



Ciencia, Docencia y Tecnología
ISSN: 0327-5566
ISSN: 1851-1716
cdyt@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina

Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes

Rodríguez, Laura Graciela

Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes

Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 30, núm. 59, 2019

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14561215008>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes

One hundred years of normalismo in Argentina (1870-1970).
Notes on a bureaucracy aimed at teacher training

Cem anos de normalismo na Argentina (1870-1970). Notas
sobre uma burocracia destinada à formação de professores

Laura Graciela Rodríguez lau.g.rodrig@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 30,
núm. 59, 2019

Universidad Nacional de Entre Ríos,
Argentina

Recepción: 31 Octubre 2018
Aprobación: 13 Mayo 2019

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=14561215008](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14561215008)

Resumen: En Argentina, el normalismo se inició con la creación de la primera Escuela Normal de Paraná en 1870, bajo el impulso del presidente Domingo F. Sarmiento. En 1968, durante un gobierno dictatorial se decidió por Decreto terminar definitivamente con la experiencia normalista como rama del nivel medio, pasándola al nivel terciario. En 1970 se abrió por primera vez la inscripción para los/as aspirantes a la docencia en las nuevas instituciones. En este artículo se analizará cómo el Estado diseñó los inicios, el desarrollo y el final de un sistema de Escuelas Normales donde se asentó una burocracia nacional destinada a formar maestros/as y, en menor cantidad, profesores/as, a lo largo de 100 años, es decir, entre 1870 y 1970. Reconstruiremos el proceso de fundaciones de las Escuelas de maestros/as y de Profesores/as, caracterizaremos a las que estuvieron orientadas a formar maestros/as para las escuelas rurales, estudiaremos la evolución de las instituciones privadas y finalmente, nos detendremos en el último período (1956-1969).

Palabras clave: Formación docente, Normalismo, Burocracia, Escuela Normal, Maestros.

Abstract: One hundred years of normalismo in Argentina (1870-1970). Notes on a bureaucracy aimed at teacher training In Argentina, the normalismo began with the creation of the first Normal School of Paraná in 1870, under the impulse of President Domingo F. Sarmiento. In 1968, the dictatorship government decided for Decree finished with the normalist experience as secondary level, passing it to the tertiary level. In 1970 opened for the first time the inscription for applicants to teaching in the new institutions. In this article, we will reconstruction the foundations of the first Normal Schools process, we will characterize the system of rural teachers, the Normal Schools of Professors, will study the evolution of private institutions and finally, we will stop at the last period (1956-1969).

Keywords: Training teacher, Normal movement, Bureaucracy, Normal School, Teachers.

Resumo: Cem anos de normalismo na Argentina (1870-1970). Notas sobre uma burocracia destinada à formação de professores Na Argentina, o normalismo começou com a criação da primeira Escola Normal de Paraná em 1870, sob o impulso do presidente Domingo F. Sarmiento. Em 1968, durante um governo ditatorial foi decidido por Decreto encerrar definitivamente a experiência normalista como um ramo do ensino médio, passando-a para nível superior (terciário). Em 1970 foi aberta pela primeira vez a inscrição para os/as candidatos ao curso de formação de professores nas novas instituições. Este artigo irá analisar como o Estado planejou os inícios, o

desenvolvimento e o fim de um sistema de Escolas Normais, onde foi estabelecida uma burocracia nacional destinada a formar professores/as de ensino fundamental e, em menor quantidade, professores/as de ensino médio, ao longo de 100 anos, isto é, entre 1870 e 1970. Reconstruiremos o processo de fundações das Escolas de Professores/ as, caracterizaremos aquelas orientadas para a formação de professores/as para as escolas rurais, estudaremos a evolução das instituições privadas e, finalmente, chegaremos ao último período (1956-1969).

Palavras-chave: Formação de professores, Normalismo (curso normal), Burocracia, Escola Normal, Profesores.

I. Introducción

En Argentina, el normalismo se inició sin interrupciones con la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, bajo el impulso del presidente Domingo F. Sarmiento. La Escuela Normal incluía en su estructura el Curso Normal (nivel medio), un Departamento de Aplicación (escuela primaria) y podía tener un jardín de infantes (nivel inicial). Dicha institución se diferenció desde sus orígenes del resto de la enseñanza media, ya que su fundación se debió a la necesidad urgente de formar maestros/as para una escuela primaria en expansión. El término de Escuela Normal (en adelante en) provenía del vocablo «norma» o «método». A diferencia de las otras instituciones, tenía por misión enseñar el método, la didáctica y la pedagogía, y se le sumaron luego los principios de la educación patriótica y el higienismo. El sistema se fue modificando y consolidando hasta que a mediados del siglo xx comenzó a ser cuestionado, no solo en Argentina sino también en otros países. Finalmente, en 1968, durante un gobierno dictatorial se decidió por Decreto terminar definitivamente con la formación de docentes en el nivel medio, pasándola al nivel terciario. En 1970 se abrió por primera vez la inscripción en las nuevas instituciones.

Ahora bien, en este trabajo nos ocuparemos exclusivamente del Curso Normal y dejaremos de lado el estudio del nivel primario e inicial. Más precisamente, analizaremos cómo fueron los inicios, el desarrollo y el final de un sistema de en creado para formar maestros/as y, en menor cantidad, profesores/as, a lo largo de 100 años, es decir, entre 1870 y 1970. Pondremos el foco en esta red de instituciones que hicieron posible el establecimiento de una burocracia creada, financiada y promovida por el Estado nacional. Lo haremos a partir de la lectura de Leyes, Decretos, Resoluciones Ministeriales (rm), documentos oficiales y estadísticas principalmente. De esta manera, buscamos complementar las investigaciones sobre el normalismo que han estudiado, mayoritariamente, las primeras décadas de vida (Alliaud, 2007; Lionetti, 2007) y han visto el proceso de creaciones de las primeras en y las acciones culturales que se emprendieron (Fiorucci, 2014 y 2012); la cuestión religiosa (Rodríguez, 2018); las en ubicadas en el sector rural (Ascolani, 2007); a los normalistas como un grupo profesional subordinado a los abogados y médicos en el Consejo Nacional de Educación (González Leandri, 2001); su participación como inspectores en dicho Consejo (Marengo, 1991); la feminización de la matrícula y las

trayectorias de sus egresadas (Morgade, 1997; Yannoulas, 1996; Fiorucci, 2016; Lionetti, 2007; Billorou, 2016; Rodríguez, 2019); las discusiones alrededor de su función (Tedesco, 1993; Herrero, 2011); la difusión del positivismo, el higienismo y la educación patriótica (Escudé,

1990; Puiggrós, 1992; Bertoni, 2001; Sarlo, 1998; Di Liscia, 2004; Lionetti, 2007); la comparación con otras burocracias (Salvatore, 2016) y la reconstrucción de biografías, redes y prácticas de distintos/as normalistas (Teobaldo, 2011; Lionetti, 2013; Lanzillotta, 2015; Billorou, 2016; Iglesias, 2018; Caldo, 2018).

En suma, tenemos a disposición una cantidad importante y valiosa de estudios que se han concentrado sobre todo en la etapa fundacional del sistema público. Resta saber lo sucedido con las en los años posteriores, así como profundizar nuestro conocimiento sobre las en ubicadas en el sector rural y las en de Profesores/as, al tiempo que hace falta arrojar luz respecto a las instituciones privadas. En este sentido, a partir de un conjunto muy vasto y variado de fuentes documentales, este trabajo pretende llenar un vacío historiográfico al ser la primera interpretación comprehensiva del sistema de formación de maestros/as.

Teniendo estas cuestiones presentes, desarrollaremos esta exposición en cinco apartados ordenados temática y cronológicamente. El primero abarca el período de 1870 hasta 1920 y el segundo de 1921 a 1955. En ambos reconstruiremos año por año las distintas fundaciones y cierres de en y de en de Profesores/as, mencionaremos las principales normas destinadas a estructurar el sistema, las propuestas y las críticas que se hicieron. En el tercer apartado observaremos las características que asumieron las en destinadas a formar maestros/as para las escuelas rurales; en el cuarto caracterizaremos la manera en que se fue expandiendo el sistema de los establecimientos privados desde 1897 hasta 1968; y por último, volveremos a la cronología y plantearemos cómo fue el proceso que llevó al final de las en (1956-1969) como instituciones formadoras de docentes.

Plantearemos a continuación varias hipótesis vinculadas con: a) año y tipo de en (de mujeres, de varones o mixta); b) ubicación; c) presupuesto; d) planes de estudio; e) sistema privado; y d) el final del normalismo. En primer lugar, buscamos mostrar que el proceso de creaciones de las en públicas de Maestros/as y de Profesores/as tuvo tres grandes ciclos: 1870 a 1920, donde se dio un gran impulso al sistema; el segundo, que abarcó de 1921 a 1955, en el cual el ritmo de fundaciones se desaceleró; y el tercer ciclo que fue de 1956 a 1968 donde se vivió un renovado crecimiento, mayor incluso que el del primer ciclo, aunque con características diferentes. Este proceso no fue lineal y dentro de estas grandes etapas, existieron, a su vez, sub ciclos en los cuales disminuyó el número de en y luego volvió a crecer. En referencia al tipo de en, reseñaremos que en los inicios, el sistema estuvo diferenciado por género: casi todas eran en de Maestras o de Maestros. Observaremos que si bien los funcionarios creían que había que estimular a los varones a que siguieran la carrera de magisterio,

fueron tomando medidas a fines del siglo xix y principios del xx que terminaron desalentando su ingreso, por lo que la feminización de la matrícula no hizo más que consolidarse e incrementarse.

En relación con la ubicación de las en, veremos, por un lado, que estas se concentraron en la Capital Federal, pasando a ser la ciudad con el mayor número de establecimientos y egresados/as de todo el país. Por el otro, indicaremos que hubo un conjunto de en que fueron creadas a partir de 1910 en ciudades medianas y pequeñas con el propósito de formar maestros/as para escuelas rurales, y que en los hechos, constituyeron un subsistema que tuvo una trayectoria diferente y dejó de expandirse en 1952. En tercer término, señalaremos que existió una distribución desigual del presupuesto. Por ejemplo, en los años de 1930 un pequeño grupo de en concentraba los mayores recursos y casi la mitad de esos establecimientos estaba ubicado en la Capital Federal, reforzando las diferencias entre el sistema de formación de docentes de esa ciudad y el resto de las provincias, al tiempo que las en destinadas a formar maestros/as para las escuelas rurales, recibían los menores aportes. En cuarto lugar, indicaremos que si bien los planes de estudio fueron modificados en varias oportunidades, la reforma más importante fue realizada en 1941 y resultó un punto de inflexión en la historia del sistema normalista. En quinto término, mostraremos que el sistema de formación docente privado – mayoritariamente católico– comenzó a crecer en la década de 1930 y no se detuvo hasta el final del período, superando, incluso, al sistema público. Por último, veremos que el final de las en como formadoras de docentes fue resultado de un conjunto de variables: la presión de los organismos internacionales que sostenían la necesidad de «modernizar» el sistema, tanto en Argentina como en América Latina; la mirada negativa que se tenía de las en desde 1941, dado que se creía que el plan de estudios resultaba insuficiente; y un contexto dictatorial que creó por Decreto el nivel terciario, a pesar de las resistencias y voces contrarias.

II. Las primeras EN (1870-1920)

Las primeras fundaciones de en que no prosperaron, se remontan a la década del 20 del siglo xix y los últimos intentos se hicieron cuando se crearon secciones normales anexas a los Colegios Nacionales en Santiago del Estero, Corrientes, San Luis y Jujuy, en la idea que era menos costoso crear estos anexos que en completas¹. Finalmente, en octubre de 1869 el Congreso sancionó una Ley de autorización al Poder Ejecutivo para verificar los gastos de creación de dos en, una en Paraná y otra en Tucumán, destinadas a formar Preceptores/as de instrucción primaria. Seguidamente, el presidente y su ministro Nicolás Avellaneda decretaron el 13 de junio de 1870 la instalación de una en en la ciudad de Paraná, que comenzó a funcionar en 1871, con un plan de estudios de cuatro años de duración al que se sumó el Profesorado, que luego fue de cinco años². Si bien era mixta, durante varios años recibió solo varones. En 1875 se inauguró la en de Tucumán de varones (al comienzo recibió mujeres), que de un plan de dos años, pasó a ser de tres al poco tiempo.

En los inicios, el Estado nacional –y en menor medida los Estados provinciales y municipales– destinaron recursos para financiar becas a los/as alumnos/as maestros/as, logrando una amplia cobertura. Se consideraba que los/as alumnos/as de las en 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 al Reglamento, el Ministerio debía distribuir entre todos/as los/as alumnos/as maestros/as los libros y útiles necesarios. Sin embargo, ya en las primeras décadas del siglo xx, tanto estos como las becas, comenzaron a disminuir.

En 1874, por iniciativa del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Mariano Acosta, se dispuso la creación de una en de Profesores y otra en de Profesoras. Ambos establecimientos fueron nacionalizados en 1881. Con ellos, eran tres las en de Profesores/as que existían en todo el país (la de Paraná y estas dos de Capital). Se fundaron con el objetivo de preparar profesores/as para el Curso Normal y secundario (aunque también dieron clases en el nivel primario), y para ejercer cargos directivos y de inspección en las escuelas primarias. Los títulos que expedían eran los de Profesor Normal en Ciencias y en Letras.

En 1875, siendo presidente Avellaneda y ministro Onésimo Leguizamón, se aprobó una Ley para fundar y sostener catorce en para Maestras en cada una de las capitales de provincia, con un plan de tres años de duración. Un tiempo después, se fueron creando en esas ciudades en de Maestros. Distintos funcionarios creían que las mujeres, en razón de su «dulzura» innata, eran mejores enseñando a los/as niños/as pequeños de jardín de infantes y los primeros grados de la primaria, y los varones debían estar al frente de los últimos grados y como directores de escuela porque tenían la capacidad «natural» de imponer disciplina. Asimismo, los primeros planes de estudio de las en de varones tenían más horas de Matemática que el de las mujeres, y ellas tenían más horas para materias como Economía Doméstica y Labores de mano.

En 1886 el presidente Julio A. Roca y su ministro Eduardo Wilde dieron a conocer un nuevo plan de estudio de cuatro años, que buscaba unificar el sistema de formación en toda la República, pero fue derogado y se sustituyó por el Decreto de 1887, firmado por el presidente Miguel A. Juárez Celman y su ministro Filemón Posse. Allí se decidió acortar el plan de magisterio a tres años y para profesores a cinco años y se dispuso que aprobando el segundo año se otorgara el título de Subpreceptor Normal (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, MJeIP, 1934).

Respecto a quiénes estuvieron al frente de las primeras en, es preciso mencionar que entre 1870 y 1898 llegaron al país algunos maestros y mayoritariamente maestras, oriundos de Estados Unidos, contratados por Sarmiento primero y luego por el presidente Roca. Estuvieron en las en de Azul, Capital Federal, Catamarca, Corrientes, Córdoba, Concepción del Uruguay, Esquina, Goya, Jujuy, La Rioja, La Plata, Mercedes, Mendoza, Paraná, Rosario, San Juan, San Nicolás y Tucumán. En algunas ciudades generaron inicialmente rechazo por parte de los sacerdotes y obispos católicos, porque casi todos/as estos/as docentes eran protestantes.

En el contexto de la crisis económica de 1890, se comenzaron a escuchar voces que argumentaban que los maestros becados no ejercían luego la profesión y con ello defraudaban al fisco, por lo que en 1891 se suprimieron las becas para varones. Los defensores de las becas argumentaban que esta era la única manera de estimular el ingreso de los varones a la docencia, y que no solo había que mantenerlas, sino aumentar el monto, ya que casi todos los aspirantes eran jóvenes pobres. Debido a estas y otras críticas, las becas fueron repuestas, pero no se actualizaron de acuerdo a la inflación y cada vez menos varones se inscribían en las en. Unos años después, las autoridades concluyeron que las en de Maestros eran demasiado costosas porque tenían mucho menos matrícula y egresados que las en Mixtas y de Maestras. En consecuencia, durante la segunda presidencia de Julio A. Roca, el ministro Osvaldo Magnasco firmó un Decreto en 1900 de «refundición» de las doce en de Maestros en los Colegios Nacionales. Aún cuando algunas de estas en alcanzaron a funcionar como en anexas, en los hechos, la medida significó el cierre definitivo de todas las en de varones que existían hasta ese momento y que estaban ubicadas en Tucumán, Mendoza, Catamarca, Córdoba, Corrientes, San Juan, San Luis, Santa Fe, La Rioja, Jujuy, Santiago del Estero y Salta. Debido al prestigio y las conexiones políticas de sus docentes, la única en de varones que se salvó de la clausura fue la de Profesores de Capital. A partir de ese año, se fundaron mayoritariamente en Mixtas en todo el país –que en general tenían una mayor matrícula femenina–, y casi todas las en de mujeres se volvieron mixtas. De todos modos, importantes ciudades como la Capital, Córdoba, Tucumán o La Plata mantuvieron las en solo de mujeres. Todo este proceso, al que se le sumaron los discursos que exaltaban la «condición» de la mujer como «naturalmente» preparada para enseñar; las escasas o nulas alternativas de estudio y laborales para ellas; y el valor de los salarios, poco atractivo para los hombres (que tenían otras posibilidades en el mercado de trabajo) no hizo más que consolidar e incrementar la presencia de las mujeres en la docencia.

A principios del siglo xx los funcionarios seguían advirtiéndole que la profesión docente no atraía a los varones y algunos incluso rechazaban el proceso de feminización de la matrícula, pero los ministros estaban poco dispuestos a invertir un mayor presupuesto en becas y salarios. El último intento de aumentar el número de maestros fue la creación en 1903 de tres en Regionales para varones, que buscaron tener orientación agraria e incluían un internado, que nunca llegó a funcionar como se había proyectado. Se dividió el país en tres grandes regiones y se ubicaron las en en las ciudades de Corrientes, Catamarca y San Luis. El Estado logró atraer a los varones, adjudicando becas a la mayoría de los inscriptos, aunque luego fue recortándolas, desalentando la concurrencia de los estudiantes de otras provincias y perdiendo así su carácter regional. En la práctica, funcionaron como una en tradicional y su impacto ruralizador resultó insignificante (Ascolani, 2007). Por ello, en 1917 las tres empezaron a funcionar como en de Maestros. En 1918 la de Corrientes se hizo de Profesores, quedando de Maestros en 1937; y la de

San Luis quedó anexada a la Universidad Nacional de Cuyo en agosto de 1940. Luego, se crearon algunas en de varones en forma aislada, como la de Rosario (1917) o la de San Juan (1937).

En 1905, por Decreto del ministro González, se unificaron los planes de estudio de todas las en, dejando el magisterio en cuatro años. Sin embargo, un Decreto de 1909 del presidente Figueroa Alcorta y su ministro Rómulo S. Naón autorizó la fundación de dos en Rurales Mixtas en los Territorios Nacionales de La Pampa y Misiones con un plan más corto. A partir de 1910 se crearon más en Rurales y de Preceptores y Subpreceptores (Cuadro 1). Tenían un plan de estudios de dos años de duración, habilitando a los titulados a ejercer solo en la campaña y en centros urbanos de no más de tres mil habitantes. Unos años después, algunas en Rurales fueron igualadas al resto y otras continuaron siendo de Preceptores (ver *infra*).

Entre 1911 y 1916 las 62 en estuvieron bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación (cne). El presidente del cne José M. Ramos Mejía creó además la Secretaría General de Enseñanza Normal. Durante este período, se dictó un nuevo plan de estudios (1914) que se mantuvo vigente hasta 1941 y las en fueron agrupadas en seis categorías según la ubicación geográfica (Capital Federal, capitales de provincia, otras ciudades, Territorios Nacionales). Esta clasificación incidía en el presupuesto que recibían y los sueldos de los/as directivos y administrativos/as. Es decir, existía una gran variedad de salarios

dentro del sistema de las en. En 1911 su secretario general, Ernesto A. Bavio, redactó un informe muy negativo sobre las en, que, entre otras cosas, instalaba la discusión acerca de cómo se decidía cada fundación de en y de qué manera se seleccionaban a los/as profesores/as. Bavio criticaba el aumento, para él desmedido, de en, que no atendían a una necesidad real, sino a intereses políticos. Afirmaba que se pedía una en como se pedía «un beneficio material cualquiera: la construcción de un puente, la apertura de un camino público, la construcción de una capilla, una estatua o un juzgado federal». Bavio remarcaba que una vez instalada la en, el problema seguía por la obtención de cargos: «la puja de intereses comenzaba, pues ya se había tenido en vista los amigos que debían resultar favorecidos, todas las personas con influencia se creían ipso facto con cualidades sobresalientes para dictar cátedras» convertidas así en «premios de comité» (cne, 1911: 43-44)³. Cuando ya estaba la planta docente conformada, la injerencia de la política continuaba cuando había que nombrar a algún nuevo docente:

son muchos, muchísimos los casos de políticos que llegan hasta las puertas del Ministerio –ahora Consejo Nacional– con las renuncias de profesores o empleados subalternos en sus bolsillos, a gestionar la designación del reemplazante, que, bien se puede imaginar, ha de ser la de un miembro de la familia que gobierna (cne, 1911: 42)⁴.

En conclusión, esta era la causa de la «producción excesiva de maestros» que no se necesitaban y que generaban un «proletariado angustioso» (cne, 1911: 310). El año anterior, el ex inspector Leopoldo Lugones había dicho lo mismo sobre el «proletariado magistral» pero

indicaba que además, los maestros titulados estaban mal distribuidos: sobraban en las ciudades más grandes y faltaban en otras (Lugones, 1910). Aún así, estos y otros funcionarios, continuaron autorizando la creación de establecimientos en la Capital Federal, distrito que en 1911 ya tenía nueve en –de las cuales ocho eran de mujeres– (Cuadro 1). En esta ciudad, sucedía que la inscripción en cada en –jardín, nivel primario y curso normal– desbordaba todos los cálculos previstos y las autoridades cedían ante las presiones de los padres para que se abriesen nuevas escuelas donde educar a sus hijas. En otras ciudades, solía pasar que se organizaban asociaciones vecinales en pro de la fundación de una en. En suma, las sucesivas creaciones de en se fueron dando, tanto producto de planificaciones desde el nivel central, como de negociaciones políticas con los distintos actores locales y en respuesta a las demandas de la comunidad. Respecto a la forma en que se elegían a los/as docentes del

curso normal, si bien los nombramientos políticos existían, también sucedía que los/as directores/as hacían las sugerencias de nombramientos y el ministro las avalaba. Con el tiempo, la normativa fue cambiando y se instaló el sistema de concursos para acceder a los distintos cargos.

Año	Número de EN fundadas			Observaciones
	Var.	Muj.	Mixtas	
1870			1	Mixta Maestros/as y Profesores/as de Paraná. Empezó a funcionar en 1871. La EN fue anexada a la Universidad del Litoral en 1922 y en 1931 volvió a depender del Ministerio como Normal Superior. Desde 1933 se anexó el Instituto del Profesorado Secundario.
1872			1	Concepción del Uruguay, fue primero de Preceptoras, nacionalizada y hecha Mixta desde 1876. Ascendida a Profesores/as en 1913, quedando como Mixta en 1931.
1874	1	1		Profesoras n.º 1 (Roque Sáenz Peña) y Profesores n.º 2 (Mariano Acosta), Capital. Fueron nacionalizadas en 1881.
1875	1			Maestros: Tucumán. Al principio recibió algunas mujeres, luego se hizo de varones. Fue un Profesorado entre 1884 y 1886.
1878	1	2		Maestros: Mendoza. Maestras: Mendoza y Catamarca.
1879		2		Maestras n.º 1 de Rosario, elevada a Profesoras en 1914. Maestras: San Juan
1880		1		Maestras: Santiago del Estero
1881		1		Maestras: Salta
1883	1	1		Maestros: Catamarca. Maestras: Corrientes
1884		4		Maestras: Córdoba, se convirtió en Profesoras en 1913, en 1930 se volvió de Maestras y en 1937 se restableció el Profesorado. Maestras: Jujuy, La Rioja y San Luis
1886	4		4	Maestros: Córdoba, Corrientes, Santa Fe y San Juan. Mixtas: Dolores, Azul, Mercedes y San Nicolás.
1887	3			Maestros: San Luis, La Rioja, Jujuy.
1888	2	1	2	Maestros: Santiago del Estero y Salta. Maestras: Tucumán, se hizo de Profesoras en 1917, quedando nuevamente de Maestras en 1931. Mixtas: Río Cuarto y La Plata. Esta última se vuelve de mujeres y se hizo de Profesoras en 1915, quedando de Maestras desde 1931.
1893		1		Maestras de Rosario n.º 2, en 1935 y 1937 se crearon los cursos de Profesorado en Dibujo y en Música
1894			1	Mixta de Mercedes (San Luis)
1895		2		Maestras de Esperanza (Santa Fe) y del Profesorado de Lenguas Vivas (Capital) En 1928 se crea el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández».
1900/03				Se cierran 12 EN de varones y no vuelven a abrir
1903	3			Maestros Regionales en Corrientes, Catamarca y San Luis. En 1917 pasan a ser EN de Maestros comunes. La de Corrientes se hizo de Profesores en 1918, quedando de Maestros en 1937. La de San Luis quedó anexada a la Universidad Nacional de Cuyo en agosto de 1940.

Cuadro 1
Fundaciones de Escuelas Normales desde 1870 a 19205

1905		1	2	Maestras n.º 3 de Capital (antes había sido el Profesorado de Kindergarten). Mixta de Pergamino y Chivilcoy.
1906		1	1	Maestras de Santa Fe y Mixta de Bahía Blanca
1907		1	1	Maestras n.º 4 de Capital y Mixta de Monteros (Tucumán)
1909		2	7	Maestras: n.º 5 y 6 de Capital. Mixtas: Gualaguay, Bell Ville, Mercedes (Corrientes), 25 de Mayo, Goya, Posadas y Santa Rosa (La Pampa)
1910		3	16	Normal Superior (Capital) suprimida en 1911 y de Maestras n.º 7 y 8 de Capital y Rosario n.º 2. Mixtas: Concordia, Gualaguaychú, Esquina, Santo Tomé, San Pedro (Bs. As.), Pehuajó, Lincoln, Tandil, Olavarría, Villa Dolores (Córdoba), Resistencia, San Justo (Sta. Fe), Victoria, Chilecito, La Banda y Rosario de la Frontera (algunas nacen como Rurales. Estas dos últimas luego son ENMNR)
1912			5	Mixtas: Lomas de Zamora, Quilmes, San Fernando y San Francisco (Córdoba). De Preceptores: San Isidro (Catamarca) (luego ENMNR)
1914		2	1	Maestras: n.º 9 y 10 Capital. Mixta: San Francisco del Monte de Oro (San Luis) (luego ENMNR)
1915	1			Preceptores de San Rafael (Mendoza). En 1931 fue elevada a Maestros.
1917	1		7	Maestros n.º 3 de Rosario, elevada a Profesores en 1929, volviendo a Maestros en 1931. Mixtas: Avellaneda, Las Flores y Campana. Preceptores: Cruz del Eje, Jáchal, Frías y Rivadavia (las cuatro pasan luego a ENMNR)
1918			4	Mixtas de Luján. De Preceptores: Chascomús, Olta (La Rioja) y Santa María (Catamarca) (las tres pasan luego a ENMNR)
1920			2	Preceptores de Humahuaca (luego ENMNR) y Viedma. Esta última fue convertida en una EN Mixta.

Fuente: Elaboración propia en base a datos estadísticos del MJeP y el Ministerio de Educación de los años 1938 y 1939. Las ENMNR son las Escuelas Nacionales de Maestros Normales Regionales (ver infra).

En 1916 las en volvieron a depender del Ministerio, al tiempo que se implementaba por Decreto la «escuela intermedia» en el marco de la reforma Saavedra Lamas, que buscaba reforzar la enseñanza práctica (Barba, 1997). El plan se aplicó en 19 en y estuvo en vigencia durante todo el año 1916, pero careció de sanción legislativa y finalmente fue suprimido por el gobierno de Hipólito Yrigoyen a principios de 1917.

En relación al «exceso» de en y maestros/as, el problema se debía, como apuntaba Lugones, a la distribución de las en. Los funcionarios habían creado entre 1881 y 1914, solo en la Capital Federal, 12 en, y de ellas, decidieron fundar 10 en solo de mujeres y una en de Profesoras de Lenguas, lo que reforzó, más allá de los discursos, la presencia femenina en el magisterio. En 1916, un inspector calculaba que a fin de año 800 maestras de la Capital iban a quedar sin trabajo en esa ciudad. Comprendiendo esta situación de concentración de en de maestras en la Capital, el ministro de educación del presidente Yrigoyen, José Salinas (1916-1922), creó 14 en entre 1917 y 1920, trece de las cuales eran mixtas y estaban ubicadas en ciudades pequeñas y 9 eran en de Preceptores (ver infra). Salinas fundó también una en de varones en Rosario (n.º 3) (Cuadro 1).

A continuación, observaremos en el Cuadro 1 el detalle de la sucesión de creaciones de en entre 1870 y 1920. Cabe advertir que si se suman todas las fundaciones, la cuenta da casi 100, pero deben restarse las en de varones que se cerraron y otras que fueron convertidas en escuelas

comunes. Observando la tabla, se puede concluir que entre 1870 y 1920, es decir, en 50 años, se fundaron alrededor de 80 en y que más de la mitad fueron mixtas. Nótese que sólo en cuatro de los Territorios Nacionales se crearon en (La Pampa, Misiones, Chaco y Río Negro).

III. Las en entre 1921 y 1955

Como se observa en el Cuadro 3, entre 1921 y 1929, los ministros del área, argumentando que había un exceso de maestros/as, decidieron disminuir la fundación de en y solo se creó una: la Mixta de Bragado (Buenos Aires). El gobierno de facto de 1930 decidió suprimir, esgrimiendo razones económicas, las en de Preceptores (ver infra), la en de Bragado y los cursos de Profesorados –no las en– que se habían creado en Concepción del Uruguay, Córdoba, Tucumán, Rosario (n.o 3 de varones) y La Plata. De estos cinco, solo dos volvieron a abrir: Córdoba en 1937 y Concepción en la década de 1950. En Corrientes existía otro que resultó clausurado en 1937. Estas idas y vueltas con los cursos de profesorado tenían que ver con decisiones políticas de ajuste, o bien con negociaciones específicas con los representantes de otras instituciones y grupos profesionales respecto a quién debía formar profesores/as y de qué área⁶.

Hacia los años de 1940 se contabilizaban siete en con Profesorados (tres en Capital, dos en Rosario, uno en Córdoba y uno en Paraná). Estaban vigentes los planes de los Profesorados (de tres años) ya mencionados de Ciencias y Letras y el plan de estudios del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández» (Inglés y Francés) de la Capital Federal. En Capital existían además dos cursos de dos años de duración –que luego fueron eliminados–: el del Profesorado de Kindergarten o Jardín de Infantes «Sara C. Eccleston» anexo a la en n.o 9 de Capital desde 1937, y el del Profesorado de Economía Doméstica que funcionaba desde 1926 anexo a la en de Maestras n.o 6 de Capital Federal. En Rosario, estaban vigentes desde 1935 y 1937, los planes de los Profesorados de Música y de Dibujo en la en de Maestras n.o 2 de Rosario; y en la en de Profesoras n.o 1 funcionaba desde 1935 el Profesorado Normal en Lenguas Vivas (francés e inglés). En 1949 se trasladaron los Profesorados de Música y Dibujo de Rosario a la Universidad Nacional del Litoral. Sintetizando, para esa época se entregaban los títulos de Profesor Normal en: Ciencias; Letras; Lenguas (Francés o Inglés); Música; Dibujo; y Economía Doméstica.

Acerca de las en que recibían el mayor presupuesto, de acuerdo a las estadísticas correspondientes al año 1939, había un conjunto de catorce en y de en de Profesores/as que concentraba los mayores montos, y de ellas, seis estaban ubicadas en la Capital Federal. Varias de estas en eran las más prestigiosas y demandadas, y eran consideradas establecimientos que formaban a las élites locales dentro del sistema público, como la en de La Plata o la de Profesores de Capital (Rodríguez, 2018a y 2019). Las en de Profesores/as y en Mixtas y de Maestras que más dinero recibían –en cifras redondas y por mes– eran las que se señalan en el Cuadro 2.

EN de Profesores/as	Presupuesto y estudiantes	EN Mixtas y de Maestras	Presupuesto y estudiantes
Profesoras Córdoba	26 millones y 672 alumnas	Maestras n.º 10 Capital	17 millones y 443 alumnas
Profesores Capital	25 millones y 922 alumnos	Maestras N.º 6 Capital	15 millones y 398 alumnas
Profesoras n.º 1 Rosario	23 millones y 680 alumnas	Maestras N.º 4 Capital	14 millones y 518 alumnas
Profesoras n.º 2 Rosario	20 millones y 490 alumnas	Mixta Santiago del Estero	16 millones y 547 alumnos/as
Profesoras n.º 2 Lenguas Vivas Capital	19 millones y 414 alumnas	Maestras Corrientes	15 millones y 366 alumnas
Profesoras n.º 1 Capital	19 millones y 689 alumnas	Maestras Catamarca	14 millones y 368 alumnas
Profesores Mixta Paraná	17 millones y 428 alumnos	Maestras La Plata	14 millones y 459 alumnas

Fuente: elaboración propia en base a MJeIP, 1940.

Cuadro 2

Presupuesto y número de estudiantes (año 1939)

Más allá de lo que recibía cada en, distintos funcionarios y directores/as hicieron reclamos constantes sobre las malas condiciones de los edificios, el deterioro o la escasez del mobiliario y la falta de material didáctico. Respecto a los/as directivos y al personal de las en, según las estadísticas de 1939, dirigían y daban clases en el Curso Normal: 987 maestros/as normales; 661 profesores/as normales; 867 universitarios, en su mayoría abogados (280) y médicos (254); 265 profesores de enseñanza secundaria; y un grupo que tenía otras titulaciones (693) (MJeIP, 1940). Existía un número reducido de docentes sin título (186) que en general daba clases en las materias prácticas (MJeIP, 1940). Respecto a los universitarios, su presencia era fuente de conflictos: los/as profesores/as normales reclamaron durante décadas que se los desplazaran

de las en, por su nula preparación pedagógica. Ciertamente, el tipo de titulado y la cantidad que había en cada en, variaba según dónde estuviese ubicado el establecimiento. En términos de género, en 1939 había un total de 2117 mujeres y 1241 varones (MJeIP, 1940). La proporción de hombres y mujeres era distinta según cada establecimiento: en general, el conjunto de docentes se diferenciaba por la institución donde habían egresado (los universitarios y profesores de enseñanza secundaria solían ser varones y las normalistas mujeres); por el tipo de asignaturas que impartían: las ciencias naturales y educación física las daban los varones y las ciencias sociales, artísticas y pedagógicas, las mujeres; y por el tipo de en: en las pocas en de Maestros y Profesores que quedaban, predominaban los varones o eran la totalidad del personal y en el resto de las en, el personal solía ser mixto.

Como dijimos en la introducción, de todas las modificaciones realizadas a los planes de estudio, la más trascendente fue la propuesta por el presidente Ramón Castillo y su ministro Guillermo Rothe en 1941 por medio del Decreto 101 1077. El llamado «plan Rothe» estableció

la división de los estudios del bachillerato y del magisterio en dos ciclos: el primero era común para ambas ramas de la enseñanza media y el otro diferenciado de acuerdo con las finalidades propias de cada una. Esta organización, según se aclaraba en la norma, permitió uniformar la preparación básica de los futuros bachilleres y maestros, para evitar que los/as estudiantes se viesen obligados a definir prematuramente su orientación hacia unos u otros estudios. Por otra parte, continuaba el texto del Decreto, el aumento de un año de estudios en la carrera de magisterio y la transferencia de las materias profesionales al segundo ciclo no sólo permitirían mejorar la cultura general del futuro docente, sino también perfeccionar su preparación técnica. Se afirmaba en la norma que la ejercitación didáctica se haría efectiva una vez adquirida aquélla y no como ocurría en ese momento, en que el/a estudiante, a partir del segundo año, debía afrontar la práctica pedagógica sin haber cursado estudios previos de las materias que debía enseñar y sin la necesaria madurez para aprovecharlos. Con esta reforma además, los/as normalistas quedaron habilitados a ingresar a la universidad, aunque antes de ese año podían estudiar, por ejemplo, solo en los profesorados de Filosofía y Letras de la UBA y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y en determinadas carreras de esta última universidad (Rodríguez, 2019).

A partir de este Decreto de 1941 comenzaron a crearse tanto en nuevas como «Ciclos de Magisterio» anexos en su mayoría a los Colegios Nacionales, y en menor medida, a las Escuelas Nacionales de Comercio (Cuadro 3). Sin dudas, estas últimas fundaciones resultaban mucho menos costosas, ya que significaban conformar solo los cuartos y quintos años de la formación específica.

Año	Ciudad	Características
1929	Bragado (Buenos Aires)	Mixta de Bragado
1930		Se cierran 10 EN de Preceptores. Vuelven a abrir
1931		Se cierran la EN de Bragado y cursos de profesorado. Algunos vuelven a abrir
1935	Junín (Buenos Aires), Paso de los Libres (Corrientes), Bragado (Buenos Aires)	Mixta, de Orientación Rural y Mixta respectivamente (reapertura)
1937	San Juan	Varones. Maestros Rurales (luego ENMNR)
1943	La Plata	n.º 2. Nace de Mujeres y se vuelve Mixta
1946	Caucete (San Juan)	Mixta (luego ENMNR)
1946	Chacabuco (Buenos Aires)	Mixta (se nacionaliza un instituto incorporado)
1946	San Martín (Buenos Aires)	Mixta (se nacionaliza la EN Popular)
1947	La Plata	Mixta (nacionaliza la EN Popular)
1948	Nueve de Julio (Buenos Aires)	Mixta. Ciclo de Magisterio anexo a la Escuela de Comercio
1948	Ayacucho (Buenos Aires)	Mixta (se nacionaliza la EN Popular)
1951	Trelew (Chubut)	Ciclo de Magisterio anexo al Colegio Nacional
1951	Zapala (Neuquén)	ENMNR
1951	Neuquén	Mixta. Ciclo de Magisterio anexo a la Escuela Nacional de Comercio
1952	Formosa	ENMNR
1955	Cañuelas (Buenos Aires)	Mixta
1955	Viale (Entre Ríos)	Mixta. Ciclo de Magisterio.
1955	La Matanza (Buenos Aires)	Mixta

Fuente: elaboración propia en base al Boletín Oficial de la República Argentina. Las ENMNR son las Escuelas Nacionales de Maestros Normales Regionales (ver infra).

Cuadro 3 Creación de en entre 1929 y 1955

En diciembre de 1943, los militares y civiles que encabezaron el golpe de Estado y su ministro del área, Gustavo Martínez Zuviría, impusieron la enseñanza de la Religión Católica por Decreto 18411 en todas las escuelas públicas primarias, post primarias, normales, secundarias y especiales, norma que luego el presidente electo Juan D. Perón ratificó por Ley 12978/47 hasta que en 1955 el Congreso suprimió por Ley 14401. Es decir, entre 1944 y 1955 una parte importante de los/as docentes que defendían el laicismo y que trabajaban en las en, debieron aceptar que se impartiese enseñanza religiosa dentro del horario escolar. En virtud de esta alianza con la Iglesia, durante el peronismo se dio a conocer la Ley 13047/47 (Estatuto del Docente Privado), que dispuso que el Estado subvencionara el ciento por ciento de los sueldos docentes en las escuelas privadas que eran totalmente gratuitas y hasta un mínimo del 20 % para aquellas que cobraran al alumnado. Producto de sus buenos vínculos con la Iglesia y bajo el argumento que les resultaban más baratas al Estado, las instituciones privadas –mayoría católicas– entraron en este régimen y se aprobó la nueva incorporación de alrededor de 80 institutos y colegios que se dedicaban a formar docentes (Cuadro 4). Cabe añadir que dentro de este universo de los establecimientos privados, existía un núcleo minoritario de «en Populares», que eran instituciones impulsadas por

los vecinos en distintas provincias. Con el tiempo, varias de ellas fueron nacionalizadas (Cuadro 3).

Año	Incorporados	Año	Incorporados
1917	13	1938	108
1918	23	1939	108
1919	26	1940	108
1920	31	1941	108
1921	34	1942	112
1922	39	1943	118
1923	40	1944	136
1924	38	1945	137
1925	38	1946	146
1926	37	1947	162
1927	37	1948	162
1928	37	1949	160
1929	36	1950	162
1930	34	1951	166
1931	34	1952	165
1932	34	1953	182
1933	34	1954	190
1934	34	1955	234
1935	34	1956	234
1936	34	1957	267
1937	108		

Fuente: Ministerio de Educación y Justicia (1966) *Enseñanza media. Años 1914-1963. Tomos I.*

Buenos Aires. Cabe señalar que estas cifras no se corresponden exactamente con las incorporaciones publicadas en el *Boletín Oficial* ni con algunas *Memorias*.

Cuadro 4

Evolución de los Institutos de formación docente privados (1917-1957)

Durante la presidencia de facto de Edelmiro Farrell y su ministro José M. Astigueta, por medio del Decreto 4942 de febrero de 1946, se estableció un «examen de aptitud» para el Ciclo Superior del Magisterio (cuarto año), de carácter obligatorio y eliminatorio para las en públicas y privadas. Según decía la norma, se impuso por «la doble necesidad de disminuir en cantidad y mejorar en calidad a los maestros». En 1947 y 1948 el peronismo dio a conocer los Decretos 31653/47 y 37459/48 que hacían algunas modificaciones puntuales a esta normativa (Fonte, 2016).

Siguiendo con la idea de hacer más exigente la carrera y desalentar a los que no tuviesen una «verdadera vocación», por medio del Decreto 31655/47 se elevó a tres años el Ciclo Superior del Magisterio pero esta medida tampoco se continuó y solo hubo sexto año en 1950 y 1951 (Fonte, 2016). Por el Decreto 5826/51 se volvió a dos años como antes y por Decreto 12741 de 1952 se suspendió este dispositivo de selección para el ciclo superior del Magisterio. En los fundamentos se afirmaba que no hacía falta esa exigencia porque ya se había conseguido «encauzar al alumnado a otras disciplinas dentro del aspecto comercial

y de la industria», por lo que el ingreso al Ciclo Superior se volvía a realizar por «un riguroso orden de promedio». Se unificaron los tres primeros años de las en Regionales (ver infra) a los contenidos para el Ciclo Básico (5981/52) y para los dos años del Ciclo Superior (Decreto 5826/51), sumándole las orientaciones hacia la capacitación profesional en las «faenas rurales» y de formar a la mujer «para las tareas domésticas campesinas».

En 1952 se produjo un hecho muy importante, como fue la suspensión de los aranceles que gravaban la enseñanza media –matrícula, derecho a examen y certificados– (Decreto 4493), en consonancia con lo que se había dispuesto para la universidad en 1949. Esta medida, entre otras, y de manera similar a lo sucedido en la universidad, contribuyó a la consolidación del crecimiento de la matrícula en el nivel medio.

En línea con la preocupación del gobierno de profundizar el proceso de «peronización» en la escuela, se dispuso la asignatura «Cultura Ciudadana» como obligatoria para la escuela primaria y el Ciclo Básico de la escuela media y la inclusión implícita o explícita de temas referentes al Segundo Plan Quinquenal en todos los programas (Fonte, 2016; Cora y Rodríguez, 2015). En 1953 se realizó una reforma de los planes de estudios (Decreto 3911/53) para los establecimientos que formaban a los profesores de enseñanza media y se dictaron un conjunto de asignaturas comunes para todos, entre las que se incluyó «Doctrina Nacional».

Acerca de las en de Profesores/as, seguían existiendo tres en Capital Federal, y uno en Paraná, Rosario y Córdoba. Se fueron creando nuevas en de Profesores/as en Catamarca, San Juan y Santiago del Estero. Hacia 1953, las titulaciones que ofrecían los Profesorados eran: Matemática, Física y Cosmografía; Filosofía y Pedagogía; Castellano, Literatura, Latín y Cultura Ciudadana; Geografía y Cultura Ciudadana; Historia y Cultura Ciudadana.

Congruente con sus ideas sobre el magisterio, el peronismo creó solo 13 en –cuatro eran Ciclos de Magisterio anexos– (Cuadro 3). De esta forma, en 1946 eran 93 en (79 de Maestros/as y Profesores/as y 14 de Maestros Normales Regionales (ver infra) y en 1955 terminaron siendo 106 (88 de Maestros/as y Profesores/as y 18 de Maestros Normales Regionales).

IV. Las en destinadas a formar maestros/as para las escuelas rurales (1910-1952)

La Ley 1420 de 1884 había dispuesto en su artículo 6 la enseñanza agrícola y ganadera para las escuelas de campaña con el propósito de inclinar a los niños hacia la vida de campo. El problema fue que el Estado nacional no se ocupó de hacer cumplir este ítem durante mucho tiempo⁸. A partir de 1910, en el marco del primer centenario de la Revolución de Mayo, los ministros del área impulsaron la creación de en más modestas, denominadas en de Preceptores (ocasionalmente se llamaron de Subpreceptores), con planes de dos años, destinadas a formar docentes para las escuelas rurales (Ascolani, 2007). Casi todas estas en fueron Mixtas, aunque presentaban una mayor proporción de varones,

de condición muy humilde en general. Es decir, la ruralidad de estas escuelas estaba definida, no por materias específicas, sino por el plan más corto, el lugar donde estaban afincadas y el destino laboral de sus egresados (Ascolani, 2007). Fueron fundadas en La Banda (Santiago del Estero), Rosario de la Frontera (Salta) (1910) y San Isidro (Catamarca) (1912). El gobierno de Yrigoyen fue el que más escuelas de este tipo creó. En 1917 las fundó en: Cruz del Eje (Córdoba), Jáchal (San Juan), Frías (Santiago del Estero) y Rivadavia (Mendoza); en 1918: Olta (La Rioja) y Santa María (Catamarca); y en 1920: Humahuaca (Cuadro 1). Estas instituciones resultaron las en que más cambios sufrieron entre las décadas de 1930 y 1940. El gobierno de facto de 1930, encabezado por el presidente Uriburu y su ministro Ernesto Padilla, ordenó suprimir, para ahorrar gastos, las 10 en de Preceptores que existían hasta ese momento, convirtiendo a cinco de ellas en escuelas primarias y cinco en Escuelas de Enseñanza Vocacional. En 1932 el gobierno del presidente Agustín P. Justo introdujo por primera vez un curriculum realmente agrarista y las volvió a transformar en en de Adaptación Regional, aunque a otras las dejó como Escuelas de Orientación Rural (Ascolani, 2007). Las primeras en ser en de Adaptación Rural fueron las de La Banda y Jáchal, y posteriormente, las de Rosario de la Frontera, Cruz del Eje, San Francisco del Monte de Oro (en San Luis, había nacido como en común), Humahuaca, Rivadavia y San Isidro. En 1935 siguieron los mismos pasos las cuatro escuelas de Orientación Rural que aún quedaban: Olta, Frías, Chascomús y Santa María. En 1937 se transformó en en de Adaptación Regional la ubicada en la ciudad de San Juan, que era provincial y de varones. Por Decreto de 24 febrero de 1937 se aprobó un nuevo plan de estudios –que en algunas escuelas estaba vigente desde 1932– con reformas sustanciales, conservando el nombre de en de Adaptación Regional. En 1940 la de Paso de los Libres (Corrientes) fue la única transformada en Escuela de Orientación Rural.

Para cumplir realmente sus objetivos, el Estado debía realizar una inversión muy alta en estas en, en tanto se requerían, además de financiar los gastos comunes, varias hectáreas para funcionar, la instalación de talleres, depósitos y la provisión de todo lo necesario para sostener las huertas y los animales. Si bien entre las décadas de 1930 y 1940 se compraron terrenos amplios y se construyeron algunos edificios (Fiorito, 2016), muchas de ellas sobrevivían en instalaciones alquiladas y completamente inadecuadas (Ascolani, 2007). De acuerdo a las estadísticas presupuestarias de 1939, estas en recibían iguales o menores montos que las demás en. Por ejemplo, expresados en cifras redondas, la de Adaptación Regional de Frías, recibía 7 millones y tenía 186 alumnos; la de Adaptación Regional de Cruz del Eje, 6 millones y 115 alumnos; y la de Jáchal, 4 millones y 127 alumnos (MJeIP, 1940).

En 1941 se las adecuó al plan del ministro Rothe, incorporando en un Segundo Ciclo los cuarto y quinto años del magisterio rural. En julio de 1944 se creó la Dirección Especial de Enseñanza Técnica con el propósito de inspeccionar todos los establecimientos de enseñanza destinados a preparar «técnicos especializados y artesanos» (Decreto 17854/44) y

se dispuso que estas en quedaran bajo su órbita, en el entendido que se debía reforzar la vinculación de estos establecimientos con el mundo productivo. En 1945, por Decreto 18843 se modificaron los planes de estudio de las en de Adaptación Regional y se les cambió el nombre por Escuelas Nacionales de Maestros Normales Regionales (enmnr), llegando así hasta 1968.

De acuerdo a un maestro oriundo de Catamarca, profesor y ex director de una en, las escuelas de este tipo «siempre marcharon a la deriva de la corriente generada de las Escuelas Normales comunes, como si fueran de jerarquía inferior»; por ello tuvieron «una existencia precaria, sin mayores horizontes y de menguados beneficios». Lo más lógico, indicaba, hubiese sido «dotar a las poblaciones rurales de escuelas agrícolas ganaderas, de granja o de obreros manuales» (Chavarría, 1947: 119 y 121). Asimismo, agregaba, «en cuanto a la orientación práctica y regional» que suponía su nombre, «nunca fue lograda en un sentido estricto y adecuado», pues bastaba «consignar que algunas de ellas fueron dirigidas durante muchos años por abogados y médicos y hasta por señoritas doctoras en filosofía y letras» (Chavarría, 1947: 124).

El gobierno peronista hizo que en 1952 volviesen a depender de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (Decreto 8595/52). Por Decreto 12209/52 se readecuaron los planes de estudio al primer Ciclo Básico de tres años y al Ciclo Superior del Magisterio con dos años, conservando las asignaturas específicas de la enseñanza rural. En la década de 1950 las Escuelas Nacionales de Maestros Normales Regionales eran 18 y

estaban ubicadas en: Humahuaca, Rosario de la Frontera, San Francisco del Monte de Oro, Chascomús, San Isidro, Santa María, Cruz del Eje, Olta, Paso de los Libres, Jáchal, San Juan, Frías, Rivadavia, La Banda, Caucete (San Juan), Esquel (Chubut), Zapala (Neuquén) y Formosa (Cuadros 1 y 3). Entre 1953 y 1968 no volvió a crearse ninguna en de este tipo.

V. La formación docente privada (1897-1969)

La Ley 934 de 1878 reglamentó la libertad de enseñanza y los establecimientos privados comenzaron a «incorporarse» a los públicos. En 1897 se dictó un Decreto que equiparó los institutos particulares de formación docente al mismo régimen de incorporación existente para los Colegios Nacionales, con el argumento que eran escasas las en oficiales. De esta manera, el Estado tenía el monopolio de la titulación, la supervisión de los institutos y la potestad para incorporarlos o anularles la incorporación. Los/as estudiantes de los privados debían rendir exámenes anuales de todas las materias en los establecimientos oficiales donde estaban incorporados. Varios de estos colegios recibieron desde los inicios algún tipo de subvención estatal. A ocho años de la vigencia del Decreto, el inspector Lugones pidió que se revocara dicha norma porque ya existían suficientes en oficiales (Lugones, 1910). En 1911 Ramos Mejía y Bavio impulsaron la firma de un Decreto que prohibía las incorporaciones a la

enseñanza normal a partir del 1 de enero de 1912, aunque luego volvieron a aceptarse.

En 1923, el presidente Marcelo T. de Alvear y su ministro Antonio Sagarna dictaron otro Decreto mediante el cual nuevamente se intentó dejar sin efecto la norma de 1897. De acuerdo a las estadísticas oficiales, entre 1923 y 1935 el número de establecimientos bajó ligeramente y detuvo su crecimiento (Cuadro 4). Esta tendencia se interrumpió cuando el ministro de justicia e instrucción pública del presidente Agustín P. Justo, Jorge de la Torre (1936-38), habilitó la incorporación de un número inusitado de institutos: de 34 que había en 1936 pasaron a ser 108 en 1937, representando por primera vez un número mayor a las en oficiales (alrededor de 80)⁹. En esa época, la mayoría de estos institutos y colegios era católica y estaba establecida en Capital Federal. Esta medida del ministro le valió un pedido de informes del diputado socialista y normalista Américo Ghioldi y la consiguiente solicitud de que se anularan todas las normas que habían posibilitado ese aumento de las incorporaciones, petitorio que fue ignorado. En el discurso que pronunció de la Torre en la Cámara de Diputados con motivo de la interpelación, argumentó en un tono fuertemente anticomunista – propio de los tiempos que corrían – que la norma aprobada

se basaba en el artículo 14 de la Constitución Nacional que estaba «lejos de todo extremismo» y de los «totalitarismos»: ni al lado de los que sostenían la necesidad del monopolio docente en la formación del maestro, como ocurría en la Rusia soviética, ni del lado de quienes querían aplicar «conceptos omnímodos al uso de todas las libertades» (MJeIP, 1937: 11). Explicó además que dicha medida respondía a los continuos pedidos de nuevas incorporaciones que le hacían en todo el país, así como a la necesidad de cubrir una demanda extraordinaria de bancos que las oficiales no podían satisfacer. De todos modos, el ministro impulsó otro Decreto en 1937 que prohibió continuar con las incorporaciones (Cuadro 4).

Al igual que Ghioldi, otros normalistas fueron muy críticos con este avance de las instituciones privadas. En los años de 1940 uno de ellos explicaba: «Un nuevo factor hizo perder la fisonomía espiritual» de la en argentina: la autorización gubernativa para la instalación de en particulares bajo el régimen de la incorporación:

ha hecho de ellas verdaderas «fábricas de maestros», al extremo de que en la actualidad [1946] existen 93 Escuelas Normales y 146 particulares, lo que constituye una monstruosidad institucional, de gobierno y de dirección de la educación pública» (Chavarría, 1947: 102).

Uno de los casos más extremos, ilustraba, era el de la en de Córdoba que tenía siete en incorporadas. Más allá de estas declaraciones, el sistema seguía creciendo.

Como puede observarse en el Cuadro 4, el incremento más importante de institutos incorporados, tal como se ha dicho, fue de 1936 a 1937, cuando fueron reconocidos 74 establecimientos privados de un año a otro. Luego, el peronismo autorizó a 87 incorporados, mientras que

en dos años de la «Revolución Libertadora» (1956 y 1957) fueron incorporados unos 33.

En el siguiente Cuadro 5 observamos que los gobiernos que más cantidad de institutos incorporaron entre 1958 y 1969, fueron los del presidente Arturo Frondizi (1958-1962), donde se autorizó la incorporación de 88 privados; mientras que el presidente Arturo Illia (1963-1966) autorizó 120. Durante este gobierno, se dio a conocer el Decreto 371/64 que permitió al Servicio Nacional de Enseñanza Privada (snepe), creado en 1959, encargarse de habilitar las incorporaciones.

Los privados también crearon Institutos del Profesorado. El primero fue el Instituto del Consejo Superior de Educación Católica (consudec), reconocido oficialmente por Decreto 5933/50; le siguieron los Institutos del Profesorado: San Buenaventura de San Juan (1953); Sagrado Corazón de Capital (1958); Instituto Juan Nepomuceno Terrero de La Plata (1959); Francisco Paula Robles de Dolores (1961); y el Juan XXIII de Bahía Blanca (1961).

Es preciso advertir que si bien desde 1937 la cantidad de escuelas privadas fue mayor y su número aumentó considerablemente, la matrícula siempre resultó menor que en las públicas. Esta situación cambió en 1962, año en que el número de matriculados superó por primera vez a las públicas y continuó así hasta 1969. Por otro lado, fueron los dirigentes del socialismo quienes más denunciaron esta situación y pidieron en reiteradas oportunidades que el Estado dejara de autorizar las incorporaciones.

En este Cuadro 5 agregamos la cantidad de establecimientos y matrícula de las en públicas dependientes de las provincias. Por razones de espacio, no nos detendremos en este universo, pero podrá apreciarse que fue muy importante. En 1969 se calculaba que de las en públicas habían egresado 12.934 maestros, de las privadas 18.213 y de las provinciales 3.652 maestros.

	Cantidad de Establecimientos			Matrícula		
	EN Públicas	Institutos Incorporados	Provinciales Públicas	EN Públicas	Institutos Incorporados	Provinciales Públicas
1958	122	290	22	67.577	49.255	5262
1959	147	334	30	70.622	54.279	6189
1960	155	363	31	72.048	59.072	7041
1961	162	343	41	72.085	66.460	7711
1962	165	378	48	71.247	71.651	8961
1963	168	410	55	71.892	76.868	10720
1964	169	462	59	73.175	86.466	12573
1965	173	512	69	75.175	95.694	14065
1966	174	530	69	77.167	101.168	15092
1967	175	565	73	78.517	108.569	16313
1968	175	559	84	75.487	107.036	17446
1969	174	551	83	79.872	90.447	15508

Fuente: elaboración propia en base a las estadísticas de: Ministerio de Cultura y Educación y Secretaría de Estado de Cultura y Educación, años: 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969 y 1970. Cuando se presentan tiras históricas, las cifras de cada año difieren ligeramente entre sí, por lo que se tomó la decisión de dar por ciertas las primeras estadísticas en los casos de números divergentes. Una sola serie de 1963 presenta un número mayor de EN públicas y de matrícula en relación a las privadas. Hemos descartado estos números porque creemos que se han incluido a las EN provinciales en la cuenta total.

Cuadro 5

Cantidad de establecimientos y matrícula de las en públicas y privadas (1958-1969)

VI. El final de las en como instituciones formadoras de docentes (1956-1969)

Varios analistas egresados de las en coincidían en señalar que la reforma del plan de estudios que realizó Rothe en 1941 terminó desvirtuando el espíritu original de las en, ya que se juzgaba negativamente que la formación docente específica se hubiese acortado a dos años. En 1947, uno de ellos se preguntaba: «Ahora bien, un joven estudiante que siguió estudios generales en el ambiente

preparatorio del bachillerato ¿puede en dos o tres años de estudio y preparación técnica llegar a adquirir la formación de maestro? Evidentemente, no». El autor concluía:

Dominan en este plan elementos circunstanciales de escaso valor doctrinario y una evidente inquina hacia la en, como si hubiera existido el propósito de destruir estos gloriosos centros de educación popular y de cultura (Chavarría, 1947: 113)

En 1959, otro normalista, Germán Orduna, sostenía que la inclusión de un ciclo básico había igualado la en «sin más, a un común instituto de enseñanza media». No dudaba en afirmar que «Esta reforma ha asestado un golpe de muerte al normalismo y la agonía se viene arrastrando desde hace más de 10 años y ya no puede sostenerse más» (Orduna, 1959:11). En su libro *El normalismo*, de 1960, el normalista y pedagogo Luis J. Zanotti dijo que «Uno de los orígenes de la decadencia del normalismo ha

sido la reforma de Rothe de 1941 que redujo el ciclo del magisterio a dos años y se implantó el ciclo básico común al bachillerato y al magisterio». Los viejos normalistas, se incluía, «no perdonaremos nunca esa reforma, ya que “consideramos que resumir toda la práctica de la enseñanza en un solo año y toda la pedagogía y didáctica en dos” era “un delito de lesa normalismo”» (Zanotti, 1960:30). El pedagogo continuaba explicando que si antes el normalismo gozaba de consideración, en la actualidad, afirmaba, un maestro no era nada más, en orden o prestigio social, que «un par con los bachilleres o los peritos mercantiles».

El otro problema era, creía Zanotti, que si bien las mujeres seguían concurriendo mayoritariamente a la en, se advertía «definidamente la desaparición siempre en aumento de la vocación magisterial femenina». Para el pedagogo, esto derivaba en que la gran mayoría de las alumnas desearan «seguir carreras universitarias que casi nunca tenían que ver con la enseñanza», la maestra suplente, criticaba, iba a dar clases a la escuela primaria «con los libros de la Facultad de Medicina, Abogacía o Arquitectura bajo el brazo, no se podía quedar a la reunión de personal convocada por la directora porque debía llegar a una clase de trabajos prácticos o asistir a una conferencia». Zanotti se lamentaba:

Esto era algo totalmente distinto de la maestra joven de hacía treinta o cuarenta años atrás, que comenzaba su carrera pensando que había llegado al más alto grado de las aspiraciones intelectuales o económicas de una mujer. Las más inteligentes y capaces, las muy ambiciosas y esforzadas seguían, a lo sumo, un Profesorado.

Por otra parte, hacia los años de 1940 organismos internacionales como Unesco y oea comenzaron a organizar reuniones con delegados de distintos países para tratar el «problema» de la educación secundaria y de las en. Por ejemplo, en 1948 se realizó en Caracas el Seminario Regional de Educación en América Latina donde se formuló un análisis sobre el Plan de Estudios y el Programa de las Escuelas Normales Latinoamericanas. Entre 1950 y 1962 se formularon recomendaciones específicas a los planes y programas de las en en más de diez reuniones internacionales (Zuñiga, 1964). En 1958, el representante de la oea, el argentino Luis Reissig y director de la revista *La Educación*, explicó que el Proyecto Principal de la Unesco sobre Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina era una buena oportunidad para empezar a encarar una reforma de la en en América Latina. Esto podría comenzar a realizarse en algún país donde el proceso de urbanización fuese notorio, como era el caso de la Argentina (Reissig, 1958). En 1961, 1963 y 1964 los organismos internacionales publicaron estudios comparativos acerca de la educación normal en Latinoamérica (Zuñiga, 1964).

Asimismo, se realizaron en el país varias reuniones para debatir sobre la enseñanza media en general, y las en y la formación docente en particular (Zanotti y Cirigliano, 1965). En varios de estos encuentros, los propios docentes sugerían incluir más años en la formación. Las revistas especializadas también publicaban notas sobre esta cuestión. Por ejemplo, en la Revista de Educación de la provincia de Buenos Aires, la profesora Adela L. de Monjardín escribió un artículo en 1960 denominado «La Formación de Maestros» donde afirmaba que se debía mejorar la calidad,

limitar el número de egresados y reducirlo a lo que exigían las necesidades educativas. Se preguntaba por qué las en públicas y privadas no paraban de crecer y aseguraba que la Argentina era el país que más en poseía en relación con la población. En otra revista especializada, se hizo una encuesta en 1964 dirigida a los lectores denominada «¿Cómo superar el normalismo?», donde se preguntaban «¿a qué se debe, según Usted, la excesiva cantidad de Escuelas Normales que hay en el país?» (Cátedra y Vida, 1964: 16). En la misma nota se hacía un comentario negativo sobre la feminización de la matrícula de las en, preguntándose cómo se podría revertir.

A pesar de los numerosos cuestionamientos a la creación de nuevas en, entre 1956 y 1968, es decir, en solo 12 años se fundaron alrededor de 70 nuevas instituciones públicas (recordemos que en 1955 había 106 establecimientos), buena parte de las cuales eran «Ciclos de Magisterio anexos» –cuarto y quinto año–, como los de Alta Gracia (Córdoba), Nueve de Julio (Buenos Aires), Neuquén, Viale (Entre Ríos), Armstrong (Santa Fe) y Comodoro Rivadavia (Chubut). Otras creaciones como las de San Pedro (Jujuy), Leandro N. Alem (Misiones) y

Andalgalá (Catamarca) se hicieron sobre la base de institutos privados, provinciales o bien se construyeron edificios enteramente nuevos.

La dictadura de la «Revolución Argentina» (1966-1973) iniciada por el general Juan C. Onganía intentó llevar a cabo una reforma educativa que, entre otras cosas, propuso la creación de la «escuela intermedia» y el pasaje de la formación docente al nivel terciario. Debido a la tenaz oposición de parte del gremialismo docente, de todos los puntos que tenía originalmente la reforma, solo se concretó este último. Unos meses antes, el gobierno había dado a conocer las conclusiones del Plan del Consejo Nacional de Desarrollo (conade), donde se preveía «estructurar el sistema de formación del personal docente destinado a la enseñanza primaria mediante la adición de un ciclo superior, para ingresar al cual se requerirá la aprobación del nivel medio completo» (conade, 1968).

Unas especialistas analizaron un estudio que publicó el conade en esos meses y que ponía en cuestión la consabida idea de que existía un exceso de maestros/as (Maruco y Pallma, 1978). Las investigadoras mostraban que en ese trabajo podía observarse que las únicas jurisdicciones con bajos porcentajes de absorción de maestros/as eran Capital Federal, Córdoba y Santa Fe; y que las provincias de Santa Cruz, Chubut, Neuquén, Río Negro, Chaco, Formosa, Jujuy, Misiones y Santiago del Estero exhibían una tasa de empleo cercana o pasando el 100 % de los egresados/as. Las analistas concluían que no era «correcto hablar de excedentes de maestros en relación con las necesidades», en todo caso, decían, había «un problema de distribución inadecuada de la oferta» (Maruco y Pallma, 1978: 70).

Finalmente, el 13 de diciembre de 1968 por medio del Decreto Ley 18001 el presidente de facto Onganía y el secretario de cultura y educación José M. Astigueta ordenaron suprimir el Ciclo de Magisterio en los planes de estudio del nivel medio de la enseñanza a partir de la iniciación del próximo período lectivo de 1969, durante el cual se cursaría por última

vez el último año de dicho Ciclo 10. Por el Decreto 8051/68 se justificó la medida afirmando que «era conocido» el exceso de graduados en relación con el número de vacantes de cargos docentes, y que para mejorar su formación general había que exigir la aprobación de estudios completos de nivel medio como condición previa al ingreso a la carrera, y ello obligaba a situar la formación específicamente profesional en el nivel superior del sistema educativo. Se establecía que en los establecimientos donde se cursara el Ciclo de Magisterio, se podrían adoptar en su lugar, los siguientes planes: Bachillerato con Orientación Pedagógica; Bachillerato en Letras; Bachillerato en Ciencias Biológicas; Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas; y Bachillerato con Orientación Agraria. Entre

los que se opusieron a este pasaje al nivel terciario, estuvieron conocidos normalistas, que denunciaron la improvisación de la medida y volvieron a manifestar su indignación por el crecimiento desmedido del sector privado, avalado por el Estado.

En suma, el sistema público terminó con 174 en, entre las que había 18 Escuelas Nacionales de Maestros Normales Regionales, y alrededor de 24 en de Profesores/as, todas bajo la dependencia de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. En este trabajo no las caracterizamos, pero había también cuatro en dependientes de tres Universidades Nacionales (Tucumán, Sur: Bahía Blanca, Cuyo: Mendoza y San Luis) y había una en dependiente de las Fuerzas Armadas: el Instituto Social Militar «Dámaso Centeno» en la Capital Federal. Además, los gobiernos provinciales tenían sus propias en públicas, que, como vimos en 1969 llegaron a ser 8311. Del lado del sistema privado, mostramos que en 1969 había en total 551 institutos que formaban maestros/as y estaban bajo la órbita del Servicio Nacional de Enseñanza Privada (snep). A estos se le sumaban un establecimiento privado autónomo: la en «Víctor Mercante» de Córdoba y tres institutos incorporados provinciales ubicados en Chaco y Santiago del Estero.

La rm 2321 de 1970 aprobó en forma experimental el plan de estudios y la estructura y organización de la carrera de Profesor Elemental y de los Institutos Superiores de Formación Docente. La rm 2779 de 1970 hizo varias creaciones: a) fundó 91 Institutos Superiores de Formación Docente (isfd) con la carrera de Profesor de Nivel Elemental sobre en preexistentes (es decir, no todas las en se transformaron automáticamente en isfd); b) creó la Sección de «Profesorado Elemental» en 19 Institutos Nacionales Superiores del Profesorado: 3 de Capital Federal, uno de Azul, Lincoln, Pehuajó, Pergamino, San Nicolás, Catamarca, Bell Ville, Cruz del Eje, Córdoba, Concepción del Uruguay, Paraná, Jujuy, La Rioja, San Juan, Rosario y Santiago del Estero; y c) disponía fundar 5 nuevos isfd con la carrera de Profesor de Nivel Elemental en Capital Federal, provincia de Buenos Aires y Córdoba. En 1971 se habilitaron 95 Institutos privados y ese mismo año la rm 2848 estableció la Escuela Normal Superior. La rm 496 de 1972 dispuso un plan de estudios en cuatro años divididos en dos ciclos: el primero correspondiente al cuarto y quinto año del bachillerato y un segundo ciclo de nivel terciario de dos años para obtener el título de

maestro. Por rm 3109 de 1972 se le cambió el nombre a la titulación por «Profesor para la Enseñanza Primaria».

En esa época, importantes referentes del normalismo como Alberto Fesquet, Julián Musmanno y Lino Mestroni escribieron notas en la prensa y cartas al ministro de educación para pedir que se eliminase este nuevo sistema y se

volviese a la estructura original y propia de las en, superada y perfeccionada por un nuevo plan que ellos proponían. Nada de esto fue tenido en cuenta.

VII. Reflexiones finales

En este artículo analizamos los inicios, el desarrollo y el final de un sistema de en creado para formar maestros/as y, en menor cantidad, profesores/as, a lo largo de 100 años, es decir, entre 1870 y 1970. Hicimos foco en esta red de instituciones que hizo posible el establecimiento de una burocracia creada, financiada y promovida por el Estado nacional. Planteamos un conjunto de hipótesis relacionadas con: a) año y tipo de las escuelas; b) ubicación; c) presupuesto; d) planes de estudio; e) sistema privado; y d) el final del normalismo.

En primer lugar, mostramos que el Estado impulsó el proceso de fundaciones de las en públicas en tres ciclos. Estas creaciones fueron resultado, tanto de planificaciones desde el nivel central, como de negociaciones políticas con los distintos actores locales y en respuesta a las demandas de cada comunidad. Vimos cómo el ritmo de creación de las en fue constante durante el primer ciclo, entre 1870 y 1920: en 50 años se fundaron más de 80 en y dimos cuenta de qué manera el crecimiento se desaceleró notablemente en el segundo ciclo –fueron aproximadamente 19 en en 34 años– durante parte de los gobiernos radicales (1921-1930), dictatoriales y conservadores (1930- 1943), dictatoriales (1943-1946) y el peronismo (1946-1955). El tercer ciclo de fundaciones se volvió a dar entre 1956 y 1968, siendo éste el más intenso de todos: en tan solo 12 años se crearon alrededor de 70 en, muchas de ellas como «Ciclos de Magisterio anexo» –producto de la reforma Rothe–, lo que significaba que se abrían solo los cuarto y quinto años, resultando menos costosos para el Estado, aunque continuaron inaugurándose, en menor medida, en completas. Asimismo, hemos visto que dentro del primer ciclo hubo una sub etapa que fue de 1881 a 1900, que marcó el inicio y el cierre definitivo de 12 de las 13 en de varones; y una segunda sub etapa en los años de 1930, donde se cerraron diez en de Preceptores, una en en la provincia de Buenos Aires y varios cursos de profesorados, aunque casi todos volvieron a abrir un tiempo después.

En referencia al tipo de establecimientos, señalamos que en los inicios, se fundaban en segregadas por género: casi todas eran de mujeres o de varones, en la creencia que las maestras debían atender a los/as niños/as más pequeños y los maestros tenían que ocuparse de los más grandes y de la dirección de las escuelas primarias. Los/as alumnos/as recibieron becas

que alcanzaron una amplia cobertura, y por ello el Estado los consideraba empleados de la

burocracia educativa desde que ingresaban al curso normal. Una vez egresados/as, estaban obligados/as a devolver el beneficio recibido trabajando como docentes en escuelas públicas durante un tiempo determinado. Hacia fines del siglo xix, en el marco de una profunda crisis económica, los ministros constataron que las en de Maestros tenían mucha menos matrícula y egresados que las en de Maestras y Mixtas y decidieron eliminar las becas para varones (luego se restituyeron) y unos años después, clausurar todas las en de Maestros que existían hasta ese momento, a excepción de la de Profesores de Capital. Diferentes voces alertaban que para promover la presencia de los varones era necesario aumentar sustancialmente el monto de las becas, así como el de los salarios. El discurso, finalmente, resultaba contradictorio: si por un lado ciertos funcionarios creían que había que incrementar el número de maestros y/o veían negativamente el avance de las mujeres en la docencia; por el otro, distintos ministros decidieron cerrar esas escuelas y no volver a abrirlas, así como desatender a los reclamos sobre becas y salarios. En suma, los pocos hombres que siguieron el magisterio tenían en su mayoría orígenes humildes, a excepción de la en de Profesores de la Capital, que recibía una matrícula más variada. Las mujeres que optaron por la docencia provenían de todas las clases sociales, entre otras razones, porque los funcionarios y ministros, al tiempo que exaltaban las virtudes femeninas para la enseñanza, no brindaban demasiadas alternativas a las que querían estudiar y/o trabajar. Solo en la Capital se decidió crear 11 en de mujeres –y ni una más de varones– y en importantes ciudades (Córdoba, La Plata, Tucumán) también se conservaron en solo de mujeres. En el resto del país, se fundaron mayoritariamente en Mixtas, pero que tuvieron una alta proporción femenina. Dicha presencia no hizo más que incrementarse con el tiempo: en 1905 ellas representaban el 73 por ciento del total de maestros, pasaron a ser el 84.7 % en 1932 y el 90 % en 1964 (Lobato, 2007). En síntesis, el fenómeno de la feminización de la docencia se debió a varios factores y en parte fue estimulado –por acción u omisión– por el mismo Estado.

En relación con la ubicación de las en, vimos, por un lado, que la ciudad que más escuelas y egresados/as tuvo fue la Capital Federal, con 12 en total (11 de mujeres y 1 de varones), lo que provocó una sobreabundancia de docentes que luego tuvieron dificultades para trabajar en la misma ciudad, si es que no querían trasladarse a las provincias. Por otro lado, los funcionarios crearon un conjunto de en ubicadas en ciudades medianas y pequeñas destinadas a formar maestros/as para las escuelas rurales, que tuvieron una trayectoria diferenciada de las demás: sufrieron numerosos cambios en los planes, en la década de 1930 fueron cerradas y luego abiertas, y configuraron en los hechos un subsistema que se inició en 1910 y dejó de crecer en 1952.

En tercer término, indicamos que el presupuesto se distribuía de manera desigual y con distintos criterios según las épocas. Por ejemplo, en los años de 1930, catorce en y en de Profesores/as recibieron las

partidas presupuestarias más altas y de ellas, seis estaban ubicadas en la Capital Federal, profundizando las diferencias entre el sistema de formación de docentes de esta ciudad y el resto del país. En simultáneo, las en que formaban maestros/as rurales obtuvieron el menor presupuesto relativo. En cuarto lugar, señalamos que los planes de estudios fueron modificándose en dos, tres o cuatro años y los de profesores/as en dos o tres años más. De todas las reformas, la que tuvo un mayor impacto en el largo plazo fue la de 1941 del ministro Rothe, que resultó un punto de inflexión en el sistema. Para algunos fue lo peor que le pasó al normalismo y para otros algo positivo que contribuyó a que los/as estudiantes «inmaduros/as» no tomaran decisiones «apresuradas» respecto a su vocación. Uno de los efectos de la reforma fue que los/as normalistas –que eran en su mayoría mujeres, como ya vimos– pudieron acceder por primera vez a la universidad, en iguales condiciones que los/as egresados/as de los Colegios Nacionales y los Liceos. En quinto orden y en referencia al sistema privado, mostramos que en un clima de época marcado por el avance de la Iglesia Católica en la educación pública, el ministro a cargo en 1936 autorizó un salto extraordinario: de 34 institutos incorporados se pasó a 108 al año siguiente. Estos establecimientos eran en su mayoría católicos, superaron en número a los establecimientos públicos, y desde 1962, pasaron a tener mayor matrícula y al fin del período, más egresados/as.

Por último, planteamos que el final de las en como formadoras de docentes, se dio durante un régimen dictatorial, cuyas autoridades firmaron varios Decretos y sin buscar los amplios consensos que una medida así requería. Influyeron en la decisión las advertencias de los organismos internacionales que lograron que varios países latinoamericanos emprendieran diferentes reformas, y la mirada negativa que ciertos normalistas también tenían, respecto a que la formación así como estaba, resultaba insuficiente.

Para terminar, consideramos que esta historia de conjunto debe completarse con las historias individuales de las en en el largo plazo, observando, por ejemplo, cómo fue el proceso de creación de cada en y qué actores estuvieron involucrados; quiénes fueron los/as directivos que las condujeron y qué profesores/as los/as integraban; qué tipo de recursos recibían, tanto estatales como privados (cooperadoras, asociaciones varias, etc.); qué clase de actividades se realizaban por fuera de las aulas; qué perfil tenían los/as alumnos/as y dónde se insertaron luego sus egresados/as; y cómo fueron las relaciones que se mantuvieron con las otras instituciones educativas; entre otros. Además, sería

necesario profundizar en el estudio de los sistemas provinciales y privados, de los cuales desconocemos casi todo. En resumen, creemos que solo con la suma de las historias individuales, podremos avanzar y complejizar aún más esta historia colectiva de una particular burocracia nacional asentada en las en.

Agradezco las lecturas y sugerencias de Germán Soprano, Asunción Iglesias, Mara Petitti y Lucía Lionetti. Este artículo es parte del pict

1428 «Profesionales, intelectuales y Estado. Análisis comparado de trayectorias y configuraciones sociales en la Argentina».

Referencias bibliográficas

1. Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Granica.
2. Ascolani, A. (2007). Las Escuelas Normales Rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946). En Corrêa Werle, F. (comp.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI, pp. 373-424.
3. Barba, F. (1997). La enseñanza media. En: Nueva Historia de la Nación Argentina. Tomo IX. Buenos Aires: Editorial Planeta, pp. 425-455.
4. Bertoni, L. A. (2001). Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo xix. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
5. Billorou, M. J. (2016). Mujeres que enseñan no solo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo xx. En *Historia de la Educación Anuario*, 17 (2): 57-79.
6. Bosch, B. (1993). Irradiación del normalismo paranaense. Buenos Aires: Academia Nacional de Historia.
7. Caldo, P. (2018). Tizas y Apuntes, costumbres en común. Maestras, libros y prácticas. Argentina, década de 1930. En: Fiorucci, F. y Rodríguez, L. G. *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 115-140.
8. Chavarría, J. M. (1947). La Escuela Normal y la cultura argentina. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
9. Cora, G. D. y Rodríguez, M. (2015). Construyendo la Nueva Argentina. Cultura Ciudadana y la consolidación de la política educativa del peronismo (1952-1955). *Espacio, Tiempo y Educación*, n.o 1, pp. 187-205.
10. De Miguel, A.; Roman, M. S.; de Biaggi, M. L. (2017). Traducción pedagógica, nacionalización canónica y contrato de lectura en la historia del canon escolar normalista. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 7 (7): 93-109.
11. Di Liscia, M. S. y Soprano, G. (2017). Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo xix y xx). *Prohistoria*: Rosario.
12. Di Liscia, M. S. (2004). Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). En Di Liscia, M. S. y Salto, G. N. *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 37-64.
13. Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920). Buenos Aires: Flacso/Uba.
14. Escudé, C. (1990). El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología. Buenos Aires: Instituto Torcuato di Tella.
15. Figueroa, S. (1934). Escuela Normal de Paraná. Paraná: Predassi Impresores.

16. Fiorito, M. (2016). Diseño integral como política estatal. Arquitecturas para la enseñanza media argentina, 1934-1944. Rosario: Prohistoria.
17. Fiorucci, F. (2012). Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En: Laguarda, P. y Fiorucci, F. (ed). *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales*. Argentina. (siglo xx). Rosario: Prohistoria, pp. 131-152.
18. Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2 (3): 25-45.
19. Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista, mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. En *Historia de la Educación Anuario*, 17 (2): 120-137.
20. Fonte, L. (2016). Hacia una nueva configuración del Magisterio. Las políticas educativas peronistas y la formación docente (1947-1955). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (6): 10-38.
21. González Leandri, R. (2001). La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900. *Anuario de Estudios Americanos*, (n.o 2): 513- 535.
22. Gutiérrez, T. (2007). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. *Perfiles educativos*, 29 (118): 85-110.
23. Herrero, A. (2011). La república posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio A. Roca (1880-1886 y 1898- 1901). *Secuencia* (80): 65-84.
24. Herrero, A. (2014). La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900). *Perspectivas Metodológicas*, 14 (1): 25-47.
25. Iglesias, M. A. (2018). Plan Rothe: la consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941 - 1946). Tesis de Maestría en Educación, La Plata: unlp (inédita).
26. Lanzilotta, M. de los A. (2015). En búsqueda de voces propias. Espacios de sociabilidad intelectual en el Territorio Nacional de La Pampa 1907-1930. En Salomón Tarquini, C. y Lanzillotta, M. de los A. *Redes intelectuales, itinerarios e identidades regionales en Argentina* (siglo xx). Rosario: Prohistoria, pp.79-102.
27. Lionetti, L. (2007). Víctor Mercante, agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo xx. *Prohistoria*, 10 (2): 91 a 131.
28. Lionetti, L. (2013). Luis Feldman Josín, «el maestro de la modernización». *Prismas* (17): 207-240.
29. Lobato, M. Z. (2007). Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960). Buenos Aires: Edhasa.
30. Marengo, R. (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En: Puiggrós, A. (comp.). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, pp. 71-176.

31. Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870- 1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
32. Pérez Campos, A. B. (2016). *Escuela Normal de Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina*. Paraná: uader.
33. Pérez Navarro, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación. Dibam. Recuperado de: http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-79564_archivo_01.pdf
34. Pinkasz, D. (1992). *Orígenes de profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos*. En: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.). *Formación de profesores*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
35. Puiggrós, A. (1992). *Sujetos, disciplinas y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
36. Rodríguez, L. G. (2018). *El Estado en La maestra normal (1914): las instituciones educativas nacionales en las provincias y su impacto social y cultural*. PolHis, vol. 11 (22): 55-82.
37. Rodríguez, L. G. (2018a). *Normalistas y católicos: trayectorias de un grupo profesional e intelectual durante la segunda mitad del siglo xx*. En: Rodríguez, L. G. y Soprano, G. (edit.). *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*. Rosario: Prohistoria.
38. Rodríguez, L. G. (2019). *Normalismo y mujeres. Las maestras en el Quién es Quién en La Plata (1972): trayectorias de una élite intelectual y profesional*. *Trabajos y Comunicaciones* (50). Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468971e092>
39. Román, M. (1998). *Celia Ortiz de Montoya y las alternativas pedagógicas al normalismo (1920-1932)*. *Ciencia, Docencia y Tecnología* (16): 171-200.
40. Salvatore, R. (2016). *Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870- 1930)*. *Estudios Sociales del Estado*, 2 (3): 22-64.
41. Sarlo, B. (1998). *Cabezas rapadas y cintas argentinas*. En: Sarlo, B. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel, 9-92.
42. Tedesco, J. C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ed. del Solar.
43. Teobaldo, M. E. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: Editorial de la FFyH UNC.
44. Yannoulas, S. C. (1996). *Educación: ¿Una Profesión de Mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapeluz.
45. Zanotti, L. J. y Cirigliano, G. F. (1965). *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*. Buenos Aires: Theoría.

Notas

- 1 Respecto a la discusión sobre el concepto de burocracia, ver, entre otros, Di Liscia y Soprano (2017). Existe coincidencia entre los autores que la

- primera en pública se creó durante la presidencia de Bernardino Rivadavia en 1825 bajo el sistema lancasteriano y anexa a la Universidad de Buenos Aires, funcionando por seis o siete años. El otro intento fue en 1852, cuando se creó por Decreto una en bajo la regencia de Marcos Sastre, también bajo la órbita de la Universidad, aunque esta experiencia no llegó a funcionar. En 1855 la Sociedad de Beneficencia creó una en que formaba solo a mujeres y en 1865 el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Mariano Saavedra fundó una en de Preceptores, de dos años, siendo nuevamente Sastre designado como director, aunque funcionó entre dos y tres años. Por su parte, en casi todas las provincias hubo intentos públicos y privados de creación de en, que corrieron distinta suerte (Ramos, 1910, Chavarría, 1947).
- 2 Sobre la en de Paraná hay numerosas obras, ver, entre otras, Figueroa (1934); Carli (1993); Bosch (1993); Román (1998); Pérez Campos (2016); De Miguel et. al. (2017).
 - 3 Sin ser el objeto de sus investigaciones, hay referencias a las quejas de los normalistas contra los políticos y su injerencia en la educación en: Salvatore, (2016); Herrero (2014); Lanzillotta (2012); Lionetti (2007); Rodríguez (2018). El decreto de 1910 sobre el pase de las en a la órbita del cne, exceptuaba a la en Superior (que cerró al otro año) y del Profesorado de Lenguas Vivas de la Capital Federal.
 - 4 Las arbitrariedades que se producían en los nombramientos de docentes, ya había sido tratada por funcionarios como Juan Zubiaur en 1894 (ver Lionetti, 2007); Lugones (1910) y posteriormente por Juan Mantovani (MJeIP, 1934).
 - 5 En este cuadro solo mencionamos las en dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de Nación (MJeIP). No incluimos las que estaban bajo la órbita de las provincias, ni las particulares o de otras carteras como por ejemplo, la en de Tiro dependiente del Ministerio de Guerra, creada en 1899. El año asignado, casi siempre, se refiere al año en que fue creada la en por Ley o Decreto. Solo excepcionalmente está indicado el año en que empezó a funcionar efectivamente.
 - 6 Distintos especialistas han señalado los conflictos que suscitó la formación de profesores/as para la enseñanza media y secundaria, respecto a qué institución debía estar a cargo: si la universidad, los institutos especializados o las EN. Esta discusión no se saldó del todo y establecimientos de diverso tipo siguieron encargándose de formar profesores/as (Iglesias, 2018; Pinkasz, 1992; Tesdesco, 1993; Dussel, 1997).
 - 7 Sobre el Plan Rothe, sus antecedentes y los actores involucrados, ver Iglesias (2018). Dicho Plan habilitaba la posibilidad de que se hiciese una selección al ingresar al segundo ciclo, pero en 1944 fue dejada sin efecto. A partir de esta medida, y de otras que tomó el peronismo, comenzó a incrementarse notoriamente el ingreso al nivel medio. Hasta ese momento, existía, en la mayoría de las en, una diferencia notable entre el gran número de alumnos/as que había en el nivel primario y los poquísimos que pasaban al curso normal.
 - 8 Sobresalieron entonces las iniciativas provinciales. Por ejemplo, en 1904 el gobierno de la provincia de Entre Ríos creó la en de Maestros Rurales en la localidad de Oro Verde, que pasó a ser la primera de ese tipo en el país (Ascolani, 2007; Gutiérrez, 2007).
 - 9 De la Torre también habilitó la incorporación en las otras ramas. Si las en privadas parecían una gran cantidad, los bachilleratos privados eran muchos más: Juan Mantovani calculaba que en 1934 los Colegios Nacionales y Liceos públicos eran alrededor de 55 y los institutos incorporados llegaban a 136 (MJeIP, 1934)
 - 10 El caso argentino ha sido diferente a otros países como Chile, donde, en el marco de un gobierno dictatorial, en 1974 se decidió cerrar todas las en y pasar la formación docente al nivel universitario. Ver, entre otros, Pérez Navarro (2017).

- 11 Sabemos que existieron en municipales, pero hemos encontrado muy pocos datos y no suelen figurar en las estadísticas oficiales. Por ejemplo, existió una en Mar del Plata que funcionó entre 1932 y 1956 hasta que se provincializó.