ejercicios gimnásticos- Canto- Dibujo- Ejercicios de composición y declamación- Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

Cuarto año: Química- Filosofía moral- Psicología- Astronomía- Revista de los estudios de las escuelas comunes- Lógica- Francés- Inglés- Agrimensura- Teoría de la enseñanza-Discursos-Crítica literaria- Canto- Dibujo- Ejercicios gimnásticos- Práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación.

El proyecto normalista: instituciones, reglamentaciones y una pedagogía para orientar la formación docente

La extensión territorial alcanzada en unos pocos años por una amplia red de Escuelas Normales en todo el territorio nacional da cuenta de un proyecto de gran escala e inclusivo, no sin limitaciones materiales y simbólicas (Fiorucci, 2014). Pese a eso, los números de egresadas y egresados fueron insuficientes frente a la acelerada expansión del sistema de escuelas, llevando al Estado nacional a adoptar otras medidas.

Entre ellas, en los inicios, el Estado nacional y, en menor medida, los Estados provinciales y municipales destinaron recursos para financiar becas. Se consideraba que los alumnos eran empleados estatales desde el primer año en el que recibían la beca y se les hacía firmar a sus tutores un documento en el cual se los obligaba a ejercer la docencia durante un cierto período después de recibidos. Además, de acuerdo con el Reglamento, el Ministerio debía distribuir, entre todo el alumnado, los libros y los útiles necesarios (Lamelas, 2022).

Con la creación de las Escuelas Normales, se expandía el normalismo y se modificaban fuertemente las características de la formación de maestras/os que mencionamos en los primeros párrafos de este escrito, como así también las condiciones de ingreso al cargo.

- En primer lugar, se impuso la condición de “titulados”, diferenciándolos de los “no titulados”. Esto es: para ingresar al cargo se exigía tener un título expedido por la institución específica (la Escuela Normal) que legitimaba el ejercicio de la profesión. La docencia se fue volviendo una actividad “de tiempo completo”, sobre todo, en los espacios urbanos. A diferencia de épocas anteriores, su ejercicio tendió a ser la única actividad laboral llevada a cabo por esos sujetos. Junto con esto, se fue volviendo una tarea de laicos, en gran parte porque pasó a ser parte del aparato estatal, atravesado en el período por importantes secularizadores en distintos planos de la vida social e institucional.
- En segundo lugar -dado el hecho de que la población que asistía a estas escuelas, con la expectativa de convertirse en maestras y maestros, provenía, mayoritariamente, de sectores medios y medios bajos urbanos, a los que la opción por la docencia les abría campos y posibilidades hasta entonces negados por su extracción de clase-, fue reconocido por la posibilidad que ofrecía



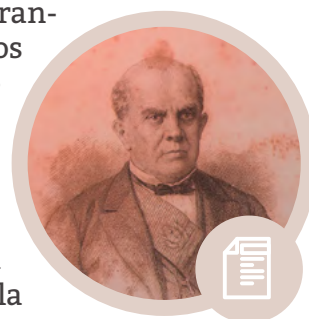
El proyecto normalista: instituciones, reglamentaciones y una pedagogía para orientar la formación docente

para el ascenso social individual, discursivamente, apoyado en la meritocracia que prometía el modelo político y social en aquellos años. La escuela fue su trampolín social y cultural, y, por tal, dedicaron su vida a afianzar y a difundir su obra.

- Por otra parte, se fue desarrollando un proceso de feminización de la docencia, en parte, estimulado por las ideas sobre la educación de la mujer y la coeducación de los sexos que proponían Sarmiento y sus seguidores; y que quedaron plasmadas en leyes como la 1420. Pero también por causas vinculadas con las condiciones de trabajo del magisterio, que fueron alejando a los varones de esta opción laboral, tales como los bajos salarios y la inestabilidad, entre otras. La feminización caracteriza hasta nuestros días la composición del magisterio en Argentina.

El normalismo concebía a la escuela, a tono con los ideales sostenidos por Sarmiento, como garantía de modernización de las sociedades y de la construcción de la nación. La inclusión de las masas populares a los procesos educativos se volvía fundamental para el proyecto. Sus rasgos han sido profusamente analizados en la historiografía educativa, y se siguen proponiendo nuevas lecturas de este proceso complejo.

Por un lado, es posible destacar sus rasgos más intolerantes y selectivos. En este sentido, la escuela, con los maestros normalistas como sus agentes, incluía a las poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el “progreso” del país, y se asociaba esta última idea a conceptos como civilización, república, ciudadanía, cosmopolitismo, decencia, trabajo, ahorro, autocontrol e higiene, a la que se oponía la barbarie, referida al atraso que reinaba fuera de ella. Desde esta perspectiva, su opción político-pedagógica principal fue la “inclusión por homogeneización”, al menos en los inicios; esto es, la garantía del ejercicio de derechos sancionados en la *Constitución nacional* de 1853 para todos los habitantes del país –nativos y extranjeros– mediante la aceptación de un molde cultural único, resumido en la noción de “civilización”. Esta pretensión homogeneizadora se vinculaba no solo a elementos restrictivos del proyecto, sino a la pretensión de dotar de cierta eficiencia a los procesos educativos en curso, desplegando



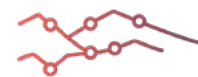
El proyecto normalista: instituciones, reglamentaciones y una pedagogía para orientar la formación docente

un conjunto de métodos y contenidos pormenorizados para orientar la enseñanza, tales como el uso del pizarrón, los tipos de ejercicios y las tecnologías de la enseñanza, entre otros.

Sin embargo, la uniformización de estos agentes, que Beatriz Sarlo llegó a nombrar como “robots estatales”, constituyó en realidad más un imaginario que una producción efectiva. Las y los maestros normales, que desde estas instituciones se desplazaron hacia diversos rincones del territorio nacional, siguieron muchos de estos preceptos, a la vez que sostuvieron proyectos situados, propios y articulados con demandas regionales. También, produjeron resignificaciones y reappropriaciones de estos mandatos, dando lugar a procesos más heterogéneos y diversificados de lo que suele presentar la historiografía educativa.

Se produjo entonces una combinación bastante estable de posiciones democratizadoras -mediante la inclusión- y autoritarias -mediante la homogeneización- que anidó en la escuela argentina y que marcó su historia educativa. Esta condición paradójica de origen le otorgó gran movilidad y productividad. Con un discurso de modernización cosmopolita, el normalismo procesó -muchas veces mediante la negación, la censura y la persecución- las diferencias de origen de sus alumnos y docentes, y buscó imponer un imaginario común de cuño ilustrado, con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. Los normalistas amaban la cultura escrita y tenían al higienismo, al decoro y al “buen gusto” como sus símbolos culturales más distinguidos, a los que oponían tanto el lujo y el derroche aristocrático como la ignorancia, la sensualidad y la “brusquedad” de los sectores populares. Quizá uno de los mejores símbolos de esta situación sea el guardapolvo blanco que los escolares y maestros argentinos utilizan desde las primeras décadas del siglo XX, símbolo que también puede leerse como cierta búsqueda de una identidad común, bandera de lucha de los docentes y estudiantes en defensa de la educación pública, entre otros aspectos.

El discurso normalista los formaba como “apóstoles del saber”, quienes debían poseer una fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio. Se demandaba, entonces, de los maestros y maestras, a la vez que el cumplimiento de los deberes del funcionario que implicaba la profesión, una moralidad íntegra (que ya era exigida en el trabajo de enseñar las primeras letras) y una vocación innata. Vocación, abnegación, servi-



El proyecto normalista: instituciones, reglamentaciones y una pedagogía para orientar la formación docente

cio. Ser maestro debía responder, en algún grado, a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores que se recibían. El magisterio se definió, en los tiempos de construcción del Estado-Nación, en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario del Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de cierto lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación para el progreso del país.

Se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante / funcionario del Estado, y se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades de la Nación que, en algunos casos, se abrió camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapié en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la aplicación de “métodos”, al afirmar una relación estandarizada con el conocimiento. Los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos: tornarse docente profesional significaba, en general, tener un puesto en la administración pública. Así, ambas dinámicas se yuxtaponían, por lo que impregnaron el habitus docente en el marco de una política educativa que se pronunció laica, gratuita y universal.

Para finalizar este primer capítulo, los invitamos a visualizar el siguiente video:



El normalismo en Córdoba

Las Escuelas Normales, como dijimos, se extendieron por todo el territorio nacional. Un acercamiento a las características de esta extensión en la Provincia de Córdoba requiere algunas precisiones, dado el cambio desde una mirada centrada en lo nacional hacia lo local y provincial.

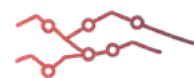
Lo local y lo nacional

La elección de una escala espacial para escribir la historia de la formación docente no es una cuestión menor. Durante mucho tiempo, se dio por sentado que la unidad de análisis debían ser los Estados nacionales. Por eso, el relato habitual de las historiografías educativas reafirmó la idea del Estado nación como constructor casi único de la escuela pública moderna, y la preponderancia de la homogeneidad como rasgo constitutivo. Así, las historias regionales y locales, por mucho tiempo, no fueron consideradas de interés para enriquecer la comprensión de los fenómenos en estudio.

En las últimas décadas, este asunto se ha convertido en objeto de crítica y revisión, lo que permitió la emergencia de estudios que mostraron los procesos locales en sus particularidades y, a su vez, abrieron otros problemas interpretativos, como el peligro de la pérdida de relatos que los incluyan.

Así, la adopción de una escala subnacional –ya sea que se le llame historia local, provincial o regional– ha tomado renovados bríos. Frente a la premisa de homogeneidad nacional, las historias locales han mostrado la heterogeneidad del proceso. Con estas perspectivas, la idea de un Estado nación que, unilateralmente, diseña e impone la escuela pública moderna se ve cuestionada al mostrarse la participación de una diversidad de actores y de experiencias cuyas acciones y ámbitos pueden romper con las dicotomías habituales: Estado versus sociedad; público versus privado; nacional versus extranjero.

En la historiografía educativa, esta perspectiva permitió cuestionar la existencia de fronteras claras y definitivas entre Estado y sociedad, y desagregar cada uno de sus componentes al examinar con detalle, a través de las escuelas concretas, y especialmente de sus conflictos, las relaciones entre los distintos niveles de gobierno –federal, estatal, municipal– o entre los ciudadanos de a pie y las autoridades de esos tres niveles, por ejemplo. No fue poco lo que se consiguió con esta historiografía al descentrar, en buena medida, al Estado nacional, al tiempo que se daba un papel en la historia a actores múltiples, especialmente, los provenientes de sectores subordinados. Un aspecto fundamental remite al lugar de las maestras y maestros en la determinación de un conjunto de prácticas escolares y su rol en los procesos de reapropiación, resignificación o resistencia a algunas de las medidas o normativas que emanaban del poder central. También, a la posibilidad de dejar de considerarlos “marionetas estatales” y devolverles el lugar de actores en los procesos educativos (Lamelas, 2022).



El normalismo en Córdoba

Para nuestro caso, es posible sostener que buena parte de la historia de las instituciones concretas se entrama y se articula con aspectos de la historia local cordobesa. Cuestiones demográficas como la inmigración, la preexistencia de pueblos originarios y la densidad poblacional; cuestiones económicas, como la extensión de las líneas del ferrocarril, la apropiación de tierras, la configuración y el accionar de la sociedad civil, y aspectos culturales y de idiosincrasia, como la presencia e influencia de la Iglesia Católica, el peso de la Universidad Nacional y la posibilidad de conseguir docentes y personal idóneo. Dichas dimensiones le imprimieron particularidades en cada caso y marcaron las formas concretas en las que se llevó a cabo la formación docente, más allá de las propuestas del poder central.

En el caso de Córdoba, las disputas que venimos analizando -en particular, las tensiones entre liberales en el gobierno y un poderoso grupo nacionalista católico- dieron como resultado un importante proceso de resistencia al avance del Estado en materia de control de algunos resortes que habían estado, hasta entonces, en manos de la Iglesia. La educación fue un aspecto fundamental. Las presiones ejercidas sobre el Gobierno provincial fueron provocando algunas derivas diferenciales en el proceso institucionalizador de la formación docente. Por ejemplo, Córdoba fue la última en responder al requerimiento de la ley de 1875 de fundación de Escuelas Normales Nacionales. Su argumento fue que ya había creado su Escuela Normal Provincial en 1878. Veamos este proceso más de cerca.

Precisamente, en lugar de hacer lugar a la instalación de una Escuela Normal Nacional, el 13 de septiembre de 1877, el gobierno de Antonio del Viso solicitó a la Sociedad de Beneficencia de la provincia que reuniese a un número considerable de alumnas para prepararlas para la enseñanza. Este grupo sería regentado por personal femenino afín al ideario católico que se proponía para la educación y la formación docente, muy distante de las ideas normalistas acuñadas en la Escuela Normal de Paraná y en otras fundadas en el período. En estas -como dijimos- se encontraban maestras normales traídas por Sarmiento desde Estados Unidos.

Sin embargo, no se trató de una particularidad local. La década de 1880 puede caracterizarse como el momento de mayor debate entre liberales y clericales en la construcción del Estado nacional, cuando Córdoba, más allá de la fuerte presencia liberal en su Gobierno, se volvió un bastión de los segundos. Por eso, se produjo una intensa resistencia a la propuesta del poder central de impulsar la convocatoria a las maestras norteamericanas que Sarmiento quería para tal función. Finalmente,

El normalismo en Córdoba

hacia 1883, se dieron las condiciones para avanzar en la instalación de la primera Escuela Normal Nacional de Maestras en Córdoba, que abrió sus puertas en 1884. En su dirección fue designada Francisca Armstrong, maestra nacida y formada en Nueva York, quien había llegado al país unos años antes, y en la vicedirección a Francis Wall, quien en 1886 fue reemplazada por Jennie Howard.

Los invitamos a escuchar el podcast La Casa del Diablo, que también forma parte del Proyecto “Itinerarios en el tiempo...”.

En este primer capítulo de la serie Voces, se narra la historia de Jennie Howard, una de las maestras norteamericanas de Sarmiento, que llega a Córdoba para hacerse cargo de la Escuela Normal Nacional de Córdoba, actualmente, Escuela Normal Superior Alejandro Carbó. Su historia evidencia las disputas locales por la formación docente en esta ciudad, caracterizada por una fuerte impronta clerical, y, además, deja ver matices que nos permiten pensar en la singularidad provincial. Escuchándolo, seguramente, podrán advertir cómo aparecen los debates de la época en las voces de sus protagonistas.



En ese contexto, en 1888, se abre la segunda Escuela Normal en el territorio provincial, en la actual ciudad de Río Cuarto. Su historia, aunque inscripta en las tensiones más generales, no parece estar tan ligada al debate previo entre católicos y librepensadores, sino a otras temáticas más contemporáneas, como la expansión del ferrocarril, la extensión de la frontera agrícola, la ocupación de tierras y la llegada de la inmigración. Entre otras características distintivas, esta escuela nace mixta. En su dirección fue nombrado Sebastián Vera, egresado de la Escuela Normal de Paraná, ferviente defensor de una perspectiva positivista para la formación de docentes y miembro activo de la masonería local.

De esta forma, es posible reconocer que el proceso de institucionalización del normalismo en la provincia está atravesado por los primeros debates sobre la formación de los docentes cordobeses, en la relación entre Iglesia y Estado, o poder central y poder local, que reeditaba las diversas formas de entender y actuar el federalismo expresado en la Constitución nacional. Al mismo tiempo, se sostenían otras temáticas en debate, como las perspectivas en cuanto al lugar de la educación en la construcción de la identidad nacional, qué se entendía por un “buen docente”, y las posiciones de género y el higienismo, entre otras.

Las Escuelas Normales en Córdoba a principios del siglo XX

Otra etapa de este proceso se inicia con la instalación de nuevas Escuelas Normales en el territorio provincial en las primeras décadas del siglo XX. Por un lado, la Provincia llevó a cabo un conjunto de iniciativas propias tendientes a paliar la falta de docentes titulados. Así, le dio continuidad a la disputa por la formación de maestros del período anterior. En esta dirección, en 1906, se fundó la Escuela Graduada Superior Normal Provincial de Niñas, denominada “Juan B. Alberdi”. Años más tarde, en 1909, la Escuela Normal Provincial para Varones, emplazada frente a la plaza Vélez Sarsfield de la Ciudad Capital, suprimida en 1931 y transformada luego en la Escuela Primaria Gobernador José Vicente de Olmos. Mientras tanto, el Estado nacional fundó dos Escuelas Normales similares a las previas, en fuerte vinculación con las fuerzas locales, en Bell Ville (1909) y en San Francisco (1912). De esta forma, se amplió la cobertura en otras zonas de la provincia.



Fuente: Infografía producida en el marco del módulo *Políticas y Desafíos de la Formación Docente*. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Mapa de las Escuelas Normales en la Provincia de Córdoba



ITINERARIOS EN EL TIEMPO. UNA CARTOGRAFÍA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CÓRDOBA

Las Escuelas Normales en Córdoba a principios del siglo XX

Mapa de las Escuelas Normales en la Provincia de Córdoba

En esos años, la sanción de la ley nacional 4878 de 1905, llamada “Ley Láinez” por el senador que la impulsó, amplió la acción del Estado nacional en la provisión de la educación obligatoria en todo el país. En su artículo primero establecía:

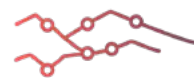
El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente en las provincias que lo soliciten escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 2 de la ley 1420, del 8 de julio de 1884.

El resultado fue la creación de un doble sistema escolar en cada provincia, una rama dependiente de la Nación y la otra, de la jurisdicción local, con diferencias en cuanto a la supervisión, a los sueldos, al financiamiento y a las propuestas curriculares. Esto implicó una mayor demanda de maestros y maestras para ocupar esos cargos. Su efecto fue rápido y notorio. Por ejemplo, en 1936, Córdoba contaba con 741 escuelas provinciales y 370 nacionales. Era una de las únicas cinco provincias en las que era superior la cantidad de escuelas provinciales.

Para obtener más información sobre la llamada “ley Láinez”



Sin embargo, junto a este impulso, debe recordarse que estas escuelas, al regirse por el artículo 12 de la ley 1420, contaban con un currículum de cuatro años. Esto condujo a la generación de proyectos de formación docente más cortos, que habilitan para el rápido ejercicio. De esta forma, el Estado nacional impulsó la creación de Escuelas Normales más



Las Escuelas Normales en Córdoba a principios del siglo XX

Mapa de las Escuelas Normales en la Provincia de Córdoba

modestas, que se llamaron de **preceptores o subpreceptores**, con planes de dos años, destinadas a formar docentes para las escuelas rurales. Casi todas fueron mixtas, aunque presentaban una mayor proporción de varones en su alumnado.

La “ruralidad” estaba definida no tanto por su currículum, sino por su plan más corto, el lugar donde estaban afincadas y el destino laboral de sus egresados. En ese esquema, en 1910, se funda la Escuela Normal Rural Mixta Dalmacio Vélez Sarsfield en Villa Dolores y, en 1917, una Escuela de Preceptores en Cruz del Eje, con un programa similar al resto de las Escuelas Normales, pero con adaptaciones regionales, tales como granja, carpintería y herrería. Apenas dos años más tarde, el entonces presidente del Consejo Provincial de Educación presentó un proyecto para la creación de cinco Escuelas Normales Rurales que se instalarían en distintos lugares de la provincia. De corta duración, fueron cerradas junto con las otras Normales Provinciales a partir del año 1930.

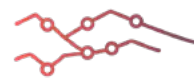
Cabe recordar que hacia 1910, dentro del proyecto en el que se reforzaron los aspectos de formación en el patriotismo en las instituciones escolares, llevado a cabo por José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, se impuso el requisito de la obligación de ser argentinos nativos o por opción para el ejercicio de la profesión. Se buscó “patriotizar” la escuela como una forma de controlar a la inmigración y a los nuevos movimientos sociales mediante nuevos currículos, actos y rituales patrióticos. Se cerraba así el ciclo de los docentes extranjeros –como las norteamericanas convocadas por Sarmiento– que habían fundado el sistema.

Por último, hacia la década de 1920, en el contexto de la modernización social de Entreguerra, la provincia contaba con seis Escuelas Normales Nacionales, dos de ellas de orientación rural, que dotaban de maestros y maestras titulados a la región, esparcidas por todo su territorio, además de un conjunto de Normales Provinciales, tanto en la Capital como en el interior. Al acercarnos a sus historias particulares, se verifica que estas instituciones ampliaron sus funciones originales.

Las Escuelas Normales en Córdoba a principios del siglo XX

Mapa de las Escuelas Normales en la Provincia de Córdoba

En estas Escuelas Normales se desarrollaron importantes iniciativas sociales, culturales e intelectuales que superaron, ampliamente, su objetivo fundacional de habilitar maestros para el ejercicio profesional. Surgidas como parte del proceso de centralización estatal, fueron capaces de impulsar otros importantes procesos y prácticas con alto grado de autonomía y fuerte participación local. Entre otras cosas, garantizaban a sus estudiantes –provenientes, generalmente, de sectores sociales medios y bajos– y al resto de los miembros de la comunidad el acceso a objetos y a prácticas culturales “modernas” que ampliaban –y muchas veces se oponían– los repertorios culturales de origen.



Biografía

- Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019) Normalismo. En Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (Comps.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE.
- Fiorucci, F. (2012). Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En Paula Laguarda y Flavia Fiorucci (Eds.), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales (siglo xx)*. Rosario: Prohistoria.
- Fontana, A. (2019) *Políticas y Desafíos de la Formación Docente*. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Howard, J. (1951). *En otros años y climas distantes*. Buenos Aires: Editorial Raigal.
- Lamelas, G. (2022). *La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Pineau, P. (2013). Presentación. En Pablo Pizzurno, *Cómo se forma al ciudadano*. Buenos Aires: UNIPE.
- Rebolledo, E. y Lamelas, G. (2021). *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar*. Buenos Aires: Clacso.
- Roitenburd, S. (2000). Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. *Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra.

CÓMO CITAR ESTE MATERIAL

Pineau, P.; Lamelas, G. y equipos de producción del ISEP. (2020). La formación docente y el normalismo en Córdoba. *Itinerarios en el Tiempo*. Una cartografía de la formación docente en Córdoba. Para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.