



Itinerarios en el tiempo

UNA CARTOGRAFÍA
DE LA FORMACIÓN DOCENTE
EN CÓRDOBA

DOCUMENTO AÚN EN PROCESO DE ESCRITURA,
SOLO PARA USO INTERNO DEL
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS (ISEP).

Córdoba, 10 de diciembre de 2020.



Corría el año 2017 cuando en el ISEP creamos el Programa de Formación Docente Complementaria con la mirada puesta en la cuestión de la enseñanza y de la formación específica que se requiere para ejercer el oficio con responsabilidad y amorosidad. También consideramos los desafíos que la actualidad les presenta a quienes eligen enseñar en las instituciones educativas de la provincia.

En ese marco, surge el proyecto **Itinerarios en el tiempo. Una cartografía de la formación docente en Córdoba**. Lo imaginamos como una “conversación” con los problemas, con las tensiones y con las alegrías que atraviesan la vida escolar en los diferentes tiempos y en las variopintas geografías de Córdoba.

Para ello, retomamos algunas preguntas históricas que fueron motivo de debates en los orígenes del sistema formador y procuramos reconstruir las discusiones y los argumentos que surgieron entretejiendo, en numerosas ocasiones, intereses contrapuestos. Preguntas que aún hoy interpelan a las políticas de formación docente, a sus múltiples traducciones y a las iniciativas que nacen en las experiencias institucionales.

Entre otras: ¿por qué, cómo, cuándo surgen las instituciones de formación docente en la provincia?, ¿cómo dialogan con los desafíos de la educación obligatoria?, ¿cómo se han configurado y cómo se configuran hoy las relaciones entre el Estado provincial y el Estado nacional? En ese marco, ¿cómo se construyen o definen las políticas educativas del nivel Superior y, en particular, de la formación docente?, ¿cómo se vincularon y cómo se tejen hoy las relaciones entre las instituciones educativas del sector público y del privado?, ¿cuáles son los límites, las libertades, los desafíos y las responsabilidades asumidas al elegir enseñar dentro del sistema de educación pública?, ¿es el trabajo docente una cuestión de transmisión cultural de aplicación o de producción de conocimientos?, ¿en qué es arte, oficio y profesión?, ¿cuál es el papel de las distintas tecnologías en la enseñanza?



Preguntas que, en el ámbito de la formación docente, se presentan una y otra vez, y que nos obligan a buscar respuestas al reconstruirlas siguiendo **itinerarios en el tiempo**. Estas se van reacomodando, reconfigurando, en lo que aquí llamamos “**cartografías de la formación docente**”. Es decir, con este proyecto nos proponemos **buscar, explorar el subsuelo de los escenarios en los que hoy damos clase, con ánimo de comprender dónde estamos parados, cuáles son las herencias que habitan las instituciones. Y, a su vez, asumir el desafío de imaginar aquello que se podría sumar a esta historia colectiva, común, que nos encuentra en el ejercicio de este oficio que amamos**. Con las ideas de Arendt, amar al mundo y a las nuevas generaciones, como punto de partida en la elección que hacemos de esta profesión –más aún si asumimos la responsabilidad de la formación docente, de la formación de formadores– es que damos origen a esta iniciativa que se hace preguntas, explora, conversa, busca...

Buscamos palabras, historias, imágenes que “hablen” de estos asuntos.

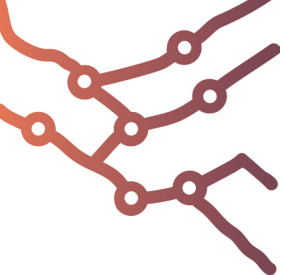
Buscamos en los edificios escolares, en las definiciones arquitectónicas, en lo que ha quedado como huella en las paredes de las aulas, en los patios, en las bibliotecas, en los pupitres, en los libros y en otros objetos, artefactos escolares, tecnologías que hicieron y que hacen posible un modo de relación con el saber y con los otros. ¿Acaso no es ahí donde se “hace” escuela?

Buscamos, producimos y compartimos diferentes piezas que, en su conjunto o por separado, podrán hacer algún aporte a esa conversación que imaginamos que cierra y, a su vez, abre etapas, escenarios sobre los que seguimos actuando para dar lugar a “nuevos comienzos”. Eso esperamos, que este proyecto compuesto de diferentes piezas pueda compartirse, darse a leer, a escuchar, a mirar... Ojalá sea el inicio de nuevas preguntas.

Itinerarios en el tiempo. Una cartografía de la formación docente en Córdoba, compuesto de:

- **VOCES.** Una serie de *podcast* que recuperan testimonios de los hombres y de las mujeres que llenaron de vida a las instituciones en todo el territorio provincial.

.....



- **CUADERNOS, QUE SE HACEN AL ANDAR.** Una serie de escritos académicos que buscan reconstruir, a través de diferentes fuentes, cómo se fueron erigiendo los escenarios en los que se configuró la formación docente.
.....
- **GALERÍA DE FOTOS.** Un recorrido fotográfico por las instituciones de formación docente, una lectura de aquello que solo puede capturar este lenguaje.
.....
- **RELATOS, MÚSICA Y DIBUJOS DE ESCUELA.** Una serie de relatos, narrativa que da cuenta de las vicisitudes de la vida cotidiana; memoria de los acontecimientos que solo pueden transmitir las experiencias puestas en palabras, músicas, dibujos de escuela.
.....
- **LIBROS-ÁLBUM.** Imágenes y palabras convocan a resignificar las lecturas. Diferentes aristas de un asunto que pueden alterarse según los enfoques, según se presenten en el texto.
.....

Organizamos la producción y la presentación de las piezas en un recorrido que, a lo largo de este estudio, iremos reeditando conforme ampliamos nuestros conocimientos.

Procuramos identificar y reconocer los escenarios de una historia que sabemos compleja, que lleva las marcas de lo singular talladas en un ámbito local, atravesado por las circunstancias provinciales y nacionales.

Por eso, buscamos y armamos piezas en diferentes formatos (*podcast*, videos, fotos, textos, dibujos), que podrán “ser leídas” cual cartografía que se rearma con cada lectura, al incorporar una nueva pieza, como dijimos, con la esperanza de hacer lugar a un nuevo comienzo.

EQUIPO

Directora: Adriana Fontana.

Coordinadoras: Luciana Cometto Scodelari y Luciana Dadone.



CUADERNO 1:

El escenario del primer normalismo en Córdoba

PRESENTACIÓN

El escenario cordobés es el territorio de la primera universidad nacional. Creada por los jesuitas e impulsada por el obispo Juan Fernando de Trejo y Sanabria en 1613, será nacionalizada en 1856 y será también la cuna de la Reforma Universitaria en 1918. Quizás esté en ese origen dual el “antagonismo constitutivo en el campo político educativo de la provincia entre el liberalismo laicista y los sectores del nacionalismo católico cordobés” (Abratte, 2015, p. 25).

Aquello que acontece transcurre en un escenario: está situado, signado, “deformado culturalmente”, dice Cullen (2009, p.18). Lleva las marcas de su tiempo, del espacio en el que se “es” y en el que se “está”.

En el escenario se es y se está de un modo singular. Podemos volver una y otra vez a los acontecimientos, pero, para comprenderlos, habrá que considerarlos en su tiempo, en su lugar; el escenario singular en el que se gestaron y transcurren.

Desde esta perspectiva, iniciamos el proyecto **Itinerarios en el tiempo. Una cartografía de la formación docente en Córdoba** mirando el acontecimiento fundacional del magisterio en Argentina, “el normalismo”, y la forma singular que adopta en la provincia.



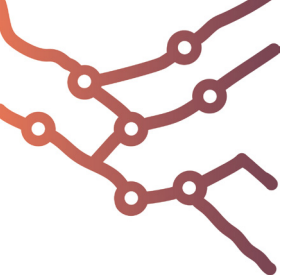
En este primer *Cuaderno*, que se hace al andar por la provincia a fines del siglo XIX, traemos algunas palabras, imágenes, testimonios que contribuyen a comprender las principales tensiones que atraviesan el campo de la formación docente en este escenario. Al calor de la puja entre diferentes sectores que quieren construir un Estado liberal y progresista; y otros que lo pretenden conservador, nacionalista, católico, se crean las primeras instituciones educativas. Unos y otros sectores (más o menos dentro del gobierno provincial, más o menos en contra o más o menos en alianzas con el gobierno nacional) crean también las primeras instituciones de formación docente, ubicadas en diferentes localidades de Córdoba.

El primer *Cuaderno* está organizado en dos apartados. El primero narra el surgimiento del proyecto normalista en el siglo XIX. El segundo apartado entra en el escenario cordobés. Se presentan allí los debates, la trama social en la que surgen las primeras instituciones en las que “oficialmente” se forman maestras/os y profesores de los niveles de educación que hoy son obligatorios: Inicial, Primaria y Secundaria.

Definir etapas es siempre un gesto caprichoso que se realiza a los fines del estudio, del análisis de algún asunto en particular. En este caso, para iniciar esta “conversación”, tomamos la creación de las instituciones educativas que comenzaron a levantarse en el marco del normalismo.

Presentamos aquí una primera pieza del proyecto, los invitamos a leer el *Cuaderno 1: El escenario del primer normalismo en Córdoba*.

Adriana Fontana
Directora del ISEP

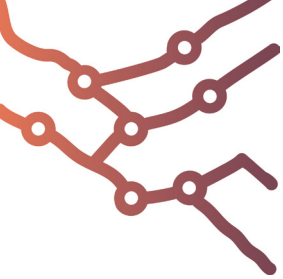


EL SURGIMIENTO DEL PROYECTO NORMALISTA EN EL SIGLO XIX

Durante la Colonia y buena parte del siglo XIX, la docencia era una tarea desarrollada, en su mayoría, por religiosos o laicos extranjeros dotados de saberes adquiridos por medio de la experiencia y de la repetición de prácticas. En muchos casos, se ejercía por propia cuenta mediante la contratación libre de los servicios, en una relación contractual directa entre maestros y familias o comunidades.

La autorización y el control para su ejercicio dependían, mayormente, de los poderes locales como los cabildos, que comprobaban si los postulantes cumplían, de forma más o menos exitosa, con las restricciones sobre moralidad y con el dominio de los conocimientos básicos a enseñar. En el caso cordobés, se destacan las acciones de José Antonio de San Alberto, durante su condición de obispo de Córdoba del Tucumán entre 1778 y 1790, por el impulso a la difusión de la educación mediante algún grado de formación docente específica.

Pero hacia mediados del siglo XIX, con la consolidación del sistema educativo, algunos de sus constructores, como Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso, evaluaron como insuficientes a los docentes previos, y montaron un complejo sistema de formación, que pasó a la historia con el nombre de normalismo. En ese entonces, el sistema educativo fue concebido como un espacio social privilegiado de producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado nacional, que demandaba una enorme cantidad de docentes como consecuencia de la obligatoriedad y de la gradualidad establecidas por las leyes respectivas. El Estado se constituyó, por un lado, en empleador de numerosos agentes y, por otro, definió y se hizo cargo de su formación, reivindicando para sí el monopolio de la inculcación de un “fondo común de verdades” a todos los ciudadanos. A su vez, definió mínimos culturales y determinó cuál era el saber educativo legítimo y cuáles eran los medios de inculcación. Se desarrolló un proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad sistemática de educar, que procuraba conformar un cuerpo de funcionarios estatales homogéneos e intercambiables. A partir de allí, estos



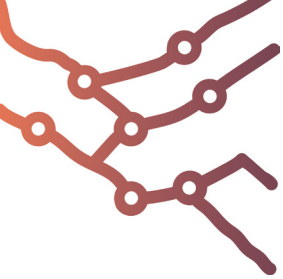
agentes fueron formados por procedimientos e instituciones especializadas: las escuelas normales que se proponían regular la formación de maestros mediante la uniformidad de títulos y saberes. De esta forma, la difusión del normalismo y la centralización educativa fueron dos procesos muy vinculados entre sí.

Tomando principalmente el modelo francés, Sarmiento fundó una red de escuelas normales en todo el territorio en manos del Estado nacional, y convocó a un conjunto de maestros norteamericanos, casi en su totalidad mujeres jóvenes, a acompañarlo en esa tarea; sobre todo, en la dirección de esos institutos. 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.

La idea de escuela normal se remonta a la Revolución Francesa, donde la noción de “normal” se referiría a implantar la “norma” que debía regir 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 para lograr una buena formación. Por eso incluían “departamentos de aplicación”, donde se llevaba a cabo la formación práctica, que funcionaban a la vez como una escuela Primaria oficial.

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. En algunos casos, también incorporaba un jardín de infantes. De esta forma, se diferenciaba de los colegios –la otra institución que debía ocuparse de la enseñanza media– en diversos aspectos. Uno de ellos era que la escuela tenía fines profesionales, mientras que el colegio tenía fines propedéuticos, que buscaban una mayor articulación con la continuación de estudios superiores.

La primera de ellas fue establecida por decreto en 1869, y comenzó a funcionar en Paraná (Entre Ríos) dos años más tarde. En 1886, un decreto de Roca puso las bases de la escuela normal superior. El artículo 1.º de dicho decreto dice: “Hay dos clases de Escuelas Normales: las elementales y las superiores. Las primeras están destinadas a la formación de maestros y maestras de educación primaria elemental y las segundas tienen el objetivo de formar profesores y profesoras competentes para la superinten-



dencia, inspección y dirección de las escuelas comunes y para el magisterio de las escuelas normales”. Su duración fue variable, hasta que se estableció que mientras la primera de ellas duraría cuatro años, la segunda se continuaría en tres más. Como se comprende, estas instituciones no estimulaban a seguir con estudios superiores universitarios, y su función principal era la provisión de personal capacitado para la escuela Primaria.

Tomando ese modelo institucional y curricular gestado en Paraná, se fundaron otras en todo el país, en especial en la zona del Litoral. En 1875, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda y el ministerio de Onésimo Leguizamón, se aprobó una ley para fundar y sostener 14 escuelas en cada una de las capitales de provincia, con un plan de tres años de duración. Sus edificios son siempre majestuosos y toman elementos de la arquitectura templaria. La expansión temprana y amplia de estas escuelas fue un rasgo que diferenció a la Argentina de la mayoría de los países de la región.



En los inicios, tanto el Estado nacional como los Estados provinciales y municipales destinaron recursos para financiar becas y los útiles y libros necesarios. Se logró una amplia cobertura. Se consideraba que los alumnos eran empleados estatales desde el primer año que recibían la beca y se les hacía firmar a sus tutores un documento donde 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.

Con el normalismo se modificaron, fuertemente, las características de los maestros presentados en los primeros párrafos de este escrito. En primer lugar, se impuso la condición de “titulados”: la necesidad de tener un título expedido por una institución específica –la escuela normal– para el ejercicio de la profesión. En consecuencia, la docencia se fue volviendo una actividad exclusiva “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 porque pasó a ser parte del aparato estatal en consolidación.

En segundo lugar, la población provenía, mayoritariamente, de sectores medios y medios bajos urbanos –a quienes se otorgaban las becas públicas–, por lo que la opción por la docencia les abrió campos



y posibilidades hasta entonces negados por su extracción de clase, y puso en acción el ascenso social individual por meritocracia que prometía el modelo político y social propuesto por la república oligárquica. La escuela fue su trampolín social y cultural; por ello, dedicaron su vida a afianzar y a difundir su obra.

Por otro lado, se propició la feminización de la docencia, en parte estimulada 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. Los normalistas concebían a la escuela como la maquinaria ideal de inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el “progreso” del país, y asociaban esta última idea a conceptos como civilización, república, ciudadanía, cosmopolitismo, decencia, trabajo, ahorro, autocontrol e higiene, a la que oponían un enemigo –resumido en el término “barbarie”, referida al atraso– que reinaba fuera de ella. Su opción político-pedagógica principal fue la “inclusión por homogeneización”. 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”.

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 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 les 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 utilizaron desde las primeras décadas del siglo XX.



Los normalistas se sintieron “apóstoles del saber” y conservaron su fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio. Se demandaba 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, servicio. 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. En tiempos de conformación del Estado-nación, el magisterio se definió en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario del Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación para el progreso del país.

A lo largo del siglo XIX, la docencia se transformó en una profesión “de Estado”. En el mismo proceso en que creció su intervención en educación, se desarrolló la tendencia a la transformación del magisterio en una profesión estatal como estrategia que legitimó las pautas construidas desde ese mismo Estado para el trabajo de enseñar. En particular, en la medida en que se reservó el monopolio de los títulos y se convirtió en la principal fuente de contratación para el empleo, impuso los criterios de reclutamiento y se consolidó como institución reguladora del ingreso a la profesión. Así, la difusión del normalismo y la centralización educativa fueron de la mano. A la par, se estableció la obligatoriedad de la educación básica, que se difundió rápidamente, para lo cual se expandió la demanda de un grupo ocupacional específico y se desarrolló su formación. En este proceso se visualiza la presencia activa del Estado en la regulación del trabajo docente: pasa de ocupar una posición periférica a tener una posición de mediación central.

A los maestros se les atribuyó una misión vocacional de entrega total a la tarea. Esa mística constituyó una ruptura con la constitución anterior del trabajo de enseñar por parte de los laicos que lo desempeñaban. Los anteriores docentes –que con el desarrollo del sistema fueron reemplazados progresivamente por los titulados o habilitados– estaban alejados de esa lógica: por el contrario, la enseñanza era un trabajo, a veces, a tiempo parcial, con calendario flexible, que se constituía en un medio modesto de vida. Se trataba de una tarea poco articulada, con escaso control e iniciativa del Estado y alcance limi-



tado, que no proponía un horizonte común o una misión social. No tenía pretensiones de universalidad y carecía de un sentido atribuido compartido.

Con el normalismo, se produjo una regulación del trabajo de enseñar que empezó a incluir fuertes pautas burocráticas, jerárquicas y de producción técnica. Se les demandaba a los maestros y maestras –además del cumplimiento de los deberes del funcionario que implicaba la profesión– que demostraran una moralidad íntegra expuesta siempre a la mirada y al juicio de la sociedad, objeto de rigurosa vigilancia y control, y una entrega absoluta a la tarea.

Se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante del Estado, y se conformó una mística del funcionario servidor público que consolidó el camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapié en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la aplicación de “métodos”. Se afirmó 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 yuxtapusieron e impregnaron el *habitus* docente.



EL ESCENARIO DE LAS PRIMERAS ESCUELAS NORMALES EN CÓRDOBA

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 y las sociedades nacionales, en línea con la premisa de que la forma natural y necesaria de la sociedad moderna era el Estado nación. Por eso, el relato habitual de las historiografías educativas nacionales reafirmó la idea del Estado como constructor casi único de la escuela pública moderna.

En las últimas décadas, este asunto se ha convertido en objeto de crítica. 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 interna. 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, cuyas acciones y ámbitos pueden romper con las dicotomías habituales como Estado versus sociedad, público versus privado o nacional versus extranjero.

En la historiografía educativa, esta perspectiva permitió cuestionar la existencia de fronteras claras y definitivas entre Estado y sociedad, y así 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.

La escuela pública pasó a entenderse como un espacio de negociación en el que, si bien persistían desigualdades profundas, una multitud de jerarquías se solapaban entre sí (de región, de nivel administrativo-político, de status, clase, raza, género, etcétera). Ya no se puede ver exclusivamente como el resultado de una imposición unilateral de un Estado central autoritario o redentor. Asimismo, se logró ir más allá de un esquema determinista de reproducción social al reconocer las posibilidades, menores o mayores según los casos, de que la escuela pro-

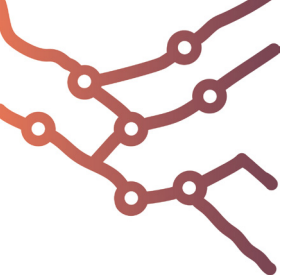


vea herramientas o espacios que favorezcan la lucha por la igualdad y el bien público. No fue poco lo que se consiguió con esta historiografía al descentrar, en buena medida, al Estado nacional, al tiempo que se les dio un papel en la historia a actores múltiples, especialmente los provenientes de sectores subordinados.

Para nuestro caso, es posible sostener que buena parte de la historia de las instituciones concretas se teje con la historia local cordobesa. Cuestiones demográficas (como la inmigración, la preexistencia de pueblos originarios y la densidad poblacional), generales (como la presencia del ferrocarril, la apropiación de tierras, la configuración y el accionar de la sociedad civil, y la cercanía a otros centros) y culturales (como la presencia e influencia de la Iglesia Católica y la posibilidad de conseguir docentes y personal idóneo) imprimieron particularidades en cada caso y marcaron los modos concretos con los que se llevó a cabo la formación docente, más allá de las propuestas del poder central.

Contrariamente a las posiciones que sostienen que existieron grupos favorables a la difusión de la educación y otros que se oponían a ella, sostendremos aquí que la problemática educativa fue un eje presente en la totalidad de las propuestas políticas en pugna por aquellos tiempos. De esa forma, no consideramos el tema en clave de avances y retrocesos, sino que preferimos entenderlo como un periodo de experimentación pedagógica, en el que los distintos sujetos propusieron diferentes proyectos educativos en sintonía con sus modelos políticos y sociales.

Por un lado, las élites modernizadoras, predominantemente urbanas, concibieron la educación como una estrategia para sacar a la población nativa del “atraso” en el que se encontraba –según sus diagnósticos– y volverla capaz de enfrentar los nuevos desafíos de la época. A causa de la evaluación que hacían del pasado, esos sectores consideraban necesaria la creación de un sujeto que adhiriera a prácticas culturales más modernas, basadas en un mayor nivel de individualidad y de autorregulación que el que presentaban los sujetos sociales preexistentes. Para el caso que estamos tratando, esta posición es la que adoptó el Estado nacional mediante la fundación de escuelas normales.

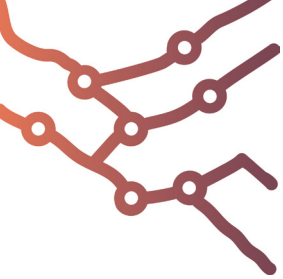


Por otro lado, líderes con mayor raigambre local intentaron, o se vieron obligados a intentar, formas de articulación variables entre las nuevas ideas y las tradiciones educativas, culturales y políticas ya asentadas en sus territorios. Por ello, establecieron otras articulaciones con la Iglesia como agente educador y privilegiaron el control local. Aquí se ubican, mayoritariamente, las posiciones adoptadas por los poderes locales provinciales.

De esta forma, al relato de la construcción de escuelas normales centrado en el Estado nacional que presentamos en el apartado anterior debe sumarse la mirada propia, que incluye las respuestas a las medidas nacionales. Por ejemplo, para sumar un primer dato, Córdoba fue la última en responder al requerimiento de la ley de 1875 de fundación de escuelas normales nacionales, presentado en el apartado anterior. Argumentó que ya había creado su escuela normal provincial en 1878. Junto con esto, el 13 de septiembre de 1877 el gobierno de Antonio del Viso solicitó a la Sociedad de Beneficencia –institución afín a la Iglesia Católica– que reuniese un número considerable de alumnas para prepararlas para ejercer la enseñanza. Esta opción por la formación de “maestros católicos” era parte de las políticas educativas que la provincia venía desarrollando al respecto, en el marco de un debate local entre liberales y clericales que se cruzaba con ese mismo debate a nivel nacional.

En 1863, el presidente de la Municipalidad de Córdoba, Tomás Garzón, cercano a las ideas liberales, había reglamentado la asistencia obligatoria a la escuela de los niños de 6 a 14 años. Pero las dificultades económicas para llevarlo a cabo fueron utilizadas por la Iglesia para solicitar que los cargos docentes fueran ocupados por sacerdotes extranjeros, sobre todo los lasallanos, miembros de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Coherente con esto, en 1881 el senador nacional por Córdoba Luis Vélez presentó un proyecto para poner a estas órdenes en el control de las escuelas normales.

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 marcada presencia liberal en su gobierno local, se volvió un fuerte bastión de los segundos. Por eso, la respuesta del poder central fue el impulso a la convocatoria de las maestras norteamericanas, que Sarmiento quería para tal función, a dirigir la primera escuela normal nacional de la provincia. Esta fue



fundada en 1883 y comenzó a funcionar en Córdoba capital al año siguiente. Francis Gertrudis Armstrong, maestra nacida en Nueva York que había llegado al país en el año 1879, fue nombrada directora y estuvo en el cargo desde 1884 hasta 1887. En la vicedirección fue nombrada Frances Wall, quien dejó el cargo en 1886 y fue reemplazada por Jennie Howard.

El clima local fue muy hostil con ellas, acusadas de demoníacas e inmorales por propiciar acciones como la enseñanza de la gimnasia o las clases mixtas. Hasta el comienzo del año lectivo fue muy difícil. El obispo de entonces, Jerónimo Clara, dictaminó que ningún padre católico debía mandar a sus hijas a una escuela dirigida por protestantes como lo eran las norteamericanas. Las maestras buscaron caminos de diálogo con la curia, mientras esperaban instrucciones de las autoridades nacionales. Luego de un largo debate, que incluyó la participación del presidente Julio Argentino Roca y la ruptura de relaciones diplomáticas con el Vaticano, la escuela pudo comenzar sus actividades. Finalmente, en 1888, las dos maestras norteamericanas

fueron trasladadas a San Nicolás por nuevas presiones de la Iglesia.



En ese contexto, **en 1888 comenzó a funcionar en Río Cuarto la segunda escuela normal nacional** de la provincia. Su historia no parece estar tan ligada al debate entre liberales y eclesiales, 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. A diferencia de la primera, esta nueva institución nace mixta y en su dirección fue nombrado Sebastián Vera, quien mostraba un perfil distinto al de las maes-

tras norteamericanas. Este entrerriano, egresado de la normal de Paraná, se decía positivista y fue miembro activo de la masonería local. Se ubicaba en los límites de las disidencias aceptables, por lo que era mejor visto por los poderes locales.

De esta forma, es posible ver cómo en los primeros debates sobre la formación de los docentes cordobeses se cifraron temáticas mayores, como la relación entre la Iglesia y el Estado o entre el poder central y el poder local, que reeditaron las diversas formas de entender y



de actuar el federalismo expresado en la Constitución nacional. Junto con esto, temáticas relacionadas con la construcción de la nacionalidad, con la búsqueda del buen docente y con las posiciones de género se presentaron con peso propio.

Cambios importantes de este proceso se presentan en las primeras décadas del siglo XX. Por un lado, el gobierno de la provincia intentó volver a llevar a cabo un conjunto de iniciativas propias. En 1906 se fundó la **Escuela Graduada Superior Normal Provincial de Niñas Juan B. Alberdi** y, 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**. Otra iniciativa provincial fue presentada en agosto de 1915 para ser tratada en la



Legislatura: la “creación de una escuela normal para maestros rurales”, exclusivamente varones, impulsada por J. M. Albarenque y Arturo Amaya, interventores del Consejo. Si bien no encontró resolución positiva, ilustra la búsqueda por encarar la situación que atravesaba la docencia en el interior provincial. Mientras tanto, el **Estado nacional fundó dos nuevas escuelas normales**—similares a las anteriores y de fuerte vinculación con las fuerzas locales— **en Bell Ville (1909) y en San Francisco (1912)**. Se amplió, de esta forma, la cobertura en otras zonas de la provincia.

La sanción de la ley nacional 4878—llamada “Ley Láinez” por el senador que la impulsó— en 1905 amplió la acción del Estado en la provisión de la educación obligatoria en todo el país. Dice su artículo primero: “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 dependía de la Nación y la otra de la jurisdicción local, con diferencias entre ambas. Por ejemplo: el vínculo burocrático y financiero, los sueldos docentes y las propuestas curriculares. Esto implicó una mayor demanda de maestros y de maestras para ocupar esos cargos. Su



efecto fue rápido y notorio. En 1936, Córdoba contaba con 741 escuelas provinciales y con 370 nacionales. Era una de las cinco provincias en las que la cantidad de escuelas provinciales superaba a las nacionales.



Pero junto con este impulso debe recordarse que estas escuelas, al regirse por el artículo 12 de la ley 1420, contaban generalmente con una menor duración que las otras y con un currículum más limitado: Lectura, Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas y los sistemas métrico decimal), Moral y Urbanidad, Nociones de Idiomas Nacional, de Geografía Nacional y de Historia Nacional, y Explicación de la constitución de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela.

Esto condujo a la generación de proyectos de formación docente más cortos, que habilitaran para el rápido ejercicio. De esta forma, el Estado nacional impulsó la creación de escuelas normales más 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 fundó 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.

Finalmente, cabe recordar que hacia 1910, en el marco del proyecto de patriotización escolar llevado a cabo por José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, se impuso la nacionalización de los docentes; esto es, la obligación de ser argentinos nativos o por opción para el ejercicio de la profesión.

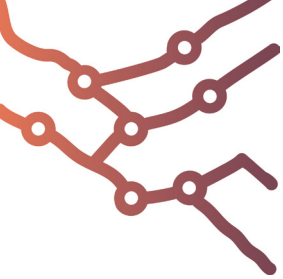


Este proyecto buscó “patriotizar” la escuela como una forma de controlar a la inmigración y a los movimientos sociales a través de nuevos currículos, de actos y rituales patrióticos y de otras medidas, como la obligación de ser argentino para el ejercicio de la docencia Primaria. Se cerraba así el ciclo de los docentes extranjeros –como las norteamericanas convocadas por Sarmiento– que habían fundado el sistema.

De esta forma, hacia la década de 1920, en el contexto de la modernización social de entreguerras, la provincia contaba **con seis escuelas normales nacionales, dos de ellas de orientación rural**, que dotaban de maestros y maestras titulados a la región. Las propuestas provinciales, a pesar de un número importante de intentos, no lograron consolidarse.

Al acercarse a las historias particulares de las instituciones, se verifica que ampliaron sus funciones originales de formación docente “homogénea” para todo el sistema. Las escuelas normales desarrollaron importantes

iniciativas sociales, culturales e intelectuales en sus regiones de influencia, las que superaron ampliamente su objetivo fundacional de habilitar maestros para el ejercicio profesional. Surgidas como parte del desarrollo de la 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 por lo general 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.



SERIE DE PODCAST “VOCES”. *Período uno*



A continuación se presenta “Voces”, una serie de podcast que recuperan los testimonios de los hombres y de las mujeres que llenaron de vida a las instituciones en todo el territorio provincial.

Un proyecto del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, en colaboración con el Plan Provincial de Lectura, que busca reconstruir los procesos que fueron tallando los escenarios en los que se desplegó y se despliega la formación docente en la provincia.

Se proponen como “una conversación” en el tiempo que incluye las diferentes tonalidades de nuestro territorio, que recupera los principales asuntos que fueron configurando la historia de la formación docente para, de algún modo, ofrecerse como “caja de herramientas” para comprender y afrontar los actuales desafíos del oficio de enseñar.

Narradoras y narradores:

- Luciana Trocello,
.....
- Cecilia Malem,
.....
- Rubén López,
.....
- Virginia Peña.
.....

Capítulo uno: Una necesidad pública para la educación común. Escuela Normal Nacional Justo José de Urquiza de Río IV. 1888. Fragmentos del discurso de inauguración de Sebastián Vera, conservado en el Archivo Histórico Municipal.

Capítulo dos: Formar maestros y maestras para el espacio rural en Traslasierra. Escuela Normal Rural Mixta de Villa Dolores. 1910. Relato ficcional sobre la llegada de Cecilio Duarte y su proyecto para la escuela normal.

Capítulo tres: La casa del diablo. Jennie Howard en la Escuela Normal Nacional de la Ciudad de Córdoba. 1886. Fragmento de las memorias de Jennie Howard narradas en el libro *En otros años y climas* distantes de 1931, escrito en tercera persona





BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, J. (2008). *Tiempos, destiempos y contratiempos: el discurso político-pedagógico de la tradición reformista de Córdoba*. Buenos Aires: Flacso.
- Abratte, J. (2015). Las huellas de la ley 1.420 en la Provincia de Córdoba. Legislación educativa y enseñanza religiosa en perspectiva histórico-política. *Historia de la educación* 16 (1), pp. 25-38.
- Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci, y J. Bustamante Vismara, *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 P. Laguarda y F. Fiorucci (Eds.), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales (siglo xx)*. Rosario: Prohistoria.
- Fogolino, A. (2005). Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley durante los años 30. *Serie de Investigaciones en Historia de la Educación Argentina 1. Tradiciones Pedagógicas de Córdoba. Educación e Imaginarios Reformistas*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Howard, J. (1951). *En otros años y climas distantes*. Buenos Aires: Editorial Raigal.
- Pineau, P. (2013). Presentación. En P. Pizzurno, *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*. Buenos Aires: Unipe.
- Roitenburd, S. (1997). Educación y valores: una aproximación al modelo educativo del nacionalismo católico cordobés (1862-1943). *La educación en Córdoba Siglo XX. Tomo 1*. Córdoba: Ediciones del Copista.



MATERIALES

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007).

A cien años de la Ley Láinez. [Acceder](#) 

Geografía Historia (20 de mayo de 2014). Capítulo 36. Sanción de la

Ley Láinez (archivo de video). [Acceder](#) 

Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y*

patrimonio. Buenos Aires: Pamplatina. [Acceder](#) 

Page, C. (2004). *Los simbólicos edificios de las escuelas normales de*

Córdoba (Argentina). Córdoba: UNC. [Acceder](#) 

CÓMO CITAR ESTE MATERIAL

Pineau, P., Abrate, L., Lamelas, G., Cometto, L. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2020). *Cuaderno 1: El escenario del primer normalismo en Córdoba*. Itinerarios en el tiempo. Una cartografía de la formación docente en Córdoba. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



AGRADECIMIENTOS

Santiago Lucero

Liliana Abrate

Ariel Zecchini

Ernesto Olmedo

Claudia Franco Lupi

Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (Ciudad de Córdoba)

Víctor Ricardo Pela

Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza (Río IV)

Rosana Carolina Bonvillani

Escuela Normal Superior José Figueroa Alcorta (Bell Ville)

Cristina María Pratto

Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sarsfield (Villa Dolores)

Sandra Elena Villoria

Escuela Normal Superior Dr Nicolás Avellaneda (San Francisco)

Ana Rosa Collino

Escuela Normal Superior República del Perú (Cruz de Eje)

Daniel Agüero

Daniel Alberto Tornato

