

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

El Segundo Cuaderno





El Segundo Cuaderno

En este **Segundo Cuaderno**, pondremos el foco en los debates pedagógicos que atravesaron la formación docente entrado el siglo XX, cuando fueron revisadas algunas de sus bases previas, en especial, los planteos positivistas y el modelo didáctico “moderno”. Estos debates marcaron un nuevo momento de modernizaciones en un ciclo de expansión.

Además, nos aproximaremos a los modos en los que ingresaron las influencias internacionales del espiritualismo y del movimiento de la Escuela Nueva al campo educativo argentino. Nos detendremos en el paidocentrismo y en el activismo como dos regularidades que le otorgan cierta identidad al campo escolanovista en Argentina, en oposición a la llamada “escuela tradicional”. Luego, veremos cómo operaron los cambios institucionales de los planes de estudios nacionales para la formación docente, al modificarse uno de los fundamentos en los que se había basado el normalismo hasta entonces.

Posteriormente, nos adentraremos en el escenario cordobés de la formación docente a partir de tres procesos que signaron, como plantea Aricó (1989), la identidad provincial: la Reforma Universitaria de 1918; los años '30, con el liderazgo intelectual de Taborda, y el Cordobazo en 1969.

Por último, nos detendremos en la experiencia de la década del '40, que constituye un claro ejemplo de las marcas de las renovaciones pedagógicas de la época: la Escuela Normal Superior de Córdoba.

Adriana Fontana
Directora del ISEP

Cuaderno 2

La formación docente
en la primera mitad del siglo XX.
Modernizaciones en
un ciclo de expansión.

Autores: Pablo Pineau y Estela Moyano





ÍNDICE

- 1 La formación docente entrado el siglo XX: espiritualismo y Escuela Nueva
- 2 Cambios institucionales
- 3 Aires cordobeses
- 4 Una experiencia en la década de 1940: Escuela Normal Superior de Córdoba
- 5 Los años posteriores



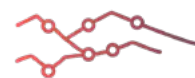
2

La formación docente entrado el siglo XX: espiritualismo y Escuela Nueva

Episodios ocurridos a nivel global a poco de andar el siglo XX –como el estallido de la Primera Guerra Mundial, llamada, por entonces, “la Gran Guerra”, y las revoluciones en Rusia y en México– junto con otros sucedidos a nivel nacional –como la llegada al poder de un partido de masas, como la Unión Cívica Radical– convocaron a revisar profundamente las bases sobre las que se había erigido la sociedad argentina. Como afirma Patricia Funes (2006), la década de 1910 limó todas las mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia. De esta forma, el problemático y febril siglo XX presentó nuevos desafíos y le marcó sus pautas al desarrollo de la formación docente.

En este nuevo contexto, fueron revisadas algunas de sus bases previas, en especial, los planteos positivistas y el modelo didáctico “moderno”, asentado en la lectura normalista de pedagogos como Pestalozzi y Herbart; a la vez que el espiritualismo pedagógico lograba afincarse en nuestro país. Muchos intelectuales argentinos de las primeras décadas de ese siglo comenzaron a leer con avidez a autores como Bergson, Ortega y Gasset, Croce, Dilthey y Gentile. Los ámbitos filosóficos vivieron una resurrección de la metafísica y de otras problemáticas –como la axiología– que habían sido desterradas por el positivismo. La vuelta de ciertos pensadores clásicos con marcas idealistas en lecturas precedidas por el prefijo “neo”, como “neokantianos” y “neohegelianos”, llevó a un fuerte cuestionamiento de la primacía de los abordajes positivistas –en los que quedaban englobados los acercamientos materialistas y cientificistas– en el debate intelectual. En el caso educativo, pueden considerarse pedagogos influidos por el espiritualismo a Juan B. Terán, Jordán B. Genta, Juan Mantovani, Saúl Taborda, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Rosario Vera Peñaloza y Juan Emilio Cassani. Todos de importante actuación en el período y con notables diferencias entre ellos.

Una de las mayores influencias provino de Italia, con cierta intención de recuperar la tradición pedagógica “latina”, en la recepción de los planteos de Giovanni Gentile y de Giuseppe Lombardo Radice. El primero de ellos, continuador del hegelianismo, partía de una concepción antropológica del hombre como ser portador de un espíritu que busca su autorrealización individual, social y moral. Esa búsqueda es –para Gentile– el proceso educativo. Por tal, la formación del espíritu es el fin último de todo proceso educativo, lo que solamente se logra por el cultivo de las “humanidades”. Pero para este educador, el individuo solo podía llegar a la autorrealización a través de la sociedad, cuya forma más desarrollada era el Estado corporativo, lo que lo llevó a sumarse al fascismo en ascen-



La formación docente entrado el siglo XX: espiritualismo y Escuela Nueva

so. Su propuesta pedagógica se basaba también en la “vocación” docente y en la espontaneidad infantil. A su vez, la comprensión de lo educativo, en tanto realización espiritual, conduce a Gentile a una negación de la existencia de algún método pedagógico y al desprecio total por la didáctica. Planteaba como punto de partida, de todo proceso educativo, la identidad entre educador y educando, y al acto educativo como ese momento “que todo buen educador conoce”, en el que los espíritus del docente y del alumno se elevan, se funden y prescinden de cualquier medición, sobre todo, metódica.

En el caso de Lombardo Radice, sus improntas espiritualistas lo condujeron a definir lo educativo como la actividad que cada hombre desarrolla para conquistar la verdad y vivir conforme a ella, y para elevar a otros hombres a esa misma verdad y coherencia de vida. Para él, la educación era descubrimiento y creación continua, imbuida de valores estéticos y morales que respondían a los intereses infantiles. Contrarios a Gentile, estos planteos lo llevaron a mostrarse muy interesado por las cuestiones didácticas, lo que lo vinculó con las prácticas de María Montessori y de las hermanas Agazzi, muy en boga por aquel entonces en Italia.

La crítica al reduccionismo cientificista reinstaló un debate en el campo pedagógico: hasta entonces, gracias a la impronta positivista, los enunciados pedagógicos obtenían su “validez” si lograban demostrar la cientificidad de sus postulaciones. Una de las respuestas ensayadas dio lugar a un nuevo reduccionismo, ahora de corte filosófico. Al rescatar viejas dimensiones filosóficas –como la axiología o la metafísica–, el espiritualismo subordinó la pedagogía a estas, de forma tal que las respuestas a las preguntas educativas se desprendían de la filosofía. Por ejemplo, se empezó a tratar a lo educativo como “problemas” de sede filosófica: el problema de la educabilidad, el problema de los valores, el problema metodológico, etcétera. Preguntas sobre la posibilidad de la educación, sobre la obligación de la educación o sobre los valores en los que debía basarse agotaron los planteamientos de ciertos pensadores, y sus respuestas, filosóficamente correctas, dotaban de validez a sus enunciados pedagógicos.

Algunas posiciones plantearon también que la nueva validez de las pedagogías se derivaba de la “adecuación” que los enunciados lograban realizar respecto de las concepciones de infancia con que se contaba, en tanto “respeto” a su desarrollo, a su especificidad, a sus intereses, etcétera. Por ejemplo, si la concepción de infancia de los enunciados pedagógicos se correspondía con la interpelación “legítima” de la infancia, estos eran considerados válidos. Lo cual permitió, además, la articulación con la Escuela Nueva.

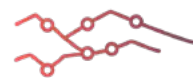
La formación docente entrado el siglo XX: espiritualismo y Escuela Nueva

El espiritualismo también dio lugar a la constitución de un nuevo sujeto pedagógico: la persona, comprendida como un individuo portador de valores trascendentales y compuesta de un espíritu que busca su autorrealización. La noción de trascendencia –“ir más allá” como fin educativo– en versiones laicas o religiosas, sociales o individuales, se ubicó dentro del debate pedagógico.

La ruptura de los límites positivistas implicó la generación de nuevas “superficies educativas”, lo que se manifestó en la oposición entre “educación (integral) e instrucción”. Mientras que esta última había sido entendida como “formación, educación intelectual, racional, mental, cerebral”, etcétera, las nuevas posturas buscaban ampliar los límites e incluir nuevos elementos: formación de valores, educación del cuerpo y el alma, etcétera. Así, el pasaje de la “instrucción” a la “educación integral” apuntó a la terna que, para el espiritualismo, constituye a los educandos: cuerpo, mente y alma, lo que implicó tres blancos de la acción pedagógica: la formación intelectual (la mente), la física (el cuerpo) y la moral (el alma) de los alumnos. Las funciones de la educación debían pasar entonces de la “información de la mente” (la “instrucción”) a la educación integral, cuyo eje estaba en la formación del espíritu del alumno. Nuevas opciones, que no excluyeron el antiintelectualismo, se presentaron en esta novedosa constelación.

Junto con el espiritualismo, la otra gran renovación del período se refiere a la llegada de la Escuela Nueva a nuestro país y a las distintas lecturas que se hicieron de ella. El movimiento de la Escuela Nueva –si bien construye su genealogía con la inclusión de Rousseau, de Pestalozzi, de Fröbel y de Tolstói– reconoce sus momentos fundacionales, por una parte, en 1919 en Estados Unidos, con la constitución de la Asociación de la Educación Progresiva, y, por otra parte, en 1921 en Europa, con la constitución de la Asociación de la Educación Nueva, impulsada por Adolphe Ferrière, que en 1925 fue renombrada como “Oficina Internacional de la Educación”.

Esta última institución realizó una serie de congresos durante las décadas de 1920 y de 1930, en especial el de 1923 en Calais y el de 1932 en Niza, en el que se produjo la unión entre ambas organizaciones y se estableció un Estatuto de Treinta Puntos –que había sido elaborado años antes por Ferrière– al que debían adecuarse los distintos centros educativos que querían pertenecer a la Liga Internacional de la Educación Nueva.



La formación docente entrado el siglo XX: espiritualismo y Escuela Nueva

La primera cuestión se refiere a determinar cuáles son los límites o a dilucidar qué se entiende por Escuela Nueva. Más allá de pertenecer a la agrupación mencionada, cabe preguntarse qué es lo que une a autores tan diversos como Dewey, Montessori, Freinet, Claparède, Piaget, Kerschensteiner y Decroly, o a las experiencias del Plan Dalton, la Escuela de Winnetka, las escuelas de trabajo de la comunidad de Múnich, Summerhill o la Casa dei Bambini.

Esta fuerte diversidad lleva, como punto de partida, a considerar a la Escuela Nueva no como una postura única y estrecha, sino como un campo complejo en el que se inscriben las distintas propuestas. Esto permitió la enorme cantidad de articulaciones que se llevaron a cabo. Es necesario entonces identificar las distintas tendencias presentes dentro de dicho campo para avanzar en una comprensión más acabada de la cuestión. Toda reducción temática hace perder riqueza.

La Escuela Nueva puede ser entendida como la traducción escolar de la modernización social de ese entonces –ampliación de las democracias y creación de otros regímenes políticos de masas, avance de las tecnologías, irrupción de los medios de comunicación masiva, etcétera–, y se ubica en la aparición de la regulación, en tanto disciplinamiento del crecimiento, como lógica de acción del poder.

Es una propuesta fuertemente imbuida por el optimismo y la confianza escolar heredados del siglo XIX. Caruso (2000) identifica una serie de principios de determinación curricular que tensan el campo de la Escuela Nueva: una superposición de las tareas tradicionales con las innovadoras; una intensificación del tiempo educativo, a la vez que una diversificación del tipo de trabajo pedagógico que se emprende; las pedagogías de anclaje naturalista-biologista; las pedagogías individualizantes; las pedagogías comunitaristas; las pedagogías del trabajo, y las pedagogías pragmáticas.

Dentro de esta diversidad, es posible identificar dos regularidades que le otorgan cierta identidad en oposición a la llamada “escuela tradicional”, determinan las coordenadas del campo escolanovista y establecen los elementos de articulación con otros enunciados, en especial para el caso de nuestro país: 1) la centralidad del alumno en el proceso pedagógico; 2) el rescate de las posibilidades educativas del “hacer”. En síntesis: activismo y paidocentrismo.

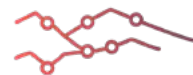
La formación docente entrado el siglo XX: espiritualismo y Escuela Nueva

Pero, como se comprenderá, estas coordenadas permiten muchas posibilidades. Por un lado, el **paidocentrismo** establece la centralidad del alumno en el proceso pedagógico, pero abre un importante foco de discusión respecto de las funciones que se le asignan al docente: guía, control, evaluación, establecimiento del currículum, disciplina, etcétera. ¿Cuáles de ellas deben ser llevadas a cabo exclusivamente por el docente? Por otro lado, el **activismo** implicó resaltar el “hacer” como una instancia pedagógica. Pero ¿qué se entiende por “hacer”? En algunos casos, se trata de un hacer manual; en otros, de vincular a la escuela con el aparato productivo. Y en otros, se trata de una metodología de resolución de problemas. Las respuestas que se dieron fundamentaron las distintas posiciones adoptadas y sus posibilidades de articulación con enunciados provenientes de otros discursos.

Para el caso argentino, conviene recordar que, al comenzar la década del '30, Adolphe Ferrière realizó un viaje por América Latina para fortalecer la Escuela Nueva. En nuestro país, se reunió con importantes pedagogos, como Florencia Fossatti, Juan Mantovani y José Rezzano. Este último fue designado responsable de la sede local de la Liga Internacional y utilizó la publicación “La Obra”, de la que era director, para difundir esa postura y forjarla al estilo argentino. Viajes similares realizaron otras figuras importantes del movimiento, como María Montessori y Lorenzo Filho.

Como en el resto del mundo, el devenir de la Escuela Nueva en Argentina fue muy diverso, y pueden encontrarse detractores e impulsores de todo cuño político: Juan B. Terán y Aníbal Ponce, entre los primeros; Hugo Calzetti y Florencia Fossatti, entre los segundos. Por tal, Puiggrós (1992) identifica tres posiciones que adoptó la Escuela Nueva en nuestro país:

1. Las posiciones “orgánicas”, que adecuaron los postulados del escolanovismo al discurso normalizador hegemónico en la escuela argentina desde comienzos de siglo. Limitaron así su impacto a cuestiones metodológicas y a cambios de nivel áulico.
2. Las posiciones transgresoras, que se proponían revisar toda la lógica del sistema escolar –currículum, burocracia, rituales, vínculos, etcétera– mediante el escolanovismo.
3. Las posiciones radicalizadas, que buscaban analizar las complejas articulaciones entre educación y sociedad, y aportar desde la primera para realizar cambios en la segunda.



La formación docente entrado el siglo XX: espiritualismo y Escuela Nueva

A lo largo de la década del '30, la Escuela Nueva se fue imponiendo y logró volverse oficial mediante una reducción a la primera posición. El paidocentrismo y el activismo triunfantes se volvieron mayormente asociales y normalizadores. Los futuros maestros se formaban en una pedagogía que articulaba elementos modernos, enunciados autoritarios, moralizantes, y bastante acríticos desde el punto de vista social. De esta forma, en muchos casos, las potencialidades de cuestionamiento pedagógico –que incluían las categorías “infancia”, “adolescencia” y “trabajo”– fueron limitadas a cuestiones meramente metodológicas, solidarias con las propuestas normalizadoras.

Cambios institucionales

Los planes de estudio nacionales de formación docente fueron modificados en varias oportunidades, pero la reforma más importante en este período fue realizada en 1941, cuando el llamado “plan Rothe” –nombre del ministro que lo impulsó– estableció la división de los estudios del bachillerato y del magisterio en dos ciclos: primero, uno común para ambas ramas y de tres años de duración; y el otro diferenciado, de acuerdo con finalidades propias, y de dos años más. En ambos casos, se permitía continuar con estudios universitarios. Así, la especificidad de la formación docente pasó a concentrarse en los dos últimos años, cuando además comenzaba la formación práctica. En 1947, el Ciclo Superior del Magisterio se elevó a tres años. En 1951, volvió a durar dos años, esquema que se mantuvo hasta la terciarización de 1969.

De esta forma, en un contexto de tendencia de ampliación del Nivel Medio, se modificó uno de los fundamentos en los que se había basado el normalismo hasta entonces. La diferencia de los términos Escuela (Normal) y Colegio –o Liceo– para referirse al mismo nivel educativo señala su división interna. Mientras que la primera se refería a una propuesta de formación que la vinculaba más con el Nivel Primario, en el que se debían desempeñar sus graduados; el segundo se refería a una propuesta propedéutica necesaria para la continuación de estudios superiores, que privilegiaba su vínculo con la universidad. Esto fue muy cuestionado al establecerse un Ciclo Básico Único en 1941, que fortaleció la equivalencia alcanzada en 1918 y amplió la posibilidad de todos los egresados de ese nivel a continuar estudios universitarios. Acción que fue especialmente beneficiosa para las mujeres, quienes eran la mayoría del alumnado de las Escuelas Normales.

Otro tema que toma importancia se refiere a la formación de profesores para el Nivel Secundario, que acompañó la lenta expansión matricular de ese nivel. En el siglo XIX, los profesores eran, generalmente, funcionarios articulados al proyecto nacional y preocupados por formar las élites políticas locales. Renovados, anualmente, por decreto. En muchos casos, se trataba de magistrados, de profesionales universitarios y de intelectuales sin formación docente específica, quienes eran “reconocidos” con una cátedra en alguno de los pocos colegios existentes. Junto con esto, se verifica que las Escuelas Normales generaron un sistema con marcas endogámicas para cubrir los cargos necesarios con sus propios egresados.



Cambios institucionales



Al avanzar el siglo XX, se consolidó la formación de docentes para ese nivel, lo que dio lugar al establecimiento de un “profesorado diplomado”. Esto se llevó a cabo mediante la creación de institutos específicos –lo que no sucedió en territorio cordobés–, la consolidación del Nivel Superior de las Escuelas Normales –como fue el caso de la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó– y la apertura de carreras o formaciones universitarias específicas. Unidas en la oposición a la existencia de profesores sin título habilitante, una importante disputa se constituyó alrededor de ellas respecto de la legitimidad que tenían para otorgar el título de profesor, en una tensión entre la tradición normalista y la tradición “academicista” (Davini, 1995) que se extendió por mucho tiempo.

A fines de la década de 1910, y en cierta forma por influencia de la Reforma Universitaria, se constituyeron distintos movimientos de estudiantes y de docentes que empezaron a exigir la tenencia de título docente para su ejercicio, como la Liga del Profesorado Diplomado y la Federación de Estudiantes Normalistas. En 1922, se estableció un régimen de incompatibilidades entre docencia y función pública. La reacción vino de los profesores afectados, que pidieron la suspensión del decreto por un año. El ministro se negó, pero, vencidos los plazos, fue escaso el número de profesores que cumplieron con las disposiciones establecidas en el decreto, amparados en la falta de otros candidatos a ocupar esos cargos.

Esta situación se mantuvo en las décadas siguientes, cuando los docentes diplomados convivían en las pocas salas de profesores con quienes no contaban con título habilitante.

Aires cordobeses

José María Aricó (1989) caracterizó a Córdoba como “ciudad de frontera”, por el lugar que ocupó en la historia del país, para referirse a la compleja y específica tensión entre tradición, modernidad y vanguardia. Enclavada en el punto de encuentro entre los Andes y la llanura, cruce del interior y del puerto, de criollos e inmigrantes, portadora de la “singularidad propia de América Latina en tensión constante con una Europa a la que no puede dejar de mirar y de la que no logra diferenciarse” (Malecki, 2016, p. 15). Los debates sobre la conflictiva construcción de la identidad nacional tomaron en ella especificidades para tener en cuenta y que aquí proponemos ampliar, con sus matices, a la totalidad de la provincia.

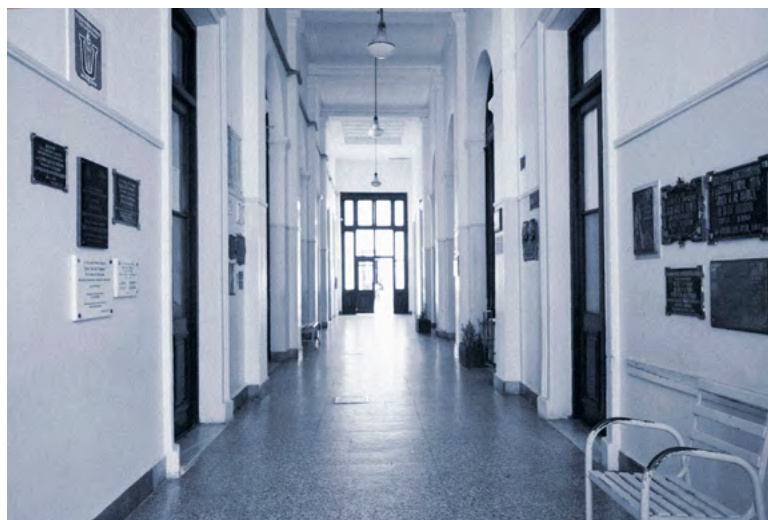
En línea con ello, Aricó (1989) señala tres momentos clave en los que se manifiesta con claridad esa identidad: la Reforma Universitaria de 1918; los años '30, con el liderazgo intelectual de Taborda, y el Cordobazo en 1969.

Al analizar la Reforma Universitaria, señala el sentimiento americanista que caracterizó a los reformistas como un eje que los diferenció de los intelectuales hegemónicos a nivel nacional, identificados con el modelo europeo. Destaca también la ubicación social de los reformistas y su lugar en la lucha política y en la defensa de la democracia. Concepción que los llevó a ampliar la base de su contacto con los diferentes sectores sociales, especialmente, con las mayorías populares. Otra de sus preocupaciones fue vincular la universidad con el resto del sistema educativo nacional, defendiendo la libertad académica, la misión social de la universidad y la difusión cultural.

Abrate, por su parte, señala la interpretación que hace Taborda sobre la identidad provincial y sobre el proceso histórico que se inició en mayo de 1810. Al tomar distancia de la lectura de la generación del '37, el pedagogo reivindica la figura de los caudillos como defensores de la autonomía y de la libertad, los cuales, al culminar el proceso de organización del Estado, habían sido sojuzgados por el centralismo del Estado nacional. Recupera –siguiendo esta línea de pensamiento– la particularidad de esa identidad específica de Córdoba como ciudad del interior, bisagra con el Litoral.



Aires cordobeses



Su mirada trasciende lo político e incide sobre el terreno pedagógico, retomado por su discípulo Sobral, quien extiende el pensamiento tabordiano sobre el federalismo al análisis de la educación. Se recupera así la necesidad de proyectar una educación que respete la identidad del interior, desafiando el centralismo estatal que, desde el origen del sistema, había homogeneizado a todo el país desde Buenos Aires. Estos lineamientos constituyen la base de la reforma educativa pensada para la provincia desde los años '20.

La formación docente no escapa a esta caracterización. Como ya hemos planteado, uno de los grandes problemas educativos por encarar, tanto por el Gobierno central como por el local, era la carencia de maestros titulados para cubrir los cargos que generaba la expansión del sistema. De este modo, se fue adoptando un conjunto de iniciativas tendientes a proveer de maestros y maestras con algún grado de titulación a las escuelas de la provincia. El Consejo Provincial de Educación fue tomando o proponiendo distintas y variadas medidas, como el establecimiento de un curso profesional de un año y un examen final, cuya aprobación otorgaba el título de Maestro Normal Provincial en las escuelas graduadas completas, academias que habilitaban para el ejercicio. Además de conferencias pedagógicas a cargo de inspectores y de visitantes de escuelas, becas para Escuelas Normales nacionales de otras jurisdicciones y la convocatoria a normalistas del país, a quienes les ofrecían pasajes, vivienda y adelanto de sueldo.

Una experiencia en la década de 1940: Escuela Normal Superior de Córdoba

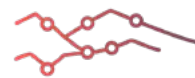
En 1940, el gobernador electo Santiago del Castillo, retomando la labor que había desarrollado como ministro de gobierno de Amadeo Sabattini, su antecesor, encaró la creación de un instituto de formación docente en la provincia, la llamada “Escuela Normal Superior”.

Esto era parte del programa educativo del nuevo Gobierno provincial, impulsado por referentes como Antonio Sobral y Saúl Taborda, que incluía la reforma de programas y de planes de estudio, la elaboración de censos escolares, la sanción de estatutos docentes y el impulso a formas cooperativistas y mutualistas. (Fogolino, 2004, p. 107).

La Escuela Normal Superior fue creada por la ley provincial n.º 3944, promulgada el 26 de septiembre de 1941. Esta experiencia constituyó la materialización institucional de un proyecto político-pedagógico que encontraba sus principios fundantes, por un lado, en los ideales de la Reforma Universitaria y, por el otro, en los desarrollos de corrientes pedagógicas espiritualistas y escolanovistas (Abrate, 2008).

La institución tenía claras marcas reformistas, como la dotación de recursos propios, la selección de autoridades y de personal docente por concurso, el establecimiento de estatuto propio, y posiciones pedagógicas espiritualistas, como la recuperación de la filosofía y el humanismo como corpus central en su plan de estudios para la formación docente.

Probablemente, la impronta escolanovista la incorporó con fuerza Luz Vieira Méndez, egresada de la Escuela Normal de Paraná, quien fue convocada por Sobral para ocupar la vicedirección. Entre esas improntas, se encuentran la focalización en la especificidad de la etapa etaria del alumnado –la adolescencia o “pubertad”, en términos de la época– como centro de la propuesta, la coeducación y la existencia de otros espacios educativos junto a las aulas: talleres, laboratorios, el coro o el teatrillo, y los lugares deportivos para su despliegue en un edificio construido para ese fin. También se implementaron módulos de 100 minutos, profesores full time, un sistema disciplinario sin castigos, nuevos modos de evaluación, la creación de la figura de “Director de Curso”, y un Gabinete Psico-pedagógico y de Orientación Vocacional.



Una experiencia en la década de 1940: Escuela Normal Superior de Córdoba



Los estudios allí cursados permitían obtener el título de bachiller a los cinco años, el de maestro de Primaria a los seis y el de profesor a los ocho años. Por otra parte, la institución debía cumplir un doble objetivo: formar docentes y ser centro de investigación científica y ensayo de sistemas pedagógicos. Por eso, se incluyó el Instituto Pedagógico, a cargo de Saúl Taborda, que tendría a su cargo la labor permanente y orgánica de preparar la reforma escolar en la provincia, con el análisis de sus planes de estudio y la confección de nuevos programas.

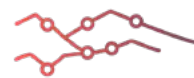
A poco de andar, la experiencia tuvo que enfrentar los desafíos de los vaivenes políticos de la época. En 1943, el golpe de Estado y la consecuente intervención de la provincia la debilitaron, al sacar a Antonio Sobral de la conducción del Consejo de Educación. En 1944, un intento de cesantía de la vicedirectora y del cuerpo de profesores fue frenado por la movilización de los propios alumnos. Ese mismo año, Saúl Taborda renunció a su cargo y falleció poco tiempo después. Su puesto no fue cubierto, aunque había candidatos de su equipo propuestos. En 1946, se le impuso el nombre de “Dr. Agustín Garzón Agulla”, en homenaje a un político cordobés asociado al poder eclesial y, por tal, enfrentado a las ideas librepensadoras fundantes de la institución. En 1947, Sobral ya estaba alejado de la propuesta para ejercer como diputado nacional, y Vieira Méndez fue exonerada definitivamente. Si bien la institución siguió en funcionamiento, fue abandonando, en buena medida, sus marcas de origen.

Los años posteriores

En la década del '50, la formación docente de la provincia siguió los derroteros nacionales. Nuevas instituciones se crearon, tanto públicas como privadas, sobre todo como “anexos” de otras, para satisfacer la demanda de expansión de la matrícula. Dentro de ellas, se encuentra en 1956 el Anexo Normal en el Colegio Nacional de Alta Gracia, que había sido fundado en 1950 por Eva Perón a pedido de la comunidad.

Este último dato es una prueba más de que la formación docente se cruza con la historia general del país. En la misma sintonía, vale comentar que, en septiembre de 1955, en el contexto del golpe de Estado de ese año, fue baleado el nuevo edificio, inaugurado en 1948, de la Escuela Normal de Cruz del Eje, entonces llamada “Eva Perón”.

Durante el gobierno de Arturo Frondizi, iniciado en 1958, Clotilde Sabbatini, la hija del famoso exgobernador cordobés, fue nombrada como la primera mujer que presidió el Consejo Nacional de Educación. Era una maestra egresada de la Escuela Normal “Alejandro Carbó”, militante del partido radical, que enarbolaba ideas cercanas al feminismo y que, en la década de 1930, había viajado a Europa a realizar estudios sobre métodos educativos y pedagógicos innovadores. Ya en el Consejo Nacional, desarrolló iniciativas como la jornada completa y el estímulo a la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas primarias y en la formación de maestras y maestros. Además del “perfeccionamiento” docente de acuerdo con las nuevas pautas de la planificación educativa, la restitución de docentes que habían sido exonerados por motivos políticos por el gobierno militar, y la convocatoria a una comisión que debía redactar el Estatuto del Docente, el cual se convirtió en ley en 1957. Estos últimos elementos sirven para señalar los nuevos aires que soplaron en la formación docente a partir de la década de 1960.



Biografía

- Abratte, J. (2008). Tiempos, destiempos y contratiempos: el discurso político-pedagógico de la tradición reformista de Córdoba. En *Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)*. Buenos Aires: Flacso.
- Aricó, J. (1989). Tradición y modernidad en la cultura cordobesa. *Plural*, 4(13). Buenos Aires: Fundación Plural.
- Caruso, M. (2001) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Fogolino, A. (2004). *Trabajo Final de Licenciatura: La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1947). Apuntes para una historia de reforma interrumpida*. Córdoba: UNC.
- Funes, P. (2006). *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Malecki, J. (2016). *Aricó, pensador de fronteras*. Buenos Aires: Fondo Documental Virtual.
- Puiggrós, A. (Dir.). (1993). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943): historia de la Educación en la Argentina, III*. Buenos Aires: Galerna.
- Sobral, A. y Vieira Méndez, L. (1949). *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro: un ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*. Santa Fe: Castellví.

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.