

Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)

Training Teachers for Public Education:
The Foundation of Normal
Schools in Argentina
(1890-1930)

Flavia Fiorucci

*Centro de Historia Intelectual,
Universidad Nacional de Quilmes,
Conicet, Argentina,
<ffiorucc@yahoo.com>*

Resumen

En este artículo se estudia el proceso de creación de las escuelas normales en Argentina, en un periodo de expansión del sistema de educación pública, luego de la sanción de la ley 1420 que estipuló la educación como laica, obligatoria y gratuita en 1884. Las normales tenían como objetivo formar docentes para las escuelas primarias. En el trabajo se discuten los rasgos contradictorios que signaron el proyecto del normalismo. Éste fue enérgico y de gran alcance, pero al mismo tiempo habitado por numerosas limitaciones materiales y simbólicas; democrático e inclusivo en la letra, pero también intolerante y selectivo en sus prácticas. A partir de esta discusión, el artículo intenta matizar los rasgos que, según la bibliografía, caracterizaron a este proceso, en particular busca distanciarse de las lecturas que han enfatizado los aspectos centralizadores y homogeneizadores de las escuelas como factores que contribuyeron a los objetivos del Estado central. Para esto se recurre a documentos oficiales, como a los testimonios y crónicas de los primeros directores de escuelas normales.

Palabras clave: educación pública, magisterio, escuelas normales, Estado.

Abstract

This article studies the creation of Normal schools in Argentina, during a time at which public education was expanding partly as a result of new legislation establishing free, lay and compulsory education under law number 1420. In pursuing their aim to train primary school teachers, Normal schools developed a series of contradictions which are examined here. The project that established these schools was energetic and far-reaching but suffered from numerous material and symbolic shortcomings; it was democratic and inclusive in its aims but intolerant and selective in practice. Taking these problems into account, the article questions previous emphasis on the schools' centralising and homogenising qualities, allegedly instrumental for the central state's goals, and argues in favour of a more nuanced interpretation of the role of Normal schools in fulfilling (or not) such goals. To support this argument, official documents as well as testimonies and chronicles by the schools' first headteachers are examined.

Keywords: *public education, school teachers, Normal schools, State.*

Introducción

En el imaginario nacional, el sistema de instrucción pública es el vehículo que permitió a Argentina convertirse, a principios del siglo XX, en un país pujante, donde la movilidad social ascendente y la integración de los ciudadanos eran viables. La figura del docente de escuela primaria es considerada clave en la consolidación del sistema de instrucción pública. No obstante habitar unas de las representaciones colectivas de mayor circulación, es poco y fragmentario lo que se sabe sobre la génesis histórica de esta figura. En 1892 había en Argentina 7,054 maestros a cargo de la instrucción primaria estatal, de los cuales solamente 1,704 poseían título. Hacia 1930, las escuelas normales habían expedido un total de cincuenta mil diplomas entre profesores y maestros normales. ¿Cómo el Estado logró en poco tiempo crear un grupo de docentes, capaz de sostener un sistema que se cree tan exitoso y de consecuencias tan positivas en la historia nacional? ¿Qué rasgos signaron este proceso? ¿Qué objetivos se privilegiaron? Teniendo en cuenta estas interrogantes, este trabajo se propone estudiar algunos aspectos del proceso de fundación de escuelas normales, al mismo tiempo que se asentaba el sistema de instrucción pública. Este estudio recorre el periodo de mayor expansión de este tipo de establecimientos, que fue de la sanción de la ley 1420 hasta los años treinta del siglo XX. En el primer apartado se describe escuetamente el ciclo de las fundaciones y se discuten los alcances y las características principales del proceso expansivo. En el segundo apartado, apelando a la mirada de quienes estuvieron al frente de los primeros establecimientos educativos normalistas, se observan algunos de los rasgos que signaron los

inicios del normalismo en Argentina. Este artículo se propone discutir el carácter ambiguo y contradictorio del proceso de creación de escuelas normales: de gran alcance y enérgico, pero al mismo tiempo constreñido por numerosas limitaciones materiales y simbólicas; democrático e inclusivo, al mismo tiempo que intolerante y selectivo. Estas ambigüedades nos permiten matizar algunas de las peculiaridades que, según la literatura especializada, han caracterizado al sistema educativo argentino en sus inicios: su vocación homogeneizadora, de control y disciplinamiento y su carácter centralizador. Como ejemplo refiero dos trabajos (ya clásicos) que se ocupan concretamente de la enseñanza normalista. El primero es el estudio de Juan Carlos Tedesco, quien subraya el carácter centralizador del sistema educativo en el periodo. Según este autor, estas particularidades abarcaban a todo el sistema, también a las escuelas normales. El otro ejemplo es el estudio de Andrea Alliaud sobre los orígenes del magisterio. A lo largo de su investigación, Alliaud enfatiza los componentes que tendían a la uniformización del magisterio y concluye al respecto que el sistema estaba estructurado "para que todo fuera uniforme en las escuelas normales del país" (Tedesco, 2009: 157; Alliaud, 2007). Si bien estos objetivos y rasgos estaban en el programa originario, un sinnúmero de constricciones restringían su aplicación efectiva. El artículo se concentrará en la discusión de estos aspectos.

Expansión del normalismo: fundación de las escuelas normales entre 1870-1930

En Argentina, la necesidad de contar con maestros formados surgió junto con el sistema educativo público. Dicha demanda estaba íntimamente ligada al proceso de consolidación estatal y conformación de la ciudadanía al que se dedicó de lleno el Estado argentino luego de que se lograra la integración territorial. La creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1881 y la sanción de la ley 1420 en 1884 abrieron el camino hacia la institucionalización de un sistema público de educación centralizado. La ley ratificaba la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria. El CNE permitía al Estado nacional —aunque con injerencia distintas en las provincias que en los territorios nacionales— "la dirección y la administración" de todo el sistema de escuelas.¹ El CNE tenía jurisdicción directa sobre la capital federal y los territorios nacionales. El control del CNE sobre los territorios respondía a su situación política, ya que éstos no constituían entidades políticas autónomas, sino divisiones

¹ Véase "Ley 1420", artículo 52 (en Carou y Louton, comps.) (1920). En el caso de las provincias, el CNE tenía que competir con el poder de los consejos generales de educación preexistentes. Sobre la educación en el interior del país, véase Puiggrós (1993).

administrativas dependientes del gobierno central. Sus habitantes no gozaban de los mismos derechos políticos que el resto de la población porque no podían participar en las elecciones de autoridades nacionales, ni votar por sus gobernantes, salvo a las autoridades municipales. La educación en las provincias, cuyos habitantes sí elegían a sus gobernadores, quedaba a cargo de las administraciones locales. No obstante, el Estado nacional tenía cierto grado de intervención porque administraba los fondos asignados a las provincias por el sistema de subvenciones. La instauración de un cuerpo de inspectores que dependía directamente del CNE y del Poder Ejecutivo Nacional también constituyó un vehículo que permitió a la nación fiscalizar los sistemas provinciales.²

Los inspectores tenían adjudicadas funciones de control, pero también de formación y profesionalización de la docencia y sus informes pesaban a la hora de asignar recursos.³ Transcurridos unos pocos años, en 1905, el diagnóstico de la administración nacional era que el número de escuelas resultaba insuficiente en las provincias, sobre todo en las zonas rurales. Con el fin de garantizar el acceso y de disminuir los niveles de analfabetismo (que se consideraban muy altos), se promulgó la Ley 4874, conocida como la Ley Laínez.⁴ Ésta permitió a la nación la fundación de escuelas nacionales en las provincias que así lo solicitaran. Con esta ley, que afianzaba los aspectos más centralistas del sistema, quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino (Puiggrós, 2003: 73-89).⁵

El desarrollo de los dispositivos legales y burocráticos mencionados se tradujo en la creación de escuelas primarias. Este proceso se dio en forma vertiginosa. Si en los albores de la institucionalización del sistema de educación pública (en 1889) había en Argentina 2,263 escuelas públicas, en 1932 este número se había multiplicado más de cuatro veces. El sistema estaba conformado por 10,063 escuelas primarias estatales.⁶ La ley 1420 era taxativa al respecto: eran los maestros normalistas quienes debían estar a cargo de la enseñanza primaria. Es decir, desde un principio se había estipulado como horizonte que quienes impartieran la instrucción primaria debían poseer habilidades, conocimientos y destrezas certificadas por un título común (Alliaud, 2007: 82).

² La inspección se creó en 1882 y la reglamentación de la inspección se produjo en 1889 (Bertoni, s.a.).

³ Según la ley 1420, éstos debían "dar unidad y orientación a las ideas fundamentales que sustentan la educación" y "avivar y vigorizar en los maestros el amor al estudio, la libertad en sus iniciativas, la conciencia de la misión social que desempeñan".

⁴ El incremento de escuelas nacionales de injerencia directa del CNE fue muy significativo, luego de promulgada la ley Laínez. En 1906 había 291 escuelas de este tipo en el país y en 1933 su número llegaba a 3272 según datos estadísticos del Ministerio (CNE, 1938: 201).

⁵ Sandra Carli (1995: 88) sostiene que la instalación de las escuelas Laínez consistió en una "intervención autoritaria" de la Nación, porque la ley anuló "buena parte de los logros alcanzados por la acción propia de los vecindarios". Los alumnos se pasaban a esas escuelas porque ahí no se pagaba matrícula y se proveía de útiles escolares, y por el pasaje de los propios maestros que accedían a mejores salarios.

⁶ Había, además, 1,062 escuelas privadas (CNE, 1938: 230).

El Estado respondió a la demanda de maestros que el crecimiento del sistema público implicaba creando profusamente escuelas normales en distintos lugares del país. Si bien algunas fundaciones anteceden a la ley 1420 (19 en total), la creación de escuelas normales fue sostenida luego de 1884.⁷ En las tres décadas subsiguientes a la sanción de la ley de educación común, el Estado argentino fundó 81 escuelas normales en diversos lugares. En ese lapso es posible reconocer dos épocas particularmente pródigas: en los años inmediatos posteriores a la aprobación de la ley 1420, cuando se abrieron establecimientos en las capitales provinciales y luego, alrededor del centenario, cuando se fundaron escuelas en lugares más remotos, especialmente en los territorios nacionales o en pueblos vinculados a la campaña rural.⁸ Las primeras fundaciones respondían a una ley promulgada en 1875 que se había trazado como objetivo establecer escuelas normales en las capitales de las 14 provincias existentes al momento.⁹ En su mayoría, las escuelas que surgieron en el segundo periodo, se asentaban en zonas que habían recibido una proporción importante de inmigrantes o en lugares donde el número de aspirantes al magisterio era muy elevado.¹⁰

En 1920 —en los 36 años transcurridos desde la promulgación de la ley de educación común— el Estado argentino había fundado un centenar de escuelas normales en el país.¹¹ ¿Cómo leer esa cifra? ¿Era satisfactorio el crecimiento en el número de escuelas normales? ¿Permitía cubrir las demandas del sistema educativo público? La respuesta a estas interrogantes variaba de acuerdo a quién era el autor de la evaluación y los aspectos privilegiados a la hora de justificar las valoraciones. Mientras que la burocracia educativa y sus agentes asentados en Buenos Aires presumieron de los objetivos alcanzados, el balance de quienes estuvieron al frente de las primeras instituciones normalistas se inscribió en términos más ambiguos. La visión positiva del proceso se trasluce claramente al hojear el volumen que el Consejo Nacional de Educación editó al celebrarse los cincuenta años de la promulgación de la ley 1420 en 1938. En dicho trabajo se identifica como un logro que desde 1912 no se había designado ni

⁷ Hubo algunos intentos anteriores a 1870, pero esas escuelas no prosperaron, véase Gvirtz (1991: 28). Previamente existieron escuelas normales anexadas a los colegios nacionales en varias provincias.

⁸ El proceso de creación de escuelas normales lo discutí con mayor detalle en Fiorucci (2012).

⁹ Cabe aclarar que algunas de estas escuelas ya existían, lo que se hizo fue nacionalizarlas. Tal es, por ejemplo, el caso de la escuela de Catamarca, nacionalizada en 1881, y la de Buenos Aires, también nacionalizada ese mismo año (Ahumada, 1981; Astolfi, 1974).

¹⁰ El artículo de mi autoría antes citado provee datos estadísticos que vinculan la creación de una escuela con las características demográficas del lugar.

¹¹ A estas cifras había que sumar las escuelas incorporadas: éstas eran escuelas privadas fiscalizadas por una escuela normal estatal. En 1929, había 37 establecimientos de este tipo. En algunos casos, las provincias también fundaron escuelas normales identificadas como rurales, populares y, finalmente, provinciales. Éstas otorgaban distintos tipos de títulos: maestra superior de instrucción primaria, maestra elemental y ayudante, además de maestra rural y urbana. No se sabe cuál fue el número de establecimientos de este tipo que se instalaron ni su duración. Una de las provincias que más escuelas creó de este tipo fue Santa Fe. El título de maestro normal provincial acarreó numerosos problemas porque el Estado nacional exigía una homologación. Sobre la experiencia de las escuelas normales en Santa Fe, véase Menin (2010: 167-173).

un solo maestro sin título normal para las escuelas comunes de la capital federal y que el número de educadores sin título se había reducido notoriamente en el resto del país (CNE, 1938: 58).

El balance no era arbitrario. En términos numéricos, el plan estatal había resultado exitoso. En el término de unas pocas décadas, el Estado formó a suficientes maestros para cubrir las necesidades de la instrucción estatal. El incremento de docentes con título normal fue notable, aunque en los primeros momentos no pudo acompañar en forma paralela el crecimiento de las escuelas.¹²

Hacia 1930, las escuelas normales habían expedido un total de cincuenta mil títulos entre profesores y maestros normalistas. La diferencia era tan marcada, que en 1929 el número de alumnos del magisterio de un solo año superaba el número de inscriptos totales en toda la década de 1890. En 1929 cursaban los estudios magisteriales 4,351 alumnos en distintos lugares del país. Durante poco menos de dos décadas (de 1909 a 1928), la cifra de egresados anuales de las escuelas normales se había multiplicado más de cinco veces: de 678 egresados a 3,448 (MJP: 1930). El crecimiento en el magisterio había sido tan exponencial que a partir de 1923 observamos en las memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública mencionado un nuevo problema: la excesiva formación de maestros.¹³ Incluso comparada con otras experiencias juzgadas exitosas, la cifra de escuelas normales creadas destacaba bastante. Ésta no se alejaba de la conseguida por Estados Unidos en un periodo aún más extenso. En dicho país, la primera escuela normal se abrió en 1839 en Massachussets, ochenta años después, en 1921, había alrededor de 110 instituciones de ese tipo (Phillips, 1925).¹⁴ En otros países latinoamericanos de los que se tienen datos del proceso, parece haber sido más lento que en Argentina, por ejemplo, en México. En 1878, había en ese país doce escuelas normales, cifra parecida a la de Argentina, tres décadas después había 26, cuando Argentina ya se acercaba al centenar (Galván, 2012).

Otro punto que motivaba una lectura positiva del proceso era que la expansión no se había circunscrito a las ciudades capitales de provincias. Como ya se señaló, el ciclo de fundaciones se había extendido internamente con la apertura de escuelas en zonas escasamente pobladas. La intención estatal era abarcar la mayor parte del territorio nacional. Se preveía que las escuelas en zonas periféricas permitirían cubrir demandas regionales. Las denominadas

¹² Sobre la insuficiencia de maestros diplomados en los primeros años véase Alliaud (2007: 123).

¹³ En 1910 se leían informes de directores (sobre todo de instituciones ubicadas en ciudades) dando cuenta de que el número de aspirantes a ingresar a la escuela normal superaba ampliamente los cupos existentes y que esto creaba conflictos. Véase, por ejemplo, "Memoria de la Escuela Normal de Maestras N° 7 de Capital Federal" (MJP, 1909). Según Silvina Gvirtz (1991: 36) el problema de la abundancia de maestros se volvió crítico en los años treinta del siglo pasado, por lo que se implementaron reformas tendientes a restringir el acceso a las escuelas normales. Este problema frenó la creación de nuevas escuelas normales.

¹⁴ Conviene recordar que en el caso de Estados Unidos la formación de profesores en escuelas normales convivía con la formación universitaria (Ogren, 2005).

escuelas regionales tenían el objetivo expreso de atender espacios geográficos amplios.¹⁵ Las intenciones subyacentes del proyecto estatal se advierten si se observan casos específicos. El territorio total de La Pampa, que acusaba en 1914 una población de 101,338 habitantes, con un 36 por ciento de extranjeros (37,051), contaba desde 1909 con su establecimiento normalista situado en Santa Rosa de Toay, ciudad fundada sólo 17 años antes. Esta última era una sociedad nueva, con elevados índices de analfabetismo y con una proporción muy alta de población rural. El pueblo de Lincoln, situado en la provincia de Buenos Aires, congregaba, según el mismo censo, 33,619 habitantes, poco menos de la mitad eran inmigrantes, 14,360.¹⁶

La apertura de escuelas normales en lugares periféricos tuvo efectos concretos en los territorios nacionales. Si en 1890 había tres docentes con diplomas locales, en 1920 había 1,063 maestros normales sobre 1,545.¹⁷ La fundación de escuelas normales en distintas regiones indica que, si bien el proyecto era afín a los impulsos centralistas del Estado nacional, en la práctica se estructuró con una matriz federal y muy democrática en lo referente al acceso. Ésta fue una política que se llevó adelante por principio y por necesidad. Algunas voces señalaban que era menos costoso para el erario crear más escuelas que becar a alumnos del interior.¹⁸ Además, varios actores involucrados en la gestión de estos establecimientos subrayaron las ventajas de un magisterio con inserción local.¹⁹ El primer inspector general de Escuelas de Territorios y Colonias, Raúl B. Díaz, quien impulsó la creación de escuelas normales en los territorios nacionales, consideraba que la enseñanza impartida por éstas debía adecuarse a las necesidades del contexto. Por esto mismo sugería la ventaja de contar con un magisterio local (López de Carrizo, 1999: 23).

En este proyecto radicaba la aceptación tácita de que la formación magisterial no sería de la misma calidad para todos sus participantes, incluso cuando el sistema concediera al título de maestro valores y utilidades sociales homogéneas. La conformidad con la heterogeneidad se advirtió cuando se catalogó a algunos de los establecimientos que surgieron entre 1909-1910, como escuelas normales rurales, las cuales tenían un plan de estudio más

¹⁵ En 1903, la república fue dividida en tres regiones (a las que se dotó de una escuela normal regional), las cuales se dividían como se indica: Litoral, cuyo centro era Corrientes y con gravitación en Entre Ríos, Chaco, Santa Fe, Formosa y Misiones; Noroeste, con centro en Catamarca y con influencia en La Rioja, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy, y la zona central, con centro en San Luis, que debía cubrir a San Juan, Mendoza y Córdoba.

¹⁶ Como caso extremo podríamos mencionar a Chilecito, que desde 1910 contaba con una escuela normal y tenía tan sólo 3,756 habitantes.

¹⁷ Este proceso se realizó al mismo tiempo que el Estado responsabilizaba a la escuela pública de transmitir toda una pedagogía cívica que incluía planes, programas y libros con contenidos nacionales y un énfasis en la enseñanza de la lengua nacional y de la historia patria.

¹⁸ "Memoria Escuela Normal de Catamarca" (MJP, 1909: 432).

¹⁹ "Memoria de la Escuela Normal de Dolores" (MJP, 1903: 37).

corto, de sólo dos años, mientras que el resto era de cuatro.²⁰ Tal era el caso de la escuela de Victoria, la Regional de Corrientes o la de Santa Rosa de Toay. El acortamiento de los estudios, como ocurrió en 1887, cuando se había reducido el plan de estudios de cinco a cuatro años, revelaba la urgencia de la burocracia estatal por contar rápidamente con maestros titulados. La heterogeneidad en la formación impartida en las distintas escuelas normales también se deduce del cálculo del costo medio por alumnos. Éste variaba enormemente, según los casos. Mientras que en la escuela de Paraná —la escuela más prestigiosa— se gastaban al final del periodo relevado, en 1929, 949 pesos anuales por alumno, en la de Las Flores se destinaban un poco menos de la mitad: 466.56 pesos (MJI, 1929). Este tipo de diferencias, que nos advierten de las limitaciones de la intención homogeneizadora, justificaban las reflexiones más sombrías sobre el proceso de institucionalización del normalismo. Como se señaló antes, las valoraciones positivas sobre la expansión del sistema convivían con otras más escépticas sobre lo que efectivamente se había logrado. Si nos adentramos al normalismo a través de la mirada de los primeros directores, el panorama es muy ambiguo y contradictorio. De las apreciaciones de los directores se deducen ciertos aspectos que caracterizaron al ciclo de creación de escuelas normales, que no son los que se establecían o ponderaban en su normativa y que, además, nos ayudan a matizar las descripciones sobre el sistema educativo argentino que enfatizan su ánimo centralista.

Los límites de la expansión: las escuelas normales en sus primeros años

Los directores de las escuelas normales debían enviar cada año una memoria de su actuación al Ministerio de Instrucción Pública. Estas últimas son una fuente insoslayable para abordar los inicios del *normalismo* en Argentina. Los directivos presentaban un recuento de sus vivencias e impresiones, en las que hacían hincapié en sus logros, pero también en los problemas que se enfrentaban a la hora de ejecutar su tarea. Si nos atenemos a esos escritos, el normalismo parece haber surgido en un contexto plagado de limitaciones, evidenciando un proyecto mucho menos vigoroso de lo que sugiere la lectura de sus datos estadísticos. Las descripciones apuntan a subrayar la pobreza material y simbólica con que surgieron estos establecimientos educativos. Las dificultades que enfrentaba el normalismo eran —en la exposición de estos actores— muchas y de complicada resolución. Una cuestión que aparece recurrentemente identificada como uno de los problemas principales era el alumnado.

²⁰ La heterogeneidad en la formación también afectaba a las escuelas primarias. Había diferencias muy marcadas en la calidad de la educación impartida, sobre todo en lo referente a las escuelas urbanas y las rurales.

Conforme a la reconstrucción de sus primeros directivos, la escuela normal atraía a un estudiantado pobre y con escasa preparación previa, lo cual obstaculizaba el proyecto que el Estado se había trazado. Esta complicación repercutía con mayor vigor en los años inaugurales. Velindo Palavecino, director de la escuela normal de Pergamino, informó en 1909 que desde la fundación del establecimiento (tres años antes) no se habían podido desarrollar en forma completa los programas del Curso Normal por la deficiencia en el aprendizaje que traían sus alumnos (MJIP, 1909). José María Monzón, en su primera exposición al ministro sobre lo actuado por la escuela de Monteros (Tucumán), afirmó que “la presencia de alumnos cuya instrucción estaba formada de nociones tan vagas, inconsistentes y disgregadas entre sí [hizo] imposible determinar con precisión una base sólida en qué asentar la enseñanza futura” (MJIP, 1909).

Cabe subrayar que la escasa preparación del alumnado no era un problema que sólo advertían las autoridades de las escuelas normales. Los reportes enviados por los directivos de los colegios nacionales —cuyos estudiantes pertenecían supuestamente a sectores sociales más encumbrados— también señalaban como una dificultad la falta de conocimientos de los aspirantes al ingreso.²¹ No obstante, este asunto se juzgaba como de mayor gravedad en el caso de las escuelas normales porque los déficit educativos se conjugaban con los vinculados a los del origen social. El escaso capital cultural del alumnado no sólo constituía para los directores un obstáculo a la hora de impartir contenidos, sino que también suponía una moral inadecuada.

En 1903, la directora de la Escuela Normal de Corrientes, Manuela Moqueira, previno al Ministerio que los males que aquejaban a la escuela normal eran de “difícil remedio” por “la presencia en el curso normal de elementos que viven en un ambiente de dudosa moralidad y que corresponden precisamente a las que vienen de una baja esfera social”.²² Víctor Mercante, desde su puesto como director de la Escuela Normal de Mercedes, decía “sentir escalofríos de emoción” al observar los registros de inscritos, los que [le revelaban] las “imperfecciones de hogares llenos de necesidades cuando el hogar existe”. “Pocos eran”, según Mercante, “aquellos que dentro de una familia comfortable, buena, sin miseria, ni angustia, ni lamentos, van a la escuela [normal]”. Esto último hacía de esos establecimientos educativos “un bosque de salvajerías con apariencias de jardín encantador” (MJIP, 1903). Tan desolador era el problema para este educador, que le advirtió al ministro que era preciso no “hacerse ilusiones”, porque “la juventud escolar argentina [...] no presenta[ba] sino aspectos quizá sombríos por la faz que la mire”.²³ Mercante se refería en esta nota a la dificultad por

²¹ Para conocer los problemas del alumnado, véase el informe del Colegio Nacional de Uruguay (MJIP, 1903: 175). Sobre los colegios nacionales, véase Daniel Pinkasz (1992).

²² “Informe de la escuela de Maestras de Corrientes” (MJIP, 1903).

²³ “Informe de la Dirección de la Escuela Normal de Mercedes” (MJIP, 1903).

lograr en la escuela el respeto por la disciplina (principio axial del sistema educativo) y un clima de concordia.

Este tipo de comentarios ilustran con elocuencia la influencia del positivismo en la cultura normalista de la época.²⁴ Mercante sobresale entre los directores de escuelas normales en tanto que supo articular ese positivismo en una profusa obra.²⁵ Como observa Inés Dussel (1993), Mercante, quien luego de su paso por la Escuela Normal de Mercedes participó como fundador de la Facultad de Ciencias de Educación en la Universidad de La Plata en 1915 y asesoró al gobierno en la reforma de la escuela en ese mismo año, era un “positivista ortodoxo”. Para él la estructura psíquica fundamental era hereditaria, es así que “la educación cifraba sus éxitos en el camino trazado por padres y abuelos”, y ésta sólo podía desarrollar potencialidades ya presentes.

Menos articuladamente que Mercante, el origen del alumnado que poblaba las escuelas de maestros fue considerado como una restricción irreparable por un número importante de directores.²⁶ En la alocución ya citada, Moqueira resumió las limitaciones del proyecto normalista al afirmar que “la educación modifica el carácter, pero no destruye los efectos de la sangre y la influencia del medio ambiente”.

En la misma dirección, se expresó el director de la Escuela Regional de Catamarca al afirmar que “la acción intermitente de las escuelas normales bajo el régimen del externado [era] impotente para extirpar vicios, malos hábitos, defectos generales de carácter y reemplazarlos por otras virtudes”.²⁷ La imagen de un alumnado pobre en términos materiales y simbólicos no era sólo ventilada por los directores, sino que la compartían otros actores de la época. En un tono menos agorero en cuanto a sus consecuencias, la publicación del Consejo Nacional, *El Monitor de la Educación*, se refirió a la imposibilidad de atraer a la escuela normal a jóvenes de “talento” y “disposiciones extraordinarias” porque éstos eran inclinados por

²⁴ Andrea Alliaud (2007: 77) señala al positivismo como la base sobre el que se asientan los objetivos del sistema educativo nacional. El positivismo reemplaza a la religión convirtiéndose en una “moral laica con pretensiones de racionalidad y universalidad”.

²⁵ Víctor Mercante es un caso particular entre los primeros directores de escuelas normales, en tanto tuvo una actuación destacada en distintas instancias de la vida pública y académica. No sólo escribió numerosos libros, fue además quien impulsó la creación de la primera Facultad de Ciencias de la Educación, convirtiéndose en su primer decano. En cuanto al resto de los primeros directores de escuelas normales, se diría que en gran proporción fueron varones formados en las escuelas más reconocidas del momento: la Escuela Normal de Paraná, el Mariano Acosta y la Normal 1 de Capital Federal. He discutido con más detalle el perfil y el papel de los directores en Fiorucci (2012).

²⁶ Aún falta profundizar en el tema de la clase social que poblaba las escuelas normales, pero hay varios indicios que hacen suponer que el alumnado era socialmente más heterogéneo que lo que indicaban los directores. Por ejemplo, varios directores se quejan de que las becas no son otorgadas a quienes realmente las necesitan (Sebastiada Vera, “Informe Escuela Normal de Río Cuarto”, en *MJIP*, 1903). Las mismas historias de las escuelas normales se refieren a la heterogeneidad social de su alumnado. Según la historia escrita por uno de sus ex alumnos, a la Normal Mariano Acosta de Capital Federal concurrían hijos de presidente, legisladores y ministros, pero también “los de humilde cuna [...] hijos de changadores, faroleros, aguateros y costureras” (Astolfi, 1974: 41; Alliaud, 2007; Southwell, 2009).

²⁷ “Informe de la Escuela Normal de Catamarca” (*MJIP*, 1909).

sus familias a actividades más prestigiosas y rentables como “la política y la literatura”. En la escuela sólo les esperaba “ruda labor y remuneración modestísima” (s.a., 1889).²⁸

De acuerdo con los directores, el Estado no era ajeno a ese “problema”, sino que en gran medida era el que lo había creado. La urgencia por poblar las escuelas primarias de maestros diplomados le había dado al normalismo una clara impronta democrática en cuanto al ingreso. El Estado no sólo había favorecido la descentralización de la oferta de este tipo de educación al crear escuelas en distintos lugares del territorio, sino también había relajado los requisitos de admisión. Para acceder a la formación normal, sólo se demandaba poseer la escuela primaria aprobada, haber cumplido 16 años, contar con un certificado de buena conducta y aptitud física. No se requería un examen de conocimientos, como sí se precisaba para el Colegio Nacional. Además, existía un sistema de becas muy amplio y generoso en comparación con las ayudas que se ofrecían en los colegios nacionales.²⁹

En el informe de 1903 de la Escuela Normal de Mercedes, se observa, por ejemplo, que de los primeros 41 egresados del establecimiento, sólo dos no fueron becados (MJIP, 1903). En el caso de las escuelas identificadas como regionales, creadas en las capitales de provincias, por ejemplo Corrientes, San Luis y Catamarca, éstas contaban con un internado subvencionado para quienes tenían becas (MJIP, 1904-1905).³⁰

Por esto mismo, los comentarios alarmistas de los directores de escuelas normales sobre el origen social de los alumnos deben interpretarse como un pedido para que el Estado moderara el perfil inclusivo del proyecto. Según una de las responsables de estos establecimientos, dadas sus tareas, “formar [...] encargados de cultivar la inteligencia y el corazón del futuro ciudadano y la futura madre”, los antecedentes de los aspirantes al normalismo debían ser “intachables”, por lo que era “necesaria la selección”.³¹

Esto último implicaba una posición contradictoria frente a la política de otorgamiento de becas que dejaba entrever ciertas inconsistencias del ideario sobre el que se asentaba el

²⁸ En un artículo publicado en esa misma revista años después (en 1909), Leopoldo Lugones, refiriéndose a las directoras de escuelas primarias, afirmó que el escaso capital social de estas figuras abría las puertas de esos establecimientos a la influencia de la religión, de la que la instrucción pública debía prescindir. Según Lugones, para compensar su “humilde origen [...] elevar su rango social y ser distinguidas [...] [ese grupo de docentes] exagera[ba] su devoción proporcionalmente a la falta de otras condiciones que comunica[ran] lastre mundano” (Morgade, 1997: 81).

²⁹ En la segunda mitad de la década de los diez del siglo XX, el porcentaje de alumnos becados en las escuelas normales disminuyó, al mismo tiempo que en la mayoría de estas instituciones crecía la matrícula.

³⁰ Al dotarlas de internados, se buscaba que cada escuela regional cubriera un espacio geográfico amplio. Se preveía que la de Catamarca debía convocar a jóvenes estudiantes de La Rioja, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy. La de San Luis había sido pensada para los alumnos aspirantes de San Juan, Mendoza y Córdoba. La del litoral, ubicada en Corrientes, debía incorporar estudiantes de Entre Ríos y Santa Fe. Un dato curioso es que, para dirigir los internados, se contrataron en Londres a tres educadores especializados que vinieron a Argentina para ejercer la dirección técnica y el gobierno de la escuela (Azurmendi de Blanco, 2010).

³¹ “Informe de la Escuela de Maestras de Corrientes” (MJIP, 1903). Mercante sostenía que el afán igualitario sólo proveía de una “felicidad efímera” (Dussel, 1993).

proyecto educativo argentino: inclusivo y democrático en la letra, pero autoritario e intolerante frente a la diferencia en su accionar. Si bien había consenso entre los directivos de que era preciso aumentar el número de ayudas, éstos no dudaban en dejar en claro que existía una correlación evidente entre las becas y el tipo de alumno "inadecuado" que ingresaba a la escuela normal. El director de la escuela regional de Catamarca, Adolfo Castellanos, observó al respecto que:

El número de becas adjudicado en el presupuesto, así como la distribución de ellas, [era] punto de capital importancia. Actualmente sólo siguen la carrera del magisterio los jóvenes que carecen en absoluto de recursos para costear cualquier otra cosa. Por consiguiente, el número de maestros está fijado por el número de becas que se acuerdan a los alumnos que estudian primero y segundo año, que lo hacen esperando obtener beca, y son muy raros los que terminan la carrera si no la han conseguido.³²

Una temática que también apareció al advertir las deficiencias en el alumnado fue el de la feminización del magisterio. Era un dato muy evidente para los directores que el número de mujeres que ingresaban a las escuelas normales superaba cada año en mayor proporción al de los varones.³³ Silvia Yannoulas (1996: 44), quien ha estudiado este proceso, sostiene que en Argentina la feminización del magisterio se dio "sin conflictos" y que fue fomentada por el Estado por razones ideológicas y prácticas. Por un lado, se adjudicaba a la mujer cualidades naturales que la acercaban a la función del magisterio: se observaba la tarea de educar como una continuación del rol materno y de las tareas domésticas. Por el otro, las mujeres resultaban menos onerosas para las arcas públicas. Algunas voces de la época también señalaban la ventaja de incorporar a las mujeres al mercado laboral en un contexto donde otras opciones como la universidad estaban cerradas. No obstante, pese a la ausencia de grandes batallas, las memorias de algunos directores varones dejan entrever los recelos que la situación provocaba, que acentuaba en la mirada de varios de ellos el problema del alumnado. Para Mercante, "la carencia de maestros varones [era] un problema social", ya que las mujeres carecían de los atributos necesarios para "dar al niño que termina en la escuela primaria direcciones morales, educación cívica y carácter". Si bien éstas podían instruir, no poseían, en la visión de Mercante, "de la aptitud para educar" (MJIP, 1909). En la época pululaban las versiones que sobre las distinciones biológicas construían juicios sobre el valor de cada sexo (Gómez, 2005; Gould, 2002). Sin citar teorías específicas, pero en sintonía con esas visiones, Maximio Victoria planteaba que se precisaban maestros varones para "abordar el desierto,

³² "Informe de la Escuela Normal de Catamarca" (MJIP, 1909).

³³ En lo que se refiere a la distribución por sexos los datos revelan que la feminización de la profesión se dio al compás que crecían las instituciones normalistas. Progresivamente se inauguraron menos escuelas exclusivas para varones. Sobre la feminización, véanse Morgade (1997), Yannoulas (1996) y Martínez (1980: 83).

la campaña necesitada y la viabilidad difícil” y para asumir la dirección de los Consejos de Educación, las inspecciones y el magisterio rural. Por esto mismo, pedía al ministro que otorgara, al revés de lo que era la práctica corriente, las becas a los varones.³⁴

Alrededor de la cuestión sobre el origen social deficitario de los alumnos es posible vislumbrar un rasgo que parece haber signado los inicios del normalismo: la discrecionalidad con que actuaban algunos de los directores de esos establecimientos educativos, lo que nos obliga nuevamente a matizar el supuesto carácter centralista y uniforme del sistema de educación normal. Si bien en su mayoría los directivos de las escuelas normales hicieron sólo sugerencias en sus informes sobre las políticas que el Estado debía modificar, varios introdujeron prácticas efectivas que buscaban corregir “los excesos democráticos” del proyecto.³⁵ La principal de aquéllas fue el examen de ingreso. Aunque éste no era un requisito oficial, muchos de los directores lo utilizaron como herramienta de selección, en algunos casos argumentando la ausencia de suficientes vacantes para atender la demanda. Cabe observar el uso de esta práctica en los registros de la Escuela Normal de Azul, en la Escuela Normal de Profesorado de Lenguas Vivas, en la Escuela Normal de Profesores No. 1 de la Capital Federal, en la Escuela Normal Mixta de Concordia y en la de San Justo (Santa Fe). En los casos que se presentaban muchos aspirantes, el examen de ingreso daba lugar a criterios muy estrictos. De los doscientos aspirantes que se presentaron en 1903 al examen de ingreso de la Escuela Normal de Profesores No. 1 de la Capital Federal, sólo 45 alcanzaron la calificación mínima. La burocracia educativa no parece haberse preocupado por el uso de esta práctica, pues ésta no era escondida sino informada prolijamente al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En otros casos, la nivelación se hizo en un sentido contrario. El director de la escuela de Monteros (Tucumán) afirmó que recortó las exigencias de los planes de estudio debido al bajo nivel de los alumnos. La Escuela de Santa Rosa de Toay debió aceptar la inscripción de alumnos que no reunían el requisito de los seis años de escolarización previa (Lanzillotta, 2011: 34). Es decir, que la escuela normal, asociada por lo general a la uniformidad, la homogeneidad y el centralismo —como se mencionó antes para Andrea Alliaud (2007: 107) el sistema estaba estructurado “para que todo fuera uniforme en las escuelas normales del país”—, se rigió en su cotidianidad por prácticas diversas. Los directores alteraron las normas provenientes del Estado central por convicción, pero

³⁴ “Informe de la Escuela Normal de Paraná” (MJP, 1909). En 1892, el Estado suprimió las becas otorgadas a los varones en las escuelas normales porque, de acuerdo con el ministerio, éstos no cumplían con la obligación de dictar docencia luego de culminar sus estudios (Tedesco, 2009: 147).

³⁵ Algunos directores también demandaron al ministerio que se pidieran más edad para el ingreso a la escuela normal.

también porque las dinámicas propias de los contextos locales implicaron ajustes, reacomodamientos y negociaciones, que deben indagarse para cada caso particular.³⁶

El otro gran problema sobre el que recalcan, casi sin excepción, quienes tuvieron a su cargo las primeras escuelas normales y donde se revela con mayor nitidez las limitaciones del proyecto estatal, es el de la infraestructura. Los informes dejan ver que la mayoría de los establecimientos de instrucción normal, tanto los rurales como los urbanos, nacieron sin edificio, sin biblioteca, sin útiles escolares, sin laboratorio, incluso sin pupitres. Este último fue el caso de la escuela de Tandil, que para que funcionara debió improvisar bancos de madera y comprar sillas comunes en los negocios locales (MJP, 1911). El problema del edificio era en las descripciones de capital relevancia, no sólo por los problemas prácticos que éste conllevaba, basta mencionar que varios establecimientos funcionaron por largos periodos en dos o tres casas separadas, sino porque la escuela, en el sentido más material del término, debía adaptarse a las demandas del pensamiento higienista para realmente llevar adelante su tarea. Ésta debía contar con luz, espacio y ventilación.³⁷ La demanda no era casual: el sistema de instrucción pública era considerado un vehículo central para la propagación del pensamiento higienista en la población.³⁸ La emergencia de los Estados nacionales estuvo estrechamente vinculada al ascenso de lo que se consideró una "ciencia política y social": la higiene. Sustentado sobre la convicción de que los males sociales se revertirían, la autoridad pública identificó la prevención de las enfermedades y el cuidado de la higiene como asuntos de Estado. Esto implicó formas específicas de vigilancia e injerencia en las vidas privadas familiares. En este esquema, los maestros y maestras tenían que encabezar la tarea de transmisión y fiscalización de los principios, valores y prácticas del higienismo. Allí residía la preocupación de los directores para que los alumnos y maestros tuvieran una experiencia educativa acorde a ese pensamiento e incorporaran prácticas y saberes congruentes. Esto era aún más relevante si se tenía en cuenta que había que contrarrestar los supuestos déficit que estos últimos traían de sus hogares.³⁹

³⁶ Susana Shoo (2013) ha estudiado el caso de la instalación de colegios nacionales y observa que los rectores de estas instituciones también modificaron las normas que provenían del Estado central. De acuerdo con Shoo, los rectores alteraron los planes de estudio por diversas razones: mejorar la secuencia de estudio, obligados por la ausencia de profesores o para paliar la pobre formación del alumnado. Ella sostiene que el proceso de construcción de la educación secundaria argentina debe verse como un proceso complejo, en el que participaron activamente diversos actores.

³⁷ Por ejemplo, la Escuela Normal Mixta de Mercedes (San Luis) funcionaba en tres casas.

³⁸ Sobre la importancia que la burocracia educativa otorgaba a los postulados del higienismo, véase CNE (1938: *Cincuentenario de la Ley 1420*).

³⁹ Según la literatura, las tareas relacionadas con el higienismo que llevaban adelante los docentes fortalecieron su autoridad frente a las familias, en tanto que les otorgaban legitimidad para inspeccionar los modos de vida familiar en nombre de la protección de los aspectos físicos y morales que afectan a la salud pública (Milstein, 2003).

Entre los directores, quizá sea Víctor Mercante quien haya resumido con más alarma la urgencia del problema del edificio y su relación con los postulados del higienismo:

Los pueblos se suicidan educando a su juventud en la atmósfera asfixiante de aulas sin oxígeno, sin luz, sin colores [...]. El problema escolar es, antes que de reglamentos, programas y leyes, para compulsar algo que no tiene espacio en qué moverse, la construcción de edificios. No es posible con aulas estrechas, con patios pequeños y sin galerías, con casas mal construidas y mal situadas, de alquiler, donde el material no puede colocarse y se deteriora rápidamente, objetivar ideas, prometerse óptimos frutos.⁴⁰

En el tema del edificio escolar, desempeñaba particular importancia el carácter de modelo que se le adjudicaba. Éste debía ser un espacio donde se aprendían determinados hábitos de vida, sobre todo prácticas de urbanidad e higiene. ¿Cómo hacer de la escuela una avanzada de civilización si funcionaba en un local prestado y ruinoso? El director de la Escuela Normal Rural de Victoria (Entre Ríos) afirmó que en el aspecto de la escuela “pobre, descuidada, sin higiene e impropia” no radicaba un problema relacionado con la categoría de la institución, sino a su “condición misma de escuela”. En el imaginario de la época, la escuela normal no sólo era una instancia para adquirir contenidos y un título, sino, como apuntó Beatriz Sarlo (1998: 65), un lugar dónde obtener “un inventario de materiales culturales en el sentido más estricto y elemental del término”. Se iba para aprender a enseñar, pero también para asimilar modales de conducta. No es casual, por lo tanto, que el director de la Escuela de Azul, Felipe Castellanos, haya juzgado en 1909 la fundación de un edificio propio “el acontecimiento más trascendental del año escolar” que repercutiría en “la marcha regular y progresiva” de la institución. El edificio era considerado un capítulo esencial en la constitución del capital simbólico del establecimiento. Es decir, que la condición de las paredes de una escuela estaba ligada en el pensamiento de la época a su prestigio. En su mayoría, las escuelas normales nacieron y emprendieron su labor sin este elemento, lo que juzgaban sus protagonistas como un obstáculo importante para el desarrollo y afianzamiento de dichas instituciones.

Lo mencionado hasta ahora, sobre todo en lo relativo a las deficiencias en la infraestructura, abonan la hipótesis de que los inicios del normalismo estuvieron caracterizados por el apuro. Cabe preguntarse, ¿qué determinaba la creación de una escuela en un determinado lugar? ¿Hubo un plan a escala nacional para decidir la ubicación de las escuelas normales? Se sabe que las primeras escuelas de este tipo se distribuyeron por igual en las capitales de provincia, pero luego de este periodo el patrón de fundaciones se vuelve menos evidente. De los documentos

⁴⁰ “Informe Escuela Normal Mixta de Mercedes” (MUP, 1904 -1905).

examinados y de los relatos recogidos surge la hipótesis que la creación de escuelas normales estuvo signada por un encuentro entre demandas que provenían de la sociedad civil, agentes del Estado y de la élite política, demandas que no siempre estaban en total sintonía. Por ejemplo, la escuela de Santa Rosa de Toay (La Pampa), fundada en 1909, fue el fruto de la gestión conjunta de los vecinos que peticionaron ante el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, de la participación del Inspector de Escuelas de Colonias y Territorios Nacionales y de las presiones de la gobernación (Lanzillotta, 2011: 48). El hecho de que el Estado respondiera a gestiones locales implica que el ciclo de las fundaciones no obedeciera a un programa preestablecido que tuviera en cuenta las necesidades a escala nacional.

Como se señaló antes, había motivos macro para que el Estado apoyara las iniciativas tendientes a la creación de escuelas normales: había que formar maestros y consolidar el Estado. Las fundaciones de aquéllas en centros receptores de inmigrantes tenían que ver con el crecimiento demográfico de esas regiones, con la necesidad de proveer maestros al sistema de instrucción pública en el interior —recordemos que en 1906 se reglamentó la Ley Laínez, lo que significó la creación de numerosas escuelas—, pero también con las preocupaciones que afectaban a las élites acerca de los efectos que traía aparejada la ola inmigratoria en la consolidación nacional. A medida que el número de inmigrantes aumentaba y que éstos se mostraban resistentes a la asimilación, se convertían, ante los ojos de muchos de los contemporáneos, en “una amenaza” para el orden político y social.⁴¹

El riesgo específico que implicaban las escuelas y los docentes extranjeros en las poblaciones remotas, junto con la falta de instrucción de éstos fue señalado por los agentes de la burocracia educativa desde muy temprano. En el primer informe elaborado por el inspector de territorios Raúl B. Díaz, en 1890, éste había anotado con alarma que de los 52 maestros que había en esas jurisdicciones sólo tres contaban con diploma argentino y los nativos eran menos de la mitad (23 en total) (CNE, 1938: 146). No es casual, por lo tanto, que el Estado haya intentado subsanar la falta de escuelas normales en el interior en la primera década del siglo xx. Este proceso se llevó adelante, al mismo tiempo que el Estado responsabilizaba a la escuela pública de transmitir toda una pedagogía cívica que incluía planes, programas y libros con contenidos nacionales y un énfasis en la enseñanza de la lengua nacional y de la historia patria (Bertoni, 2001; Terán, 2000). Estos motivos que sirvieron de marco a los inicios del normalismo, no alcanzaron para extinguir la distancia entre objetivos y medios. Se fundaron escuelas normales en lugares donde no había profesores que sostuvieran esa empresa. Muchas de estas instituciones se inauguraron sin las partidas para ponerlas en

⁴¹ Esta cuestión se entrelazaba con la de la política exterior expansionista de las naciones europeas, en particular la de Italia, cuyo prestigio dependía en el orden internacional de poseer enclaves coloniales. Como muestra Lilia Ana Bertoni (2001: 25), “la idea de otra Italia fuera de Italia [en concreto en Argentina] se basaba en una colectividad numerosa y económicamente poderosa, que conservaba su fuerza cultural” y se rehusaba a adoptar la nueva nacionalidad.

funcionamiento. Al respecto, en 1916, el informe del inspector de escuelas normales, Celso Latorre, hacía un balance crítico del ciclo de fundaciones. Por un lado, el inspector cuestionaba la distribución territorial de las escuelas. Según su escrito, las aperturas se habían realizado sin contar con la infraestructura necesaria y muchas se habían asentado en centros sin población porque no se hacían estudios previos. Latorre también expresaba sus reparos frente a la difusión de las escuelas normales de profesores. Según este funcionario, “la cultura normal superior no necesita[ba] de muchas instituciones”. Para Latorre, éstas debían “ser pocas, pero buenas”. En “su difusión” radicaba, según el inspector, un “falso concepto de estadista”.⁴²

Conclusiones

Lo discutido hasta ahora muestra que en unos pocos años el Estado argentino logró la creación de un conjunto de escuelas normales capaces de cubrir la demanda de maestros del sistema de educación común. El ahínco que el Estado puso en llevar adelante esta política se evidencia cuando se compara el ciclo de fundaciones de escuelas normales con lo que sucedía con los colegios nacionales. El número total de escuelas normales duplicaba en 1929 al de los colegios nacionales.⁴³ No obstante, los inicios del normalismo en Argentina muestran algo que es moneda corriente cuando se aplica una política pública. En la práctica, ésta se revela menos satisfactoria que los principios que la animan y que lo que revelan sus estadísticas aisladamente. El Estado argentino, compelido por la urgencia, debió fijar prioridades, y en éstas el número y la prisa pesaron más que la calidad y la previsión. Frente a la situación, los encargados de poner en marcha el sistema actuaron con idiosincrasia, y en ocasiones modificaron la marcha del proceso, aun cuando en su diseño este tipo de establecimientos tendían a la uniformidad.

¿Significaban los juicios fatalistas y las críticas de los directores un balance negativo y sin quiebres sobre las posibilidades de la institución de la escuela normal como mecanismo para crear un magisterio competente? Es evidente que la profesionalización requiere que quienes llevan adelante una determinada función desarrollen “una conciencia satisfactoria”

⁴² “Informe de la Inspección de Enseñanza Secundaria Normal y especial” (MJP, 1916: 35). Cabe aclarar que el tema de la ubicación de establecimientos escolares en lugares inadecuados fue identificado como un problema para el caso de las escuelas primarias. Mirta Teobaldo (2007) recoge la opinión de diversos actores en relación a la instalación de escuelas en los territorios nacionales en la primera mitad del siglo xx. Estos últimos critican la ausencia de planificación y datos estadísticos en el proceso.

⁴³ En 1929, había 42 colegios nacionales y dos Liceos Nacionales de Señoritas, mientras que, según la misma estadística, las escuelas normales en funcionamiento en ese momento eran 83. El primer Colegio Nacional en los territorios recién se fundó en 1917 en Santa Rosa (La Pampa); mientras que en 1910 ya había escuelas normales en los territorios (MJP, 1923).

del servicio que prestan a la sociedad (Fernández, 1988: 4). No obstante, los directores de las primeras instituciones normalistas no expusieron impugnaciones doctrinarias sobre el normalismo. Las quejas se referían a las prácticas y condiciones que rodeaban la cotidianidad del normalismo, no a sus principios y valores. Por otro lado, quienes estuvieron al frente de esos establecimientos eran ambivalentes a la hora de emitir sus conclusiones sobre el futuro del proceso. Al mismo tiempo que criticaban las limitaciones concretas en que surgía el normalismo, juzgaban que la acción de la escuela normal mejoraba día a día, y que su influencia generaba efectos positivos. Incluso una figura de un positivismo fatalista como Mercante combina sus largas diatribas sobre la comunidad educativa con juicios alentadores sobre el accionar de la escuela. Mercante concluye el informe citado sobre las imperfecciones del alumnado afirmando que “salvo los grandes inconvenientes de un edificio estrecho [la escuela], ha marchado sin tropiezo, tratando de mejorar los métodos, consiguiendo grandes ventajas sobre los años anteriores”.

El balance contradictorio puede también ser pensado como una estrategia de autolegitimación. Reflejaba la convicción en la tarea emprendida, la percepción de que el trabajo encomendado tiene algo de misión y gesta. No hay que olvidar que en los escritos enviados al ministerio los directores se jugaban su propio prestigio y fuente laboral.⁴⁴ Asimismo, una cuestión no desdeñable al sopesar los juicios negativos de los directores es la que surge de observar la ramificación de establecimientos normalistas por toda la geografía nacional. La escuela normal fue una presencia recurrente en la vida de pueblos, ciudades pequeñas y medianas a principios del siglo xx. La escena temprana de las fundaciones de dichos establecimientos, junto con las características de los lugares donde se producían —específicamente el alto porcentaje de inmigrantes, las altas tasas de analfabetismo y la escasez de otras instituciones culturales y educativas tanto privadas como estatales— permiten prever, como he discutido en otra parte, que las escuelas normales tuvieron un impacto que excedía su tarea específica de formar docentes. Aún con todos sus déficit, esta institución se configuró en los contextos periféricos como un recinto donde se gestaban, iniciaban y pensaban prácticas y acciones culturales que sobrepasaban los objetivos más específicos de la institución y desbordaban el público restringido de la comunidad escolar.⁴⁵

⁴⁴ Según Ricardo González (2001), las críticas públicas de estos actores acerca de la incapacidad de los maestros tuvo efectos a largo plazo, ya que “tendió a estratificar en exceso a la profesión y la debilitó en su competencia con otros sectores”. Es decir, que fue en detrimento de la profesionalización del magisterio.

⁴⁵ Sobre este tema, véase Fiorucci (2012).

Fuentes

- Ahumada de del Pino, Elsa Beatriz (1981), *Un siglo de educación pública en Catamarca*, Mitre, Catamarca.
- Alliaud, Andrea (2007), *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio*, Gránica, Buenos Aires.
- Astolfi, José Carlos (1974), *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, Buenos Aires.
- Azurmendi de Blanco, Mirta (2010), "El normalismo en Catamarca", en Armado Raúl Bazán y Luis Navarro Santa Ana, coords., *Historia y geografía de Catamarca: homenaje bicentenario de Mayo*, Sarquís, Catamarca.
- Bertoni, Lilia Ana (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, FCE, Buenos Aires.
- Bertoni, Lilia Ana (s.a.), "Una burocracia temprana. El Consejo Nacional de Educación, 1880-1900" (mimeo).
- Carli, Sandra (1995), *Entre Ríos. Escenario educativo 1883-1930*, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná.
- Carou, Ramón y Enrique Louton (comps.) (1920), *Digesto de instrucción primaria: leyes decretos y resoluciones vigentes para las escuelas y dependencias del Consejo Nacional de Educación*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Educación (1938), *Cincuentenario de la Ley 1420. Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 hasta 1934*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (1993), "Víctor Mercante (1870-1834)", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 23, núms. 3-4, París.
- Fernández Pérez, Miguel (1988), *La profesionalización docente. Perfeccionamiento Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Siglo XXI, Madrid.
- Fiorucci, Flavia (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)*, Prohistoria, Rosario.
- Galván, Luz Elena (2012), "Los inicios de la formación de profesores en México", *História da Educação*, vol. 16, núm. 38 (septiembre-diciembre).
- Gómez, Amparo (2005), "Ciencia y valores en los estudios del cerebro", *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura* (noviembre-diciembre).
- González, Ricardo (2001), "La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada en Argentina: 1852-1900", *Anuario de Estudios Americanos*, tomo LVIII, núm. 2, pp. 513-535.
- Gould, Stephen Jay (2002), "El cerebro de las mujeres", en Stephen Jay Gould, *El pulgar del panda. Reflexiones sobre historia natural*, Crítica, Barcelona.
- Gvirtz, Silvina (1991), *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Lanzillotta, María de los Ángeles (2011), "Con la pluma y la palabra. Los grupos intelectuales emergentes del Territorio Nacional de La Pampa (1910-1943)", Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, tesis de Maestría en estudios sociales y culturales.
- López de Carrizo, Hilda (1999), *La Escuela Normal de Santa Rosa, La Pampa*, Extra, Santa Rosa.
- Martínez Paz, Fernando (1980), *El sistema educativo nacional. Formación-desarrollo y crisis*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Menin, Ovide (2010), "Normalismo y escuela activa en la Provincia de Santa Fe", en Silvia N. Roitenburd y Juan Pablo Abratte (comps.), *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Brujas, Córdoba, pp. 167-173.

- Milstein, Diana (2003), *Higiene y autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio acerca del deterioro del Estado*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MIIP) (1930), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1930*, MIIP, Buenos Aires.
- _____ (1929), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1929*, MIIP, Buenos Aires.
- _____ (1923), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1923*, MIIP, Buenos Aires.
- _____ (1916), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1916*, MIIP, Buenos Aires.
- _____ (1911), *Memoria del Ministerio de Instrucción y Justicia 1911*, MIIP, Buenos Aires.
- _____ (1909), *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1908-1909*, MIIP, Buenos Aires.
- _____ (1905), *Memoria del Ministerio de Instrucción y Justicia 1904-1905*, MIIP, Buenos Aires.
- _____ (1903), *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1903*, MIIP, Buenos Aires.
- Morgade, Graciela (1997), "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos", en Graciela Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ogren, Christine A. (2005), *The American State Normal School: 'An Instrument of Great Good'*, Palgrave, Nueva York.
- Phillips, Claude A. (1925), "The History of Teaching Training in the South", *Peabody Journal of Education*, vol. 2, núm. 6, pp. 313-325.
- Pinkasz, Daniel (1992), "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (comp.), *Formación de profesores. Impacto pasado y presente*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires.
- _____ (dir.) (1993), *La educación en las provincias y en los territorios nacionales*, Galerna, Buenos Aires.
- Roitenburd, Silvia N. y Juan Pablo Abratte (comps.) (2010), *Historia de la educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Brujas, Córdoba.
- S.a. (1889), "Redacción", *El Monitor de la Educación*.
- Sarlo, Beatriz (1998), *La máquina cultural: maestras, traductoras y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires.
- Shoo, Susana (2013), "Propuestas e iniciativas locales y su incidencia en las políticas nacionales. El papel de los rectores de los colegios nacionales. 1863-1880", Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia, 2-5 de octubre.
- Southwell, Myriam (2009), "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en José Yuni (comp.), *Formación docente, complejidad y ausencias*, Brujas, Córdoba, pp. 169-199.
- Tedesco, Juan Carlos (2009), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, 4ª ed., Siglo xxi, Buenos Aires.
- Teobaldo, Mirta (2007), "Una mirada a la educación de los territorios del norte de la Patagonia: Juan Benigar y sus reflexiones sobre educación, 1936", *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, núm. 8, pp. 125-142.
- Terán, Óscar (2000), *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*, FCE, Buenos Aires.
- Yannoulas, Silvia C. (1996), *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Kapelusz, Buenos Aires.

FLAVIA FIORUCCI. Doctora en Historia por la Universidad de Londres; investigadora adjunta del Conicet. Forma parte del Centro de Historia Intelectual de la Universidad de Quilmes.

Sus líneas de investigación son “Los intelectuales y la cultura en Argentina” y, más recientemente, la historia de la educación. Ha dictado cursos en universidades nacionales y extranjeras. Actualmente se desempeña como profesora de la Universidad de Nueva York en Buenos Aires. Es autora de *Intelectuales y peronismo 1945-1955* (Biblos, 2011); Flavia Fiorucci y Paula Laguarda (comps.), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo xx)* (Biblos, 2012). Publicaciones recientes: “La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar”, *Latin American Research Review*, vol. 48, núm. 1 (2013): 3-23; “Los amores de la maestra: honor, sexualidad y clase durante el peronismo”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 85, enero-abril (2013): 47-66.

Recibido: 31 de julio de 2013

Aceptado: 27 de mayo de 2014