

**Departamento de Investigaciones Educativas**

**La escolarización de la ciudad de Buenos Aires  
(1880-1910)**

**Tesis que presenta**

**NICOLÁS ARATA**

**Para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la Especialidad de  
Investigaciones Educativas**

**Directora de la Tesis: Dra. EUGENIA ROLDAN VERA**

Ciudad de México, noviembre de 2016

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## **Resumen**

Esta tesis indaga en un conjunto de dimensiones ligadas a la escolarización de la ciudad de Buenos Aires desde el momento en que se convirtió en la Capital Federal de la República Argentina en 1880, hasta la primera década del siglo XX. El propósito de esta investigación consistió en analizar -a partir de la reconstrucción de los proyectos, transformaciones y debates en torno a las escuelas porteñas (en los que intervino una sociedad política y una sociedad civil que se estaba co-construyendo)- los diferentes modos en que se objetivaron una serie de problemas y se asumieron un conjunto de desafíos que orientaron el proceso de escolarización porteño. A lo largo de 5 capítulos procuro demostrar que buena parte de las reformas escolares fueron mucho más graduales, paulatinas y difíciles de implementar de lo que una versión historiográfica triunfal de la escuela suele sostener. Asimismo, postulo que esos cambios no respondieron a iniciativas de orden legal o a reconfiguraciones jurisdiccionales exclusivamente, sino que estuvieron determinados por elementos políticos, culturales y pedagógicos que se desgranaron en una multiplicidad de asuntos y problemas que requieren -para su comprensión- revisar las ideas y prácticas mediante las cuales se relacionaron un conjunto de agentes en torno a la escolarización de un territorio con un pasado educativo y una conformación social específicas.

## **Abstract**

This thesis explores a set of dimensions linked to schooling of the City of Buenos Aires from the moment that it became the Federal Capital of the Republic of Argentina in 1880, until the first decade of the XX century. The purpose of this research consisted in analyze -starting from the reconstruction of the projects, transformations and debates over the Buenos Aires schools (debates in which intervened a political society and a civil society that at the same time were co-building)- the different modes/ways of conceiving problems and its set of challenges that oriented the schooling process of Buenos Aires city. Along five chapters I strongly demonstrate that part of school reforms were much more gradual, progressive and difficult in terms of execution than what is said by the triumphant historiographical version/ legacy. Also, I believe/ consider that those changes are not explained exclusively by legal order or jurisdictional reconfigurations, but also were determined by political, cultural and pedagogical mindsets which implies for their comprehension the revision of ideas and practices through which different actors were involved in the process of schooling of a territory with a specific educational past and social conformation.

## **La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910)**

**Nicolás Arata**

Introducción. **La escolarización de la ciudad de Buenos Aires: perspectivas historiográficas.**

- Escuela y escolarización: repensando un vínculo
- Una ciudad en transformación
- Buenos Aires, locus educacional
- La escolarización: temporalidad, dispositivo, acontecimiento
- Escuela y archivo estatal
- Cinco dimensiones de la escolarización

Capítulo 1. **El gobierno escolar: configuraciones, atributos y formas de participación.**

- El gobierno escolar se redefine
- Rasgos y tendencias del gobierno escolar
- Antecedentes históricos de las escuelas porteñas (1776-1875)
- Doctrinas, sujetos y Estado
- Centralización y descentralización
- Una alternativa al gobierno escolar centralizado
- Infancias y autogobierno del “yo”
- Escuelas porteñas
- De los Consejos a las Comisiones
- Rentas, sociedad y gobierno escolar
- Un punto de llegada: la sanción de la ley 1.420
- A modo de cierre

Capítulo 2. **La escuela pública y el problema de la “casa propia”.**

- Forma, espacio y destinatarios del edificio escolar
- Antecedentes, expansión y situación edilicia de la Capital
- La federalización como (otro) punto de partida
- Orígenes, bases espaciales y financieras de la casa propia
- Las escuelas palacio
- Las escuelas tipo

- Edificios higiénicos
- Inaugurar es civilizar
- El alquiler, un problema perdurable
- A modo de cierre

### Capítulo 3. **Reformar las prácticas escolares: métodos, conferencias y exámenes.**

- Volviendo a establecer parámetros
- La evolución del método
- El lugar del libro, la voz del maestro y el diálogo socrático
- De la lección de cosas al método Slodj
- Exámenes públicos, entre la regulación y la habilitación docente
- Un dispositivo de actualización: Las conferencias pedagógicas
- A modo de cierre

### Capítulo 4. **Bibliotecas para formar maestros.**

- La formación de un público lector
- Bibliotecas escolares y políticas de lectura en la ciudad de Buenos Aires
- Antecedentes legales
- Modelos institucionales
- En busca de un perfil institucional
- Ni museo natural ni museo de Bellas Artes
- A modo de cierre

### Capítulo 5. **Las escuelas pensadas.**

- Pablo Pizzurno: la escuela y las tensiones de la enseñanza republicana
- Consejos de un maestro
- Interpelaciones
- El giro patriótico
- Francisco Súnico y el proyecto de la escuela higiénica
- Higienismo y vida urbana
- Para un código de higiene escolar
- El edificio escolar: un espacio catalogado
- Ramos Mejía: el crepúsculo del soberano
- El rugir de la multitud. De la Atenas del Plata a la Cartago criolla
- Contenidos y rituales nacionales
- A modo de cierre

### Conclusiones. **La escolarización porteña: un plan de trabajo.**

Bibliografía consultada

Anexos

## Introducción

### La escolarización de la ciudad de Buenos Aires: perspectivas historiográficas

“En aquel Imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del Imperio, toda una provincia. Con el tiempo, estos mapas desmesurados no satisficieron y los colegios de cartógrafos levantaron un mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él.”

**Jorge Luis Borges, El hacedor (1960)**

“Desbautizar el mundo,  
sacrificar el nombre de las cosas  
para ganar su presencia”.

**Roberto Juarroz, Cuarta poesía vertical (1969)**

“El problema inicial es de perspectiva”  
**Raymond Williams, El campo y la ciudad (2001)**

Esta tesis indaga en un conjunto de dimensiones ligadas a la escolarización de la ciudad de Buenos Aires desde el momento en que se convirtió en la Capital Federal de la República Argentina en 1880, hasta la primera década del siglo XX. El propósito de esta investigación consistió en analizar -a partir de la reconstrucción de los proyectos, transformaciones y debates en torno a las escuelas porteñas (en los que intervino una sociedad política y una sociedad civil que se estaba co-construyendo)- los diferentes modos en que se objetivaron una serie de problemas y se asumieron un conjunto de desafíos que orientaron el proceso de escolarización en la ciudad de Buenos Aires.

El trabajo de investigación buscó problematizar y darle consistencia a una sospecha que fue emergiendo en el curso del trabajo con los archivos: las dinámicas escolares que se forjaron en torno de las escuelas se originaron en diferentes espacios y fueron promovidas por diversos agentes sociales, poniendo en cuestión un enfoque historiográfico que postuló el rol prácticamente omnipotente del Estado

en el surgimiento y desarrollo de la red escolar porteña y, por defecto, el de una sociedad que exclusivamente cumplía con la obligación de enviar sus hijos a ellas.

¿Cómo distinguir las relaciones y las interfaces, desentrañar los procesos, recursos, actores y dinámicas que intervinieron en la conformación de la escolarización en una ciudad que estaba cambiando de un modo acelerado? Existen numerosas vías que, por cierto, esta tesis no agota. Entre los agentes que dan sustento a esta perspectiva, pueden reconstruirse las marcas y los rastros que dejaron en la vida cotidiana de las escuelas los Consejos Escolares (cuerpos colegiados formados por vecinos reputados, en adelante, CE) quienes mantenían contactos habituales con los preceptores y las escuelas de cada sección (algunos de ellos, de hecho, funcionaban en un espacio cedido por la escuela). Los CE organizaron una trama conectiva y generaron una estructura territorial a través de la cual circulaban ideas y prácticas relacionadas con diferentes aspectos de la escolarización, así como con los obstáculos que debía enfrentar. Estos no sólo cumplían con las circulares que enviaba el Consejo Nacional de Educación (órgano de gobierno de las escuelas primarias y normales de la Capital Federal y los Territorios Nacionales, en adelante, CNE), sino que hacían las veces de intermediarios, encargándose de canalizar las demandas y requerimientos entre las escuelas y la CNE.

Otro ejemplo fueron las Comisiones de Trabajo (conformadas por inspectores y autoridades gubernamentales, así como por maestros y directores de escuela). Dichas comisiones buscaban responder a demandas específicas conforme se hacían visibles en una dinámica que iba desde las escuelas y los CE hacia el CNE. Estos asuntos estaban muchas veces alimentados por vacíos legales o situaciones excepcionales que podían generalizarse si no se les daba una adecuada regulación; también surgían de problemas a los que tanto los maestros como los consejos escolares se enfrentaban cotidianamente.

Las dinámicas que planteaba el juego de ida y vuelta entre las escuelas, los CE y el CNE permiten poner en evidencia que numerosas iniciativas tomadas en aquellos años relativas al curso de la escolarización no respondieron a una planificación premeditada y definida desde un organismo estatal superior, sino a la resolución de coyunturas específicas que se fueron haciendo visibles, se problematizaron y frente a las cuales se ensayaron soluciones en un nivel intermedio, en el cual participaron diferentes agentes.

Para asumir estos problemas, en la etapa inicial del trabajo que dio origen a esta tesis, abrazaba la esperanza de escribir una suerte de “historia total” sobre la escolarización de la ciudad de Buenos Aires: una ventana desde donde poder

observar cómo los proyectos educativos en torno a la escuela primaria formaron parte y ritmaron la vida de la ciudad y de sus habitantes, logrando ubicarse en el centro de las preocupaciones y los intercambios entre autoridades políticas, funcionarios escolares, técnicos estatales y agentes de la sociedad. No sólo la conciencia de que no es posible elaborar una reconstrucción historiográfica definitiva sobre ningún tema. Como si esto fuera poco, el curso que fue asumiendo la investigación también contribuyó a recalibrar la pretensión original, recortándose a cinco dimensiones que dan cuenta de aspectos centrales de este fenómeno, sin la necesidad de tener que agotar todos los ángulos de estudio posibles. En el periodo y la región abarcados, las dimensiones identificadas fueron:

1. Las transformaciones operadas en la estructura y los vínculos relacionados con el gobierno de las escuelas.
2. La expansión y renovación material del sistema educativo y sus impactos sobre la edilicia escolar.
3. La introducción de reformas pedagógicas en las prácticas escolares, orientadas a la transformación de los métodos de enseñanza, los exámenes y la actualización de los saberes docentes.
4. La redefinición de las relaciones entre escuelas, maestros y cultura escrita en torno a la promoción de las bibliotecas escolares (con un énfasis en la Biblioteca Nacional del Maestro).
5. La emergencia de una comunidad interpretativa que cumplió un papel central en la construcción de saberes en torno de la escuela.

Otros temas importantes para hacer inteligible el perfil que adoptó la escolarización de la ciudad (como las disputas con la Iglesia en torno a la secularización de la educación; los debates curriculares respecto al mayor o menor grado de valores cosmopolitas/nacionales presentes en la educación primaria; el desenvolvimiento de las redes escolares de grupos particulares, o la formación del magisterio en las escuelas normales porteñas)<sup>1</sup> fueron quedando en un segundo plano; la gran cantidad de archivos que hubiese requerido indagar, sumado a los

---

<sup>1</sup> Entre otros trabajos, remito a los estudios de Mariano Palamidessi (2001) sobre la conformación del curriculum de la escuela primaria argentina a partir de 1880; de Ezequiel Gómez Caride (2014) sobre la presencia de narrativas religiosas en la educación primaria entre fines del siglo XIX y principios del XX; de Alina Silveira (2014) sobre las escuelas particulares de escoceses e ingleses en Buenos Aires; de Cielo Zaidenweg (2014) sobre las escuelas comunitarias en Argentina; el trabajo de Luz Ayuso (2016) sobre el perfil del primer director de la Escuela Normal Mariano Acosta, y el de Ana Abramovsky (2016) en torno a las dimensiones afectivas de la formación docente, con foco en la Escuela Normal Presidente Roque Sáenz Peña.



desarrollos que ya existen sobre algunos de estos temas, me inclinó a relegarlos para focalizar la atención en las mencionadas dimensiones.

Para dimensionar el carácter parcial de este trabajo, vasta mencionar lo siguiente: en Buenos Aires la participación de las escuelas particulares en la escolarización era extremadamente elevada. El Censo Escolar levantado en la ciudad durante 1882 (MEC, 1882, n° 9: 277) revelaba que mientras 19.543 niños recibían educación en las escuelas públicas, 9091 lo hacían en las escuelas particulares que funcionaban en la ciudad. Si a ello añadimos los 1323 niños cuyos padres afirmaban impartirles educación dentro del ámbito doméstico, tenemos que de los 29.957 niños entre 5 y 15 años que recibían educación primaria, el 34% lo hacía dentro de esa copiosa red de instituciones forjadas bajo el impulso de distintas iniciativas individuales y comunitarias. Si al comienzo del período estudiado uno de cada tres alumnos porteños se escolarizaba en una escuela que no dependía directamente del CNE, hacia 1904 las proporciones daban apenas cuenta de una ligera tendencia a favor de las primeras: mientras en las escuelas públicas del CNE se educaban 80410 niños cuyas edades oscilaban entre los 6 y 14 años (el 70%), en las particulares lo hacían 24.551 33.222 (el 30%) (MCNE, 1904-05: 363)<sup>2</sup>.

### **Escuela y escolarización: repensando un vínculo**

Las relaciones entre escuela y escolarización fueron objeto de numerosas reflexiones desde la aparición de las primeras producciones en historia de la educación. En las principales obras de la historiografía educativa clásica argentina –como la de Juan P. Ramos (1910) o la de Manuel Solari (1972)- se bosquejó una figura de la escolarización donde predominaba una mirada “institucionalista de la educación” (Ascolani, 2012). Bajo este paradigma, la escolarización representaba un signo incontrastable del proyecto civilizatorio, tenía lugar en el marco de la consolidación del Estado nacional<sup>3</sup> y había sido impulsada por un grupo de hombres cercanos a los círculos del poder, inspirados en modelos educativos europeos y norteamericanos.

---

<sup>2</sup> Al mismo tiempo, la mera existencia de estas escuelas ponía de manifiesto los límites del Estado. El Presidente del CNE Ponciano Vivanco refería que aquellas escuelas, que en parte sólo eran establecidas con el simple fin de que constituyan un medio de vida para quienes las dirigen, “han estado casi libres de una inspección fiscal directa, ya porque el Consejo ha carecido de elementos para llevarla a cabo en una forma eficiente, ya por la naturaleza misma de la organización semi-inestable, semi-oculta de muchas de esas escuelas clandestinas” (MCNE, 1904-05: 364).

<sup>3</sup> El énfasis depositado en el Estado nacional como principal motor y punto de referencia de los procesos de escolarización es un factor clave para comprender una tradición historiográfica forjada a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Como señala Eckardt Fuchs, “historical research on education, like historical scholarship, has conceived of itself as a history of nations in which one’s own nation forms the central point of reference.” (Fuchs, 2014: 12).

Estas lecturas, lejos de formar parte de un modelo interpretativo superado, conviven en la actualidad y se yuxtaponen con miradas forjadas en otros marcos teóricos.

Por su parte, la historiografía educativa contemporánea ha puesto en cuestión la idea de que la escolarización sea sinónimo de progreso, o que su emergencia se haya inscrito en un desarrollo evolutivo sincrónico conjuntamente con la forma *escuela*. (Caruso, Pineau y Dussel, 2001; Dapaepe, 2006; Lawn, 2009, entre otros). En sintonía con esas perspectivas, este trabajo procura abonar a una mirada que aborde dichos procesos tanto como fenómenos atravesados por temporalidades múltiples como por distintas “lógicas de escolarización” (Rockwell, 2011: 34)<sup>4</sup>, que varían y presentan matices de región en región (en tanto buscan dar respuesta a problemas específicos), y cuya interpretación de las formas singulares que adoptó dependen del enfoque, los instrumentos teórico-metodológicos empleados y de las fuentes utilizadas en su reconstrucción y análisis.

Afirmar que la escolarización está atravesada por distintas temporalidades que se ligan entre sí, parte de reconocer que en cada experiencia escolar coexisten ideas y prácticas forjadas en momentos históricos diferentes, que se combinan para ensayar respuestas a coyunturas sociales específicas. En el período comprendido entre 1880 y 1910 en la ciudad de Buenos Aires se impulsó un paquete de reformas educativas que buscaron configurar un tiempo nuevo de la experiencia escolar. Las iniciativas implementadas durante aquellas décadas sentaron las bases de un imaginario pedagógico en torno a lo que hace a una escuela, escuela, tan eficaz, que podría darse cuenta de su perdurabilidad a lo largo de gran parte del siglo XX.

En buena medida, la eficacia simbólica de ese imaginario se apoyó en una concepción drástica del cambio; 1880 se presentó como una fecha-pasaje donde tuvo lugar una *ruptura instauradora* que buscó definir un antes y un después en torno a la escolarización porteña: de este lado del *umbral de la escolarización*<sup>5</sup> se encontraba la escuela civilizada; de aquel otro, la escuela bárbara (Pineau, 2013). Los argumentos que dan sustento a esta perspectiva sostienen que este punto de inflexión se fraguó gracias a mediaciones operadas en otras esferas sociales que no son la educativa (por ejemplo, de orden político: la federalización de la ciudad de

---

<sup>4</sup> Tomo la noción de Elsie Rockwell, quien la trabaja de manera articulada a la noción de “educación popular”, entendiendo por lógicas de escolarización “the way words and acts are articulated around the social and political processes that cross through and reshape formal education”. (Rockwell, 2011:34). Para demostrar los diferentes empleos y modos de apropiación de la educación popular, la autora distingue en su trabajo “the logics of schooling that distinguish between ‘the State’s uses of schooling for the people’ and ‘the people’s uses of State schooling’”. (Rockwell, 2011: 35).

<sup>5</sup> Retomo aquí el concepto de *seuils de laïcisation* (umbral de laicización) de Baubérot (2005) para establecer un nuevo momento en la configuración de la escolarización.

Buenos Aires) o por iniciativas legales (la sanción de leyes educativas nacionales) que les imprimieron orden y regularidad a las prácticas escolares.

Esta tesis ensaya una interpretación distinta. A lo largo de 5 capítulos procuro demostrar que buena parte de las reformas escolares fueron mucho más graduales, paulatinas y difíciles de implementar de lo que una versión historiográfica triunfal de la escuela suele sostener<sup>6</sup>. Postulo que esos cambios no respondieron a iniciativas de orden legal o a reconfiguraciones jurisdiccionales exclusivamente, sino que estuvieron determinados por elementos políticos, culturales y pedagógicos que se desgranaron en una multiplicidad de asuntos y problemas que requieren -para su comprensión- revisar las ideas y prácticas mediante las cuales se relacionaron un conjunto de agentes en torno a la escolarización de un territorio con un pasado educativo y una conformación social específicas.

Dicho de otro modo: sería tan inexacto afirmar que la escolarización fue el resultado de la síntesis armónica de las principales posiciones e intereses en juego dentro del campo pedagógico argentino<sup>7</sup>, como erróneo sostener que su implementación se produjo de manera fulgurante en el lapso de unas pocas décadas. Si bien es cierto que las estrategias de modernización propugnadas por un sector dominante y conducida por una élite técnica estatal implicó la activación veloz de una serie de emprendimientos con el objetivo de poder incorporar la ciudad a la corriente del “progreso”, lo que comenzó a delimitarse en el marco de esas iniciativas fue una frontera “irregular, porosa y cambiante” (Oszlak, 1997: 9) entre el dominio legítimo del Estado -que no puede ser concebido como un actor excluyente ni unitario- y las iniciativas y acciones de una sociedad -que no puede ser caracterizada de manera plena y sin fisuras- (cfr. Rockwell y Roldan, 2013).

Si, como sostiene Raymond Williams, el asunto inicial es de perspectiva, importa comenzar dando cuenta del enfoque a partir del cual se fue reconstruyendo la historia que se analiza en estas páginas. La perspectiva que se desarrolla en esta tesis procura abonar a las discusiones sobre los ritmos, las variables y los niveles a través de los cuales se pueden estudiar los procesos de escolarización, tomando en cuenta una serie de dimensiones e interfaces en las que esta “frontera porosa” entre un aparato estatal y los diferentes sectores de la sociedad que se estaban co-construyendo, configuró nuevos perfiles, habilitó nuevas formas de participación (al tiempo que cercenó otras) y generó espacios de intervención en el que confluyeron diversos agentes sociales.

---

<sup>6</sup> Por cierto, esto también puede aplicarse a otros órdenes y planos sociales. Halperin Donghi se interroga si 1880 marca en el dominio de las ideas una “tan clara línea divisoria como en el de la política”, a lo que se responde: “Nada menos evidente” (Halperin Donghi, 1987: 241).

<sup>7</sup> Remito al trabajo fundamental de Adriana Puiggrós (1990) para una ampliación sobre esta perspectiva.

En efecto, la historia que reconstruye esta investigación pertenece a un tiempo en el que la escolarización fue valorada por numerosos maestros, pedagogos, padres, filántropos y funcionarios como un bien aglutinador de otros bienes; un instrumento de indiscutido valor para la construcción de la identidad nacional; un escalón fundamental en el camino del ascenso social, y una institución central en la formación de la Argentina moderna.

Existe un cierto consenso en sostener que las características que asume la escolarización no se rigen por una serie de reglas universales, aunque un conjunto de rasgos distintivos suele aparecer con cierta regularidad entre sociedades y culturas disímiles. Como sostiene Anne Marie Chartier:

todo el que entra a una primaria en cualquier parte del mundo advierte enseguida algunos rasgos característicos que, más allá de las diferencias evidentes, estructuran de manera subterránea a las escuelas públicas en todos los casos donde la obligación escolar se ha vuelto parte de la ley y las costumbres. (2004: 22).

El primer desafío que debe asumir una perspectiva que pretenda observar la escolarización como un problema historiográfico, consistirá en afanarse para despertar nuevas inquietudes sobre temas ampliamente visitados. En efecto, quien retome un asunto tan recurrido para la historiografía educativa como es el de la escolarización tendrá que asumir la tarea -haciéndose eco de las palabras de Juarroz- de “desbautizar el mundo”, para ensayar miradas renovadas sobre los temas de siempre. Se trata de desplegar nuevos argumentos que permitan construir una mirada rarificada sobre una “serie de características tan conocidas y aceptadas” (Caruso, 2014: 87) habitualmente atribuidas a aquella institución que -de un modo general y a veces impreciso- denominamos la escuela moderna.

Un primer paso consiste en introducir una ligera variante en la afirmación que propone Anne Marie Chartier, y sacar a la “luz” aquellos rasgos “subterráneos” para argumentar que estos, lejos de remitir a una vivencia común y compartida, también dieron lugar a experiencias plurales, con perfiles propios y disímiles entre sí. Al menos para el caso argentino, y a pesar de los amplios consensos que se suscitaron en torno de sí, la escolarización fue un bien que se distribuyó de manera desigual a lo largo y ancho del territorio nacional: hubo centros de irradiación, espacios donde dicho proceso se manifestó con vigor y zonas aisladas, donde la escuela resistió –apelando a Sarmiento- “como débil lamparilla manteniendo la luz de la civilización” ([1849] 2011: 108). Dentro de aquel escenario nacional, surcado por múltiples asimetrías, la ciudad de Buenos Aires buscó colocarse al frente del proyecto educativo republicano y constituirse en un punto de referencia entre las naciones sudamericanas, generando un clima propicio para el desenvolvimiento de diferentes

iniciativas político-pedagógicas. Las autoridades nacionales y el grupo de intelectuales que los rodeaba pretendían hacer de Buenos Aires la “Atenas del Plata”: una ciudad que se distinguiera por ser “el principal centro de recepción, producción y difusión cultural” (Bragoni, 2015). La educación primaria ocupaba un lugar central dentro de aquel programa.

### **Una ciudad en transformación**

A partir de 1880, Argentina y de un modo particular, la ciudad de Buenos Aires, ingresaron en una experiencia temporal de “gran aceleración” (Yankelevich, 2014); dicho proceso estuvo signado por la consolidación de un modelo económico agro-exportador (gracias a las campañas militares que expulsaron a los indígenas de sus tierras y permitieron ampliar exponencialmente el volumen de hectáreas para la producción agrícola-ganadera); el crecimiento demográfico de las principales ciudades del país y la colonización del interior (empujado por las masivas oleadas de inmigrantes que arribaron -fundamentalmente del sur de Europa- a poblar el territorio nacional), así como la consolidación de un nuevo orden político que, tras varios años de “empate” entre las autoridades nacionales y los poderes provinciales (Botana, 1986), logró imponer una voluntad política sobre el conjunto del territorio nacional, bajo el lema “paz y administración”.

La estabilidad política alcanzada por el partido de gobierno (Partido Autonomista Nacional), con Julio Argentino Roca a la cabeza, conllevó un proceso de verticalización del ejercicio de la política y una redefinición de las áreas de legítima intervención del Estado nacional. En efecto, éste asumió prerrogativas políticas sobre las nueve gobernaciones de los territorios nacionales, las que -sumadas- conformaban más de la mitad del territorio de la República<sup>8</sup>.

Pero no todo era orden y apertura al porvenir. Por aquellos años, Buenos Aires también fue una ciudad conmocionada, tanto en sus bases políticas como en las étnico-culturales. La autoridad que históricamente había sido depositada en las instituciones religiosas comenzó a ser desplazada de su lugar tradicional y relocalizada dentro de una esfera propia (aunque de fronteras porosas y lábiles). El proceso de secularización no reconocía su origen en “una política que el Estado impone a la Iglesia” (Di Stéfano, 2011: 82) exclusivamente, sino en un complejo fenómeno cultural que incidió en diferentes ámbitos de la sociedad y que se expresó -sintomáticamente- en importantes contrapuntos entre el Estado Argentino y la Iglesia

---

<sup>8</sup> Mediante la ley 1.532 el Congreso de la Nación creó nueve territorios nacionales: Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. En 1900 se incorporó el Territorio de Los Andes (vigente hasta 1943). Entre 1951 y 1955 fueron provincializados todos, con la excepción de Tierra del Fuego que se convirtió en provincia en 1990.

Católica. Las leyes laicas de la década de 1880 (tanto las de matrimonio y registro civil, como los límites impuestos a la enseñanza de la religión en las escuelas públicas) multiplicaron las fricciones entre ambas instituciones y suscitaron no pocos conflictos<sup>9</sup>. Aún más, dentro del período abordado los dos rasgos más salientes que suelen atribuírsele al proceso abierto por la Generación del 80 (secularización de las instituciones y fomento de la inmigración) experimentaron importantes cambios. Así, como la no sanción de la ley de divorcio en 1902 comenzó a demarcar los límites de la conciencia liberal y de su ímpetu progresista, con la sanción de la ley de residencia se ponía de manifiesto los límites de la política inmigratoria liberal abierta en 1880.

En la mitad del período estudiado, tuvo lugar una crisis económica y política que derivó en la llamada Revolución del Parque (1890). Entre los motivos que originaron la crisis pueden enumerarse las prácticas electorales fraudulentas (articuladas por una compleja red de agentes entre los que participaban desde el presidente y los gobernadores hasta los intendentes y comisionados, pasando por los jueces de paz y los concejales) a través de las cuales se elegían las autoridades nacionales. La crisis de 1890 dio inicio a una etapa de conflictividad social y a nuevos modos de practicar la política (más próximas a la vida de los comités y distanciada del aparato estatal). Aquel acontecimiento derivó en la reforma electoral de 1912, instaurando el voto universal secreto (masculino) que puso fin al ciclo político que caracterizó el período comprendido entre 1880 y 1916.

En simultáneo, un aluvión de inmigrantes trastocó duramente el perfil étnico y cultural de la ciudad: “fue como una inundación que provocó una alteración sustancial de la fisonomía urbana” (Romero, 2000: 9), donde no faltaron las fricciones entre los grupos criollos y los recién venidos<sup>10</sup>. Los 286.000 habitantes con que contaba Buenos Aires ascendieron a 649.000 en el breve lapso de 15 años, impactando en asuntos tan sensibles para los sectores criollos y conservadores como la alteración de las costumbres y las tradiciones culturales, la gestión de la vida urbana, la radicalización de las ideas políticas, el precipitado aumento de la conflictividad laboral y la multiplicación de las lenguas que se hablaban cotidianamente en la ciudad. Las resonancias en el plano escolar de este fenomenal proceso tuvieron lugar especialmente en el período que va de 1870 a 1895. Durante ese cuarto de siglo se

---

<sup>9</sup> La producción historiográfica reciente ha puesto en cuestión la tesis que plantea una perspectiva rupturista entre la Iglesia y el Estado sostenida principalmente por Loris Zanatta (1996). Según Di Stéfano, es conveniente acotar el alcance de estas tensiones a periodos precisos: “El empuje laicista ni siquiera puede extenderse a la década de 1880 en su totalidad, sino que conoce dos momentos de agudización de los conflictos: 1882-1884, cuando se discuten y promulgan las leyes de educación y de registro civil, y 1888, cuando se debate y sanciona la ley de matrimonio civil. (Di Stéfano, 2011: 84).

<sup>10</sup> Existe una profusa literatura al respecto, particularmente nos apoyamos en el trabajo de Fernando Devoto (2003).

produjo la mayor expansión de las sociedades italianas en la ciudad de Buenos Aires. En sintonía con los ideales del *risorgimento*, se multiplicaron los espacios educativos en donde se combinaba la enseñanza de la lecto-escritura con el culto a las tradiciones del país de origen.

En el plano material, la ciudad creció y se expandió en un proceso de metropolización sin precedentes<sup>11</sup>. Dicha expansión estaba condicionada por un hecho particular: Buenos Aires era una ciudad que, en sus límites norte, sur y oeste estaba rodeada por llanuras. La naturaleza pampeana, carente de “accidentes geográficos” y de “pasado”, era lo que la ciudad “sentía como su falla original” (Sarlo, 2000)<sup>12</sup>, configurando una suerte de ciudad sin archivo. Para los intelectuales del romanticismo, aquella naturaleza estaba desprovista de reglas, era irregular y dispersaba las energías sociales<sup>13</sup>. El gaucho y el indio eran sus principales activos y la pampa (caracterizada como un desierto), su hábitat natural. Por el contrario, la ciudad era dínamo de los valores civilizados. Con sus escuelas, la ley y sus comercios, el mercado interno con sus reglas, el ferrocarril y la industria, la ciudad reunía todo lo que caracterizaba a los pueblos cultos. Al “desierto” había que sumarle la carga negativa que comportaba el legado cultural hispánico, con la cual estaba fuertemente identificada la planta vieja de la ciudad. La ausencia de previsión que se le atribuía a la cultura española y la amenaza del desierto, con sus rasgos anárquicos, configuraba la doble barbarie frente a la cual debía concebirse la ciudad moderna<sup>14</sup>.

Sobre aquel suelo caracterizado como pobre en documentos de la historia tuvo lugar un acontecimiento fundacional para la materialización del proyecto político más importante del siglo XIX: tras un largo y complejo proceso de luchas y

---

<sup>11</sup> Buenos Aires fue fundada en dos oportunidades: la primera estuvo a cargo de Pedro de Mendoza, en 1536; la segunda y definitiva, bajo el mando de Juan de Garay, tuvo lugar el 11 de junio de 1580. A lo largo de cuatro siglos, la historia de la ciudad atravesó diferentes etapas y experimentó transformaciones profundas. La ocupación del territorio sobre el que se asentó la ciudad de Buenos Aires fue lenta durante siglos, con la excepción del período virreinal (1776-1810). Tras la culminación de las guerras civiles - hacia la mitad del siglo XIX - y después del etnocidio que eliminó y despojó de sus tierras a los pobladores pre-hispánicos en 1879 y habilitó un excedente de tierras para la producción agropecuaria; y luego de haber sido derrotas las fracciones tradicionalistas de las provincias que dio lugar a la unificación violenta del territorio nacional durante el último tercio del siglo XIX, Buenos Aires comenzó a crecer de una manera acelerada. Una lectura histórica sobre el desarrollo de la ciudad de Buenos Aires distingue 7 etapas: Las fundaciones (1536-1580); la ciudad indiana (1852-1880); la jacobina (1806-1820); la criolla (1820-1852), la patricia (1852-1880); la burguesa (1880-1910), y la ciudad de masas (1930- ). Véase Romero, José Luis y Romero, Luis Alberto (coord.): Buenos Aires. Historia de cuatro siglos. Buenos Aires, Altamira.

<sup>12</sup> En ese sentido, al hacer referencia a la “capital biológica” del país, Bernardo Canal Feijoo advertía que Buenos Aires se fundó “sobre una página geográfica en blanco; su sentido presente, en el momento de la fundación, no es la dominación y el usufructo de un pueblo y un patrimonio ahí presente; es la utopía, una esperanza, el cálculo profético” (Canal Feijoo, 2010: 189).

<sup>13</sup> Las figuras del desierto que evocamos no remiten exclusivamente a una realidad territorial tangible, sino a un “artefacto discursivo que provee las imágenes en torno a las cuales se hace, se deshace y se rehace el sentido vacío de lo argentino” (Rodríguez, 2010: 13-14).

<sup>14</sup> El trabajo que oficia como la interpretación fundante de esta clave de lectura es Facundo, Civilización y Barbarie (1845) de Domingo F. Sarmiento. Un análisis del lugar que ocupa este libro en la producción cultural argentina puede encontrarse en Oscar Terán (2007).

negociaciones, el 6 de diciembre de 1880 se sancionó la federalización de la ciudad de Buenos Aires. La “cuestión Capital” fue uno de los ejes gravitacionales en torno a los cuales giraron los debates y conflictos relacionados con la organización nacional durante el siglo XIX. El antecedente inmediato al periodo de estudio tuvo lugar durante la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880). Entonces, se había impulsado un proyecto para federalizar la ciudad de Buenos Aires y transformarla en Capital de la República. Desde la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868) el Estado nacional se encontraba en calidad de huésped en la ciudad, cuyo territorio pertenecía a la provincia de Buenos Aires. Ante la iniciativa de Avellaneda, grupos autonomistas liderados por el gobernador de la provincia Carlos Tejedor se alzaron en armas, pero fueron derrotados por Julio A. Roca, quien, unos meses más tarde, se colgaría la banda presidencial<sup>15</sup>.

El periódico oficialista *La Tribuna Nacional* apuntalaba una imagen del nuevo ciclo histórico que quedaba inaugurado con la presidencia de Roca, afirmando que Argentina se hallaba “en la primavera de la historia”. Para el diario de extracción roquista, la federalización de la ciudad auspiciaba y formaba parte de los indicadores del crecimiento que experimentaba el país:

buenas cosechas, industrias nuevas, empresas que requieren grandes capitales e ilimitada fortuna, vías férreas que avanzan hacia sus cabeceras naturales, puentes que se arrojan sobre los ríos, ríos que se encauzan para que no se desborden... (Citado en Alonso, 1997: 51).

---

<sup>15</sup> La Revolución de Mayo no modificó el emplazamiento de la sede designada como cabeza del territorio rioplatense en 1776 (cuando fue instituida como centro del Virreinato). Los sucesivos gobiernos patrios no fueron instigados a emprender un traslado, hasta 1820. Entonces, el general Francisco Ramírez, gobernador de Entre Ríos, derrotó al general Rondeau, Jefe del Estado Central, interrumpiendo la calidad de Capital que durante una década había desempeñado la ciudad de Buenos Aires. En 1824, urgidos por la guerra con Brasil, se reunieron los diputados y en 1826 asumió Bernardino Rivadavia la presidencia de la República. Su proyecto consistía en declarar a la ciudad de Buenos Aires Capital del Estado. El proyecto fue aprobado formalmente tras un duro debate legislativo que evidenció las tensiones entre los partidos Unitario y Federal. En 1828 Rivadavia renunció y, luego de algunos enfrentamientos entre las Ligas del Interior y del Litoral, Rosas venció al general Lavalle y asumió como gobernador de Buenos Aires y responsable de las relaciones exteriores. Entre 1835 y 1852 Rosas pasó a ser el máximo referente de la Confederación Argentina, dejando en suspenso la definición de la federalización de la ciudad capital. Durante este periodo una sola región intentó disputar el lugar asignado a Buenos Aires: la provincia de Córdoba. Tras la victoria del general Urquiza sobre Rosas en la Batalla de Caseros (1852), la Capital se trasladó a la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos. En 1862 Mitre asumió como Encargado del Poder Ejecutivo Nacional convocó a un congreso donde se debatieron diferentes alternativas para asentar la Capital en una ciudad. Entre las alternativas, se barajaron posibilidades que iban desde la pequeña pero estratégicamente bien ubicada ciudad de Fraile Muerto (en el interior de Córdoba) hasta la portuaria Rosario. Más tarde se sumarían la ciudad de San Fernando, emplazada en la provincia de Buenos Aires, y la de Villa María, en Córdoba. Durante la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880) tuvo lugar el último gran enfrentamiento en torno a la cuestión Capital. El presidente postuló la federalización de la ciudad de Buenos Aires, pero se encontró con la oposición del gobernador de la Provincia, Carlos Tejedor. Tejedor obligó al presidente Nicolás Avellaneda y a los representantes del Congreso Nacional a retirarse de la ciudad y dirigirse a la localidad de Belgrano –en ese momento, ubicada fuera del ejido de la ciudad- desde donde se proclamó la federalización de la capital. Hasta que el general Roca logró deponer el alzamiento de los ciudadanos voluntarios que respondían a Tejedor, la Capital se emplazó en el actual barrio de Belgrano (por entonces, fuera del ejido urbano porteño).



Para la prensa, la modernidad había llegado, y el gobierno de Roca era su principal gestor. Pero, así como el arribo del progreso no fue producto del azar, tampoco podía explicarse exclusivamente por la voluntad de un solo hombre. La federalización de la Capital y la resolución del último gran conflicto político-territorial tan sólo le abrieron las puertas. La consolidación de los grandes terratenientes pampeanos -quienes mantuvieron una serie de alianzas con las elites gobernantes que no estuvieron exentas de conflictos- tuvieron a lo largo de este período un protagonismo central en el desenvolvimiento económico del país (Hora, 2015), plasmando una relación entre la ciudad de Buenos Aires y los sectores productivos situados en el interior del país de largo aliento. Con algunos altibajos (que pueden ubicarse en torno a la crisis del '90), el crecimiento de la agricultura cerealera, la expansión de las exportaciones de carne refinada y la diversificación de los mercados externos a los que arribaban las materias primas que proveía el campo argentino, perfilaban la inserción económica de Argentina en el mundo.

Empero, junto con el progreso material y la bonanza económica, llegaron también nuevos problemas. Las representaciones sobre los conflictos asociados al proceso de modernización que comenzaron a configurarse a partir de la década del '80 giraron principalmente en torno a cuatro grandes asuntos: las cuestiones social, nacional, política e inmigratoria (Svampa, 1994). Los intelectuales allegados a los núcleos de poder<sup>16</sup> asumieron estas situaciones como hechos controversiales que requerían tanto una iluminación intelectual del problema, como la elaboración de un conjunto de estrategias capaces de hacer frente a

los desafíos que planteaba la emergencia del mundo del trabajo urbano, el proceso de construcción de una identidad colectiva, la pregunta acerca de qué lugar asignarles a las masas en el interior de la república posible, todos los cuales se reencuentran refractados en escala ampliada ante el fenómeno de la excepcional incorporación de extranjeros. (Terán, 2004: 14).

Las respuestas a estos desafíos fueron encontrando distintos cauces de concreción. En el plano material, el Gobierno nacional se preocupó por dotar a la ciudad de un perfil similar al de otras urbes modernas. No se trataba de un asunto menor, si consideramos que la ciudad estaba emparentada con la civilización y la difusión de una determinada visión del mundo, “el lugar por excelencia de la modernidad” (Ianni, 2000: 102). Imprimirle a la ciudad porteña un estilo moderno y

---

<sup>16</sup> Emplearé el término “intelectuales” en un sentido amplio, para definir la tarea de quienes se sentían llamados a intervenir planteando una opinión fundada sobre los problemas y los asuntos que aquejaban a la ciudad y al país. Muchos de ellos ocuparon cargos en el Estado al tiempo que circulaban sus escritos en la prensa. David Viñas (1964) acuñó el término escritores *gentleman* para definir con mayor precisión el tipo de agencia de estos sujetos.

ordenado era una forma de comenzar a responder a las cuestiones planteadas. A partir de 1880, un signo ineluctable del progreso consistía en plasmar, a través de la construcción de edificios fiscales, las marcas de la modernidad. La edilicia pública que se planificó y construyó durante esa década en la ciudad de Buenos Aires representó el pasaje de una edificación provisoria a otra que, según Claudia Shmidt, ponía de manifiesto las “señales del nuevo Estado” (2005)<sup>17</sup>.

Entre los grupos en el poder, muchos consideraban también que la consolidación de una red de escuelas públicas ocupaba un lugar estratégico entre las instituciones capaces de asumir los distintos problemas de manera combinada (trabajando en la “asimilación” del inmigrante, el “disciplinamiento” del futuro obrero, la “prevención” de las enfermedades). De ahí que se crearan instituciones, se les asignaran fondos y mecanismos de financiamiento específicos para su desenvolvimiento y expansión material. Esta afirmación (que no por ser recurrente, resulta poco atractiva) por otro lado, poco dice mucho sobre qué sucedía en las escuelas de la ciudad, que problemas enfrentaban, como asumían los desafíos y de qué manera estaban transformando sus perfiles en respuesta a ellos, y quienes estaban involucrados en esa tarea.

### **Buenos Aires, locus educacional**

Al escribir la historia de Buenos Aires y caracterizar el papel que cumplió en la formación de la Argentina moderna, James Scobie afirmó que “la ciudad dominó a la nación” (1977: 13). El papel hegemónico que ejerció Buenos Aires como ciudad-estado y centro radial de la cosmovisión nacional fue una imagen recurrentemente transitada en los ensayos de interpretación cultural críticos<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Las reformas edilicias mantuvieron una relación dilemática con la vieja ciudad. Muchos de sus principales monumentos fueron demolidos: la vieja recova que dividía la Plaza de la Victoria y la Plaza de Mayo, la vieja aduana colonial, un ala del cabildo virreinal, algunas casas coloniales. La ruptura con el pasado colonial era condición para edificar una ciudad moderna. En su lugar, se comenzó a construir un nuevo puerto (1884), mientras se electrificaba el alumbrado público y se expandía la red de tranvías; se iniciaron las obras de ensanchamiento de la Avenida de Mayo (1888); desde el inicio de la década tuvo lugar la construcción de edificios en altura –promoviendo una nueva forma de renta urbana–; mientras tanto, se edificaban nuevos mercados (el Abasto, 1889), se creaban paseos y parques (Lezama, 1896; Jardín Botánico, 1898) y hospitales (el nuevo Hospital Italiano, 1889). Para 1888 se consideraban edificadas 1363 manzanas (J. L. Romero, 2000); A los barrios tradicionales que hacia finales del siglo XIX conformaban el ejido urbano de la ciudad –San Telmo, Barracas, La Boca, San Cristóbal, Balvanera y Norte- y rodeaban su centro, se agregó una primera periferia que sería visible hacia 1910: Almagro, Caballito, Palermo, Villa Crespo, Flores y Belgrano. Estos últimos dos existían desde fines del siglo XIX, pero las vías de comunicación con el centro estaban separadas por extensiones barrocas y descampadas.

<sup>18</sup> Dentro de la tradición ensayística nacional, Ezequiel Martínez Estrada ha sido quien con mayor vehemencia retrató el rol ejercido por la ciudad de Buenos Aires respecto (y en detrimento) del resto del país. En *La Cabeza de Goliat* (1940), retratándola –al mismo tiempo– como la mayor gloria de la Argentina y “la enfermedad mortal de la República”.

La historiografía educativa tradicional hizo suya aquella afirmación de Scobie, con un mayor o menor grado de explicitación, cuando estudió a la Capital Federal como el centro de irradiación de las políticas educativas nacionales y como el modelo a seguir por el resto de las jurisdicciones provinciales. Esta tesis busca plantear un contrapunto con estas interpretaciones, en la medida en que no se pretende abordar a la ciudad de Buenos Aires como un “centro” que estableció determinadas relaciones con las “periferias”, ni tampoco como un modelo educativo “oficial” a cuyos ritmos y dinámicas debían acoplarse el resto de las jurisdicciones. La principal crítica que se desprende de analizar esta posición historiográfica es que al narrar la historia tomando como eje las políticas educativas nacionales que emanaban de instituciones emplazadas en la Capital, no solo se construyeron períodos y tendencias que se hicieron pasar por válidos para el resto del país (empobreciendo de un modo significativo las tradiciones, dinámicas y perfiles de las iniciativas y experiencias educativas originadas en ciudades y localidades situadas en otras provincias); paradójicamente, al realzar el protagonismo de la Capital Federal como órgano central de las políticas educativas, también se obliteraron las dinámicas locales de la ciudad que fungió como “centro”. Las representaciones que asocian a la ciudad con un “laboratorio de innovaciones educativas” o como la “Meca de la escuela moderna” corren el riesgo de perder de vista la innumerable cantidad de problemas, resistencias y obstáculos que los procesos de escolarización enfrentaron en la ciudad capital y que, por cierto, esta tesis está lejos de saldar.

En este sentido, también es importante dimensionar estos procesos a escala global y resituar a Buenos Aires –que dentro del recorte nacional oficiaba como “centro” del relato historiográfico- en el contexto de emergencia de la escolarización moderna en occidente, desde una perspectiva transnacional. Así, la ciudad de Buenos Aires puede pensarse no exclusivamente como la metrópolis de la cual emanaron en múltiples direcciones las políticas educativas que incidieron sobre el conjunto de la nación, sino también como una cabeza de playa más dentro de un amplio proceso de difusión, intercambio y recepción de ideas a escala global, de prácticas y tecnologías escolares forjadas en diferentes latitudes, en las que pueden observarse tanto los fenómenos específicos y particulares de una región, como las marcas representativas de dinámicas culturales más amplias.

Aunque no estarán en el centro de nuestro análisis, de lo antedicho se derivan dos cuestiones importantes para esta investigación que intentamos considerar con vistas a futuros trabajos. Por un lado, tomando en cuenta la experiencia analizada, debe considerarse que la noción de región está delimitada por su condición periférica

dentro del escenario global<sup>19</sup>; por el otro, se entiende que no es la relación de mayor distancia o proximidad al centro del poder lo que define lo “regional” en un estudio. O, dicho de otro modo, lo regional no es una propiedad inherente al objeto. Más bien, es la capacidad metodológica y analítica de poder confrontar la evolución de un espacio con su propio desarrollo, aquello que le imprime su peculiaridad. Al estudiar la escolarización de la ciudad de Buenos Aires, tanto la forma de aproximarse a su estudio como las conclusiones a las que se arribe serán muy diferentes si se la entiende como la capital del país o si, por el contrario, se la coloca frente al espejo de su propia historia regional, para identificar sus configuraciones históricas, desarrollos, ritmos y dinámicas específicas. Esta tesis busca, en ese sentido, poner de relieve algunos de los rasgos específicos que adoptó la escolarización porteña en el período de su organización, sin que de ello se deriven necesariamente conclusiones “nacionales” ni que se agoten todas las dimensiones posibles bajo las cuales puede realizarse una aproximación al estudio de la escolarización<sup>20</sup>.

Una perspectiva que hace de su objeto de estudio el propio punto de referencia, multiplica los planos de lectura. A diferencia de las historias generales, cuyo centro suele ser la capital y su marco de referencia, la nación, la formulación de una perspectiva regional sobre la escolarización constituye, en rigor, la historia regional de un proceso global y, por ende, interconectado y susceptible de múltiples comparaciones.

En ese sentido, la perspectiva regional pone en juego otro tipo de operatividad analítica, guiada por una aspiración y un enfoque que “no pueden ser restrictivas y singulares sino sumatorias y plurales” (Ferraz Lorenzo, 2006: 29). Se trata de contribuir a elaborar una imagen de la escolarización de Buenos Aires a partir del estudio de las relaciones, conexiones y diferencias que favorezcan una figura de intelección “mucho más amplia que [la de] una parcela de la historia nacional” (Ferraz Lorenzo, 2006: 38). Al mismo tiempo, se trata de resaltar que la perspectiva regional va mucho más allá de una reacción a una versión historiográfica de tono centralizador

---

<sup>19</sup> La condición periférica no está asociada a la pasividad o a una posición receptiva estática. Como señalan Caruso y Roldan, “As imports, they came with a certain package of meanings and associations and suffered an inevitable transformation in the course of their dissemination and appropriation” (2007: 9).

<sup>20</sup> Entre otros trabajos que han servido de referencias para esta tesis, y que se han aproximado al estudio de los procesos de escolarización, señalamos el trabajo de Pablo Pineau (1997) sobre la escolarización de la Provincia de Buenos Aires y de Elsie Rockwell (1995) en torno a la identificación de las dimensiones que configuran la historia cotidiana de la escuela. Pineau identificó dos dimensiones del proceso de escolarización: el gobierno escolar y la formación del campo pedagógico y docente. Rockwell desgranó la noción de categoría de experiencia escolar en una serie de dimensiones: la selectividad y la agrupación escolar, los tiempos escolares, las formas de participación, los efectos extraescolares de la escolarización, la definición y delimitación escolar del trabajo del maestro, las formas de enseñanza y de presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje, los rituales y usos, entre otros.

y uniformizante (Rockwell, 2006) para poder ser capaces de analizar un recorte espacial y examinarlo frente al espejo de su propias dinámicas e historias locales.

Los procesos que desencadenó la escolarización en la ciudad de Buenos Aires a partir de 1880 son múltiples y variados. Una mirada que articule distintas dimensiones permitiría dar cuenta de las transformaciones que tuvieron lugar de manera más o menos sincrónica durante la etapa abordada. Este punto reviste un peculiar interés si se toma en consideración la perspectiva que se intenta desarrollar aquí.

Retomando la cuestión de las perspectivas, es importante introducir aquí que, si cada trabajo de investigación establece una trabazón con los enfoques metodológicos y las teorías disponibles en una época, el que se desenvuelve aquí pretende sentar una posición escéptica ante una tendencia en la historiografía educativa contemporánea que ha vivido del fragmento, lo ha visibilizado, lo ha reivindicado y lo ha celebrado (Caruso en Noguera, 2014). Por el contrario, lo que se busca es llamar la atención sobre la importancia que tiene -en el momento historiográfico educativo actual- contribuir a fortalecer miradas más comprehensivas sobre los objetos de estudio abordados. A diferencia de las historias generales, se propone desplegar aquí una mirada panorámica. Este enfoque procura abarcar un conjunto de dimensiones, asumiendo que éstas configuran planos que se combinan y superponen para producir otros tipos de inteligibilidad a partir de la construcción de nuevos (o de la reelaboración de viejos) objetos de estudio. Como anticipábamos arriba, no pretendo agotar los planos para poder dar cuenta de un objeto, puesto que un panorama adopta una perspectiva parcial y un mismo objeto puede dar lugar a diversos panoramas. Por otro lado, la perspectiva que se desarrolla aquí no trata de configurar una mirada panóptica, en tanto esta pretende -a través de un examen minucioso-

...descubrir, develar, dar cuenta fielmente del objeto en cuestión. Mientras una pintura panorámica de un objeto es un punto de vista suyo, un cuadro panóptico pretende ser su reproducción, su precisa representación. (Noguera, s/f: 15).

Una perspectiva panorámica combina una serie de planos para efectuar, a partir de ellos, un análisis de los modos en que se despliegan las representaciones y los discursos, las prácticas y las políticas efectivamente puestas en acción, sin por ello esquivar el desafío de recuperar algunas de las experiencias vividas sobre la escolarización. Al mismo tiempo, y retomando la formulación de Roland Barthes, el panorama también se concibe como “una imagen que tratamos de descifrar, en la que intentamos reconocer lugares conocidos, identificar señales.” (Barthes, 2002:

63). En este segundo sentido, el panorama está asociado a una característica de la visión que ofrece “un mundo legible y no sólo perceptible” (Barthes, 2002: 62) y, por ende, susceptible de someter al análisis.

Para sintetizar este punto: desde el inicio de esta investigación se hizo evidente que las aspiraciones de totalidad eran desmesuradas. Por las propias limitaciones personales, pero también por las dificultades para reunir, sistematizar y someter a un análisis riguroso la gran cantidad de fuentes y documentos disponibles sobre el período tratado. No obstante, una mirada panorámica de la escolarización de la ciudad de Buenos Aires permite observar de manera interconectada una serie de dimensiones que intervienen de forma decisiva en un momento de su configuración histórica, haciendo inteligible una lectura de la escolarización basada en un recorrido selectivo y lacunar. Borges lo había señalado con precisión insuperable: los mapas que reproducen el tamaño del imperio son inútiles; mucho más importante que la extensión que recubre una ciudad es recorrerla con hipótesis (y perspectivas) interesantes. Al fin y al cabo, diría el propio Borges, la realidad puede prescindir de ser interesante, pero las hipótesis no.

Otro aspecto metodológico a ser considerado es la periodización. Bien se sabe que tres décadas es una unidad cronológica, pero no necesariamente un bloque temporal desde el punto de vista histórico. Las unidades que concibe el historiador son el resultado de un trabajo de periodización y los períodos así fijados no sólo computan el tiempo, sino que definen la clase de hechos –acontecimientos, estructuras sociales, sistemas de poder- que son significativos a los ojos de quien establece un determinado recorte. No es un ciclo unitario el que se busca tratar aquí, como si fuera una esencia que expresa una continuidad sin fisuras o como una singularidad histórica que hubiera que poner de relieve. La caracterización de este período se apoya en el supuesto de que entre las últimas dos décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX se desataron procesos decisivos y singulares para comprender la escolarización porteña, asociados a su organización en múltiples planos de la escolarización. Asimismo, es importante señalar que las fronteras del período son porosas y que es posible encontrar antecedentes y efectos en torno a los temas tratados más allá de los límites temporales aludidos.

Este trabajo busca enfatizar que las condiciones que hicieron posible el fenómeno de la escolarización no operaron sobre un territorio yermo. Por el contrario, el despliegue de la escolarización como fenómeno social operó de manera activa sobre formas culturales previas y sujetos históricos, reconfigurándolos. De acuerdo con Faria Filho y Bertucci, las acciones de escolarización

não age em um vazio cultural, mas em uma situação de grande densidade cultural, na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos na e da cultura, ou seja, que nossas sociedades, antes mesmo da escola, produziram também modos de significar e reconhecer as 'pessoas educadas' (Faria Filho y Bertucci 2009: 12).

Al mismo tiempo que la delimitación temporal vuelve posible la configuración de un fenómeno como objeto de estudio, también es fundamental reconocer que sus características pautan límites temporales porosos. Esta tesis asume, como punto de partida, que una comprensión del objeto de estudio requiere trabajar sobre diversos registros temporales con el propósito de hacer inteligible la influencia que ejercen los procesos de escolarización a través de una intensa actividad de apropiación, selección, reorganización y desestructuración de los saberes previos, como de lucha por la hegemonía sobre otras formas contemporáneas de transmisión de la cultura, incluso entre las posibilidades que ofrecen las formas escolares, como lo demostró Adriana Puiggrós (1990) identificando posiciones encontradas dentro del normalismo argentino en el período 1884-1905.

### **La escolarización: temporalidad, dispositivo, acontecimiento**

La escolarización es un fenómeno social que, en un sentido amplio, puede interpretarse como una estrategia de socialización que adopta una forma específica (Vincent, Lahire y Thin, 2001); se estructura en torno de un núcleo que ha demostrado ser perdurable y resistente a ciertos cambios (Tyack y Cuban, 2001), remite a un conjunto de experiencias escolares (Rockwell, 1995) y despliega una capacidad para desarrollar productos culturales propios (Julia, 2001). Estos aspectos refieren a una definición general de la cual se desprenden una serie de debates y puntos de vista que presentan matices y diferencias<sup>21</sup>.

La historiografía educativa contemporánea advirtió que las historias tradicionales de la educación sobrevaloraron los aspectos normativos, favoreciendo una modalidad interpretativa que tiende a creer que todas las iniciativas y acciones tuvieron su origen en el Estado nacional (Rockwell y Roldán, 2013), al que invariablemente –para el caso argentino- se personaliza atribuyéndole un carácter “docente” que se expresó en una vocación homogeneizante sobre el conjunto de las experiencias desarrolladas dentro del territorio nacional<sup>22</sup>. Una conceptualización alternativa de los procesos de escolarización, en cambio, aspiraría a favorecer una

---

<sup>21</sup> Al respecto, remito a un trabajo de síntesis sobre las posiciones historiográficas detrás de estas posturas elaborado por Antonio Viñao (2008). Sobre los límites y posibilidades heurísticas de las nociones “gramática escolar”, “forma escolar” y “cultura escolar”, véase el trabajo de Inés Dussel (2013).

<sup>22</sup> Un ejemplo de este enfoque puede encontrarse en Gvirtz, S., Beech, J. y Oria, A. (2008, p. 9 y ss.).

comprensión de la escolarización formando parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas, en la que se conectan “las formas del liderazgo del aula [con] las formas del liderazgo en la sociedad y la política.” (Caruso y Dussel, 1999: 32).

En este trabajo se entenderá la noción de escolarización se alimentó de tres cauces teóricos, que permitieron interpretarla como un acontecimiento, como el producto de diferentes temporalidades, y como un dispositivo; estos lentes teóricos permiten resaltar aspectos distintos pero complementarios desde los cuales asir un fenómeno que presenta múltiples ramificaciones en la vida latente de una sociedad. No se trata de ver en la escolarización *un* dispositivo, *un* acontecimiento o *un* proceso, sino valernos de los marcos de referencia que portan estas categorías para construir teóricamente un objeto desde el campo de la historia de la educación.

En el primer apartado destacaba que escuela y escolarización no son términos intercambiables. Escuela y escolarización no siempre marcharon juntos, así como las diversas instancias a través de las cuales las sociedades transmiten su cultura tampoco estuvieron indisolublemente ligados a la forma escolar<sup>23</sup>. Asimismo, la escolarización no es el verbo que designa la acción que ejerce la escuela sobre un determinado segmento de la población. La voz “escuela” preexiste a la escolarización mientras que la escolarización es el resultado –al menos en Occidente- de la imbricación de dos lógicas de gobierno: la de la organización burocrática, operada desde una autoridad estatal sobre las prácticas arcanas de la enseñanza, y la del arte de educar, organizada en torno a la psicagogia de raíz greco-romana, como conducción del alma en procura de su salvación. El encuentro de aquellas tecnologías morales y gubernamentales, donde se “conjuntaba el interés cristiano por las almas autorreflexivas con el interés gubernamental por unos ciudadanos autodisciplinados” (Hunter, 1998: 37), produjo la emergencia de la escuela moderna. Fueron las escuelas las que se articularon a un proceso social más amplio (la escolarización) detentando una posición hegemónica –que no es lo mismo que afirmar que fue la única- entre las distintas y simultáneas estrategias que una sociedad se dio en torno a las múltiples formas de transmisión de la cultura. Los vínculos pedagógicos modernos no se agotaron en las relaciones escolares, aunque la centralidad de muchas de las relaciones pedagógicas se construyó en torno de la

---

<sup>23</sup> En este sentido, es particularmente relevante el testimonio del historiador de la educación Alberto Martínez Boom quien, en su extenso trabajo con los archivos coloniales, confesaba que “...no encontraba la escuela, encontraba expedientes sobre policía, sobre pobres, sobre hospicios [...] Con el tiempo, descubrí el valor del desecho, de aquello que precisamente se hace visible y aparece en el archivo sólo cuando se rozan con el poder. Mi hallazgo fue entonces sorprendente, descubrí que no existía tal evolución, que la enseñanza no se hacía en la escuela, que escuela y educación no coincidían, que no había tiempos y espacios específicos para la escuela...” (Martínez Boom, 2014: 38).



vida en las escuelas. Las acciones que se aglutinaron bajo el proceso de escolarización configuraron la relación pedagógica más extendida entre la población, mientras que el resto de las relaciones pedagógicas que se produjeron por fuera de la escuela resultaron marginales, pero no menos ricas, diversas ni significativas que aquellas.

La escolarización es un fenómeno atravesado por temporalidades que la estructuran y organizan, sobredeterminándola. La escolarización puede ser entendido como un objeto en el que se configura una noción particular del tiempo histórico. El tiempo social es plural, contiene niveles y registros, cada uno con sus propias lógicas y ritmos. Estos niveles o registros son portadores de nociones temporales que, al entrar en contacto, chocan, se solapan, coexisten con dificultad y se subordinan. ¿Qué orden del tiempo sustenta los procesos de escolarización? Un enfoque sostiene que la escolarización remite a un régimen temporal funcional a los intereses y demandas de los procesos de expansión capitalistas. Raymundo Cuesta identifica, para el caso, dos etapas de la escolarización en Occidente: el primero remite a un modo de educación tradicional-elitista -vigente hasta la Segunda Guerra Mundial- que privilegió la formación del trabajador disciplinado, y el otro al desarrollo de un modo de educación tecnocrático de masas que se impuso con la emergencia del Estado social keynesiano (Cuesta, 2005).

La noción de temporalidad, en tanto construcción teórica que propone una lectura del tiempo, configura determinados regímenes de historicidad: formas de articular pasado, presente y futuro; o bien de vivir, experimentar y pensar una vivencia del tiempo (Hartog, 2007)<sup>24</sup>. Un modo de leer las temporalidades que estructuran los procesos de escolarización consiste en visualizar cuáles fueron las relaciones que una sociedad (o diferentes sectores dentro de ella) mantuvo (o busco establecer) con los tiempos escolares: ¿qué tratamientos propuso respecto de los diversos pasados educativos?, ¿qué tipos de selecciones produjeron, cómo se refirieron a ellos, de qué modos los resaltaban u obliteraban?, ¿cuáles elementos del pasado podían ser recuperados, a partir de que antecedentes era posible construir y reconstruir un proyecto de escolarización?

Los regímenes de historicidad también podrían arrojar luz sobre la comprensión de las lecturas que se efectuaban sobre la vida cotidiana en las

---

<sup>24</sup> Este enfoque es tributario de la teoría propuesta por Koselleck, quien siguió en una de las líneas de trabajo establecer de qué manera se habían puesto en relación las dimensiones temporales del pasado y del futuro en cada presente. Un modo de establecer las articulaciones entre pasado, presente y futuro fueron los conceptos de campo de experiencia y horizonte de espera. El tiempo histórico se engendra en la tensión entre ambos. La noción de régimen de historicidad de Hartog trata de arrojar luz sobre los tipos de distancia y los nodos de tensión que se entablan entre pasado, presente y futuro.

escuelas porteñas entre 1880 y 1910: ¿cómo se distinguían en las experiencias escolares marcas que remitían a órdenes del tiempo/temporalidades diferentes? Las escuelas emplazadas en espacios inadecuados, la ausencia de método en los maestros, la resistencia de los padres a enviar sus hijos a las escuelas, ¿eran experimentados como rémoras del pasado o como retrocesos en el tiempo?

La emergencia del proceso de escolarización, siguiendo a Hunter, puede situarse en torno al siglo XVIII, aunque hay quienes sostienen que su surgimiento puede comenzar a rastrearse durante el período transicional que va desde la época tardo-medieval hasta la consolidación de las denominaciones cristianas como guardianas de prácticamente todo tipo de educación (Caruso, 2014). Al margen del momento en que sea datado su origen, hay un consenso en sostener que, en su fase moderna –es decir, en la etapa asociada a la escolarización de masas-, “la historia de la institución escolar capitalista ha discurrido entre Scilla y Caribdis, entre la Iglesia y el Estado.” (Cuesta, 2006: 59). En efecto, en Argentina –al igual que en otros países de Latinoamérica- las posiciones ideológicas que se estructuraron alrededor de la defensa de la enseñanza laica o de la reivindicación de la libertad de enseñanza (religiosa), reconocen en el período estudiado uno de sus puntos de mayor conflictividad.

El trabajo de Hunter permite señalar que, si bien la escolarización es un fenómeno global que recorre Occidente, en cada región adoptó rasgos singulares, específicos. Hunter analizó cómo la emergencia de la escolarización en la sociedad inglesa de mediados del siglo XIX representó una estrategia para afrontar una contingencia histórica específica. En las antiguas colonias de Hispanoamérica, para el período comprendido entre los siglos XVIII y XIX, las formas que adoptó la escuela y las múltiples relaciones que estableció con la educación y la sociedad, revistieron importantes diferencias respecto de la experiencia inglesa decimonónica. Esas diferencias pueden rastrearse reconstruyendo las polémicas y los conflictos entre diferentes grupos que aspiraban a regir los destinos de las naciones post-independentistas (en el que los sectores liberales y la Iglesia católica jugaron un papel destacado), las oportunidades y las condiciones que se les presentaron a aquellas sociedades para vincularse al mercado internacional, el peso de la población indígena y las dificultades para incorporarlas a la población “nacional”, la afluencia de la inmigración europea, entre otros aspectos (Ossenbach, 2004).

En este punto estriba una de las principales diferencias entre las posibilidades que ofrece la interpretación de Hunter sobre la emergencia de la escuela moderna como fenómeno histórico situado y las herencias que las formas escolares presentaban en las sociedades hispanoamericanas: la posición de Europa dentro de

la experiencia histórica colonial y neocolonial se sitúa en el extremo del arco que despliega la colonialidad del poder, en el sentido que le confiere Aníbal Quijano (2000)<sup>25</sup>. Los orígenes de la forma escuela en las sociedades hispanoamericanas están íntimamente entrelazados a la experiencia colonial. En estos términos, el rastreo de las formas escolares en períodos previos a la formación de los estados nacionales son experiencias singulares y constitutivas (y no simplemente una fase a superar), cuya legibilidad debe rastrearse en fuentes primarias “que suelen ser múltiples, complejas y, sobre todo, dispersas” (Martínez Boom, 2014: 33).

El carácter procesual de la escolarización también pone de relieve las similitudes que presentó la forma escuela en diferentes regiones del mundo. La escolarización de las sociedades es un proceso global que puede constatarse en el mundo occidental: uno tras otro, las modernas naciones fueron incorporando y combinando las estrategias escolares como uno de sus dispositivos de socialización privilegiados. El análisis de sus efectos remite a un conjunto de sentidos múltiples que pueden ser reconstruidos a partir de las historias de diferentes individuos y grupos sociales<sup>26</sup>. Al mismo tiempo, la escolarización se articuló a otros procesos: la creación de la forma republicana de gobierno y la construcción de la infancia como futuro ciudadano, por citar dos de ellos. Al mismo tiempo, las escuelas ocuparon un lugar central en el proceso de modernización de las sociedades (Labaree, 2011). Las formas en que se interpretó la escolarización de masas tuvieron lugar en un marco donde las nociones de lo “público” fueron trastocadas y asociadas a nuevos sentidos (Roldán, 2014).

Una perspectiva complementaria ofrece abordar la escolarización como un acontecimiento –en el sentido que le confiere Žižek (2014)-, en tanto permite introducir el carácter contingente que posee todo proceso social<sup>27</sup>. El nivel de realidad

---

<sup>25</sup> Aníbal Quijano plantea que “América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad”. (2000: 201). Una serie de procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo para dar lugar a un nuevo patrón de poder (entre ellos, la forma escolar). Las experiencias del espacio y del tiempo fueron reordenadas a la luz de una serie de parámetros: una cierta noción de la historia como una narrativa que tiene a Europa como “sujeto teórico”, al estado nación occidental como epítome de realización política y a la modernidad como idea rectora” (Rufer, 2010: 14). Como también advierte Rufer: “Estos órdenes fueron cooptados de manera peculiar por la modernidad colonial, y entrelazados con los tiempos del capital, la colonia, el desarrollo y el progreso” (2010: 15).

<sup>26</sup> El tipo de socialización que despliega la forma escolar reconoce en la alfabetización (aprender a leer, escribir y contar) uno de sus rasgos comunes. “Lo que los individuos le deben a la escuela es, primero, todo un conjunto de lugares comunes, que no son solo discursos y lenguajes comunes, sino también terrenos de encuentro y de acuerdo, problemas comunes y maneras comunes de abordar esos problemas comunes” (Baudelot y Leclercq, 2008: 47). Al mismo tiempo, estos autores sostienen que el impacto de esos efectos sobre los alumnos escolarizados es “no lineales, contradictorios y [están] asociados a factores económicos y sociales” (Baudelot y Leclercq, 2008: 307).

<sup>27</sup> El carácter contingente de la historia siguiendo a Ernesto Laclau (2005), consiste en plantear que no existe un a priori histórico ni social y, por lo tanto, cada construcción de los agentes sociales es el resultado de una acción de articulación política concreta que nombra e inviste afectivamente. Al mismo

contingente es acontecimental, es decir, está afectado por el cambio constante y representa la ruptura con el curso normal de las cosas. El “curso normal” al que aludimos no debe confundirse con un momento de “unidad y armonía” que se ve duramente trastocado, sino con el quiebre de un punto de equilibrio que se había alcanzado.

Desde este segundo énfasis, la escolarización como acontecimiento reviste interés en tanto produce, más que un fuerte trastocamiento respecto de las formas educativas vigentes, una intensificación en su tratamiento. “Las cosas surgen cuando el equilibrio se destruye” (Žižek, 2014: 57). La escolarización representa, en el sentido que se le quiere conferir aquí, la “aparición inesperada de algo nuevo que debilita cualquier diseño estable” (Žižek, 2014: 16). Asimismo, la escolarización en tanto acontecimiento, produce una serie de efectos “que parece exceder sus causas” y, finalmente, “determina retroactivamente sus causas y motivos” (Žižek, 2014: 17).

El acontecimiento no remite a una sumatoria de hechos (aunque los considere) que tienen lugar en los planos de la realidad más tangible, sino a un cambio del planteamiento a través del cual se enfoca una perspectiva del mundo y se establecen relaciones con él. La perspectiva que abre el acontecimiento produce una redefinición que puede ser leída a partir de las diferentes direcciones que adoptan los procesos sociales. En este sentido, la escuela como dominio de objeto y dotada de historicidad “no surge por nexos de causalidad o de necesidad sino por el entrecruzamiento complejo de acontecimientos.” (Martínez Boom, 2015: 17). Desde el punto de vista procesual, podría explicarse la emergencia de la escolarización como el resultado de determinados problemas no resueltos, iniciativas individuales y colectivas, fenómenos globales; pero, de cualquier forma, ninguno de ellos puede dar cuenta en realidad de las energías sinérgicas y de las potencialidades prácticamente infinitas que generó lo que sobrevino.

Los sentidos señalados abren una perspectiva potente en relación al énfasis procesual, en tanto lo que aquí interesa es, por un lado, desanudar la relación causa-efecto que podría derivarse del primer enfoque<sup>28</sup>; por el otro lado, se trata de destacar el efecto retroactivo del acontecimiento “escolarización” sobre las formas escolares previas: su emergencia es capaz de cambiar el pasado, no en cuanto a lo efectivamente sucedido, sino a las interpretaciones sobre las experiencias educativas previas. Lo que podría haber sido considerado una serie dispersa de hechos que no

---

tiempo, y como su derivado, no existe una correlación natural directa entre la posición social de un agente y sus tareas en la lucha política, sino que esta se construye en cada situación histórica concreta.  
<sup>28</sup> En este sentido, hacemos propio el enfoque de Alberto Martínez Boom cuando señala que ubicar la escuela en la perspectiva del acontecimiento “señala la exigencia de historiar su aparición como algo que no era necesario, no estaba previsto, no era natural” (2015: 15).

tenían gran relevancia de no haber ocurrido el "acontecimiento", se muestran ahora de una importancia capital para explicarlo. La figura del acontecimiento abre un sentido del pasado que no sólo puede ser reconstruido; también puede ser utilizado. Es posible pensar en la construcción de un juego de espejos: la escuela civilizada ("el" producto de la escolarización) inventa -al menos, discursivamente- la "escuela bárbara", en tanto reordenamiento de una serie de experiencias previas a las cuales combate y se propone superar; desde la perspectiva del acontecimiento, las experiencias educativas coloniales alimentan -en tanto son portadoras de una negatividad- los discursos sobre su superación. La escolarización como acontecimiento, por lo tanto, no afecta solamente al presente y al tiempo futuro, sino que también deja su huella en la interpretación del tiempo anterior, el pasado.

La última perspectiva enfoca a la escolarización como un dispositivo, en el sentido que acuñó Foucault (1983), para conceptualizar cómo opera una sociedad disciplinaria, combinando prácticas y discursos, saberes y ejercicios, para producir una mirada cortical sobre las poblaciones que se pretenden encauzar. Así, Foucault se refirió al dispositivo como:

...un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis [...] El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos. (Foucault, 1983: 41).

Siguiendo a Agamben en su análisis de este concepto (2014), las tres características que destacan en el dispositivo son su capacidad para construir una red que establece relaciones entre diferentes tipos de elementos, tanto lingüísticos como no lingüísticos (edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc.); su función estratégica (un dispositivo siempre se inscribe en una relación de poder asociado al gobierno de los hombres) y su carácter articulado (un dispositivo es el producto de un entretrejo de relaciones de poder y relaciones de saber, en donde se configuran poderosos procesos de subjetivación). "El dispositivo, entonces, es sobre todo una máquina que produce subjetivaciones y solo como tal es también una máquina de gobierno" (Agamben, 2014: 23). Por dispositivos queremos referir, en suma, al entretrejo de relaciones de poder y saber dónde se articulan un conjunto heterogéneo de elementos que, orientados estratégicamente, persiguen como propósito configurar subjetividades funcionales a una determinada racionalidad de gobierno<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> La genealogía del término "dispositivo" efectuada por Agamben conecta el concepto con sus raíces teológicas, estableciendo una ligazón con la *oikonomía* en tanto lo que pone en juego un dispositivo es

Ilustremos parcialmente lo antedicho con un ejemplo. Uno de los rasgos destacados de la escolarización en la ciudad de Buenos Aires durante este período es la importancia asignada a la construcción de edificios escolares que respondieran a las demandas relativas a las nuevas formas de habitar los espacios de enseñanza, forjados en la convergencia -no exenta de tensiones- de los saberes pedagógicos, higiénicos, y los de la propia disciplina arquitectónica. Desde el punto de vista de los lenguajes arquitectónicos, la edificación de una escuela es un problema de índole estético y técnico que presenta una serie de aristas asibles a problemas de resolución instrumental. En cambio, desde una perspectiva interesada en pensar el edificio como un elemento dentro de una red que construye subjetividades, la mirada que se posa sobre los espacios requiere poder ver más allá de su dimensión instrumental, incorporando como parte de la problematización el tipo de subjetividad que forja. Ello implica pensar los lugares educativos bajo una lógica que hace frente a un problema específico: ¿de qué maneras se aspira a configurar un sujeto pedagógico, en el marco de un proceso de escolarización, en una sociedad históricamente determinada? Una respuesta posible consiste en tratar de ver cómo en aquellos nuevos espacios escolares que construyó el Consejo Nacional de Educación, se configuró una situación habitacional que –articulada a una serie de elementos de distinta naturaleza- *aspiró a crear el alumno de la escuela republicana*<sup>30</sup>. En este sentido, la mirada que configura la perspectiva del dispositivo excede el campo de lo “arquitectónico”, pero sin salirse de él, para dar con ese plus de sentido. Asimismo, estudiar la construcción y las formas que adoptan los edificios escolares implica volver la mirada hacia afuera, para intentar comprender como la escolarización interviene, altera y transforma –a través de sus creaciones específicas- las relaciones entre ciudad, arquitectura y cultura.

### **Escuela y archivo estatal**

Esta tesis se ha organizado sobre un amplio y sostenido trabajo a lo largo del tiempo de lectura de fuentes primarias diseminadas en diferentes archivos de la ciudad. En su gran mayoría, los archivos han sido producidos y conservados por diferentes dependencias estatales, motivo por el cual resulta importante una problematización de los mismos. Otros tantos responden a autores que trabajaron en y para el Estado,

---

un conjunto de praxis, saberes, de medidas de instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar controlar y orientar en un sentido que se pretende útil los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, 2014: 17).

<sup>30</sup> Los espacios físicos no crean un sujeto, pero contribuyen y disponen los medios para que se produzca “un vínculo subjetivo y singular con el proceso de ocupación” (Sztulwark, 2009: 30) en el que un espacio pasa a ser significado como un lugar y, por ende, como una figura generadora de sentidos.

aunque de ello no debe deducirse ni que exista una posición oficial homogénea y en bloque, ni que las memorias educativas sobre el período se circunscriban con exclusividad al acervo estudiado en el marco de esta investigación. Conviene ahora hacer una breve referencia a la institucionalidad que acoge y aglutina los materiales que están en la base de este trabajo para dar cuenta de su naturaleza.

Los archivos desempeñan una función primordial en la producción del relato histórico: “En la historia todo comienza con el gesto de poner aparte, de reunir, de transformar en ‘documentos’ ciertos objetos catalogados de otro modo” (Certeau, 1974: 20). La imagen de infinitas actas y carpetas –bien clasificadas- trasciende los esfuerzos estatales por otorgarle un orden documentado al pasado y se remonta, incluso, a los registros parroquiales, en los que se consignaban nacimientos, matrimonios y defunciones. ¿Cuál es la novedad que introduce el archivo estatal? El archivo estatal busca, a través de la concentración física de la materialidad documental (de la que la ciudad de Buenos Aires fue, sin duda alguna, uno de sus principales locus), resguardar lo que esa formación histórica muestra y dice de sí. En este sentido, el archivo es una estructura pretendidamente homogénea que se desenvuelve lineal y progresivamente.

Desde una perspectiva crítica se ha señalado que la imagen que el archivo produce de sí es una evocación imperfecta, selectiva y arbitraria, que recuerda al tiempo que olvida. Le Goff sostuvo que “lo que sobrevive [en los archivos] no es el complejo de lo que ha existido en el pasado, sino una elección realizada ya por las fuerzas que operan en el desenvolverse temporal del mundo y de la humanidad...” (2001: 227). Por eso, cuando se estudian acervos documentales, importa tanto lo que éstos conservan como lo que callan. Por lo tanto, todo aquello que está fijado al archivo, al tiempo que preserva fragmentos del pasado, estaría expresando una ausencia; tanto lo que se conserva como lo que se deja de lado es el resultado de una serie de operaciones donde se jerarquiza y diferencia aquello que una época define como lo que merece ser recordado y lo que no. En palabras de Marc Depaepe, “el archivo es ante todo una práctica de consignación (el orden del archivo), de elección (lo que cabe o sobra en el archivo) y de ejercicio de la autoridad (la orden de archivar) que da cuenta de una falta original: la imposibilidad de recordarlo todo” (Depaepe, 2007: 34).

En este sentido, Didi-Huberman retoma la perspectiva sobre la relación entre historia y pasado abierta por Walter Benjamin para plantear de qué modos se produce ese encuentro, contraponiendo la idea de un “pasado fijo” a la del “pasado como hecho de memoria” (Didi-Huberman, 2011: 153). Mientras la primera remite a un trabajo de reconstrucción histórico basado en la búsqueda de los hechos pasados en

sí mismos (lo que Huberman considera una ilusión teórica), la perspectiva benjaminiana postula un trabajo de reconstrucción de los hechos pasados apoyado en “el movimiento que los recuerda y los construye en el saber presente del historiador” (Didi-Huberman, 2011: 154). Ante la autoridad que antepone el archivo, Walter Benjamin convocó a renunciar a las jerarquías seculares y adoptar “la mirada meticulosa del antropólogo” (Didi-Huberman, 2011: 155), poniendo atención a los detalles y postulando que “Nada de lo que alguna vez aconteció puede darse por perdido para la historia” (Benjamin, 1989: 49).

Siguiendo con este argumento, Derrida señaló que el archivo puede concebirse por una doble condición: el comienzo y la Ley; es decir: el dispositivo que instituye y al mismo tiempo conserva. No sólo resguarda y protege, sino que indica a una sociedad lo que ésta debe recordar. Su ordenamiento, conservación y clasificación responden a esta lógica, pero la construcción de la memoria no remite exclusivamente a un hecho físico de existencias documentales situadas, sino a una serie de experiencias políticas y culturales que se inscriben en distintas zonas neurálgicas del espacio social.

En efecto, distintos agentes -con diferentes grados de preparación para la tarea- empeñaron su tiempo en la elaboración de informes donde quedó asentado el desenvolvimiento de las escuelas públicas. ¿Qué historias de la educación sobre el devenir de las escuelas y la escolarización se pueden reconstruir a partir de ellas y cuáles vuelve imposibles? Series documentales, estadísticas, memorias de inspección, mapas y censos escolares constituyeron soportes indispensables, no sólo para conocer y gestionar el funcionamiento de la red escolar, sino para que las escuelas pudieran pensarse a sí mismas en sus atributos, arbitrarse y tomar decisiones en diferentes rubros vinculados a su administración. Así, sobre la supuesta base “objetiva y racional” que se desprendía de los informes, memorias y estadísticas escolares, se establecieron prioridades, se organizaron estrategias y se ofrecieron argumentos para justificar la introducción de reformas educativas.

Para poder dar cuenta de los modos en que la escolarización configuró una experiencia educativa novedosa en la que se pudieran asir los planos mencionados (el acontecimiento, el proceso y el dispositivo), se reconstruyeron series documentales lo más completas y detalladas posibles.

El corpus documental trabajado está conformado por cuatro fuentes: los *Informes sobre el Estado de la Educación Común en la Capital, los Territorios Nacionales y las Provincias* elevados anualmente por el presidente del Consejo Nacional de Educación al ministro de Justicia e Instrucción Pública; las *Memorias* presentadas al Congreso Nacional por el ministro de Justicia e Instrucción Pública,



la publicación *El Monitor de la Educación Común* y los informes sobre escuelas del *Archivo Láinez*<sup>31</sup>. Además, se han analizado un conjunto de escritos (libros de autor, ensayos, informes de inspección, etc.) que me permitieron complementar el análisis del tema. A partir del análisis de estos documentos pude identificar y distinguir las cinco dimensiones de la escolarización que se abordan en esta tesis.

Los *Informes sobre el Estado de la Educación Común* y las *Memorias presentadas al Congreso Nacional* ofrecen una síntesis de las iniciativas educativas realizadas a lo largo de un año (excepcionalmente, podían llegar a reunir la memoria de dos, o de tres años consecutivos) donde se combinan datos cuali y cuantitativos. Los *Informes*, a su vez, estaban precedidos por un texto introductorio a cargo del Presidente del Consejo Nacional de Educación donde se ponderaban los logros y las dificultades que enfrentaba el desenvolvimiento de la escolarización.

*El Monitor* resultó una fuente de información extraordinaria; “resultado de la hibridación entre el libro y el periódico” (Finocchio, 2009: 18) el órgano de difusión del CNE se inscribió dentro del género “prensa educativa”, un amplio y multifacético corpus textual donde convergieron publicaciones de origen estatal junto a iniciativas gremiales, culturales, comerciales y magisteriales<sup>32</sup>. *El Monitor* era una publicación periódica distribuida por el CNE que se editó de manera ininterrumpida durante el período comprendido entre septiembre de 1881 y 1910.<sup>33</sup>

Una interpretación historiográfica sobre la función que cumplió el MEC la asimiló con las tareas de establecer “lineamientos para la centralización educativa bajo el ala del Estado y contribuir a la formación del personal docente brindando dirección de cara al sujeto educable” (Duarte, 2014: 139). Para este autor, el MEC tenía como interés prioritario “acercar a un público exclusivo sus directivas” (Duarte, 2014: 131) y “uniformizar las prácticas escolares” (Duarte, 2014: 135). Esta lectura se desprende de una interpretación del Estado en clave marxista, concebido como

---

<sup>31</sup> Las dos primeras resultaron, a su vez, fuentes para producir nuevas estadísticas, memorias de inspección, mapas y censos escolares.

<sup>32</sup> Silvia Finocchio advierte sobre las dificultades clasificatorias de este tipo de producciones escritas, aunque propone un inventario en el que al menos puedan identificarse seis tipos de revistas: publicaciones sobre el sistema educativo y las instituciones escolares, publicaciones para docentes, publicaciones para un tipo particular de educación (inicial, especial, etc.), publicaciones destinadas al apoyo y la inclusión educativa, revistas de educación no formal (orientadas a la recreación, la formación cultural y laboral) y las publicaciones del campo de la pedagogía y las ciencias de la educación, orientadas a la innovación y la introducción de métodos de enseñanza. Gabriela Diker ha trabajado en detalle la prensa educacional del período 1858-1930, y de aún más particular, la relación entre maestros y palabra escrita en lo que ella misma define como las “luchas libradas por los profesionales de la enseñanza primaria [...] por fijar los límites de la Pedagogía como campo de saber específico” (Diker, 2004: 9). Volveremos sobre este punto más adelante.

<sup>33</sup> El MEC fue editado hasta la década del 60 del siglo XX. En 1970 pasó a llamarse *Educación y Cambio*, entre 1987 y 1989 *Espacio Público*, entre 1996 y 1999 *Zona Educativa* y entre 2004 y 2016 -cuando el gobierno de Mauricio Macri decidió discontinuarlo, *El Monitor* (que contó, desde 2013, con formato digital).

“una herramienta de dominación de clase” (Duarte, 2014: 130).<sup>34</sup> La perspectiva que asume esta tesis es ligeramente distinta. Sin desconocer la preocupación que el CNE manifestó en relación a la consolidación de una posición hegemónica dentro de un campo en formación, el MEC también fue un espacio donde se expresaron diferentes posturas pedagógicas (las manifestadas en el marco del Congreso Pedagógico realizado en 1882 representan un claro ejemplo); se tradujeron publicaciones periódicas de distintos países (entre otros, el *Journal d'Éducation Populaire* de París, el *Educational Times* de Londres, el *Oesterreichischer Schulbote* de Viena, y *Le Progrès* de Bélgica); se difundieron iniciativas educativas impulsadas por directores, maestros y grupos de vecinos, y circularon pequeñas viñetas relatando episodios de la historia de la educación o experiencias educativas de países lejanos, traducciones de informes y notas sobre distintos tópicos pedagógicos, entre otros. La riqueza del MEC reside, precisamente, en que no proyectó una voz monocorde ni restringió los asuntos que debían ser tratados en sus páginas a los objetivos del CNE. En este sentido, el MEC se acercó al universo de la prensa escrita en tanto sus páginas fueron -como sucedía con otras publicaciones de la prensa escrita- un “vehículo de proyectos, el instrumento de debate, el propulsor de valores, uno de los principales medios de hacer política, de reproducir y construir imágenes de la sociedad” (Alonso, 2003: 4)<sup>35</sup>.

Por su parte, el archivo “Láinez” se creó en 1934 con motivo de la conmemoración de los 50 años de la ley 1.420<sup>36</sup>. El CNE requirió a los directores de escuelas primarias de todo el país la confección de informes sobre las instituciones que presidían. No se trataba de un pedido habitual. La distancia que existía entre el CNE y las escuelas era inmensa; las únicas noticias que llegaban a oídos del gobierno central eran elaboradas por los inspectores de los Territorios Nacionales. La confección de un archivo de informes institucionales -escritos por directores de escuela- representaba una novedad. En aquellas memorias institucionales, los directores volcaron una gran cantidad de información sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad, los índices de escolarización y analfabetismo en el radio

---

<sup>34</sup> Silvia Finocchio define cuatro grandes áreas de interés del MEC: los edificios escolares, los materiales educativos, el sistema de inspección y la asistencia escolar (Finocchio, 2009: 50). En mi lectura he podido identificar otras áreas de interés que aparecen con recurrencia en los números publicados entre 1881 y 1910.

<sup>35</sup> Y hasta se llegó a afirmar que “Todo artículo que en cualquier forma tenga contingencia con la instrucción y la educación, según criterio del señor Director, puede tener cabida en las columnas de “El Monitor” (MCNE, 1911-12: 1017). Hacia el final del período, en los 14 CE de la ciudad llegaron a distribuirse 46991 ejemplares a lo largo de un año.

<sup>36</sup> También conocido como “Archivo de memorias escolares del CNE”. Se encuentra alojado en la Biblioteca Joaquín V. González del Instituto Bernasconi de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y está compuesto de aproximadamente 1.500 informes elaborados por directores de distintas regiones del país en tres años distintos: 1934, 1949 y 1968.

escolar, las características del edificio escolar y su mobiliario, la organización del trabajo docente y los actos escolares; pero también plasmaron su interpretación sobre las funciones sociales de las escuelas, sus condiciones de trabajo, los “enemigos” que enfrentaban y los “obstáculos” que debían sortear. Estos informes fueron reunidos bajo la advocación del senador que promovió la creación de escuelas primarias en jurisdicciones provinciales: Manuel Láinez. Estas fuentes me permitieron dar forma e identificar un caudal sigiloso de información sobre aspectos de la experiencia escolar que, casi con certeza, solo podrían ofrecer quienes estaban directamente involucrados con las escuelas en su quehacer cotidiano. Lo que muchas veces aparecía reflejado en los documentos oficiales de un modo concluyente, en los informes Láinez invitaba a pluralizar la memoria escolar y dar cuenta de la coexistencia -al menos en las décadas finales del siglo XIX- de diferentes modos de realizar la tarea escolar cotidiana.

Asimismo, las fuentes que sirvieron de base para reconstruir los argumentos formulados por el reconocido higienista Francisco Súnico, el médico Juan María Ramos Mejía y el pedagogo Pablo Pizzurno sobre el desenvolvimiento de la escolarización, sus problemas y desafíos, son producciones escritas que tienen como principal objetivo ilustrar al Estado y, al mismo tiempo, son demandados por aquel. Siguiendo a Plotkin y Zimmermann (2012) a partir de estas fuentes aspiré a construir una visión del Estado que no se cierra sobre las demandas de los grupos dominantes -como quería una tradición marxista clásica- ni se disuelve en “microfísicas del poder” -como puede derivarse de una interpretación de Foucault- sino que se constituye gracias al conocimiento producido desde diferentes campos disciplinares, y al mismo tiempo permite que estos se conformen e institucionalicen. Los saberes específicos que hacen posible la escolarización en el plano de las ideas, se producen en el marco de una dinámica donde estas ideas son demandadas y, a la vez, constitutivas del Estado.

### **Cinco dimensiones de la escolarización**

Esta tesis se organiza a partir del estudio de cinco dimensiones que conforman el proceso de escolarización porteño: las transformaciones operadas en la estructura y los vínculos entre Estado y sociedad en relación al gobierno escolar; la expansión y renovación material del sistema educativo y sus impactos sobre la edilicia escolar; el surgimiento de una serie de reformas escolares que reconfiguraron las formas de enseñar, evaluar y actualizar los saberes docentes; la redefinición de las relaciones entre escuelas, maestros y cultura escrita, y la emergencia de una comunidad

interpretativa articulada a la construcción de saberes estatales en torno a la escuela pública.

Como señalé, estas cinco dimensiones fueron escogidas a partir de tres criterios: en primer lugar, privilegiando los temas que se destacaban en la agenda impulsada por el CNE para la ciudad de Buenos Aires en el período comprendido entre 1880 y 1910; en segundo lugar, por un principio de factibilidad que permitiese asir una serie de temas para una lectura posible y necesariamente incompleta de la escolarización porteña; finalmente, atendiendo a los estudios y trabajos que ya existen sobre otras dimensiones identificadas y que aquí no serán abordadas por razones de espacio.

El primer capítulo reconstruye los antecedentes y debates que formaron parte de la creación del Consejo Nacional de Educación. La forma institucional que adoptó el gobierno de la educación durante este período retomó e incorporó características de experiencias y modelos previos que son reconstruidos con el propósito de resaltar líneas de continuidad entre ésta y las formas institucionales previas. Tan importante como comprender los cambios –y las razones y motivos detrás de ellos- es preguntarse qué tienen en común los procesos de escolarización que se registran a partir de 1880 con el desarrollando de la educación a través de formas escolares al menos desde comienzos del siglo XIX. En este capítulo se toma especial consideración a un aspecto de la escolarización señalado por Anne Marie Chartier, para quien “Insistir en la lentitud de los progresos desplaza la mirada hacia la dimensión social de la escuela” (2004: 24).

En este capítulo se argumenta también que la implementación de un nuevo marco legal conllevó la reconfiguración del sistema educativo local, destacando dos particularidades: por un lado, se aglutinaron las funciones de gobierno en torno a un organismo liderado por personas cuya principal cualidad eran sus méritos morales y civiles; por el otro, se redefinieron dinámicas y relaciones en torno al gobierno escolar mediante dos dispositivos: la ampliación de funciones atribuidas a la sociedad y el establecimiento de una diferenciación cada vez mayor entre los agentes encargados de conducir, administrar y ejercer el contralor de las escuelas.

La conducción de las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires experimentó entre 1880 y 1900 importantes transformaciones que siguieron, en cierta medida, el ritmo de las dinámicas impulsadas por el CNE. No obstante, sostengo que, más allá del protagonismo que alcanzó esta institución, los cambios que tuvieron lugar en las escuelas porteñas, así como la definición de sus perfiles, fueron principalmente el resultado de un proceso que puede ser interpretado a partir de acciones e iniciativas promovidas por diferentes agentes, poniendo la atención en el

papel que desempeñaron los CE de distrito, inspectores, directores y maestros de escuela. Este argumento se apoya en una concepción multidireccional de los vínculos que unían a los directores y maestros con las autoridades centrales, que no se reduce a un tipo de relación jerárquica, signado exclusivamente por la obediencia y el acatamiento. Algunos directores y maestros fueron importantes innovadores; realizaron contribuciones significativas que incidieron en la vida cotidiana de las escuelas (incluso algunos llegaron a ascender al cargo de inspectores gracias a estas medidas) y cuyas experiencias fueron, en ciertos casos, replicadas en otras escuelas y distritos. Los CE fueron usinas donde se gestaron reformas locales que, en algunos casos, se replicaron a escala jurisdiccional. Este argumento se desarrollará en el capítulo dedicado a las prácticas escolares, con el propósito de exponer -también- las relaciones que existen entre estas y los modos de gobierno escolar.

El siguiente capítulo está dedicado a un aspecto central de esta etapa de la escolarización porteña: la ampliación y redefinición de su base material. El primero es el relacionado con la construcción de edificios escolares. Cuando hubo que establecer las características de la escuela moderna, las autoridades educativas comenzaban definiendo cómo debía ser un edificio adecuado para desenvolver las tareas de enseñanza. La centralidad que se le otorgó al “edificio especial” guardó relación con la capacidad que se le atribuía al espacio físico para definir qué hacía a una escuela, una escuela y porqué la misión que allí habría de desenvolverse la distinguía de otras instituciones. La construcción de edificios escolares puso en tensión una serie de atributos que debían asumir estos espacios: ser austeros, para responder al modelo de vida republicano; ser monumentales, para ubicar a Buenos Aires entre las principales capitales del mundo occidental comprometidas con la educación pública; incorporar los preceptos higiénicos, para responder a los fundamentos de la cultura científica e higienista. Las características que adoptaron aquellas perspectivas -que se tradujeron en sendas iniciativas arquitectónicas impulsadas por el CNE durante este período- invitan a considerar cómo las definiciones en torno a las dimensiones, el aspecto exterior, la distribución de los espacios, entre otros elementos, fueron objeto de debates más que de grandes consensos.

En el siguiente capítulo, abordaré las dinámicas en torno a las reformas escolares ligadas a la enseñanza, evaluación y actualización docente, desde una perspectiva que coloca el énfasis en la capacidad de agencia de los sujetos y de construcción de trama social, más que en las lógicas de control arriba-abajo. La escuela como espacio comunitario de intervención, a partir de una dinámica que involucra a maestros, directores, consejos escolares y vecindarios y expresan

diferentes grados de articulación con el poder. El desarrollo de este capítulo abarca un conjunto de temas que ocuparon un lugar nodal en los debates sobre las funciones que debía cubrir la escuela. Me referiré a las dinámicas que se produjeron en torno los impulsos y debates que se produjeron en torno al método de enseñanza objetivo, la implementación de los exámenes públicos y las conferencias pedagógicas.

El cuarto capítulo aborda un asunto nodal para entender por qué esta etapa de la escolarización se asentó sobre un nuevo contrato en torno a la cultura escrita: la formulación de un nuevo vínculo entre maestros, bibliotecas y cultura escrita en el marco de la escolarización. Las bibliotecas escolares, valoradas por el presidente del Consejo Nacional como “instituciones auxiliares de la escuela, destinadas a darle vida y poderoso auxilio” (MCN, 1888: 242), no sólo fueron concebidas como un instrumento que fortalecería el proceso de modernización cultural impulsado por el Estado; también aspiraban a generar un nuevo contrato de lectura, para el cual el modelo tradicional de la cultura letrada continuaba jugando un papel predominante, aunque ya no exclusivo ni excluyente. En este capítulo se presentan algunos aspectos relacionados con los espacios pensados para la formación de lectores, haciendo foco en uno que estuvo destinado especialmente al público docente y que se fundó precisamente por aquellos años de transformaciones: la Biblioteca Nacional del Maestro.

El último capítulo está dedicado a reconstruir los discursos que un conjunto de funcionarios, ligados por lazos más o menos estrechos al mundo de la cultura, la política y de la educación, desplegaron sobre las direcciones que debía asumir el proceso de escolarización en la ciudad de Buenos Aires. Estos autores y textos cumplieron funciones orientadoras en torno a la dirección y las metas que debía asumir la escolarización. Me interesa demostrar que lo que definió a los discursos educativos fue el carácter intertextual dentro del cual se elaboraron sus principales definiciones (en el que los educadores jugaron un papel fuerte, aunque sus saberes no fueron los únicos tenidos en cuenta), enfocando desde distintos ángulos el problema de la escolarización. La intervención de disciplinas diferentes en la reflexión sobre las funciones de la escuela derivó en una serie de conflictos y fricciones que este capítulo procura exponer.

En los casos analizados, las interpretaciones que ofrecieron higienistas, pedagogos, políticos y hombres de la cultura respecto al papel de la escuela porteña no son radicalmente diferentes, pero sí presentan numerosos matices, cargas interpretativas, intereses depositados en una función o aspecto específico. Este capítulo reconstruye la historia de cómo esas pequeñas o grandes diferencias le imprimieron a la noción de escuela y de escolarización un carácter decididamente

polisémico. Pablo Pizzurno alcanzó un papel protagónico y fue el gestor de muchas de las reformas que se implementan entre fines del siglo XIX y principios del XX en las escuelas porteñas; la injerencia cada vez más gravitante de José María Ramos Mejía –que puede interpretarse como un límite a las reformas educativas liberales y modernizantes de tono “pizzurneanas” y, como contrapartida, el despliegue de la “cuestión nacional”-; finalmente, quiero demostrar cómo los discursos higienistas alcanzaron una gravitación fundamental en la definición de los espacios y las prácticas escolares, a través de la obra de Súnico. Estos textos adoptaron un tono prescriptivo que buscaba incidir sobre los proyectos educativos en boga. Pretendo demostrar que en cada uno de ellos la definición de qué hace a una escuela, escuela, presenta una carga interpretativa diferente.

## Capítulo 1

### **El gobierno escolar: configuraciones, atributos y formas de participación**

Este capítulo reconstruye los principales caminos que siguió la educación primaria en la ciudad de Buenos Aires desde el punto de vista de la organización del gobierno escolar, atendiendo a sus diferentes configuraciones históricas, los atributos legales que adoptó durante el período estudiado y las formas de participación que promovió, resignificó o desestimó.

Existe una relación estrecha entre las fuerzas que despliega el proceso de escolarización y la emergencia y configuración de un tipo específico de gobierno escolar capaz de conducirla. La red de elementos que intervienen en la composición del gobierno son múltiples: artefactos, tecnologías, corpus legales, conocimientos, y prácticas, entre muchos otros recursos, que son ejercidos por diferentes “figuras de autoridad”<sup>37</sup>. Una voluntad política debe ser capaz de componer y ensamblar estas fuerzas para hacer efectivos los objetivos trazados sobre un conjunto amplio de la población. Asimismo, dicha voluntad política está conformada por un conjunto de actores (partidos políticos, organizaciones gremiales, burócratas, entre otros) con los cuales entra en tensión, contiene y está permanentemente obligado a negociar<sup>38</sup>. Atendiendo a estas dinámicas, en este capítulo quisiera enfocarme en dos planos del gobierno escolar y proponer un acercamiento a través del estudio de algunos procesos y acontecimientos concretos.

La primera aproximación al problema del gobierno escolar que propongo es mediante el análisis de una de sus dimensiones, la organización legal, entendiendo por ésta al entramado de leyes, disposiciones oficiales, circulares, reglamentos y decretos que buscaron instaurar una nueva modalidad de gobierno de las instituciones educativas porteñas. Argumentaré que la implementación de un nuevo

---

<sup>37</sup> Estas figuras de autoridad pueden desempeñarse desde un amplio espectro de lugares sociales que no necesariamente se correlacionan con los atributos que seccionan las prácticas gubernamentales entre el estado y la sociedad civil: párrocos, médicos, asociaciones vecinales, padres de familia, damas de caridad, docentes, inspectores, higienistas, entre muchos otros.

<sup>38</sup> Esta idea se asienta sobre una interpretación del Estado como un actor social con objetivos propios, que no refleja de manera mecánica intereses o demandas de las clases dominantes y que, por lo tanto, puede desplegar una dinámica propia con cierta autonomía respecto a las facciones que pugnan por su control. Al respecto, véase el trabajo de Skocpol, Evans y Rueschemeyer (1985).



marco legal expresó la reconfiguración de la red de escuelas porteñas, destacando dos particularidades: por un lado, se aglutinaron las funciones de gobierno en torno a un organismo estatal liderado por agentes que reivindicaban, como condición *sine qua non* para su funcionamiento, establecer un cierto grado de autonomía respecto de las autoridades políticas locales y nacionales (aunque no prescindieran completamente de ellas); por otro lado, el nuevo organismo le imprimió una complejidad distinta a su estructura y funcionamiento -si se lo compara con otros modelos de gobierno ensayados previamente- estableciendo un nuevo tipo de vínculo entre los agentes encargados de la conducción, administración, dirección y contralor de las escuelas porteñas. En simultáneo a este proceso, y de manera complementaria, se crearon nuevos atributos de gobierno que se distribuyeron entre diferentes agentes sociales. La participación activa de diversas instituciones se puede constatar en la rápida y eficiente actividad que desarrollaron las cooperadoras escolares, las sociedades populares de educación y los comités de bibliotecas populares, entre otros agentes sociales.

La otra aproximación al gobierno escolar se concentra en el análisis de las competencias gubernamentales que se desarrollaron para responder a los desafíos que presentaban los destinatarios de la educación. En esta dirección, argumentaré que, si los procesos de centralización con autonomía relativa del poder político -cuya conducción se depositó en manos de agentes que reivindicaban un saber disciplinar y técnico por sobre otro tipo de racionalidades-, y la reasignación y ampliación de las funciones ligados al gobierno de la educación -que recayó en buena medida en manos de la sociedad, nucleada en torno a los CE, sociedades filantrópicas y grupos de vecinos destacados, entre otros agentes- fueron opciones viables, se debió a un proceso de más largo aliento en el que tuvo lugar una redefinición de los vínculos entre el Estado y la sociedad a partir de una serie de debates que tuvieron lugar en los años previos a la sanción de la ley de educación común 1.420. Dentro de ese marco, el Estado asumió paulatinamente una posición hegemónica<sup>39</sup> e interpeló a la sociedad a complementar la obra educativa estatal desde una posición de subordinación activa<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Los especialistas en política educativa denominaron este rol con el término "principalidad". Véase entre otros Paviglianiti (1991) y Braslavsky (1982). En el campo de la historia de la educación, el equipo APPEAL definió esta nueva modalidad de gobierno escolar a través de las siglas SIPCE (Sistema de Instrucción Público Centralizado Estatal). Véase Puiggrós (1990).

<sup>40</sup> Empleo los términos hegemonía y subordinación en el sentido que les confieren Laclau y Mouffe. Los mismos expresan y se ponen de manifiesto a través de una serie de relaciones en las que se constituyen diferentes "posiciones de sujeto", siendo estas posiciones expresión de vínculos históricos -y, por ende, no esenciales- en cuya trama se fijan provisoriamente las identidades de los agentes sociales. En este sentido, las relaciones de subordinación a las que hago referencia no deben interpretarse -como lo ha hecho una tradición historiográfica educativa de corte revisionista- como relaciones de "opresión" o de "dominación": "Entenderemos por *relación de subordinación* aquella en la que un agente está sometido

Las dimensiones presentadas están íntimamente entrelazadas. Lo que determina los niveles de eficacia de leyes, decretos y reglamentos es la relación de poder que se establece entre el Estado y la sociedad. En este sentido, el gobierno escolar no es sinónimo de estatalidad -como si fuese el Estado el único agente que interviene en su desenvolvimiento-, ni puede ser reducido a la suma de los ejercicios ligados a su administración. Más bien, la definición de gobierno que proponemos remite a un tipo de racionalidad que, siguiendo a Foucault (1997), tomó el problema político de la población como su objeto particular con el propósito de desarrollar una “capacidad de control y conducción sobre una serie de sujetos, discursos, regulaciones, recursos, prácticas e instituciones” (Rivas, 2004: 72) que se producen en el marco de una relación de fuerzas que tienen lugar en, y más allá, de la esfera estatal<sup>41</sup>. Se trata de una noción de gobierno en la que intervienen una gran variedad de prácticas donde se cifra una “economía de la dominación de enormes consecuencias” (Caruso, 2005: 25).

Asimismo, es conveniente prestar atención a las distinciones que existen entre los términos “subordinación”, “dominación” y “opresión”, para evitar una lectura que moldee la imagen de un Estado omnipresente y todo poderoso que impone su voluntad sobre una sociedad pasiva e indiferente a los procesos educativos. Por supuesto que el Estado establece relaciones de dominio de humanos sobre humanos basados en una coacción legítima. Pero cuando los análisis asumen que los programas educativos estatales se imponen bajo una lógica de arriba-abajo, corren el riesgo de soslayar “la compleja formación social y política que se teje desde abajo [y en poco contribuyen] a evitar la dicotomía abstracta entre ‘Estado’ y ‘sociedad’” (Rockwell, 2007: 18-19).

Lo antedicho conduce a incluir en el análisis de las formas de gobierno escolar el papel de los técnicos estatales (aunque podría hacerse referencia a otras organizaciones sociales que desempeñan la función de intermediarias), en tanto

---

a las decisiones de otro -un empleado respecto a empleador, por ejemplo, en ciertas formas de organización familiar, la mujer respecto al hombre, etc.- Llamaremos, en cambio, *relaciones de opresión* a aquellas relaciones de subordinación que se han transformado en sede de antagonismos. Finalmente, entenderemos por *relaciones de dominación* al conjunto de aquellas relaciones de subordinación que son consideradas como ilegítimas desde la perspectiva o el juicio de un agente social exterior a las mismas -y que pueden, por tanto, coincidir o no con las relaciones de opresión actualmente existentes en una formación social determinada” (Laclau y Mouffe, 1987: 172. Énfasis en el original).

<sup>41</sup> La noción de gobierno escolar es tributaria del concepto de gubernamentalidad forjado por Foucault, en tanto lo que se procura es identificar “diferentes estilos de pensamiento, sus condiciones de formación, los principios y saberes de los que se apropian y los que generan, las prácticas en las que consisten, cómo son llevadas a cabo, sus polémicas y sus alianzas con otras artes de gobierno. Desde tal perspectiva, se vuelve manifiesto que cada formulación de un arte de gobierno incorpora, explícita o implícitamente, una respuesta a las siguientes preguntas: ¿quién o qué debe ser gobernado? ¿Por qué deberían ser gobernados? ¿Cómo deberían ser gobernados? ¿Con qué fines deberían ser gobernados?” (Rose, 2012: 116).

puede contribuir a desarmar esta dicotomía<sup>42</sup>. En primer lugar, porque muchos de ellos presentaban trayectorias profesionales diferentes o provenían de sectores de la sociedad que pueden ser rastreados para dar cuenta de la diversidad de procedencias<sup>43</sup>. En segundo término, porque su papel en el desenvolvimiento de los procesos de escolarización no reduce el problema de la gobernación a la búsqueda de los aspectos organizativos más apropiados o la elaboración de prácticas institucionales que obstruyan o amplíen las posibilidades de participación social. Uno de los nudos de la gobernación, como lo entendemos aquí, consiste en revisar “las distinciones, diferenciaciones y divisiones (los principios de “razón”) que disciplinan y producen los principios que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación” (Popkewitz y Lindblad, 2005: 119). En esta dirección, para la consolidación y legitimación de una nueva forma de gobierno escolar fue decisivo el pasaje que tuvo lugar en el ámbito de la pedagogía, desde un cuerpo de saberes muy generales y dispersos referidos a la educación, hacia un campo de conocimiento legitimado socialmente mediante “procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de esos saberes” (Suasnábar y Palamidessi, 2007: 39).

Estos procesos dieron lugar, paulatinamente, a un nuevo tipo de racionalidad pedagógica. Ésta puede identificarse tanto con un elemento constitutivo de los sistemas educativos modernos, como con un fenómeno que podría extenderse a la regulación de otros espacios de la vida social e, incluso, a la gestión de la ciudad misma<sup>44</sup>. Una condición para la formación de los sistemas educativos nacionales consistió precisamente en configurar nuevas jerarquías a través de una progresiva diferenciación y especialización de las funciones, los roles y los conocimientos que debía acreditar cada uno de los agentes involucrados en su gestión y gobierno. Paradójicamente, un modelo educativo que postulaba lo común como el horizonte de sus intervenciones requería, para su funcionamiento, establecer más y nuevos tipos de jerarquizaciones.

Lo que finalmente interesa subrayar en este capítulo es que las formas de organización del gobierno escolar que adoptó la ciudad de Buenos Aires para sus

---

<sup>42</sup> Este asunto se abordará específicamente en el capítulo 5, aunque aquí se harán algunas referencias a la configuración de estos perfiles.

<sup>43</sup> La amplitud social que está en la base del reclutamiento de los cuadros que formaron parte de la conducción del sistema educativo argentino pone en evidencia que el ejercicio de estas funciones no se circunscribió al privilegio de una clase rigurosamente definida. Sí hubo, en cambio, otro tipo de predomios (v.g. de género). En el capítulo sobre inspección me detendré sobre este punto en particular.

<sup>44</sup> Estamos frente a un tipo específico de racionalidad cuando, retomando a Rose, pueden identificarse “campos discursivos caracterizados por un vocabulario común cuyas disputas pueden ser organizadas por principios éticos que pueden comunicarse unos con otros, por explicaciones mutuamente lógicas, hechos compartidos y por significativos acuerdos en torno a problemas [...] clave” (Rose, citado en Rivas, 2004: 74).

escuelas fueron también el resultado de la toma de decisiones y de las iniciativas impulsadas por sus propios habitantes. Todo ello implicó la concreción de articulaciones entre las diferentes instancias gubernamentales y los agentes de la sociedad en torno a la escolarización, de la cual todos (la sociedad, el Estado, y la propia educación) saldrían transformados. Lejos de querer representar una dinámica de poder que se expresa de arriba hacia abajo, quisiera subrayar que las articulaciones a las que hago referencia en torno al gobierno de la educación tuvieron múltiples puntos de origen que conectaban a las instituciones del aparato estatal con las gestionadas por los diferentes sectores de la sociedad. Ambas instancias generaron nuevas dinámicas en torno a la vida de las escuelas que impactarían en su propia identidad, transformándola. De hecho, la formación del ciudadano en el marco de la República fue un proceso que comprometió no sólo la incorporación de nuevas competencias y saberes. En este proceso ocuparon un lugar central las diversas formas a través de las cuales la sociedad se apropió y comprometió con el gobierno de la educación (Dussel, 2012).

El capítulo se estructura del siguiente modo: en un primer momento se abordan las características que adoptó el CNE, principal órgano estatal para el gobierno de las escuelas de la ciudad; luego se reconstruyen las diferentes instituciones que tuvieron bajo su dirección las escuelas porteñas entre finales del siglo XVIII y el XIX con el objeto de enhebrar los diferentes momentos de una genealogía de las formas de gobierno escolar que se ensayaron a lo largo de la historia de la ciudad; después, la atención se traslada a los debates que tuvieron lugar en el Congreso Pedagógico de 1882 donde se plasmaron varios asuntos relativos a la construcción de una nueva lógica de gobierno escolar (en cuyo seno se redefinieron asuntos vitales: el mayor o menor grado de centralización / descentralización, el autogobierno del yo, el control de las rentas, los atributos y responsabilidades del Estado y la sociedad, entre otros asuntos). Finalmente se abordan dos cuestiones clave para comprender el devenir del gobierno escolar porteño: las reglamentaciones que regularon la vida de las escuelas y las dimensiones relativas al gobierno escolar que se plasmaron en la ley 1.420.

### **El gobierno escolar se redefine**

El período que abarca este capítulo comprende una etapa de la escolarización donde tuvo lugar un intenso debate en el ámbito legislativo y pedagógico en torno a la sanción de una nueva ley de educación nacional. Como se procura demostrar en este apartado, sería un error tomar la sanción de la ley 1.420 en 1884 como el punto de partida absoluto en la configuración del sistema educativo nacional. Las

posiciones que alimentaron los debates entre 1881 y 1884 cristalizaron opiniones, movilizaron argumentos y experiencias, e incluso actualizaron antecedentes legales previos que ya habían formulado de un modo suficientemente claro a comienzos de la década del '70. La importancia de detenerse en estos debates consiste en poner de relieve las diferentes posiciones existentes en torno a la conceptualización de la escolarización y, a partir de ello, comprender cómo la sociedad política y la sociedad civil se estaban configurando y redefiniendo sus roles a través de estos mismos procesos. En suma, estos episodios son importantes en la medida en que facilitan y hacen posible “to explore the interface between state governance and social agency in education” (Rockwell y Roldan, 2013: 9). En el caso particular de los debates del congreso pedagógico pueden observarse dos cuestiones: por un lado, la desnaturalización del Estado como principal agente responsable de impartir educación (tanto en sus antecedentes históricos como en las alternativas de formación de un tipo de gobierno escolar apropiado para el momento político que se abría a partir del 80). Por el otro, en la perspectiva que abre la historia conceptual al ocuparse de reconstruir la génesis y la lógica de los conceptos modernos, los diferentes usos de los conceptos -y lo que por ellos se entiende- en el marco del congreso pedagógico, ponen en evidencia que los empleos de las mismas palabras pueden estar significando realidades diferentes que no se pueden insertar en un horizonte conceptual común, aunque formen parte de un mismo campo problemático.

Una aproximación sesgada sobre la legislación escolar del período entrama un peligro más, el de desdibujar los contornos de la educación porteña teniendo en cuenta que la ley no sólo regía para la Capital Federal, sino también para el resto de los Territorios Nacionales. Prestar atención a este asunto implica poner en evidencia un doble ocultamiento. El primero, más evidente, fue denunciado en repetidas oportunidades por el campo historiográfico educativo: la historia nacional de la educación fue una historia contada desde el centro del poder que contribuyó a ocultar las dinámicas particulares que despliegan las historias regionales. El segundo se vuelve más evidente cuando es la propia ciudad-capital la que deja de ser el escenario donde tienen su asiento las autoridades nacionales y se la recorta como campo de investigación. Entonces puede percibirse que el carácter fundacional del nuevo estatuto político operaba un borramiento sobre las identidades, historias y experiencias educativas locales preexistentes. Si se analiza el proceso desde la perspectiva de la consolidación del Estado nacional, es atinado sostener que la ley 1.420 fue una ley con pretensiones fundacionales; pero si se lo estudia desde la historia de la ciudad de Buenos Aires, la ley de educación común pasaba a ser un episodio -sin dudas central- de una historia educativa (legal, e institucional, pero no

solamente) mucho más rica, diversa y amplia, formada por numerosos antecedentes en los cuales se apoyará y con los cuales eventualmente discutirá dicha ley.

En este apartado se presentan las funciones del CNE desde una perspectiva que aborda aquel organismo como una forma institucional en construcción<sup>45</sup>. La escolarización como sinónimo de “educación generalizada” estuvo fuertemente asociada con la gestación de un sistema educativo que fue de una menor a una mayor complejización de sus funciones. En la historiografía educativa argentina este proceso fue muchas veces representado como una ruta ascendente que concluyó en la creación del CNE. A la inversa, el desmantelamiento del sistema educativo argentino durante el siglo XX -y de un modo dramático a partir de la última dictadura militar- estuvo asociado con la transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales y las políticas de descentralización (también vinculado a la privatización de los servicios educativos)<sup>46</sup>. Los términos “centralización” y “descentralización” están -desde entonces- fuertemente connotados por estas experiencias históricas, entre muchas otras que han tenido lugar durante el transcurso del siglo XX.

El CNE fue creado a través de un decreto de Roca el 28 de enero de 1881. De este modo, la Comisión Nacional de Educación –cuya existencia databa del 25 de septiembre de 1871 y estaba a cargo de la educación primaria- fue reemplazada por una nueva forma de gobierno. Domingo F. Sarmiento fue designado superintendente general, y como vocales del Consejo fueron nombrados Miguel Navarro Viola, Alberto Larroque, José A. Wilde, Adolfo Van Gelderen, Federico de la Barra, Carlos Guido Spano, Juan M. Bustillos y José A. Broches.

Tanto el Consejo como la Comisión se inspiraban en los modelos norteamericanos de gobierno escolar impulsados por Horace Mann y se conocían bajo el nombre de Educación Común<sup>47</sup>. En el caso de las escuelas norteamericanas la creación de un ente específico para el gobierno de las escuelas se basaba en el principio que estipulaba separar la administración y las rentas escolares del resto de las administraciones municipales y de sus respectivas tesorerías.

En un primer momento, las funciones que se le asignaron al Consejo fueron dos: crear y supervisar las escuelas de la Capital y los Territorios Nacionales y, en

---

<sup>45</sup> Por construcción del Consejo Nacional de Educación entendemos aquí no sólo la sanción de una serie de leyes, reglamentos y disposiciones estatales que le otorgan una existencia legal, sino al entramado político-institucional en el que intervinieron un conjunto nutrido de personas perfilando, paulatinamente, una esfera institucional depositaria de saberes específicos y con áreas de intervención delimitadas (Véase Lanteri, 2013).

<sup>46</sup> Un repertorio de las políticas educativas ensayadas –o por ensayarse- en Argentina, entre las que se cuentan las de la descentralización, puede consultarse en Rivas, et. al. (2013).

<sup>47</sup> Ver al respecto Gagliano, Rafael, Southwell, Myriam y Puiggrós, Adriana (2003).

simultáneo, convocar a un Congreso Pedagógico que discutiese y elaborase un anteproyecto de ley de educación común que las regulase. Para garantizar su existencia se estableció que, entre sus principales fuentes de financiamiento, se contemplasen el cobro de un porcentaje del impuesto a las patentes y a los bienes inmuebles. Con el tiempo y la expansión del sistema educativo, las funciones del Consejo Nacional se fueron ampliando y las fuentes de financiamiento, diversificándose<sup>48</sup>.

A partir de 1884 el CNE funcionaría bajo la dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, su Presidente sería propuesto por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) y convalidado por el Senado, mientras que los cuatro vocales que lo acompañarían serían designados directamente por el Ejecutivo. Aunque tendría la plena dirección facultativa y administrativa de las escuelas que estuvieran a su cargo, las acciones del CNE estaban atadas a los tres poderes del Estado: en relación al ejecutivo, debía implementar los decretos referidos a asuntos educativos y pedir su aprobación para la compra de bienes inmuebles; en relación al legislativo, debía instrumentar las leyes que emanasen de las cámaras de representantes, elevar el presupuesto general, el cálculo de los recursos propios y un proyecto de organización del fondo de pensiones para su tratamiento; en relación al poder judicial, debía solicitar su aprobación cada vez que quisiera vender, ceder o gravar un bien inmueble de su propiedad.

---

<sup>48</sup> En 1978, con la transferencia compulsiva de las escuelas nacionales al ámbito provincial, el Consejo Nacional de Educación fue reemplazado por el Consejo Federal de Educación, quedando bajo la órbita del Ministerio de Cultura y Educación.

**Cuadro 1: autoridades del CNE (1880-1900)**

Año	Presidente	Secretarios	Vocales	Vocal inspector	Pro-Secretario
1881	Domingo F. Sarmiento (1881 - 1882)	Julio A. Costa (1881 - 1882)	-	Miguel Navarro Viola - Alberto Larroque - José A. Wilde - Adolfo Van Gelderen - José B. Bustillo - Benjamín Posse - José A. Broches (1881 - 1882)	Trinidad S. Osuna (1881 - 1889)
1882	Benjamín Zorrilla (1882 - 1895)	Victor M. Molina (1882 - 1885)	Miguel Lamarea (1882 - 1883) - Pedro Goyena - Julio Fonrouge - José Hernández (1882 - 1884) - Alberto M. Larroque (1883 - 1884) - Marcos Sastre (1882 - 1887) - Joaquín Granel (1883 - 1899) - Benjamín Posse (1884 - 1889) - Félix Marín y Herrera (1887 - 1893) - Julio A. García (1889 - 1899) - Alejo De Nevares (1894 - 1899) - Pedro C. Reyna (1895 - 1897) - Alberto Perú (1897 - 1899) - Gabriel Carrasco (Interino) (1898 - 1899)	Federico de la Barra - Carlos Guido y Spano (1881 - 1884)	
1883		Julio A García (1885 - 1889)		-	
1884					
1885					
1886					
1887					
1888					
1889		Trinidad S Osuna (1889 - 1892)			
1890		Salvador Díez Mori (1892 - 1899)			
1891					
1892					
1893					
1894					
1895					
1896	Pedro C. Reyna (Interino) (1895)	Santiago López (1889 - 1911)			
1897	José María Gutiérrez (1895 - 1903)				
1898					
1899			Joaquín V González (1899-1901) - Rafael Ruiz de los Llanos (1899 - 1904) - José B Zubiaur (1899 - 1911) - Lídoro J. Avellaneda (1899 - 1904)		
1900			Anibal Helguera Sánchez (1899 - 1904)		
1901					
1902					
1903					
1904					

**Fuente: elaboración propia en base a MCNE (1881-1900).**

La relación entre las autoridades del CNE y el Estado no se circunscribía a una extracción partidaria, así como tampoco podría concebírsela como el brazo ejecutor de este. El CNE podía elevar propuestas de ley y generar otras reformas escolares que no estuvieran contempladas en el marco de la ley siempre y cuando no la contradijeran. Al mismo tiempo, la organización del CNE no reposaba sobre un principio autárquico de gobierno, semejante al que fundamentaría la organización



moderna de las universidades en Argentina<sup>49</sup>. Su margen de acción fue calificado como de “autonomía relativa”, aunque, como ya se ha señalado, en ocasiones esta era “más relativa que autónoma” (Marengo, 1991: 74). Pese a ello, hay indicadores de que el CNE estuvo bajo cierto resguardo de los vaivenes políticos que sacudieron el período. Un ejemplo de ello es la permanencia en el cargo de sus presidentes. Mientras que, en un lapso de 30 años, se sucedieron 31 ministros de justicia e instrucción pública distintos, el CNE fue presidido por apenas 6 presidentes. En este plano del análisis, compartimos la apreciación sobre la configuración institucional adoptada por el CNE aduciendo que aquella “es síntoma de una cierta autonomía relativa de las luchas educacionales respecto a la política general” (Puiggrós, 1991: 10)<sup>50</sup>.

La primera novedad que introduce el reglamento que reemplazó la Comisión Nacional de Educación por el CNE fue la reducción de ocho vocalías a cuatro. Esta modificación no solo fue cuantitativa. Si hasta ahora los miembros de la Comisión eran nombrados por el PEN con acuerdo del Congreso Nacional, a partir de ahora serían directamente designados por el PEN. La designación del Presidente, en cambio, tendría que seguir contando con el aval del Senado. La segunda cuestión fue el definitivo desdoblamiento de las funciones de conducción e inspección, que durante la breve existencia de la Comisión ejercían de manera combinada los vocales.

---

<sup>49</sup> La autarquía universitaria se traduce en la potestad autonómica de las universidades públicas para utilizar sus recursos financieros, administrativos y económicos del modo que consideren más conveniente, sin imposiciones ni interferencias de ningún orden, más allá de la rendición de cuentas que deban efectuar al Estado. Véase Cantini (1997).

<sup>50</sup> Adriana Puiggrós entiende por “luchas educacionales” los enfrentamientos librados entre dos sectores dentro del normalismo argentino: por un lado, estaban los sectores “normalistas-normalizadores” quienes -según la autora- concebían a la educación a partir de la centralidad de la figura del docente y de la negación del alumno como sujeto portador de otra cultura; estos sectores expresaron su adhesión a los enfoques biologicistas y se esforzaron por justificar teóricamente la distribución de rangos dentro de la sociedad a partir del discurso médico y de la psicología. La ciencia ofrecía bases “objetivas” que legitimaban el lugar de los sujetos y las clases dentro de un orden social establecido. La aplicación y el cumplimiento de las normas serían fundamentales; quienes se desviarán de ellas formarían sujetos anormales. Por el otro, se podían distinguir las posiciones “democrático-radicalizadas”, desde donde se expresaron disidencias sobre los modos en que debía organizarse el proceso de transmisión de la cultura, quiénes podían ser sus destinatarios y quiénes no, cómo se imaginaba la relación entre sociedad civil y educación, cómo se vinculaba la cultura escolar con la cultura política. Esa disputa fue otorgándole al discurso pedagógico una especificidad propia, que le permitió ganar autonomía respecto a otros campos de conocimiento.

**Cuadro 2: Sesiones del Consejo Nacional de Educación (1881-1900)**

Año	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890
Sesiones	42	161	100	105	104	s/d	122	105	108	108
Año	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1898	1900
Sesiones	114	132	126	s/d	s/d	141	140	137	s/d	115

**Elaboración propia en base a Informes presentados por el CNE al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1881–1900).**

Desde un punto de vista cuantitativo, a juzgar por el volumen de reuniones realizadas por los miembros del Consejo en el transcurso de un año (si no se toma en cuenta el primer año correspondiente a la Comisión Nacional de Educación) las mismas nunca bajan de 100 y llegan a superar las 160 en 1882. Puede inferirse que el órgano de gobierno del CNE mantuvo una regularidad a lo largo de sus primeros 20 años, aunque no alcanzó -con excepción de 1882- a cumplir con el reglamento que establecía mantener tres sesiones semanales a lo largo del año, estando, en promedio, más cerca de 2.

La distribución de las comisiones que conformó en sus inicios el CNE es un indicador de la agenda de trabajo que se proponía desarrollar durante su etapa fundacional. Originalmente fueron tres: la de Didáctica y Diplomas, orientada a controlar los métodos de enseñanza y la probidad de los maestros; la de Hacienda y Presupuesto, enfocada durante los primeros años a expandir materialmente el sistema, y la de Asuntos Judiciales y Bibliotecas que estaba -a su vez- compuesta por dos consejos cada una. Cada una de ellas desplegó, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, acciones tempranas, funcionando de manera activa y cotidiana. Sobre algunos de los aspectos ligados a los métodos de enseñanza nos detendremos en el capítulo 3, mientras que la regulación de las bibliotecas será tratada en el capítulo 4.

La comisión de Didáctica y Diplomas organizó las primeras rondas de inspección con el propósito de relevar los métodos de enseñanza que se utilizaban en las escuelas de la ciudad y creó una comisión de textos y libros para construir un muestrario de materiales escolares y útiles a través de los cuales se buscaría construir algunos criterios comunes sobre la adquisición y el empleo de estos recursos. La comisión de hacienda y presupuesto planteó el problema de las casas rentadas -con especial foco en la ciudad- y diseñó un ambicioso plan para la construcción de una gran cantidad de edificios escolares. La comisión de asuntos

judiciales y bibliotecas trabajó durante los primeros años en dos aspectos: resolver los múltiples inconvenientes relacionados con el sistema de rentas para educación y organizar la Biblioteca Nacional de Maestros y su museo escolar.

En el plano nacional, las acciones del CNE fueron objeto de diferentes valoraciones. Es muy distinto evaluar la acción de un organismo cuya residencia se encuentra a miles de kilómetros de distancia del paraje donde se emplaza una escuela rural, que cuando forma parte del propio paisaje urbano en el que se desenvuelven las escuelas. Visto desde algún rincón de la Patagonia o la selva misionera, el CNE representaba el grado máximo de un organismo educativo que respondía a un modelo estatal centralizado del cual se tenía noticias muy esporádicamente. La imagen que directores, maestros y alumnos de las escuelas porteñas tenían del CNE estaba mediada, sin dudas, por la cotidianeidad con que sus agentes y directivas se hacían presentes entre ellos.

La dimensión espacial es un elemento estructurador del pensamiento pedagógico argentino del siglo XIX y XX sobre el cual pivotaron las reflexiones respecto a las ventajas y desventajas de un poder mayormente centralizado/descentralizado. Frente a la inmensidad de la llanura pampeana, Sarmiento planteaba uno de los principales interrogantes que debía afrontar quien asumiera el gobierno de la escolarización en esta región del continente americano: “¿Dónde colocar la escuela para que asistan a recibir lecciones, los niños diseminados a diez leguas de distancia, en todas direcciones?” (Sarmiento, 1977: 31).

Las tendencias hacia un modelo más centralizado o descentralizado conocieron argumentos a favor y en contra durante aquellos años (una mayor descentralización facilitaría una gestión más directa de las escuelas, pero también implicaría dejar librado el destino de la misma a la fluctuante y a veces escasa capacidad de iniciativa y voluntad popular; la centralización garantizaba una mayor homogeneidad en las decisiones políticas aunque estas se pagaban con el costo de la ineficiencia de instituciones que -por las enormes distancias que las separaban- tardaban en responder a las necesidades de las escuelas). Una pregunta que se desprende de este primer enfoque es si el tipo de gobierno que ejerce un organismo centralizado es similar cuando las escuelas que debe administrar se encuentran emplazadas dentro de una superficie máxima de 200 km<sup>2</sup> de la cual aquél forma parte<sup>51</sup>. La imagen de la centralización que puede construirse desde las diferentes

---

<sup>51</sup> En 1887 la extensión de Buenos Aires era infinitamente menor, y alcanzaba a cubrir poco más de 4.000 hectáreas, es decir, apenas 40 kilómetros cuadrados, aunque sus habitantes ocupaban un área edificada aún menor.

periferias del país (en muchas de las cuales ya existían instituciones encargadas de transmitir la cultura con rasgos y matices particulares, y en las que primaba la ausencia de una tradición escolar occidental) puede ser ligeramente distinta a la imagen centralizada que se construye desde las escuelas porteñas y de la tradición que acumula en materia de gobierno escolar.

En la historia de la educación porteña la centralización es un fenómeno que debe abordarse atendiendo a las diferentes formas de conducción de las instituciones educativas emplazadas en su territorio. En el siguiente apartado se pretende poner en evidencia que, junto con el problema de la centralización, el gobierno escolar porteño convivió con otro asunto que tendió a mantenerse a lo largo del tiempo: la coexistencia de dos o más organismos de conducción de las instituciones educativas emplazadas en su territorio.

### **Rasgos y tendencias del gobierno escolar**

La configuración del gobierno escolar porteño debe ser enfocada ahora en el marco de una serie de hechos y tradiciones que la preceden con el propósito de atenuar el supuesto “quiebre” que produce el Ochenta. Pero antes, interesa identificar otro tipo de momentos -los de la historiografía educativa argentina- donde se produjeron una serie de reflexiones sobre la incidencia que tuvo el CNE en el gobierno de la educación durante el siglo XX a partir de cuatro aproximaciones, para luego dar lugar al propósito de este apartado.

Desde una perspectiva de cuño liberal, se ha señalado que su creación no retomaba tradiciones y experiencias previamente ensayadas en el país, ya que buscaba fundarse en modelos educativos copiados del extranjero (Escudé, 1990)<sup>52</sup>. Un enfoque distinto que, sin embargo, mantiene puntos de contacto con el anterior, ha sostenido que durante la conformación del CNE la elite dirigente solo mantuvo una actitud “pretendidamente liberal” cuando, en realidad, intervino –a través del aparato estatal- en el desenvolvimiento de la educación oficial desde un primer momento, participando activamente en la promoción de algunas propuestas de enseñanza y desalentando otras (Tedesco, 1986). Desde la vereda ideológica

---

<sup>52</sup> Interesado en pensar las razones que llevaron a la sociedad argentina a apoyar “ciegamente” la guerra de Malvinas, la tesis que plantea Escudé afirma que la sanción de la ley 1.420 fue el “momento ideológico más coherentemente liberal” en la historia de las ideas educativas, una etapa quintaesenciada a la cual la sucedió una reacción autoritaria y chauvinista “que subvirtió a la cultura argentina y contribuyó a desestabilizar sus instituciones políticas” (Escudé, 1990: XXVI) y que “comenzaría a contaminar la educación primaria argentina a través de la gestión de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación.” (Escudé, 1990: XXVII). Esta distinción entre un momento positivo “liberal”, asociado con el progreso e inspirado en los modelos liberales extranjeros, y otro negativo “nacionalista”, vinculado con la definición de una educación patriótica es un excelente ejemplo de una operación historiográfica que establece una relación lineal entre el paradigma de un Estado cívico-militar de corte nacionalista configurado hacia finales del siglo XX y un modelo previo.

opuesta, se enfatizó un aspecto que había pasado desapercibido, advirtiendo que el proceso de formación del sistema educativo, muy lejos de los grandes consensos políticos y culturales de su época, fue en realidad el escenario de una intensa “lucha ideológica” que se libró tanto entre católicos y liberales, como dentro de las propias filas del liberalismo (Cucuzza, 1985)<sup>53</sup>. La cuarta postura homologó el proceso de conformación del CNE con el ascenso al poder de un tipo de orden conservador liderado por el roquismo, oponiéndose de plano a la interpretación liberal que había “descontaminado” la creación del CNE de cualquier presencia o iniciativa de corte conservador o nacionalista: “En 1880, con el acceso del Gral. Roca a la Presidencia de la Nación, queda inaugurado el orden conservador que caracterizará a la época en la cual se constituye el sistema educativo argentino” (Marengo, 1991: 79)<sup>54</sup>. Esta última perspectiva caracterizó las políticas del CNE como la expresión de un Estado centralizador y burocratizante que avanzaba sobre la sociedad civil con el propósito expreso de “cerrar el paso a la participación popular en la administración de la educación” (De Luca, 1991: 53).

A grandes rasgos, se podrían resumir estas líneas interpretativas a partir de dos grandes formas de tratar el problema del gobierno escolar: dependiendo de la posición desde la que se lo aborde, en el proceso de conformación del CNE hubo: 1- un mayor o menor grado de consenso/conflicto en torno a la definición de su forma institucional y 2- esta se conformó dentro de un clima de ideas que fluctuó entre las concepciones liberales democráticas y las expresiones centralistas y conservadoras, expresando un mayor o menor nivel de fricción entre ellas. No hay espacio para detenerse en los argumentos que adoptaron cada una de estas posturas<sup>55</sup>; lo que sí interesa es destacar que, a pesar de las grandes diferencias o de los pequeños matices que las distinguen, todos los enfoques reseñados parten de caracterizar el desenvolvimiento del CNE desde un plano de análisis semejante: como una institución de alcance nacional, sin reparar en las características que adoptó su política en cada uno de los planos locales en los que intervino.

---

<sup>53</sup> La tesis de Cucuzza critica la línea de interpretación liberal sobre el surgimiento del sistema educativo en la que se establece una linealidad sin diferenciaciones entre la oligarquía porteña, la generación liberal del '80, el liberalismo, el positivismo, el cientificismo y el laicismo que dan, como resultado “inevitable” la sanción de la ley 1.420, advirtiendo sobre “las contradicciones internas” y en la “dialéctica de su movimiento” (Cucuzza, 1985: 112). En la misma sintonía, Adriana Puiggrós demostró que quienes estuvieron al frente del aparato estatal no siempre sostuvieron un proyecto único. Véase Puiggrós (1990).

<sup>54</sup> Ambos trabajos se inscriben dentro de una tradición revisionista crítica de la historiografía educativa que, sin embargo, ha planteado numerosos matices frente a esta idea. Es el caso de la obra señera de esta línea interpretativa desarrollado por Puiggrós, donde se plantea que “En el plano de la educación, la vinculación entre liberalismo y democracia tomó muchas formas y adquirió diversas maneras de separación o articulación” (Puiggrós, 1990: 85).

<sup>55</sup> Hemos efectuado un análisis más detallado al respecto en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (2011): “Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina. En *History of Education and Children Literature*, VI/1. Macerata, Università Degli Studi De Macerata.

Estas afirmaciones han sido matizadas en una serie de trabajos en los que se estudió el desenvolvimiento local de las políticas del CNE<sup>56</sup>. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, deben considerarse tres asuntos de un modo particular. Lo que los antecedentes históricos sobre las modalidades que adoptó el gobierno escolar invitan a interrogarse es cómo las formas de estatalidad previas incidieron en la configuración del CNE, de qué maneras las sucesivas reconfiguraciones del gobierno escolar se propusieron gestionar la red de escuelas y hasta dónde la acción educativa estuvo atravesada por lógicas más o menos centralizadas/descentralizadas, en un proceso donde la sociedad política y la sociedad civil estaban definiendo y disputando viejos y nuevos roles en torno a la educación.

La definición del alcance fue objeto de polémicas (ya que existían diferentes puntos de vista sobre quién debía estar a cargo del gobierno escolar) así como de la capacidad de penetración social (el Estado no lograba consolidar su hegemonía en distintos planos ni contaba con los recursos materiales y humanos indispensables para hacerlo). El segundo aspecto conduce a repensar los límites temporales. Siempre en clave local, el punto de partida del gobierno escolar porteño, en el plano legal, no inició en 1880 (como una consecuencia inmediata de la federalización) ni en 1884 (como afirman las miradas que estudian los procesos educativos desde el plano nacional), sino en 1881, cuando se establecen, casi simultáneamente, el reglamento interno del CNE y el primer reglamento para las comisiones escolares, mientras que el programa que regulaba la enseñanza era de 1876. El tercer y último problema implica establecer si, efectivamente, la creación del CNE respondió a un modelo sin precedentes en la historia educativa de Buenos Aires o bien si es posible encontrar en las experiencias previas antecedentes que podrían haber orientado los debates y proyectos que formaron parte de su institucionalización. Sobre estos puntos tratarán los siguientes apartados.

### **Antecedentes históricos de las escuelas porteñas**

La transferencia de las escuelas provinciales a la órbita federal y la creación de un organismo con autonomía relativa respecto al resto de los poderes estatales –el CNE– generaron un ambiente propicio para volver a instalar, pero sobre todo para redefinir los términos del debate sobre la forma de gobierno escolar más apropiada para las instituciones educativas porteñas. Como resultado de la nueva orientación que le imprimió a este asunto el CNE, la política educativa en la ciudad de Buenos Aires a partir de 1881 se distinguió por un nuevo tipo de regulación y control estatal sobre

---

<sup>56</sup> Para el caso de la Patagonia, véase Teobaldo (1993, 2011); para Jujuy, véase Yepes (2011), para el caso de Misiones, véase Artieda (1993), para el caso de Entre Ríos, véase Carli (1993).

las escuelas porteñas. No se trató de la implementación de una forma de gobierno escolar *ex nihilo*, sino de la consolidación de un tipo de mentalidad político-pedagógico en cuyo seno se evaluaron las experiencias previas tanto a la luz de los nuevos instrumentos, prácticas y objetivos de gobierno, como de las ideas educativas del grupo en el poder. Asimismo, las transformaciones en el gobierno de la educación escolar porteña no se explican exclusivamente a partir del análisis de las ideas y políticas implementadas por el Partido Autonomista Nacional o las autoridades del CNE. Si hubo un cambio, fue porque también se improvisaron nuevas formas de reflexión y cálculo gubernamental sobre experiencias educativas en las que se combinaron de un modo novedoso el ejercicio del poder con el desarrollo del conocimiento experto en el marco de un escenario social singular.

En este punto, nuestro enfoque se acerca a la mirada propuesta por Hunter (1998) quien sugiere estudiar los sistemas educativos concentrándose tanto en las circunstancias contingentes como en las técnicas culturales, institucionales y modalidades de reflexión disponibles a partir de las cuales se formalizó un modo específico de gobierno escolar. Adelantando un argumento que se desarrolla en el siguiente apartado, a partir de las propuestas de Groussac y de Torres en el Congreso Pedagógico, la emergencia del CNE puede analizarse como el producto del encuentro de dos tecnologías de la existencia radicalmente autónomas: “un aparato de gobierno que buscó la transformación social de la ciudadanía, de acuerdo con los objetivos del Estado; y un sistema de disciplina pastoral que funcionó inculcando los medios de la autorreflexión y el autocultivo éticos” (Hunter, 1998: 92). Esta perspectiva no implica renunciar a una lectura del proceso histórico particular, en cuyo desenvolvimiento se conformó la Argentina como nación. La nota característica que tuvo este proceso consistió en la adopción de una “temprana opción republicana” que, lejos de transitar por una vía única para la consolidación del poder, “abrió alternativas diversas [en las que] se ensayaron formas muy distintas del ejercicio de la autoridad” (Sábato, 2003: 10). En este sentido, el campo educativo fue un ámbito propicio para realizar diferentes ensayos en torno a la construcción de la autoridad, como ha demostrado cabalmente el trabajo de Adriana Puiggrós (1991).

A pesar de las diferencias en cuanto a sus adscripciones políticas, los proyectos político-educativos implementados en Buenos Aires a lo largo del siglo XIX coincidieron en destacar la contribución de la educación a la diseminación de los fundamentos sobre los que se erigían las repúblicas, mediante la formación de una sociedad que se pretendía más eficiente, productiva y ordenada políticamente (Newland, 1992). Las diferencias emergían cuando se trataba de establecer la modalidad de gobierno escolar que cumpliera mejor con ese cometido. Hasta finales

del siglo XIX, el gobierno de las escuelas de Buenos Aires –ciudad y campaña– estuvieron a cargo de diferentes instituciones: organismos municipales, universidades, grupos vecinales, sociedades caritativas y filantrópicas. En rasgos generales, puede identificarse la coexistencia de dos grandes tendencias relacionadas con la conducción escolar: una que proponía un gobierno tutelar sobre la población a través de diferentes figuras de estatalidad, y otra que reivindicaba la capacidad para ejercer el autogobierno educativo de la sociedad, de manera directa o a través de instituciones cuyos miembros fuesen elegidos por el voto directo o mediante los mecanismos que definieran sus estatutos<sup>57</sup>. Estas tendencias eran, por cierto, aspiraciones que, en la práctica, estaban atravesadas por dificultades y obstáculos de diversa índole.

Al momento de federalizarse la ciudad de Buenos Aires, las instituciones nacionales debieron establecer una regulación específica dentro de la cual desenvolver sus actividades. Una revisión del proceso de organización legal muestra que prevaleció más un trabajo de readecuación de la legislación educativa existente que una ruptura absoluta y definitiva con el orden previo. La continuidad de normativas previas en la ciudad de Buenos Aires podría estar expresando las limitaciones por parte de las autoridades para asumir los múltiples desafíos a los que hacían referencia. Un ejemplo en este sentido es la vigencia, hasta bien entrada la década del 90, del plan de enseñanza sancionado en 1876 sin que la misma sea modificada.

Un sector de las autoridades nacionales esperaba que, a través de las modificaciones que se introducirían en el gobierno escolar porteño, se fortaleciera el control central de las escuelas y se garantizara una mayor homogeneización de la experiencia escolar. Al mismo tiempo, parte de ese grupo era consciente de las limitaciones institucionales, por lo que apelaba a una nueva y activa forma de participación de la ciudadanía. La construcción de ese “piso común” se expresó, en el plano de las ideas político-pedagógicas, en dos tendencias. La primera tuvo como protagonistas a un sector político identificado con el liberalismo preocupado por infundir nueva identidad cívica en una población compuesta mayoritariamente por inmigrantes. La gestión de Benjamin Zorrilla entre 1882 y 1895 estuvo orientada en rasgos generales por estos principios. El segundo se referenció en posiciones

---

<sup>57</sup> En este sentido, las tradiciones pedagógicas nacionales han fructificado en una amplia y diversa gama de propuestas que no se han estudiado de manera sistemática pero que podríamos identificar parcialmente con las iniciativas de Carlos Vergara en la Escuela Normal de Mercedes (1887-1890); con las propuestas volcadas por Julio Barcos en su libro *¿Cómo educa el Estado a tu Hijo?* (1925); con la experiencia de la escuela de Quintana, Mendoza, conducido por Florencia Fossatti (1931-1936), entre muchos otros ejemplos.



nacionalistas identificadas con la cultura científica de bases biologicistas, y su principal eje de acción fue la instauración de rituales patrióticos y de contenidos nacionales en las escuelas porteñas<sup>58</sup>. Esta etapa puede identificarse más tibiamente con las gestiones de Juan María Gutiérrez entre 1895 y 1903 y de un modo categórico con la de José María Ramos Mejía entre 1908 y 1912.

El proceso de reconfiguración del gobierno escolar que caracterizó el período abordado puede comprenderse mejor haciendo un breve repaso de los antecedentes legales que rigieron a las escuelas ubicadas en Buenos Aires entre fines del siglo XVIII y el XIX. El objetivo de colocar la atención en la “mediana duración” y caracterizar las diferentes disposiciones que regularon las instituciones educativas no consiste tanto en contrastar modelos de gobierno escolar desde una perspectiva comparada (un ejercicio que, por cierto, podría revelar información muy interesante sobre la supuesta “progresividad” del sistema educativo porteño), como en distinguir que en diferentes períodos convivieron al menos dos –y en ocasiones, hasta cuatro– modalidades de gobierno de la educación diferentes para las escuelas emplazadas en la ciudad de Buenos Aires.

En este recorte temporal, no es tan arbitrario comenzar por caracterizar las modalidades educativas que tuvieron lugar con la fundación del Virreinato del Río de la Plata hacia 1776, ya que sentaron las bases de un modelo de educación ilustrada frente al cual numerosos pedagogos del siglo XIX –e incluso del temprano siglo XX– seguirán reconociendo los fundamentos de la educación moderna en Argentina<sup>59</sup>. Así, por ejemplo, el Presidente del CNE sostenía –a propósito de los antecedentes que nutrieron la sanción de la ley 1.420 de educación común– que “Desde el [Real] Consulado viene la tendencia y nacen los primeros actos públicos, en que oficialmente se muestran los deseos de fomentar, engrandecer y generalizar la instrucción pública” (MCNE, 1888: 2).

Hasta la disolución del Virreinato en 1810, en la ciudad de Buenos Aires podían distinguirse al menos tres formas de gobierno de las escuelas. La primera era el Cabildo de Buenos Aires, responsable de otorgar las licencias a quienes ofrecían sus servicios para abrir escuela y enseñar. El Real Consulado, por impulso de su secretario Manuel Belgrano, también instituyó escuelas profesionales de náutica y dibujo para la formación de aprendices, con espacios, reglamentos y profesores propios. Pero el peso principal de la educación recaía en el tercero de los actores

---

<sup>58</sup> Las diferencias sobre la relación que debía establecer el Estado con los ciudadanos dio lugar a una serie de polémicas que abarcaron asuntos específicos: las fiestas públicas, la lengua y la literatura, la gimnasia y los deportes. El papel que debía desempeñar la escuela fue objeto de un intenso debate que reconstruimos en el capítulo 5 de esta tesis.

<sup>59</sup> Véase, entre otros, Juan P. Ramos (1908) y Abel Chaneton (1936).

coloniales: las órdenes religiosas. Hasta su expulsión en 1767, los jesuitas eran quienes se destacaban sobre el resto de las órdenes, ya que no sólo contaban con una reglamentación propia y un plan de enseñanza probado –la *Ratio Studiorum*–; además gozaban del reconocimiento de los vecinos porteños.

El desmoronamiento del Antiguo Régimen no dio lugar de manera inmediata a un orden político estable. A partir de 1810, el Cabildo comenzó a expresar una preocupación más activa por la suerte de las escuelas y creó una Comisión Examinadora que visitó todas las escuelas de primeras letras de la ciudad, relevando los métodos de enseñanza, las condiciones del local, el empleo de catecismos, e incluso llegó ocasionalmente a enviar útiles (Bustamante, 2007) y a imprimir una traducción del Contrato Social de Rousseau para su enseñanza. La demanda de atención, recursos materiales y económicos que requieren los ejércitos independentistas, sumada a la inestabilidad política que caracterizó la segunda década del siglo XIX produjeron un estancamiento de estas iniciativas.

Tras el triunfo de la causa americana, llegó también un breve período de calma y prosperidad a Buenos Aires. El 1° de febrero de 1820 tuvo lugar la batalla de Cepeda, en que las fuerzas del litoral comandadas por Estanislao López y Francisco Ramírez pusieron fin a cualquier esbozo de autoridad nacional. Ese mismo año, las autoridades porteñas sofocaron las sediciones de los grupos internos y alcanzaron un pacto con las fuerzas litoraleñas, “iniciando una nueva etapa en la que Buenos Aires, [que] se erigió en Estado soberano y autónomo organizado como una república representativa” (Wasserman, 2013: 155). Durante el gobierno de Martín Rodríguez (1821-1824) y de su sucesor, Bernardino Rivadavia (1824-1827), se introdujeron una vasta serie de reformas sociales que alcanzaron a la instrucción pública y privada, en todos sus niveles. Una de las decisiones más significativas fue la sanción, en 1822, de un decreto que establecía la obligatoriedad de la enseñanza primaria, disponiendo que cualquier niño que se encontrara en un lugar público durante el horario escolar debía ser conducido por la policía a la cárcel.

Replicando el modelo educativo *humboldtiano*, se fundó la Universidad de Buenos Aires (1821) y en su seno se creó un Departamento General de Escuelas. Desde allí se dirigiría la instrucción elemental, instituyendo el sistema de enseñanza mutua como su método de enseñanza oficial. Las funciones de inspección eran desempeñadas por la policía y la universidad. En 1825 el Departamento estuvo a cargo de un Director General, pero al año siguiente pasaría a manos del vicerrector, quien fungiría como Inspector General de Escuelas. La sobrecarga de trabajo que demandaba atender simultáneamente a los asuntos universitarios y los escolares llevó a Valentín Gómez –rector de la Universidad- a reconocer que las autoridades

universitarias no contaban con suficiente tiempo para dar cuenta de las necesidades de la educación elemental. La centralización del gobierno escolar tampoco impidió que uno de sus directores -Pablo Baladia- ejerciera el cargo y, simultáneamente, abriera una escuela de su propiedad<sup>60</sup>. La otra gran creación del período estuvo orientada a la educación de las mujeres. La Sociedad de Beneficencia (1822) fue la expresión de un nuevo tipo de sociabilidad que dio lugar a asociaciones civiles vinculadas al fomento de la educación elemental (Caruso y Roldan, 2011).<sup>61</sup> La Sociedad vendría a suplir lo que era interpretado –desde la visión ilustrada- como un enorme déficit: la ausencia de escuelas públicas para la formación de las mujeres. El nivel de eficiencia que demostró tener la Sociedad puede medirse, entre otros indicadores, a partir de la cantidad de escuelas que crearon en un tiempo relativamente corto: en 1823, abrieron 5 y dos años después, ya contaban con 7.

Con el ascenso de Juan Manuel de Rosas y el inicio del período federal (1828-1852) se puso fin a ese atardecer dorado de la educación porteña inspirada en las tradiciones pedagógicas europeas. Aunque más exacto sería decir que las políticas del rosismo terminaron por hacer estallar algunas de las tensiones que las atravesaban incluso desde antes del ascenso del líder federal. Las escuelas primarias fueron separadas de la Universidad de Buenos Aires y se creó la Inspección General de Escuelas, a cargo del presbítero Saturnino Segurola. Esta modalidad de gobierno, que se extendería a lo largo de todo el período federal “no significó el fin de propuestas alternativas” (Newland, 1992: 103). La Sociedad de Beneficencia, una creación rivadaviana, continuó con sus actividades, aunque tampoco estuvo exenta de los vaivenes políticos. La intensidad de los conflictos armados –tanto internos como externos- condujo a que, a partir de 1830, el gobierno de Juan Manuel de Rosas retirase parcialmente el apoyo económico a las escuelas públicas planteando que éstas se autofinanciaran a través de la contribución de los padres de sus alumnos.

La batalla de Caseros puso fin a la hegemonía rosista e inauguró un nuevo tiempo político que tendría efectos de largo alcance en la discusión sobre el gobierno de las escuelas. En 1853 se sancionó la Constitución Nacional, que se destacaba por otorgarle un fuerte protagonismo a los estados provinciales sobre la dirección y administración de la educación primaria, convirtiéndose a su vez en un factor decisivo

---

<sup>60</sup> Para una lectura más detenida sobre el caso Baladia, véase Mariano Narodowski (1999).

<sup>61</sup> Tan sólo entre 1812 y 1823 se fundaron en Buenos Aires la Sociedad Literaria, la Sociedad del Buen Gusto del Teatro, la Academia de Música y Canto, la Sociedad de Ciencias Físicas y Matemáticas, la Sociedad de Jurisprudencia, La Academia de Medicina, la Sociedad de Beneficencia y la Sociedad de Educación Elemental, entre otras. A juzgar por su dilatada trayectoria, la Sociedad de Beneficencia excedió “el mero entusiasmo por la novedad, dando paso a procesos de institucionalización más consecuentes en el campo de la reforma de la educación elemental.” (Caruso y Roldan, 2011: 21).

para la reconfiguración de los poderes políticos del ámbito nacional y provincial (Legarralde, 2007). Cecilia Braslavsky (1982) sostuvo que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, comenzó a quedar cada vez más expuesta la articulación entre las diferentes concepciones de educación popular que se postularon en Hispanoamérica y los procesos de institucionalización nacional. En lo que Braslavsky llamó un proceso de “estatización de la educación popular”, identificó tres niveles paralelos: “1) la legislación de la enseñanza primaria común y obligatoria, 2) la creación de organismos encargados de la conducción y de establecimientos para la provisión de la educación primaria, es decir la “cristalización institucional”; 3) el aumento efectivo y significativo de la escolarización” (Braslavsky, 1982: 16).<sup>62</sup> Este proceso de estatización coincide con el surgimiento y paulatino fortalecimiento de las instituciones educativas creadas por el gobierno. El punto ciego de este enfoque es, precisamente, que le otorga al Estado un rol activo y privilegiado, desconociendo otros procesos a través de los cuales las acciones desplegadas desde las escuelas contribuyeron a construir un tipo de estatalidad específico.

En lo que respecta a la provincia de Buenos Aires, el período abierto tras el enfrentamiento entre ésta y la Confederación puede dividirse en dos grandes momentos.

El primero inicia tempranamente: el 3 de marzo de 1852, a poco más de un mes de la batalla de Caseros, José Justo Urquiza creó un Ministerio de Instrucción Pública y nombró al frente del mismo a Vicente Fidel López. Durante esta primera etapa, se plantearía un debate respecto a la forma de gobierno educativo más apropiada en torno a tres grandes modelos: el estatal (centralizando las funciones de conducción de las escuelas en la Universidad), el privado de carácter institucional (cuyo actor principal era la Iglesia) y el popular (a través de las asociaciones vecinales) (Tedesco, 1986). Al mismo tiempo, comenzará a diferenciarse a la Municipalidad de Buenos Aires como un espacio cuya especificidad demandaba la creación de una autoridad educativa local. Hacemos referencia a la especificidad del espacio urbano ya que, como reconstruyó Lucila Minvielle (2010: 32) el gobierno

---

<sup>62</sup> Braslavsky consideraba que “La historia de la educación popular es la historia de la educación del pueblo, es decir de todas las formas de transmisión de una generación a otra que se desarrollaron en las sociedades y tuvieron como destinatario a las masas populares, en contraposición a aquellas que tuvieron por destinatarios a grupos reducidos o élites.” Sin embargo, en sus trabajos se volcó decididamente hacia el estudio de la educación formal, aunque era consciente de la diferencia entre una y otra: “Generalmente existe una tendencia a identificar a la educación popular con la instrucción primaria impartida desde el sistema de educación formal para los niños en edad escolar. El hecho de que en este trabajo se tome a la educación formal, elemental y obligatoria no significa que se adhiera a la identificación de la misma con toda educación popular. Esta última incluye también a la educación no formal, es decir a la educación que el Estado imparte por otras vías y tiene como destinatario al conjunto de la población o a la que las comunidades o clases sociales mayoritarias se dan a sí mismas.” (Braslavsky, 1982: 5).

escolar para el sistema educativo de Buenos Aires durante el período 1854-1873 distinguía claramente dos estructuras: la de la municipalidad de Buenos Aires y la de su Campaña<sup>63</sup>.

En 1854 tiene lugar un hecho clave: la ley 35 del 10 de octubre creó la municipalidad de Buenos Aires y dentro de sus áreas de gobierno (dedicadas a la seguridad, la higiene y las obras públicas) instituyó una dependencia destinada a Hacienda y Educación compuesta por tres representantes. Estos “buenos vecinos municipales” serían elegidos directamente por el voto del vecindario y estarían a cargo de “todo lo concerniente a la ilustración y moral de las personas de ambos sexos, atendiendo al cuidado de las escuelas de primeras letras, a las escuelas de artes, oficios y agricultura...” (art. 33 de la ley 37/1854, citado en Giovine, 2002: 71). La existencia de dos formas de gobierno escolar –la municipalidad y la universidad– “dejaba planteado un conflicto jurisdiccional que se mantendría por espacio de 20 años” (Barba, 1968: 53).

Las iniciativas de López chocarán con un sinfín de obstáculos. La ausencia de personal idóneo, la escasez de presupuesto y la inestabilidad política en poco contribuían a las dificultades que, de por sí, demandaba la articulación de una compleja red en la que coexistían instituciones educativas que respondían a una amplia variedad de instituciones: o eran dirigidas por órdenes religiosas, o estaban sujetas al régimen provincial, o eran regenteadas por las municipales, o eran dependientes de la Universidad o de la Sociedad de Beneficencia). Dentro de esta etapa tuvo lugar la primera incursión en la gestión educativa de Sarmiento en la provincia de Buenos Aires. El sanjuanino estuvo al frente del Departamento de Escuelas entre 1856 y 1860 y entre 1875 y 1881. El escenario que encontró no era muy distinto al que padeció López. Las instituciones educativas podían distinguirse entre las privadas, las municipales, las pertenecientes a la Sociedad de Beneficencia y las escuelas que, por encontrarse emplazadas en la campaña, dependían directamente del gobierno.

Los aportes de Sarmiento al contralor estatal de las escuelas no fueron pocos: elaboró los informes de educación, creó una revista destinada a los docentes que perduraría, resignificada, hasta nuestro presente –los *Anales de la Educación Común*–, logró construir un edificio escolar con el apoyo de los vecinos (y lo llegó a considerar el primer edificio construido para cumplir específicamente con propósitos

---

<sup>63</sup> Como señalaba quien asumió el cargo de Jefe de Departamento de Escuelas en 1872: “Tenemos hoy tres centros y tres direcciones diversas: la Sociedad de Beneficencia, la Municipalidad y el Departamento General de Escuelas, que, si no son antagonistas, son enteramente independientes unas de otras y se guían por reglas distintas...” (Eduardo Costa, citado en Minvielle, 2010: 33).

de enseñanza del continente) (Brandariz, 2010)<sup>64</sup>, al tiempo que obtuvo una victoria legislativa logrando que la legislatura porteña votase una ley a favor de la construcción de edificios escolares (1858)<sup>65</sup>. Pero el aspecto principal de su proyecto de reforma educativa –lograr que todas las escuelas dependieran de una superintendencia, presidida por él- chocó una y otra vez contra la oposición sistemática de las señoras de la Sociedad de Beneficencia y las autoridades del municipio de Buenos Aires.

La temprana opción republicana no marcó, como veremos, un camino único para la construcción del gobierno escolar. Por el contrario, ese punto de partida abrió alternativas diversas.

La segunda etapa tuvo lugar durante el período que la historiografía denominó bajo el rótulo de *Organización Nacional* (1862-1880) y está caracterizado, un tanto esquemáticamente, por el impulso que tres presidencias sucesivas le dieron a los distintos niveles educativos: el proyecto de organización de los Colegios Nacionales bajo la gestión de Bartolomé Mitre (1862-1868) que constituyó “el intento más serio y más exitoso de organizar la instrucción secundaria post-mayo” (Dussel, 1997: 19); la presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874), durante la cual se crearon al menos dos instituciones claves para fortalecer el gobierno de la educación popular en todo el territorio nacional: la ley de subvenciones (1871) y la creación de las escuelas normales (1869). Finalmente, cuando alcanzó la primera magistratura del país, Nicolás Avellaneda (1874-1880) ordenó la situación de los estudios universitarios con una ley que lleva su nombre.

Si volvemos a enfocar la mirada sobre el territorio provincial, en 1862 tuvo lugar la resolución de un conflicto entre Buenos Aires y el resto de las provincias con la batalla de Pavón. Pero la provincia recién sancionaría una Constitución Provincial en 1873. Los artículos 205 y 206 creaban el marco legal para que se sancionara a la brevedad una Ley de Educación Común. La Ley de Educación Común que se estableció en 1875 representó un nuevo punto de inflexión en la historia educativa de Buenos Aires. El pedagogo Cassani sostenía que la ley 888 de 1875 había sido el verdadero hito histórico “que dividió de manera tajante la historia de la legislación escolar en dos grandes períodos: antes de 1875 y después” ubicando como una

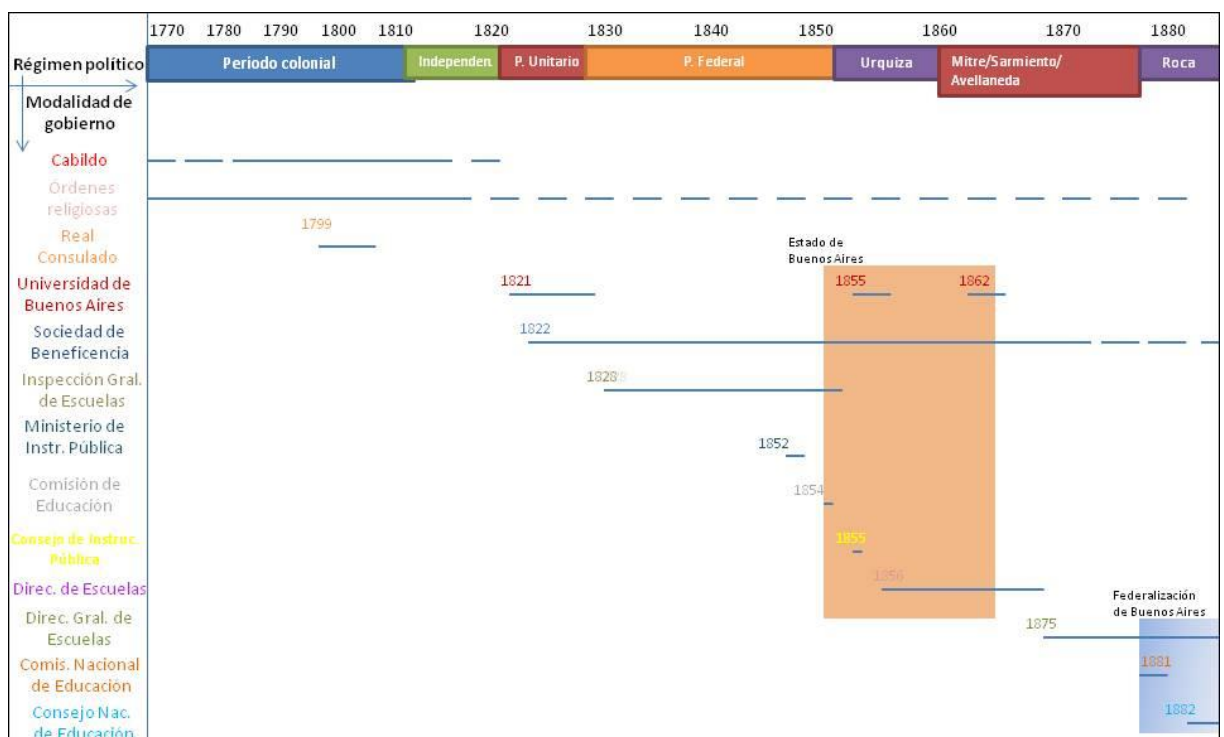
---

<sup>64</sup> El sistema de coparticipación espontánea para la edificación de establecimientos escolares no funcionó, y sólo el aporte de los vecinos de la Parroquia Catedral al Norte se tradujo en una obra concreta. Por otra parte, los jueces no entregaban con facilidad lo obtenido por las multas y herencias a la dirección de escuelas (Newland, 1995: 162).

<sup>65</sup> La ley n° 200, sancionada el 31 de agosto de 1858 preveía la conformación de un fondo para la construcción de edificios destinados a escuelas en todo el territorio provincial. Se conformaría con la venta de las propiedades de Juan Manuel de Rosas, de las multas que aplicarían los tribunales y que fueran destinadas al tesoro, y las sumas de dinero que anualmente se votaran para ese fin.

consecuencia de ello la ley 1.420 (Barba, 1968: 64). Lo cierto es que “Si poblar el desierto no era tan fácil como despoblarlo de indios; tampoco era lo mismo proyectar un modelo en un plano, que realizarlo en su materialidad social” (Pinkasz, 1993: 14). Cuando la ley estuvo en funcionamiento, rápidamente comenzaron a surgir conflictos entre los CE y el CGE. Los problemas se relacionaban con tres aspectos (la fundación de escuelas, los nombramientos de maestros y el control de la calidad de la enseñanza) (Pinkasz, 1991: 31).

**Cuadro 3: Modalidades de gobierno de la educación en Buenos Aires (1770-1880)**



**Fuente: elaboración propia**

El ministro Malaver impulsó el proyecto de ley en el marco de Convención constituyente de la provincia, que se celebró entre 1870 y 1873. La propuesta recibió el apoyo de otros educadores –incluso de quienes se representaban ubicados en veredas opuestas-. El católico José Manuel Estrada defendía el proyecto y sobre todo el carácter descentralizado,

porque es el pueblo el que estás más interesado en que las contribuciones que paga sean invertidas en los objetos en que se destinan y esto no puede conseguirse de otra manera que encargando al mismo vecindario contribuyente la administración y vigilancia de los fondos destinados a la administración”. (Debates

de la Convención Constituyente de Buenos Aires 1870-1873, citado en Pineau, 1997: 31).

En un punto, el movimiento hacia la descentralización estaba en sintonía con el regreso al municipio como la unidad política privilegiada para la gestión política y administrativa del territorio:

si hemos descentralizado el gobierno municipal dándole a cada municipio la facultad de administrar sus propias rentas, la facultad de atender a todas sus necesidades y vigilar la inversión de sus recursos, ¿qué inconveniente puede haber para que estos Consejos encargados de la educación común, puedan también disponer de las rentas que produzca la contribución especial que se crea para el sostén de las escuelas? (Estrada, citado en Barba, 1968: 57).

La opinión de un católico comprometido a favor de la descentralización debe entenderse colocando como trasfondo el proceso de secularización que había iniciado el Estado a partir de 1880 (sancionando el matrimonio civil y la secularización de los cementerios). Esta iniciativa llevaría al Vaticano a romper relaciones diplomáticas con Argentina y amenazaba con disputarle a la Iglesia su rol en la educación. Al igual que lo hizo Bialek Massé en 1883, Estrada propuso una concepción del gobierno educativo donde el Estado garantizaba la educación pública siempre y cuando se respetase el derecho natural de las familias a educar a sus hijos; de ahí que la forma más eficiente para ejercer ese derecho fuese a través de la participación popular.

La sanción de la ley 888 de 1875 de la provincia de Buenos Aires tuvo lugar el 26 de septiembre y se la puede considerar “el hito central del proceso de formación de su sistema educativo moderno” (Pineau, 1997: 24). La ley colocó todo el contralor del sistema de Instrucción Pública en manos de la Dirección General de Escuelas, rompiendo la tradición que las unía con la Universidad de Buenos Aires; al avanzar sobre la educación común y mixta, también saldó cuentas con la Sociedad de Beneficencia, que de ahora en más reorientaría sus acciones hacia sectores más específicos de la población.

En el cuadro n° 3 se sintetiza las diferentes modalidades de gobierno de la educación que se reconstruyeron en este apartado. Una lectura que combina las modalidades de gobierno con el desarrollo de los regímenes políticos permite visibilizar la coexistencia en diferentes períodos (que no necesariamente coinciden con los regímenes políticos) de dos o más dispositivos de gobierno escolar que regulaban las instituciones educativas en la ciudad. Por otro lado, este cuadro permite ver una serie de dispositivos de gobierno con una larga trayectoria vinculadas a



iniciativas no estatales (la Sociedad de Beneficencia y las órdenes religiosas), iniciativas estatales de efímera duración (El Consejo de Instrucción Pública creado en 1855 o el Ministerio de Instrucción Pública, fundado dos años antes).

En suma, la reconstrucción de estos antecedentes muestra la gran variedad de experiencias relacionadas con el gobierno escolar que se ensayaron en Buenos Aires, desde opciones fuertemente centralizadas hasta modalidades descentralizadas; también se expresan las alternativas de agenciamiento estatales, iniciativas privadas y religiosas coexistiendo a lo largo de prácticamente todo el siglo XIX. Este *racconto* de antecedentes no tiene como propósito destacar una progresión desde una etapa de menor desarrollo de las instituciones educativas hacia uno de consolidación, al uso de las versiones teleológicas, ni mucho menos proponer una lectura signada por edades de oro y tiempos de sombras, como quería la tradición liberal. Lo que se pretende dejar expresado es cómo, en contextos políticos e institucionales muy distintos, siempre coexistieron al menos dos formas organizativas de gobierno de las escuelas en la ciudad de Buenos Aires. La especificidad que el Consejo Nacional va a introducir es precisamente allí. La formación del CNE es -al mismo tiempo- el producto de una contingencia y el resultado de la sedimentación de las formas de gobierno que lo precedieron y de las cuales -por adhesión o por oposición- asumirá algunos rasgos. Para analizarlo se deberá enfocar el principal acontecimiento en el que tuvo lugar el debate sobre el modelo de gobierno escolar, tomando distancia de los procesos específicamente porteños, para luego regresar sobre él.

### **Doctrinas, sujetos y Estado**

La organización de un Congreso Pedagógico de Educación Común en 1882, aprovechando que la Capital Federal sería sede de la Exposición Continental de la Industria, fue motivo de una serie de intercambios entre Sarmiento y el ministro de instrucción pública Pizarro<sup>66</sup>. El primero creía que el principal aporte de un evento de esta naturaleza consistía en despertar un mayor interés en la sociedad sobre los beneficios de la educación. También podía resultar relevante para el personal docente que asistiera, escuchar las intervenciones de los representantes de Uruguay y Chile cuyos sistemas educativos presentaban una organización más adecuada a las necesidades de las sociedades americanas. Pero desconfiaba de los aportes que pudieran realizar los representantes locales -sobre todo, quienes provenían de las provincias: “ni sus Profesores, Directores o Directoras de educación, han de añadir

---

<sup>66</sup> La correspondencia puede seguirse en MEC, 1881, n° 3 (págs. 82-85).

mucho de útil a los conocimientos que ya poseemos, y venimos adquiriendo de los pueblos que sirven de Mentores y de Guías.” (MEC, 1881, n° 3: 82). Proponía armar una lista de oradores y materias estableciendo una duración de tres días para escuchar las disertaciones y debatirlas. El resto de los participantes asistiría en calidad de oyentes, para lo cual el gobierno habría de facilitarle las condiciones para viajar y alojarse en casas de familia en la Capital.

Pizarro recogió las sugerencias formuladas por Sarmiento y propuso una alternativa en la que puede entreverse la autonomía relativa del CNE respecto al PEN. El ministro afirmaba que no había un cuerpo más calificado para definir el programa del Congreso que aquel conformado por los miembros del CNE, por lo que tomaba la sugerencia respecto a la lista de temas, pero aclaraba que “deseando extraer de [los debates] un resultado positivo de inmediata aplicación legislativa para la Nación, ha designado cortas materias de meditación y estudio, que deberán ser tratadas en el Congreso...” (MEC, 1881, n° 3: 83)<sup>67</sup>. El programa del Congreso quedó definido por un doble criterio: discutir temas más generales que afectaban el desenvolvimiento de la educación común de los cuales no necesariamente se esperaba una instrumentación legal (discusión doctrinal) y otros que nutrían el articulado de una ley de educación que la comisión del Congreso Pedagógico debía elevar a la legislatura nacional para su debate y aprobación (discusión de proyectos de resolución)<sup>68</sup>. Un síntoma de la tensión que generó la convivencia de dos agendas de debate a lo largo del Congreso fueron los permanentes pedidos de aclaración de sus participantes sobre si se esperaba de ellos una declaración de principios o la redacción de un proyecto de ley de educación común<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> El Poder ejecutivo temía que los debates del Congreso derivaran en una suma de exposiciones “más o menos generalizadas, o en abstractas divagaciones sobre temas sociales de educación que ningún resultado práctico ofreciesen al progreso y adelanto de ésta en la República” (MEC, 1881, n° 3: 83).

<sup>68</sup> La distribución de los temas a tratar arroja luz sobre los intereses y competencias del CNE y del Poder Ejecutivo. El decreto que reglamentó la organización del Congreso estableció que el CNE debía organizar los debates referidos a sistemas y métodos de enseñanza, mobiliario escolar, montepío de profesores, y otros que considere pertinentes “según la importancia práctica”, mientras que el Poder Ejecutivo requería de los expositores que presentaran un estado general de la educación común en la República, identificando las causas que impiden su desarrollo “independientemente de la extensión de su territorio y de la densidad de la población”; que sugirieran medios prácticos y eficaces de remover esas causas; que definieran las formas más convenientes en las que debería ejercerse la acción estatal “con arreglo a la Constitución”; finalmente, que presentaran modelos de legislación vigente y medios para reformarla. El Poder Ejecutivo delegaba la selección de las personas más aptas para tratar estos temas en el CNE (MEC, 1881, n° 3: 84).

<sup>69</sup> Un ejemplo que ilustra esta situación surgió ante la propuesta de ley que planteaba José María Torres y llevó a Navarro Viola a preguntarse si el Congreso podía salirse de los límites naturales de sus resoluciones proponiendo un proyecto de ley específico sobre sistema de rentas escolares, y a Pena a sostener –en la misma sintonía– que “Nosotros no podemos tomar parte en las cuestiones internas de reglamentación y legislación de la República Argentina, pero si podemos tomarla en el sentido de una declaración de doctrinas, que pueda servir de base fundamental a las leyes rentísticas...” (MEC, 1882, n° 5: 181).

El tema del gobierno escolar estará presente de un modo evidente en las dos primeras alocuciones, dejando entrever la prioridad que tenía este asunto en la agenda del Gobierno Nacional. Cada intervención abordará el problema del gobierno escolar desde un ángulo diferente, iluminando diferentes aspectos del asunto.

Al Congreso estaban convocados “profesores y personas competentes para tratar en conferencias y en discusiones pedagógicas cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación, con el objeto de impulsarlas y mejorarlas” (Decreto de creación del Congreso Pedagógico, citado en Bravo, 1985: 19). En este apartado concentraremos la atención en los oradores que hicieron referencia al asunto del gobierno escolar.

El director del Colegio Nacional de Tucumán –el francés nacionalizado Paul Groussac- colocó el énfasis en la organización de un sistema de educación a partir de la centralización de las decisiones pedagógicas en una Dirección de Instrucción Pública con autonomía del poder político. El malagueño José María Torres –director de la Escuela Normal de Paraná- enfocó el problema del gobierno desde una perspectiva que apuntaba a la organización de un sistema de rentas y a la definición de un programa de enseñanza. La elección de los expositores expresaba otro equilibrio: si bien se trataba de directores que se desempeñaban en instituciones del interior del país (los que, en opinión de Sarmiento, poco tenían que aportar...) su condición de extranjeros los autorizaba para tomar la palabra. A Groussac no le resultaba imperceptible esta cuestión y se preguntaba, frente a la gravedad del tema sobre el que tenía que exponer y la relación estrecha que guardaba con el futuro del país, si podría “hablar” como un argentino (MEC, n° 5, 1882: 184).

Si el gobierno ya había comenzado a manifestar su interés por consolidar su presencia en el ámbito educativo, los principales oradores del Congreso ofrecerán argumentos para que esas acciones hallen fundamentos sólidos. Es el caso de Groussac y Torres, quienes, más allá de la especificidad de sus intervenciones, subrayaron la capacidad de intervención estatal como una forma de establecer la salvaguarda del país como un “todo”. Su efectividad se mediría en la capacidad que demostrase para que toda la población recibiera un mínimo de instrucción general básica. En palabras de Torres, el propósito de la educación popular “no [es] únicamente ver cuántos individuos pueden educarse para ser distinguidos, sino también hasta que alto grado de perfeccionamiento puede elevarse la gran masa de la población” (MEC, 1882, n° 5: 144). Hablar de “individuos” y de “grandes masas” era indicativo de un desdoblamiento en la interpretación del papel de la sociedad. Un nuevo balance de fuerzas estaba por consolidarse tras los magros resultados que arrojó la experiencia del '75, cuando la ley de educación de la provincia depositó toda

la confianza en la acción “espontánea” de los individuos agrupados en vecindarios. Los atributos de las masas -que fueron connotados en los escritos de Ramos Mejía, como tendremos ocasión de ver- eran la “ignorancia”, la “pasividad” y la “tendencia a la inacción”; la “ausencia de principios fijos morales y políticos” y la “inclinación a admirar las conquistas materiales”. Frente a una sociedad que había adoptado una actitud pasiva y demostrado una carencia de recursos políticos y morales para gestionar sus escuelas públicas, debía levantarse un Estado con una mayor capacidad de intervención administrativa y política. Sobre este punto, que abordará Groussac, trata el siguiente apartado.

### **Centralización y descentralización**

Luego de dos sesiones preparatorias, el 11 de abril de 1882 se celebró en el Palacio de la Exposición Continental la primera sesión ordinaria del Congreso Pedagógico.<sup>70</sup> Entre los temas abordados en el Congreso ocupó un lugar destacado la definición de un modelo de gobierno escolar para las escuelas de la Capital y los Territorios Nacionales. Las doctrinas que alimentaban sendos argumentos partían de dos grandes concepciones del gobierno escolar, aunque las versiones que dejarán planteadas los oradores también darán lugar a propuestas híbridas, en las que se combinaban elementos de una y otra tendencia.<sup>71</sup> Por la dinámica del Congreso, se escucharían disertaciones previamente preparadas por expertos y luego se abriría al público una instancia para poder someterlas a discusión.

Desde una perspectiva estrictamente local, cada modalidad de gobierno remitía –en el imaginario pedagógico- a una etapa histórica más o menos bien caracterizada del pasado argentino que podía, incluso, ser personificada. La forma de gobierno municipal se remontaba al pasado colonial, la centralización en una

---

<sup>70</sup> Las disertaciones siguieron el siguiente orden: primera sesión ordinaria (11/4): disertación de José M. Torres (Director de la Escuela Normal del Paraná): “Sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y las Provincias”; comentarios al proyecto de Biale Massé, Antelo, Navarro Viola y Pena. Segunda sesión ordinaria: disertación de Pablo Groussac (Director de la Escuela Normal de Tucumán): “Estado de la educación común en la República; sus causas; sus remedios” (12/4); Comentarios al proyecto de Pastor, Romay, Maldonado, Diez Mori (12/4). Tercera sesión ordinaria: continúa la discusión sobre la disertación de Groussac, proyectos sustitutivos de Berra, Santa Olalla, Otamendi, Varela, Martínez. (13/04). Cuarta sesión ordinaria: continúa la discusión sobre la disertación de Groussac, comentarios de Navarro Viola y de Agustín Alió. (14/04); me faltaron. 5° sesión ordinaria: disertación de José M. Torres (Director de la Escuela Normal de Paraná): *Reglamentación del ejercicio del derecho a enseñar, y de la formación y mejoramiento de los maestros* (15/04). 6° sesión ordinaria: disertación de Santa Olalla (Delegado por la Provincia de Buenos Aires): *¿Cuál sería el medio más eficaz para difundir la educación común en las campañas?* (17/04).

<sup>71</sup> Los modelos descentralizados y centralizados de gobierno escolar no se implementaron en estado puro ni creo que sea útil interpretarlos como esquemas de gobierno ideales; más bien fungían como locus de enunciación desde donde se construían argumentos y estrategias políticas. Como señala Arnaut para el caso mexicano, las posiciones descentralizadoras no promovían la “absoluta autonomía” de las jurisdicciones, así como las posiciones centralizadoras no reivindicaban “competencias absolutamente absorbentes del gobierno federal” (1998: 19).

persona evocaba mucho más a Rosas y su control político sobre los contenidos de la enseñanza que al modelo rivadaviano cuya dirección recaía en las autoridades universitarias. La pregunta que rondaba las sesiones del Congreso era, frente a estos antecedentes, cuál sería el modelo que mejor se adecuaba a una modalidad de gobierno federal. El modelo descentralizado puesto en práctica en la provincia de Buenos Aires bajo la gestión de Sarmiento no había arrojado los resultados esperados, más bien todo lo contrario: la transferencia de poder, cometidos y recursos a los vecindarios había redundado en el cierre de algunas escuelas, el descenso en el nivel de inscripciones y, por consiguiente, a un incremento de la masa analfabeta. Por el contrario, la centralización había derivado –en manos de los caudillos- en una deformación de la forma republicana, absorbiendo en el poder ejecutivo la suma de la autoridad.

La cuestión de la centralización/descentralización del gobierno de la educación se planteó como un problema de alcance nacional en el que se combinaban dos situaciones: en el caso de las regiones del interior, los obstáculos a superar eran las enormes distancias que separaban a los habitantes y el peso de las costumbres y tradiciones locales que se habían mostrado renuentes a asimilar el programa modernizador de la escuela. Estos problemas excedían al ámbito urbano en el que se encontraban las escuelas porteñas, cuya principal dificultad se manifestaba en hacer cumplir la obligatoriedad escolar y en desenvolver una capacidad de asimilar a los hijos de los inmigrantes y aglutinar a esos colectivos sociales en torno a una sola identidad nacional. Paradójicamente, para lograr su objetivo las escuelas porteñas debieron apelar a las tradiciones forjadas en el interior del país (v.g. la figura del gaucho, los recursos naturales que proveía el interior) con el propósito de nutrir sus libros de texto y sus lecciones con imágenes y elementos propios, autóctonos, indiscutiblemente “argentinos”. ¿Qué sugerían las experiencias de los países avanzados? Groussac planteaba que tanto los países de referencia europeos, como los Estados Unidos serían de poca utilidad sobre este punto. Los primeros, porque solo servirían para ser comparados entre sí (compartían una historia y una misma “unidad de medida”), el segundo, porque si bien mostraba una vasta superficie, sólo había tenido que uniformar “dos o tres variedades superiores de la raza indogermánica” que “no pueden ofrecer comparación con estos pueblos, que han tenido que absorber quichuas, guaraníes, ranqueles, calchaquíes; que han debido, luego formar democracias sobre los viejos cimientos del absolutismo colonial...” (MEC, 1882, n° 5: 185).

Un componente de la centralización era la obligatoriedad escolar. Dos problemas se derivan de esta cuestión: ¿qué sucedía cuando la centralización estaba

asociada a un ejercicio despótico del poder (semejante al que se habría puesto en práctica durante el período federal)?; ¿podía interpretarse la obligatoriedad como un cercenamiento de las libertades individuales? Las posiciones liberales ensayarán una respuesta a estos interrogantes promoviendo la creación de una dirección estatal rodeada de un cuerpo colegiado –compuesto, preferentemente, por un grupo de expertos-; el consejo y la palabra autorizada guiarían las decisiones del director y, al mismo tiempo- pondrían a distancia el fantasma del despotismo rosista.

Sobre la libertad de enseñanza –entendida entonces como el derecho natural de los padres a escoger la educación que recibirán sus hijos- tuvo lugar otra paradoja: los que más la defendieron fueron los sectores conservadores vinculados con la Iglesia, quienes temían un avance del laicismo estatal sobre las conciencias de su grey. Para un liberal como Leguizamón, responsable de presidir el Congreso Pedagógico, la cuestión de la obligatoriedad era, junto con la gratuidad, una condición intrínsecamente ligada al desenvolvimiento de la escuela moderna.

La intervención de Groussac en el Congreso se prestó a largas e intensas jornadas de debate y generó que los días originalmente pautados para el desarrollo del Congreso tuvieran que extenderse. Su exposición pretendía ofrecer una imagen sobre el estado de la educación a partir de lo que consideraba sus tres principales indicadores: ¿Qué proporción de niños reciben educación?, ¿qué vale esa educación?, ¿qué cantidad de educación se incorpora al niño y modifica decisivamente su existencia ulterior? La habilidad para disertar frente al público hacía de Groussac un orador relevante. A ello se sumaba su capacidad para construir cuadros de costumbres e imágenes de la escuela argentina, así como su vocación para polemizar y desplegar cuidadosas estrategias discursivas que lograban, en definitiva, su propósito: generar una gran impresión en el auditorio.<sup>72</sup>

Al tratar el tema del gobierno escolar, Groussac se manifestó rápidamente a favor de la centralización de la educación y en contra de las interpretaciones que reivindicaban la autonomía de las provincias amparadas en el artículo 5° de la Constitución.<sup>73</sup> El respeto a rajatabla de la Constitución –advertía- había llevado a

---

<sup>72</sup> Dos palabras sobre la locuacidad del francés y su capacidad de construir representaciones sobre la cultura argentina. Al referirse al predominio que tenía la enseñanza verbal y el desdén con que se trataba cualquier iniciativa orientada a la formación de “hábitos para la acción”, advertía: “no queramos convertir nuestras repúblicas en *logocracias*, donde el discurso, el diario, la palabra suelta e irresponsable, amase y modele a su antojo la opinión” (MEC, 1882, n° 5: 186). Al hablar de los edificios escolares, sugería: “no repitamos demasiado las palabras estereotipadas de templo de enseñanza, y en todo caso, no olvidemos que templos son igualmente las catedrales y las modestas capillas” (MEC, 1882, n° 5: 190).

<sup>73</sup> El artículo 5 establecía que “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones”.

situaciones paradójales y hasta ridículas: “¿quién puede figurarse por un momento, a un gobierno de Provincia diciendo ante la República: no tengo maestros, necesito el dinero de la Nación para tenerlos, pero me opongo a que la Nación haga escuelas y ponga maestros en mi territorio provincial? (MEC, 1882, n° 7: 205). La cuestión no sólo tocaba el plano material, sino los saberes del Estado: “¿Cuántas Provincias han podido hacer un canal, un ferrocarril, un colegio, un puente, sin dinero, sin los planos, sin los empleados de la Nación?” (MEC, 1882, n° 7: 205). Asimismo, también desconfiaba de quienes destacaban el “entusiasmo” con el que la sociedad, bajo la figura de los vecindarios, habría de acoger a la escuela. Aludiendo a la experiencia de Buenos Aires, aseveraba: “No me gusta –decía- el abuso de esa palabra *entusiasmo* que está como adherida a nuestros labios. [...] el entusiasmo hizo fundar multitud de escuelas en 1872 y 1875: la falta de convicción las dejó extinguirse una por una.” (MEC, 1882, n° 5: 187, resaltado en el original). Bajo la mirada de Groussac, la descentralización aparecía como la principal responsable de la desarticulación de las políticas educativas y la merma de la escolarización. Para concluir, afirmaba que “En pueblos como los nuestros, diga lo que quiera la Constitución escrita, no se fundará nada estable sino por la acción y la persistencia del gobierno central.” (MEC, 1882, n° 5: 187).

En suma, Groussac adoptó la que fue la postura más cercana a la de un modelo de centralización estatal con autonomía del poder político a través de dos propuestas concretas:

1. Que el Estado Nacional fundase escuelas en las jurisdicciones provinciales, amparándose en el derecho a enseñar que establece la Constitución Nacional. Según él, no se alteraba demasiado el espíritu de la ley de subvenciones, sólo que estas serían “subvenciones en especie y no en dinero”. Cada una de esas escuelas formaría “un núcleo nacional”. Para atenuar lo que podría ser interpretado como una intromisión jurisdiccional, sugería que cada consejo escolar provincial estableciera el lugar donde considerara que fuese más apropiada la escuela siempre y cuando el dinero fuese directamente manejado por un agente del PEN.
2. Que se cree una Dirección de Instrucción Pública con asiento en la Capital Federal precedida por un director que demostrara competencia intelectual y moral, pero que no perteneciera a “la política activa”. Bajo su dirección, funcionaría un Consejo que tendría un carácter consultivo.

El segundo punto -que tenía especial injerencia en los asuntos ligados al gobierno escolar porteño- estaba refrendando del modelo encarnado por el CNE. Asimismo, los comentarios que recibió este proyecto plantearon algunos

contrapuntos con el modelo centralista, mostrando la vigencia de las concepciones descentralizadoras. Asimismo, la vehemencia con la que Groussac cuestionaba la educación en las provincias generó una fuerte respuesta de parte de los representantes de las provincias, particularmente de Entre Ríos y Buenos Aires.

El primero en manifestar su simpatía por los modelos descentralizados de gobierno fue el pedagogo Francisco Berra, cuya contribución a la organización del sistema educativo uruguayo lo había hecho acreedor de una cierta fama en el Río de la Plata<sup>74</sup>. Berra invirtió la secuencia argumental de Groussac (estado central, provincias, sociedad civil) para sugerir que el modo más eficiente de garantizar un gobierno de la educación eficiente consistía en recorrer un camino ascendente (sensibilizando a la sociedad civil, fortaleciendo las organizaciones intermedias, hasta llegar al Estado). Sostendrá que –antes de formular un modelo de gobierno para la educación- era preciso concientizar a la ciudadanía sobre “ideas sanas en materia de educación”, desarrollando una “propaganda poderosa [...] para que tomen por sí la iniciativa en la educación pública” (MEC, 1882, n° 8: 253).

Berra no especificaba quién o quiénes debían realizar tal difusión, pero es posible suponer que en aquellas ideas resonara el eco de la experiencia educativa del país oriental que había liderado José Pedro Varela a través de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y en la que Berra había participado activamente. En segundo lugar, había que garantizar la autonomía del personal que se hiciera cargo de dirigir las escuelas: “No es posible un progreso verdaderamente profundo, donde las personas que rigen la administración escolar, y las ideas, y los reglamentos, y las leyes cambian a cada momento” (MEC, 1882, n° 8: 253). El anatema que sostiene es: “El éxito de la educación común será tanto mayor, cuanto menor sea la intervención que tenga en las escuelas el poder político. El progreso escolar necesita de la organización pública” (MEC, 1882, n° 8: 254).

Berra representaba a un grupo que sostenía que, junto con la descentralización, se conformaría una modalidad de gobierno cuyo organismo “deberá tener la dirección general y *exclusiva* de las mencionadas escuelas” y cuyos integrantes deberían ser “personas conocedoras de los últimos progresos en la administración y las ciencias escolares” (MEC, 1882, n° 8: 254). Un nuevo tipo de regulación pedagógica se ejercería en cuanto al método, la selección de los maestros

---

<sup>74</sup> La tradición descentralizadora se inscribe en el legado vareliano, quien trazaba contornos difusos entre la sociedad y el Estado en torno a la administración de las escuelas: “Cada pueblo -sostenía Varela- debe ser una ley para sí mismo, sujeto solo a aquellas exigencias y a aquellas restricciones que pueden señalarse como una consideración necesaria, al bien de la república de pueblos que llamamos el Estado. La voluntad del pueblo en cada localidad dada, debe decidir hasta dónde debe ir el sistema de escuelas en aquella localidad. (1874: 58).



y la definición de los programas de enseñanza. El punto es importante: Berra no estaba sugiriendo que aquellos hombres “simplemente” sean sabios, inteligentes o ilustrados... sino que sean conocedores perfectos de la organización que han recibido las escuelas en países más adelantados que los nuestros. No alcanzaba con que un consejo fuese presidido por hombres de una ilustración general. Ellos deben ser “hombres ilustrados en la materia que van a administrar.” (MEC, 1882, n° 8: 254). El educador rioplatense, reconocido por su capacidad de construir una codificación extremadamente compleja del universo escolar, exaltaba el valor del conocimiento experto como herramienta para gobernar la educación.

Entre los simpatizantes de la descentralización también podía percibirse un declive de la noción de “espontaneidad” aunque mucho más atenuada respecto de los enfoques centralizadores. En todo caso, Berra ubicaría el principal obstáculo para el desenvolvimiento de la educación no en mayor o menor nivel de afán que le dedicara a la administración de sus escuelas el vecindario, sino a los cortocircuitos que podría generar el poder político. El ejemplo uruguayo ilustraba esta idea<sup>75</sup>. El contrapunto principal entre una y otra posición residía en el fondo en definir cuál era el obstáculo principal que enfrentaba el gobierno de la educación. Desde la perspectiva centralizadora, la inacción de los vecindarios y municipios; para quienes bogaban por una mayor descentralización, la incidencia del poder político sobre las decisiones de gestión que promueven y lideran –o debieran liderar– quienes poseyeran un saber experto. Esta reflexión quedaría incompleta si no se recuerda que la conformación del Congreso Pedagógico se planteó como una reunión de expertos locales y extranjeros, más que como un espacio asambleario abierto a la participación voluntaria y libre de la ciudadanía. Sin dejar de formar parte de la esfera pública, las membresías daban cuenta de una restricción en los modos de participación popular que, a su vez, serían repensados en ese espacio y del que saldrían transformados. Ninguno de los presentes alcanzó a expresar una confianza exagerada en los principios de autogobierno escolar, y los que lo hicieron no participarán de los espacios de toma de decisión<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> “Algunas personas –reconocía Berra– me han hablado con satisfacción que ha hecho la República Oriental, donde resido, la educación común. Es cierto; ha hecho progresos notables, sobretudo de cinco años a esta parte. Pero esos progresos han estado a punto de desaparecer, o al menos de ser seriamente perturbados. ¿Debido a qué? ¿A que ha habido variación en la opinión general del país? ¿A que los encargados de dirigir ese movimiento educacional tienen ahora convicciones que no tenía hace cinco años? No. A que han cambiado las situaciones políticas; a que hay personas con otras tendencias, con otras ideas, con otros intereses, y a que han querido vincular el movimiento de la educación a esos intereses...” (MEC, 1882, n° 8: 253-254).

<sup>76</sup> El caso más estudiado entre los educadores que adherían a la idea de descentralización y autogobierno escolar es el del inspector nacional de escuelas y director de la Escuela Normal de Mercedes, Carlos N. Vergara. Una aproximación a sus ideas puede encontrarse en Puiggrós (1990), Terigi (1991), Arata y Terigi (2012).

El congresal Varela avanzó un paso más allá que Berra, enfocando el problema de la descentralización desde una perspectiva que presentaba algunos puntos de contacto con la posición católica, cuyos principales voceros fueron Bialet Massé y Goyena. El debate pedagógico estaba atravesado por las fricciones que mantenían el grupo “clerical” y los liberales respecto a la separación del Estado de la Iglesia. En el ámbito educativo la posición católica se expresaría a través del principio de subsidiariedad. Varela aconsejaba que lo primero que debía hacer el Congreso era separar “el Estado de la escuela y entreguémosla a la familia, que sirve de base al Municipio” (MEC, 1882, n° 9: 284) mientras se dirigía a Leguizamón para recordarle que “Depender del poder político, en materia de educación, señor Presidente, es casi equivalente a no existir.” (MEC, 1882, n° 9: 284).

En lo que podría leerse como un ensayo fundamento histórico, Varela recordaba que desde que la Iglesia constituyó la familia, la familia instituyó la escuela, de lo que se deducía que “La familia es la creadora de la escuela” (MEC, 1882, n° 10: 299). Si la necesidad de educar es de la familia, “¿porque queremos entonces entregarla a la Nación?” Su argumento iría todavía un poco más lejos que el resto de los “descentralizadores”, porque no se conformaba con acusar al Estado nacional de querer intervenir en las jurisdicciones provinciales; también cargaba las tintas contra el modelo internacional que lo había inspirado, señalando que no quería para la Argentina un modelo semejante al “centralismo que ha ejercido París sobre la Francia y sobre el Universo” (MEC, 1882, n° 10: 301). Lo que Varela buscaba era desanudar el entrelazado entre escolarización, estado y escuelas poniendo en evidencia que las escuelas ya existían (las habrían fundado las familias) antes de que existiese el Estado, denunciando la intención de éste de querer arrebatarlas a sus creadores y entregársela a la “Nación”.

Curiosamente, para darle cuerpo a su argumento iría a beber de las fuentes de un país de raíces protestantes. La colectivización del servicio educativo en torno de municipios -argumentaba- no era una realidad evidente ni constatable, sino una situación a construirse tomando en cuenta la experiencia inglesa:

No voy al municipio romano. Me limitaré al municipio inglés, ese *paladium* de todas las grandes libertades, de todas las grandes instituciones, que ha llegado al ideal de la perfección [...] Implantemos primero los municipios [...] para que después de esta colectividad de estados autónomos organicemos la nación que un día ha de ser saludada por el mundo con las solemnes palabras de su himno. (MEC, 1882, n° 9: 286).

Distinta era la situación de provincias con una larga y rica tradición en materia educativa como Entre Ríos, cuyo representante no sólo podía presentar los niveles

de alfabetización más altos de la República –incluida la Capital- (MEC, 1882, n° 10: 303), sino que podía atribuírselos a una descentralización eficiente del gobierno escolar inspiradas en el modelo norteamericano.

El congresal Diez Mori esgrimió otra alternativa, extremadamente compleja si se la compara con el resto de las propuestas presentadas, y sumamente difícil de implementar si se toman en cuenta los penosos antecedentes sobre la performance de la sociedad en materia de gestión escolar, aunque no por ello menos valiosa. La propuesta –informaba Diez Mori- se basada en la experiencia de los catones suizos: “un Consejo Superior de Educación compuesto por diez miembros elegidos directamente por la Legislatura Argentina y cuyo jefe fuese el Ministro de Justicia e Instrucción” (MEC, 1882, n° 7: 221). El complejo sistema requería también la creación de un Consejo General de Educación Común, presidido por un Superintendente que, a su vez, formase parte del Consejo Superior. En este caso, el total de vocales ascendería a seis y le competía nombrar inspectores escogiéndolos entre los preceptores que se hubiesen distinguido por sus estudios pedagógicos. La comuna escolar se dividiría en secciones y cada una de ellas estaría compuesta por cinco ciudadanos, a cuyo cargo quedaría la administración del local y gobierno de las escuelas. La elección de estos consejeros se realizaría entre vecinos y maestros: los primeros estaban facultados para elegir tres miembros, mientras que los segundos votarían a los dos miembros restantes. “Todos estos cuerpos se rigen por leyes que emanan de principios democráticos, elaboradas en Congresos *ad hoc*, donde haya tomado parte el personal docente de la República” (MEC, 1882, n° 7: 222).

En síntesis, los argumentos que fundamentaban las medidas descentralizadas de gobierno se alimentaban de una amplia variedad de antecedentes y experiencias; los modelos extranjeros (norteamericano, suizo, inglés y uruguayo) y las experiencias provinciales (Entre Ríos); también se desprendían de una concepción subsidiaria de la educación, promovida por los sectores católicos.

Por cierto, los modelos de centralización no se agotaban en la propuesta de Groussac; el representante Alió propuso un modelo de gobierno escolar aún más concentrado. Sostenía que había que crear una Dirección Nacional de Instrucción Pública conformada por un Director General y los Inspectores de Distrito, un Consejo General y los Consejos de Distrito. El Consejo General quedaría bajo la órbita de la dirección y los Consejos de Distrito bajo la supervisión de los Inspectores. Ambos tendrían exclusivamente facultades consultivas o puramente administrativas (los consejos de distrito solo cumplirían con la recolección de fondos de escuelas, mientras que los inspectores solo se ocuparían de controlar y decidir en que aplicarlos).

El principal objetivo de Alió consistía en erradicar “la discordancia de las opiniones de los cuerpos colegiados” que podría pesar sobre la dirección de la educación. El congresal justificaba su posición sosteniendo: “Yo, señores, pido una Dirección de Instrucción Pública *unipersonal*, y un Consejo Consultivo [...] quisiera una Dirección casi dictatorial –no os asustéis señores Congresales- para que pudiese abordar de frente las reformas que perentoriamente reclama la enseñanza entre nosotros.” (MEC, 1882, n° 8: 249).

Las derivaciones que podían hacerse de un mismo modelo (o la forma en que estos eran estudiados) permite inferir tanto la versatilidad de los modelos, ofreciendo tanto ejemplos de mayor descentralización (Varela) como de mayor concentración de las funciones ejecutivas en una sola persona (Alió). El gobierno inglés –continuaba Alió- no tenía cuerpos colegiados con atribuciones ejecutivas, todo estaba confiado a una sola persona, no sólo para “conseguir la acción rápida y eficaz en todos los momentos en que la oportunidad lo requiere” (MEC, 1882, n° 8: 249); estableciendo una única cabeza, también resultaba más fácil definir responsabilidades. En suma, para evitar las acciones indeliberadas, los ingleses adoptaron los cuerpos consultivos; para evitar la lentitud en las decisiones, las confiaron a una única persona, logrando un equilibrio entre la deliberación ilustrada y una acción rápida y expeditiva (MEC, 1882, n° 8: 250). Y finalizaba su alocución recordándole a la platea que si los ingleses habían sido quienes habían logrado combinar estos engranajes del modo más eficiente encontraba su razón en la intemperancia de discutir, que era mucho más cabal entre latinos que sajones, de la cual “está dando tan claras muestras este mismo Congreso” (MEC, 1882, n° 8: 250).

### **Infancias y autogobierno del “yo”**

La cuestión del gobierno escolar analizada desde las tradiciones locales, las doctrinas y los modelos internacionales no agotan de por sí el tema. Un aspecto central, incluso para la pretendida autonomía que buscaba dársele al gobierno escolar en manos de expertos y al resguardo de los vaivenes políticos tanto para las escuelas de la ciudad de Buenos Aires como para el resto de los Territorios Nacionales, consistía en abordar el problema desde la perspectiva de las rentas. Un rasgo central del dispositivo de gobierno escolar que se buscaba instaurar en la ciudad de Buenos Aires se distinguía por su autonomía financiera. Torres abordó este tema combinando una reflexión sobre las relaciones que guardan los sistemas de financiamiento y el autogobierno del yo, con un especial eje en la configuración de las infancias.

José María Torres se desempeñaba desde 1876 al frente de la Escuela Normal de Paraná, una institución “modelo” que, bajo su conducción, logró la estabilidad institucional llegando a considerársela “como [la] ‘madre’ del normalismo argentino en tanto encierra en sí el secreto de maternidades sucesivas” (citado en Alliaud, 2007: 108). Para Torres, la organización de la educación popular representaba el medio más apropiado para saldar la distancia que existía entre las clases ilustradas y la ignorancia de las masas, y como un instrumento de encauzamiento de los hombres que “sin principios fijos morales y políticos, aspiraban a empleos rentados” (MEC, 1882, n° 5: 144). Torres desgranaba el dispositivo de escolarización en una serie de problemas que había que someter a cálculos de riesgos y costos. Para hacer frente a ambos problemas –ignorancia y arribismo- las escuelas debían combinar los principios de la ciencia con los de la moral: “Si en el período de asistencia a la escuela los niños contraen buenos hábitos intelectuales y morales, éstos se harán sentir en todo el resto de la vida.” (MEC, 1882, n° 5: 145) ya que “la instrucción y la moralidad son el antídoto de la miseria y el crimen” (MEC, 1882, n° 5: 146).

Garantizar la escolarización de todos los niños no sólo aplacaría los males que aquejaban a la sociedad; sus efectos correctivos incidirían también en la reducción de los costos que pesaban sobre el sistema penitenciario nacional. Torres señalaba que en la ciudad de Buenos Aires el costo medio mensual de un preso en 1880 había sido de \$f. 15,10, mientras que el costo medio mensual de cada alumno, incluyendo todos los gastos, había sido de \$f.1.70. (MEC, 1882, n° 5: 146-147). Torres multiplicó ambos números por los años que demandaba la instrucción obligatoria, dejando a la vista de los congresales los resultados:

\$f. 1449,60 ¿para qué? Para arrestar, encausar, sentenciar y mantener a un criminal preso 8 años. ¿Podrá ser puesto después en libertad, hecho ya un hombre trabajador y virtuoso? –Quizá sea necesario, algunos meses más tarde, arrestar, encausar, sentenciar y mantener por otros ocho años, o por 10 más, al mismo criminal, como carga gravosa para el Estado.

\$f. 163,20 ¿para qué? Para educar en 8 años a una persona, a fin de que *sepa gobernarse a sí misma*, y hacerse capaz de ganar lo necesario para vivir dignamente y contribuir a fomentar la riqueza del Estado (MEC, 1882, n° 5: 147. El resaltado es mío).

Torres sostenía que, para poder alcanzar este objetivo, se debía contar con personas competentes que quisieran dedicarse al ejercicio de la profesión, con salarios que les permitiesen considerar la enseñanza como un medio de vida. La opción por la docencia no era, por ende, hija de la vocación ni del perseverante apostolado, sino el producto de un adecuado equilibrio entre la elección de una

profesión, las aptitudes sociales del individuo y un salario que retribuyera las tareas desempeñadas. Un dato interesante: la versión taquigráfica que dejó registro de estas ideas resalta –más que en ninguna otra alocución- la estruendosa aprobación de los maestros presentes en la sala. El perfil de maestro que se derivaría de esta conjunción de factores, devuelve una imagen en sintonía con los fines de la educación que se destacaban más arriba:

todo maestro debe poseer un alto grado de cultura moral; instrucción amplia y general, en armonía con el dominio de los detalles; habilidad para incitar a los discípulos a ejercitar todas sus facultades, enseñándoles a hacer buen uso de ellas; *dominio completo de sí mismo*, benevolencia, justicia y firmeza para gobernar a los niños [...] en otros términos, el maestro debe poseer todas las cualidades en virtud de las cuales otras personas aseguran el buen éxito de las ocupaciones mejor remuneradas (MEC, 1882, n° 5: 146. El resaltado es mío).

En suma, educar a un niño era –desde el punto financiero- una excelente inversión para el Estado que de ese modo limitaba la proliferación de criminales y disminuía los costos que demandaba su reclusión. Contar con buenos maestros también dependía de una variable económica que resultaba más atractiva para las “personas competentes” y viable en términos de medios para ganarse la vida. Convencido como estaba de que “No hay rentas públicas, nacionales o provinciales, cuya inversión pueda ser más reproductiva que las destinadas al sostén de las escuelas, eso es, a efectuar acumulación de perfeccionamientos y utilidades en las nuevas generaciones” (MEC, 1882, n° 5: 164), el tema pasaría por establecer los mecanismos más apropiados para garantizar su financiamiento.

¿Cuáles son las figuras de las infancias que moldearon los diferentes discursos que circulan en la sociedad porteña? ¿Eran todas objeto del gobierno escolar? Las representaciones y prácticas que han contribuido a configurar las diversas formas de ser niño/a ocupan un lugar destacado en las agendas de investigación de historiadores de la educación y de las infancias<sup>77</sup>, de las que aquí solo me ocupo parcialmente. Desde la perspectiva del gobierno escolar, el problema de las infancias no se focaliza exclusivamente en la distribución espacial de los individuos o en la elaboración de estrategias para su vigilancia, sino en el despliegue

---

<sup>77</sup> Entre otros, remitimos a la obra de Sandra Carli (2000) sobre la configuración de posiciones político-pedagógicas en torno a las infancias en Argentina; de Aversa (2010) sobre los destinos laborales de niños y jóvenes en Buenos Aires en el período 1890-1900; de Adelaila Colángelo (2011) sobre el saber médico y la definición de las infancias; de Fabio González (2000) sobre la niñez como objeto de los discursos de beneficencia en Buenos Aires, y de Freidenraij sobre las relaciones entre menores, delincuencia y discursos punitivos.

de una serie de acciones de conducción que se imparten en tanto se reconoce en ellos a miembros de una población cuyo crecimiento debe ser atendido y regulado.

Es difícil establecer con precisión el volumen de la población infanto-juvenil que habitaba la ciudad de Buenos Aires durante el período 1880-1910. Siguiendo la reconstrucción realizada por Carolina Zapiola (2009) a través de censos municipales y escolares puede identificarse que las personas de 0 a 20 años representaban en 1887 el 42% de la población porteña; para 1895 esa proporción aumentó un dígito; en 1904 alcanzó el 45% y, hacia 1909, descendió al 39%. Los sujetos cuantificados bajo las mismas franjas etareas no constituían, sin embargo, una masa de individuos homogénea. Las referencias a los “alumnos” o a las “futuras generaciones” no daban cuenta de la totalidad de representaciones y discursos que interpelaban al conjunto de las infancias porteñas. Como señala Zapiola, “las posturas educativas ecuménicas convivieron con otras que rechazaban la posibilidad e incluso la conveniencia de que todos los niños se educaran en escuelas comunes” (Zapiola, 2009: 3). En efecto, el dispositivo escolarizador se yuxtapuso a otras ideas acerca de qué niños podían convertirse en alumnos y cuáles no. Algunos discursos apuntaban la idea de que para cierto sector de la población infantil “no existía ‘mejor escuela’ que ‘el taller’ [...] relativizando enormemente el alcance potencial de la obligatoriedad escolar”. (Zapiola, 2009: 5)<sup>78</sup>.

La forma más viable para poder garantizar la escolarización de las infancias que si eran objeto de una intervención escolar era el establecimiento de rentas propias. El proyecto que elevó Torres ponía el acento en la creación de fondos escolares provinciales y nacionales conformados por el gravamen a diferentes tipos de actividades económicas y herencias<sup>79</sup>. Para ello revisó los modelos implementados en los 38 estados que conforman los EUA. Aconsejaba que para implementar esta reforma no había que delegar decisiones en la sociedad civil ni en las municipalidades (en la primera, porque solo tendrían éxito “donde hubiese una mayoría a favor de un sistema eficaz de escuelas públicas”; en el segundo, porque

---

<sup>78</sup> En efecto, hemos encontrado referencias a la iniciativa de una comisión creada por el CE 7° que envió una circular a los vecinos invitándolos a realizar aportes para la construcción de una escuela taller dentro de la parroquia de la Concepción donde “los hijos de los pobres de la parroquia puedan educarse gratuitamente, adquiriendo los conocimientos elementales de las ciencias y la práctica de las artes” (MEC, 1891, n° 203: 72).

<sup>79</sup> En el caso de las provincias, el fondo estaría compuesto por el impuesto a la compra de tierras públicas desde el momento en que se sancionara la ley y de manera retroactiva sobre las tierras ya adquiridas cuyo pago no se hubiese completado; las multas que imponga la autoridad por infracciones a leyes o reglamentos; los bienes que por falta de heredero correspondan al fisco; una parte de las sucesiones de toda sucesión entre parientes colaterales, entre extraños y de toda institución religiosa; una contribución del vecindario fijada por la comisión local escolar cuyos límites mínimos y máximos fije la ley. En el caso de la Nación, el fondo se establecería a partir del producto de la venta o arrendamiento de tierras públicas nacionales, de las contribuciones que deban pagar por el uso de esas tierras sus propietarios, y del principal aún impago correspondiente a dichas tierras

atiende demasiados servicios públicos, renunciando a la especificidad que requieren las escuelas).

Al concluir su intervención, el director de la Escuela Normal de Paraná convocaba a los “hombres influyentes” a legislar a favor de la educación común insistiendo en el peligro que conllevaba el aumento de la masa inculta inspirando “serios temores; y que estos temores llegarán a ser pavorosos, si el país continúa careciendo de leyes que provean suficientemente a las necesidades presentes y futuras de educación popular” (MEC, 1882, n° 5: 148).

Las primeras intervenciones a las que dio lugar la exposición de Torres marcarán el clima del Congreso e, indirectamente, tocarán el tema del gobierno de la educación. Sólo me centraré en las críticas que recibió el proyecto en relación a la propuesta del autogobierno y del sistema de rentas.

Respecto al primero, el representante por la provincia de Córdoba Bialet Massé planteará un fuerte contrapunto, advirtiendo que el propósito de toda educación no era la formación moral del individuo –como señaló Torres–, sino su educación religiosa: “la enseñanza tiene por objeto que el hombre pueda cumplir todos los fines que le están asignados en la tierra [privilegiando] aquel que lleva al hombre al fin último para que fue creado [...] es Dios el primero de todos los fundamentos” (MEC, 1882, n° 5: 154). Bialet Massé cuestionaba la preeminencia de un Estado educador agitando el fantasma del socialismo y reivindicaba a la familia como el agente natural de la educación en la sociedad.

En este sentido, podría decirse que la posición católica que representaba Massé se respaldaba en una concepción mínima del Estado, supletoria de la acción que despeñaban los particulares o, en el mejor de los casos, de inspección para garantizar que el derecho a aprender fuese efectivamente ejercido por los padres. Por consiguiente, sería inícuo gravar actividades o propiedades con impuestos generales como los que proponía Torres para brindar un servicio que los padres no requerirían, o que tan solo lo demandarían en parte. En sus propias palabras, sostenía Bialet Massé: “si yo, padre de familia, educo a mis hijos, si les doy la una educación completa, ¿qué tiene que ver el Estado conmigo?” (MEC, 1884, n° 5: 154).

El otro elemento que generaba inequidad estaba dado por la existencia, en muchas de las provincias, de una escasez de tierras públicas, por lo que no podía solventarse ese fondo público en relación con otras que contaban con vastas extensiones de terrenos que podían destinarse a ese fin. En cambio, Bialet destacaba el valor de la constitución de la provincia de Córdoba sancionando que cada municipalidad debía establecer rentas especiales para el sostenimiento de la educación pública. Bialet invirtió el razonamiento de Torres: “La Constitución



Argentina es eminentemente federativa, y la federación empieza por la reunión de las familias en el Municipio, de los municipios en la provincia, de las provincias en la Nación.” (MEC, 1882, n° 5: 156). Por lo tanto, concluirá Biale Massé, no hay necesidad de disponer de una renta especial.

Los congresales Navarro Viola y Pena coincidieron con el proyecto original de Torres en cuanto a la necesidad de establecer rentas propias para la educación. Pero, a diferencia de Torres, no formulaban un proyecto de ley especial, sino una recomendación para los legisladores: “El Congreso declara: Que la base de un buen régimen económico para la organización y prosperidad de la Educación Común, es la dotación de rentas propias y suficientes que constituyan su patrimonio inviolable.” (MEC, 1882, n° 5: 181).

Una argumentación relativa a la centralización o descentralización del gobierno escolar es sólida cuando logra fundamentarse sobre una concepción doblemente abstracta del poder, es decir, cuando alcanza a establecer con claridad la distinción entre el Estado nacional y los gobiernos jurisdiccionales (en el plano de las competencias provinciales y federales) y entre el Estado y la sociedad. El primer aspecto no fue un problema que tuvo lugar en el ámbito educativo estrictamente, aunque sería objeto de intensos debates (en particular cuando se sancionó la denominada Ley Láinez, facultando al Estado nacional a crear directamente escuelas en las jurisdicciones provinciales)<sup>80</sup>. La atribución de funciones al Estado y la sociedad fue mucho más tajante, aunque para comprenderla no resulten suficientes ni adecuadas las interpretaciones que contribuyen a formar una iconología del Estado nacional semejante al de un poderoso Leviatán, dueño de una ilimitada capacidad de intervención que se ejerce de manera unilineal de arriba hacia abajo. En mucho menos contribuiría a realizar una comprensión de este fenómeno, una imagen del CNE representado como una suerte de “Valhala pedagógico” del que emanaban directrices educativas inapelables.

Señalamos las principales polémicas que giraron en torno a la definición de un modelo de gobierno escolar desde el punto de vista de quienes formaron o contribuyeron a institucionalizar el saber pedagógico. El desarrollo del gobierno

---

<sup>80</sup> La conformación del Estado y la nación argentina fue objeto, durante la segunda mitad del siglo XIX de grandes polémicas entre políticos, historiadores y constitucionalistas. La lectura predominante en los ámbitos académicos fue la oposición entre “un grupo, un partido, unos próceres que encarnarían el espíritu nacional, frente a otros personajes [los caudillos del interior] que expresarían el egoísmo del ‘espíritu de localidad’” (Chiaromonte, 2013: 100). A principios del siglo XX esta interpretación sería revisada por los historiadores constitucionalistas, quienes propondrían dos grandes lecturas: 1. Que la conformación de la argentina moderna había seguido un curso semejante al de los EUA, fortaleciendo la idea de un pacto o contrato entre sus Estados miembro; 2. Que la nación ya estaba preconfigurada desde los tiempos de la Colonia y que las provincias eran el producto de una serie de concesiones que efectuadas por el Estado nacional. En relación al impacto de la ley Láinez, véase Arata y Ayuso (2005).

escolar se vería soslayado si no se integrase en el proceso de su conformación los múltiples roles que asumieron otros sectores de la sociedad, participando activamente de su creación, en lo que resultó, para el caso de la ciudad de Buenos Aires, un auspicioso proceso de organización de una comunidad política activa e interesada por el desarrollo de la educación primaria pública. El intenso proceso de reformas sociales que se desplegaron durante este período podrían sintetizarse en una máxima: “era preciso ordenarse para ordenar”, es decir, “regularizar el funcionamiento de aquellos instrumentos de dominación que harían posible el sometimiento de los diversos planos de interacción social a las exigencias de un sistema de producción que se insinuaba con fuerza avasallante” (Oszlak, 2009: 88).

La conversión de las ideas en fuerzas históricas no tendría lugar de un modo tan inmediato ni tan simple, así como no podrían explicarse exclusivamente por la acción del aparato estatal sobre una sociedad pasiva. Los debates mantenidos en el Congreso Pedagógico recién serían retomados dos años más tarde en el Congreso Nacional. En aquellas sesiones se terminó de definir la Ley de Educación Común que reguló de allí en más las escuelas primarias de la Capital, los Territorios Nacionales y las Colonias.

Hasta el momento hemos hecho referencia a la conformación del gobierno escolar a partir de la ley que pretendió legislar sus dinámicas a partir de 1884. No obstante, existió otro nivel de regulaciones -conformado por decretos y reglamentos previos- que le imprimieron al gobierno escolar de la ciudad de Buenos Aires un perfil particular. Sobre este punto tratan los siguientes apartados.

### **Los reglamentos de las escuelas porteñas**

En el momento en que se transfirieron las instituciones de la provincia de Buenos Aires a la Capital Federal, las escuelas porteñas quedaron bajo jurisdicción nacional. La transferencia produjo un vacío legal, ya que a partir de ese momento quedaba sin efecto la ley provincial que regulaba su funcionamiento. La Constitución vigente establecía en su artículo 5 que cada provincia dictaría para sí un reglamento que, entre otros asuntos, garantizaba la administración de su sistema educativo. Al haber sido sancionada en 1853, no contemplaba otras autoridades que aquellas constituidas en las jurisdicciones provinciales ni le atribuía al Gobierno Federal otra facultad que no fuese la de garantizar el goce y ejercicio de las instituciones provinciales, previa aprobación del Congreso. Por lo tanto, ni las autoridades municipales porteñas, ni los miembros de la Comisión Nacional de Educación tenían la potestad para sancionar una ley general de educación. El Congreso era el único facultado para ejercer ese atributo.

Aunque este vacío legal representaba un obstáculo concreto a la voluntad reformista de las autoridades nacionales, no debe deducirse de ello que tuvieran las manos atadas. A partir de una iniciativa legal del PEN, ratificada por el Congreso, se dispuso la vigencia de la ley provincial que regía desde 1875 hasta tanto se legislara al respecto. Sarmiento sostuvo que aquella era la legislación más apropiada para regular la vida de las escuelas porteñas y consideraba que sólo había que introducir ligeras modificaciones para adaptarla a la nueva situación política. El presidente Roca, sin embargo, desoyó al Superintendente y promovió –a través del ministro Wilde- la convocatoria a un Congreso Pedagógico que le diera al asunto no sólo un tono colegiado (y opacara, acaso, la estrella política del sanjuanino), sino también fundacional<sup>81</sup>. De otro modo, ¿cómo no ver en la pervivencia de la ley de educación popular sancionada en 1875 una continuidad del período anterior, donde la provincia ejercía su potestad sobre el viejo municipio, devenido Capital Federal? En 1884 se sancionaría la ley de educación común que llevaría el número 1.420, poniendo un primer punto de sutura a una polémica que continuaría a lo largo de buena parte del siglo XX.

Un nuevo ethos gestor se había puesto en marcha. Ello no significa, por otra parte, que la sanción de una ley funde un sistema educativo. Como se señaló en el primer apartado, este es el producto de un prolongado proceso de desarrollo durante el cual, junto con la definición de un marco legal, se estableció un nuevo tipo de racionalidad estadística, se consolidó un campo de saber, y se institucionalizó un sistema de conducción, financiación e inspección escolar.

A través de un decreto, el PEN estableció la creación del CNE con el propósito de “proveer interinamente al gobierno escolar de la Capital” (MEC, 1881, n° 2: 58)<sup>82</sup>. De este modo, la Comisión Nacional de Educación –creada el 25 de septiembre de 1871- fue reemplazada por el Consejo, que entró en funcionamiento el 28 de enero de 1881. Pese a que el Ministro de Instrucción sostuvo frente a los legisladores que el objetivo del decreto apuntaba a garantizar la gobernabilidad de las escuelas

---

<sup>81</sup> Hemos sostenido en otras oportunidades a lo largo de este capítulo –y forma parte del argumento central de esta tesis- las líneas de continuidad entre diferentes períodos políticos de algunos elementos centrales que le dieron su impronta al gobierno escolar de la ciudad. No obstante, hay que prevenir sobre interpretaciones que –apelando a una lectura de media duración- introducen una fuerte carga teleológica a estos desarrollos. Es el caso del filósofo de la educación Adelmo Montenegro, cuando sostenía que: “La ley [1.420], vista en la interna unidad de sus principios y en el espíritu que preside su armoniosa arquitectura, no hizo sino dar forma coherente a una tradición pedagógica que venía de la revolución de 1810, con Belgrano y Rivadavia, sólo interrumpida por el crepúsculo moral e intelectual de la tiranía de Rosas. Era, en suma, el resultado de experiencias plurales, de la Nación y de las provincias, que nunca abandonaron el propósito de construir una república moderna, apoyada en una educación liberadora y creadora...” (Montenegro, 1985: 100).

<sup>82</sup> En los considerandos del decreto se indicaba que, hasta tanto el Congreso dicte una ley de educación para la Capital y los Territorios, correspondía al poder ejecutivo adoptar las medidas conducentes a l régimen de administración de las escuelas.

porteñas sin introducir modificaciones en los organismos que estaban vigentes desde la promulgación de la Ley de Educación Común de 1876, el articulado presentaba algunos cambios<sup>83</sup>.

El decreto que reglamentaba las funciones de la Comisión Nacional de Educación, sancionado el 17 de febrero de 1877 por Nicolás Avellaneda, establecía que la Comisión se ocupase del fomento de las Bibliotecas Populares, de las subvenciones para la educación común y de administrar el censo de la población escolar. Asimismo, la Comisión tenía bajo su vigilancia la Biblioteca Nacional, interviniendo en la adquisición de las nuevas obras que conformasen su catálogo. Al siguiente año se realizaron modificaciones a través de un nuevo decreto (que fue propuesto por la propia Comisión) respecto a la compra de libros y útiles para escuelas y bibliotecas, así como para el transporte de estos hacia las escuelas. El decreto fue publicado el 5 de febrero de 1878.

Durante 5 años, la Comisión funcionó con ese reglamento. Con la creación de la Capital Federal, se estableció un nuevo decreto orientado principalmente a “proveer al Gobierno de las Escuelas de la Capital Federal, para no dañar a la educación común por la interrupción de los cursos escolares” (Decreto de creación del Consejo Nacional de Educación, citado en Censo Escolar, tomo III, 1883: 51). El nuevo reglamento establecía que el Departamento de la Capital pasaba a formar un único distrito escolar con el objeto de mejorar su administración, dejando sin efecto las disposiciones del artículo 20 de la ley de educación común de 1876<sup>84</sup>. También creaba un cargo de Superintendente de Escuelas que cumplía funciones análogas a las del Director General de la Provincia y designaba 8 vocalías que acompañarían la gestión (y se desempeñarían, simultáneamente, como inspectores). Los artículos 2° y 3° establecían mecanismos de financiamiento para las escuelas de la Capital y el 4° facultaba al CNE a crear un reglamento de funcionamiento propio. El ministro mencionaba al paso que el CNE también había sido creado para cumplir con tres encargos, que se pondrían en marcha de inmediato: proyectar la construcción de edificios escolares para el municipio porteño, levantar una escuela de Artes y Oficios “que responda a las necesidades industriales del país” y coordinar las etapas y las acciones para el dictado de una nueva ley de educación, en la que se manifestaba de un modo explícito y combinado concurrencias y jerarquías de la administración

---

<sup>83</sup> Para analizar el debate que tuvo lugar en la cámara de senadores, me remito al texto del decreto presentado por el Ministro, pero hago notar que en la memoria de 1881 se publica una versión extendida del mismo en el cual comprende 21 artículos. (MCNE, 1881, anexo A: 9-13).

<sup>84</sup> Este establecía que “La Administración local y el gobierno inmediato de las Escuelas Comunes, estarán a cargo de Consejos electivos de vecinos de cada Parroquia de la Capital y de cada Municipio en el resto de la Provincia.”

estatal y las fuerzas sociales en la edificación del programa de gobierno escolar: “El Consejo encargado de preparar el proyecto de ley de educación, debe combinar con prudencia y discreción la doble acción del pueblo y del Gobierno en asunto que tanto interés ofrece a los que mandan como a los que obedecen” (Anexo A de la MCNE, 1881: 17).

El modo en que se fundó el CNE puede tomarse como un indicador del rol principal que asumió el PEN y, aunque la concepción de éste se terminará de configurar con la sanción de la ley 1.420, los fundamentos y las bases de su funcionamiento quedaban establecidos desde 1881. Al tratarse la iniciativa en el Senado una serie de voces disidentes cuestionaron el avasallamiento que el poder ejecutivo había realizado al legislar y crear nuevos cargos en la administración pública, sin el consentimiento previo del poder legislativo. No cuestionaban la concepción centralizada del poder que emanaba del decreto, sino un procedimiento que se había saltado los pasos constitucionales establecidos. Los representantes de Santa Fe, Argento, y de Mendoza, Civit reconocieron la importancia de la ley, pero objetaron que se haya aumentado el número de empleados estatales, así como los sueldos. También señalaron su preocupación por una forma de tomar decisiones –el decreto- preguntándose si se volvería un recurso habitual de gobierno o permanecería como un instrumento al que se apelaba en situaciones excepcionales. Otro de los puntos que rechazaban era que los consejeros se desempeñarían, al mismo tiempo, como inspectores “haciendo una confusión inexplicable entre el cargo de consejero director e inspector subordinado, creando un cargo imposible” (MEC, 1881, n° 2: 61). Tampoco estaba claro si los concejales debían o no cobrar un estipendio por su asesoría.

Las visiones sobre la gestión del gobierno escolar entretejían dos modelos, dos formas de concebir el trabajo vinculado con la educación que vuelven fútil una distinción estricta entre estado y sociedad como si fuesen dos entidades escindidas: quienes planteaban que los concejales no debían recibir un pago por su labor entendían que era una función propia de la ciudadanía colaborar con el desenvolvimiento del sistema educativo (además de que no trabajarían todos los días). Del otro lado, colocando en un segundo plano el fervor patriótico o el compromiso ciudadano –aunque no se prescindiera en absoluto de ellos-, se ponía en juego la concepción de un técnico portador de un conocimiento experto que desempeñaba esa función como parte de su desenvolvimiento profesional y como un medio de ganarse la vida. Más allá de las objeciones que se plantearon los

legisladores aprobaron el reglamento en general y cada uno de los artículos en particular sin introducir grandes modificaciones<sup>85</sup>.

Un aspecto central de la nueva reglamentación consistió en redefinir los límites del territorio a administrar, estableciendo una delineación propia que se diferenciara del resto de los trazados estatales (eclesial, civil, judicial, municipal, electoral o política) como una expresión concreta de la especificidad que los asuntos educativos habían alcanzado en relación a otras áreas de gobierno (hasta entonces el ministerio de instrucción pública compartía sede con el de justicia y culto). La circular n° 3 del CNE titulada *Instrucción para la organización y régimen general de las Comisiones Escolares de Sección* dividió la Capital Federal en 8 secciones. Las acciones de cada sección serían coordinadas por una comisión vecinal “organizadas sobre bases, que, difiriendo fundamentalmente de la organización anterior, en el sentido de evitar sus más graves inconvenientes, tiendan a conservar sus ventajas indudables” (MCNE, 1881: 38). La comisión vecinal era una “evolución” de los consejos escolares creados por la ley de educación común de 1876, cuna de “ventajas indudables” que debían ser resguardadas de los “graves inconvenientes” registrados en épocas previas.

La Comisión vecinal fue uno de los ejes de la reforma del gobierno escolar. Visto desde la perspectiva de las organizaciones sociales, lo que tuvo lugar -más que un proceso de centralización impuesto desde arriba- fue una redistribución de los atributos relacionados con el gobierno escolar en el que se puede observar una fuerte desvinculación entre los roles administrativos y filantrópico-sociales respecto de las decisiones políticas. Una afirmación que debe ser relativizada es la señala por De Luca, cuando sostiene que, de ahora en más, el gobierno se mostraría reacio a reconocer “la fundación espontánea, barrial o vecinal de escuelas” (1991: 49) siempre y cuando esta afirmación se circunscriba a las escuelas públicas (la sociedad porteña fue pródiga en la creación de asociaciones destinadas a promover y multiplicar la acción escolar, a través de múltiples instituciones, públicas y privadas). Lo que es conveniente revisar son el conjunto de nuevas atribuciones que el Estado delegó en las comisiones vecinales que, a nuestro entender, tuvieron una incidencia fundamental en la gestión del gobierno escolar a nivel de la cotidianeidad escolar, así como en el fomento y creación de otros espacios de alfabetización que contribuyeron a elevar el grado de escolarización de la sociedad porteña.

---

<sup>85</sup> Puede seguirse el desarrollo pormenorizado de las discusiones en MEC, 1881, n° 2 (págs. 59-64) y n° 3 (págs.65-77).

## **De los Consejos a las Comisiones**

Un repaso por las funciones asignadas a los Consejos Escolares desde 1870 hasta 1884 resulta útil para otorgarle sustento a esta afirmación. Las atribuciones que tuvieron los consejos escolares variaron históricamente: desde su aparición en la ley de subvenciones hasta la sanción de la ley 1.420 se combinaron de diferentes maneras la potestad para decidir la ubicación de los edificios escolares, designar empleados, ejercer el poder de policía sobre los padres de familia, administrar las cuentas o proveer de recursos materiales a las escuelas porteñas. Lucila Minvielle (2010) ha reconstruido las diferentes formas en que las estructuras de gobierno han incorporado la participación ciudadana en la administración de las escuelas durante el período 1875-1905).

La Ley de Subvenciones Nacionales (1871, luego reformada y ampliada en 1890 y en 1897) es el primer antecedente en esta materia. El propósito de la legislación consistía en girar una suma de dinero a las provincias siempre y cuando éstas cumplieran con una serie de condiciones<sup>86</sup>. Entre ellos, el Poder Ejecutivo se reservaba la función de establecer los criterios y montos correspondientes para cada provincia y creaba un cuerpo de inspectores provinciales responsables de verificar que las escuelas que las provincias decían haber creado existiesen y controlaran el cumplimiento de las tareas delegadas a las Comisiones Provinciales. Éstas, a su vez, tenían la potestad de elegir al inspector y de administrar los recursos económicos enviados por el poder central. Cada Comisión Provincial se conformaría, finalmente, a través de la elección directa de los vecinos.

La Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1876), considerada la legislación que mayor grado de descentralización política y administrativa produjo (Pineau, 1997), ya establecía que tanto el Director General de escuelas y el Consejo General de Educación tenían la dirección facultativa de las mismas, es decir, era el responsable de fijar los programas y métodos de enseñanza. El Director debía presidir las reuniones del CGE, inspeccionar por sí mismo las escuelas, dirigir una publicación relativa a los avances de la educación primaria y presentar un informe anual. Además, el CGE debía fijar los límites de la enseñanza, nombrar y separar empleados, dictar reglamentos, inspeccionar escuelas, presentar proyectos de leyes tendientes a mejorar la educación, expedir títulos de maestros para las escuelas comunes, y administrar los bienes y rentas de las escuelas, así como de adquirir terrenos y edificios convenientes para su instalación (Barba, 1968).

---

<sup>86</sup> Para poder hacerse acreedores del subsidio, los funcionarios provinciales debían elevar los planos de las construcciones escolares y contar con la suma de dinero para edificarla; la compra de los materiales escolares se haría a través de una Comisión designada por el Poder Ejecutivo. De este modo, el Estado nacional tendría un grado mayor de injerencia en la planificación educativa de las provincias.

Las responsabilidades que recaían sobre los CE no era nada menores: establecer el radio escolar dentro del cual tendría vigencia la obligatoriedad; determinar la ubicación y establecer escuelas donde fuera necesario; nombrar, contratar, vigilar y destituir a los maestros; nombrar un subinspector y cuidar que se practicaran el método de enseñanza y los demás reglamentos; obligar a los padres a que enviasen a sus hijos a la escuela o, en su defecto, sancionarlos; proveer de útiles escolares a quienes no pudieran costearlos; establecer escuelas nocturnas, dominicales, jardines de infantes y enviar a zonas rurales a maestros ambulantes. Los representantes de cada comisión eran elegidos por el voto popular. A partir de 1878 los representantes del CE también podían ser designados por la Municipalidad.

El reglamento para la Capital Federal (1881) al que se hizo mención en el apartado anterior, creó la Comisión Nacional de Educación (que luego se convertiría en CNE) colocando al frente a un Superintendente de Escuelas y a un grupo de vocales que, a su vez, cumplirían funciones de inspección. Aquí tiene lugar un cambio importante que marca una redefinición del modo en que se concibe el gobierno escolar: la Comisión y el CNE serían los responsables de designar a los integrantes de las CE y a su secretario, enviarían un delegado (el vocal-inspector) a que participe de las reuniones (al menos dos veces al mes). Las Comisiones Escolares - compuestas por vecinos- no desaparecen ni menguan sus facultades. Entre otras funciones, las CE podían determinar con acuerdo de la Comisión Nacional la ubicación de las escuelas, nombrar a su presidente y vice-presidente; llevar las estadísticas, la contabilidad de los fondos, y la administración de los útiles; visitar e inspeccionar en conjunto o individualmente las escuelas; suministrar toda la información que los inspectores requiriesen; cuidar que se practicasen los sistemas y métodos de enseñanza, así como los demás reglamentos; ordenar un examen público anual; fomentar la educación común otorgando premios a maestros y alumnos que se destacasen y suministrar a los niños indigentes el calzado y vestido para concurrir a la escuela; proveer a las escuelas de los muebles, aparatos, libros y útiles necesarios, proporcionando libros y útiles gratuitos a los niños cuyos padres no puedan adquirirlos. Finalmente, podían nombrar comisiones auxiliares de vecinos para inspeccionar las escuelas.

Una perspectiva desde la cual propongo comprender los cambios y la modalidad del gobierno escolar que se implementó en la Capital Federal es la comparación legislativa. Para poder distinguir los diferentes atributos que perfilan las acciones que forman parte del gobierno escolar se volcaron todas las facultades mencionadas en cada ley. Luego se realizó un ejercicio de agregación hasta identificar cuatro grandes improntas que guiaban los diferentes atributos: políticas,



administrativas, pedagógicas y filantrópico-sociales. Así, por ejemplo, proporcionar calzado y vestido es una función de índole filantrópica o caritativa (dependiendo de quien la ejerza); inspeccionar escuelas se irá convirtiendo con el tiempo en una función de índole pedagógica, mientras que elegir la composición de la Comisión Escolar es una de tipo política. Como todo esquema, puede presentar algunos límites, aunque también permite arrojar luz sobre la nueva configuración del gobierno escolar que estamos tratando. El cuadro distingue cada una de las atribuciones con un color diferente (el círculo en blanco denota que no hay funciones atribuidas a ese agente); éste puede leerse en relación a las facultades atribuidas por cada una de las leyes a la autoridad estatal, al cuerpo de inspectores, al consejo escolar y a los vecinos, pero también puede abordarse diacrónicamente observando como las funciones de los agentes fueron cambiando a lo largo del tiempo, conforme se sucedían las reglamentaciones. Asimismo, el cuadro permite distinguir cuando coexisten -en un mismo nivel del gobierno escolar- dos tipos de autoridades con atribuciones diferentes. Los números asignados a cada uno se corresponden con las atribuciones que se especifican más abajo.

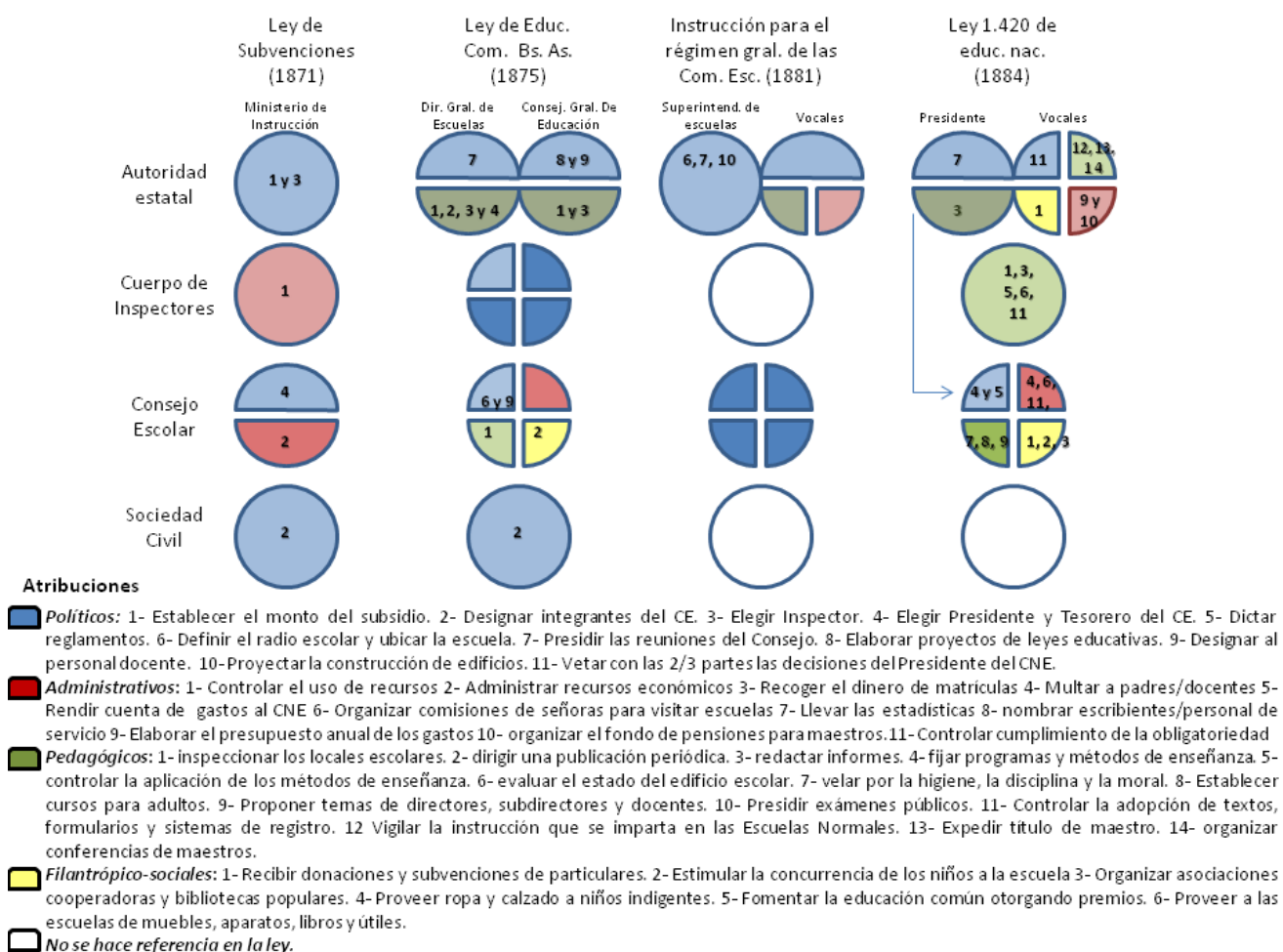
De forma tal que entre 1871 y 1884, siguiendo las acciones especificadas en la letra de la ley, el gobierno de la educación debía desempeñar las siguientes acciones:

- 1. Perfiles políticos:** 1- Establecer el monto de un subsidio. 2- Designar a los integrantes del CE. 3- Elegir al Inspector. 4- Elegir Presidente y Tesorero del CE. 5- Dictar reglamentos. 6- Definir el radio escolar y ubicar la escuela. 7- Presidir las reuniones del Consejo. 8- Elaborar proyectos sobre leyes educativas. 9- designar al personal docente. 10- Proyectar la construcción de edificios. 11- Vetar con las 2/3 partes las decisiones del Presidente del CNE.
- 2. Perfiles administrativos:** 1- Controlar el uso correcto de los recursos. 2- Administrar los recursos económicos. 3- Recoger el dinero de las matrículas. 4- Aplicar multas a padres y docentes. 5- Rendir cuenta de los gastos al CNE. 6- Organizar comisiones de señoras para visitar escuelas. 7- Llevar las estadísticas. 8- nombrar escribientes y personal de servicio. 9- Elaborar el presupuesto anual de los gastos. 10- organizar el fondo de pensiones para maestros.
- 3. Perfiles pedagógicos:** 1- Inspeccionar los locales escolares. 2- Dirigir una publicación periódica. 3- Redactar informes. 4- Fijar programas y métodos de enseñanza. 5- Controlar la aplicación de los métodos de enseñanza. 6- Evaluar el estado del edificio escolar. 7- Velar por la higiene, la disciplina y la moral. 8- Establecer cursos para adultos. 9- Proponer ternas de directores,

subdirectores y docentes. 10- Presidir exámenes públicos. 11- Controlar la adopción de textos, formularios y sistemas de registro. 12 Vigilar la instrucción que se imparta en las Escuelas Normales. 13- Expedir título de maestro. 14- organizar conferencias de maestros.

- 4. Perfiles filantrópico-sociales:** 1- Recibir donaciones y subvenciones de particulares. 2- Estimular la concurrencia de los niños a la escuela 3- Organizar asociaciones cooperadoras y bibliotecas populares. 4- Proveer ropa y calzado a niños indigentes. 5- Fomentar la educación común otorgando premios. 6- Proveer a las escuelas de muebles, aparatos, libros y útiles.

**Cuadro 3: Distribución de funciones de los Consejos Escolares y Comisiones Vecinales**



Lo primero que permite ver el cuadro -observado desde una perspectiva diacrónica- es la multiplicación de las funciones que conllevó la gestión del gobierno escolar desde la sanción en 1871 de la ley de subvenciones hasta la promulgación

de la ley 1.420. Si en 1871 la ley hacía referencia a cuatro funciones distribuidas entre el gobierno, los inspectores y los vecinos, en 1884 van a ser 14 las funciones que se distribuyan entre estos tres niveles de gobierno. En poco más de una década el gobierno -entendido como una relación de fuerzas que atraviesa vínculos más allá del espacio estatal y en el que intervienen una gran variedad de prácticas que constituyen relaciones sociales específicas- creció y se diversificó de una manera notable. En segundo término, el cuadro muestra una tendencia hacia la creación y diferenciación de organismos de conducción del gobierno escolar -entendido ahora como administración de la cosa pública- bajo una fórmula que combinaba la figura de un director y un consejo general o vocalías que lo acompañaban. Lo que este punto pone en evidencia es la creciente complejidad del gobierno escolar, que va requiriendo -conforme se expande y crece- diferenciar y establecer nuevos roles para gestionar una serie de sujetos, prácticas e instituciones.

El tercer elemento que pone en evidencia este gráfico es que las comisiones de vecinos nucleados en CE conservaron dos importantes facultades políticas: la de elegir a sus representantes (presidente y vicepresidente) así como la de sancionar sus propios reglamentos. Las modalidades de participación de los vecinos se desplazaron hacia otras acciones: la formación de cooperadoras escolares y bibliotecas populares -previstas en la ley-, pero también hacia la formación de sociedades de educación.

Las responsabilidades que tenían los CE permanecieron vigentes a lo largo del período. En 1895, se podía leer en el Monitor de la Educación que las actividades de los Consejos Escolares podían desarrollarse

en muy vasto campo; ya distribuyendo las escuelas de una manera conveniente, ya disponiendo el empleo de los fondos provenientes de matrículas, ya interviniendo provechosamente en los asuntos de higiene, moralidad, disciplina, asistencia, laboriosidad de los maestros, ya en fin velando por la efectividad de la enseñanza obligatoria. (MEC, 1895, n° 259: 1406).

Los dominios del gobierno escolar no podrían ya ser pensados sino a través de la doble condición en la que se incorporaba al conjunto de la sociedad a intervenir en su instrumentación, ya sea asumiendo un rol activo en múltiples tareas ligadas a la expansión del servicio, ya sea cumpliendo con matricular a los niños cuyas edades conformaban la franja de la obligatoriedad escolar.

### **Rentas, sociedad y gobierno escolar**

La cuestión de la renta es otro tópico esencial en el nuevo esquema que debería desenvolver el CNE, en lo relativo al gobierno escolar. Sobre este punto, las

principales características de la Ley de Educación eran dos: la autonomía del sistema educativo para administrar sus rentas respecto al resto de las administraciones civiles o municipales y la atribución que tenían los vecinos para decidir a donde destinar los recursos. En este apartado analizaremos brevemente ambos aspectos.

La participación directa de los padres y vecinos en los asuntos educativos es lo que le imprime, según Sarmiento, el carácter común a las escuelas públicas. “Esto importa la denominación de comunes dada a este sistema de Escuelas, de las comunidades, las Comunas, Los Comunes, en Inglaterra, the common people, o las corporaciones fuera del régimen gubernativo, o del Estado.” (MCNE, 1881: 23). Bajo este régimen, el Estado cumple un rol “auxiliar” con el propósito de equilibrar las inequidades que presentará “la desigual distribución en ciudades y departamentos rurales, de la riqueza de un lado, de la población del otro.” (MCNE, 1881: 25).

El primer problema que plantea la legislación conduce nuevamente a la letra constitucional. Si el Estado nacional no puede actuar directamente sobre las jurisdicciones provinciales, tampoco podría destinar los recursos provenientes de las rentas nacionales al financiamiento de las escuelas de la Capital Federal. Antes de la sanción de la ley 1.420 la Ley de Educación Común provincial combinaba dos fuentes de recursos para el sostenimiento de las escuelas: el dos por mil de contribución directa con la que se gravaban las propiedades (o propiedad territorial) –que tomó como modelo la experiencia del Gobierno de Arkansas-, y el 15% de las rentas municipales de cada distrito escolar. La tercera fuente de financiamiento provenía de las rentas nacionales y estaba establecida en la ley de subvenciones. El primero debía invertirse en el distrito del cuál había surgido.

Cuando se implementó el sistema, sólo tres de los 14 distritos alcanzaban el monto suficiente para cubrir las necesidades de las escuelas que estaban bajo su jurisdicción. En las cinco parroquias con mayores índices de población en edad escolar, las contribuciones apenas alcanzaban a cubrir las necesidades económicas de la mitad de las escuelas. “Aquel modo de ver que constituye a los Distritos en propietarios y en tesorerías, en lugar de contribuyentes, olvida el objeto de la ley misma, aislando y haciendo de Parroquias y Partidos, Estados independientes” (MCNE, 1881: 30).

El segundo, en cambio, traía aparejado un nuevo problema. En la provincia cada municipalidad era, al mismo tiempo, un distrito escolar; pero en la ciudad de Buenos Aires, la municipalidad estaba compuesta por 14 distritos escolares. Se instalaba una tensión entre el horizonte común que fijaba el espíritu de la ley de educación común y el sistema de rentas que lo sostiene que podía ser enfocado desde al menos dos puntos de vista. Mientras que los vecinos de algunas parroquias

contaban con un sobrante que no se llegaba a invertir (y proponían que se incluyera en el presupuesto del año siguiente) en otras parroquias no alcanzaban a cubrir el monto de recursos mínimo para garantizar el efectivo cumplimiento de la ley.

Cuando se rastreaban las causas que llevaban a este problema, Sarmiento concluía -reintroduciendo el problema de la falta de expertis en las decisiones ligadas a la gestión del gobierno escolar- que no había sido ni por mala aplicación de la ley ni por “propósitos torcidos”, sino por “la votación por mayoría en Concejos compuestos de personas que no están siempre en antecedentes de las cuestiones sobre las cuales se debe resolver” (MCNE, 1881: 33). Otro caso que iba en este mismo sentido era la ley de subvenciones sancionada en 1873 cuyas disposiciones no fueron bien observadas y requirieron de funcionarios para que se fiscalizase la inversión de las rentas. Sarmiento y sus sucesores al frente del CNE fortalecerán la idea de que estos lugares deben ser ocupados por funcionarios de escuelas.

El elemento que puede contribuir a pensar las relaciones que se establecieron en torno de las escuelas en el proceso de escolarización fue el grado de democracia que habilita, a través de las distintas formas de participación, una determinada configuración del gobierno escolar. Desde la perspectiva liberal que aglutinaba diferentes posiciones dentro del grupo en el poder, la categoría “común” estaba atravesada por esta tensión: o bien un grupo de expertos gestionaba la formación de los niños de manera casi excluyente, o bien la propia comunidad se hacía cargo de la administración democrática de la educación de sus hijos. Este problema será tratado con más detalle en el capítulo 5. En otras palabras, las escuelas son de todos -en tanto comunes- pero al mismo tiempo no pueden estar dirigidas por todos, lo que indica que hay diferentes calidades de ciudadanos.

### **Un punto de llegada: la sanción de la ley 1.420**

El punto de llegada que planteó este apartado referido a la organización legal del sistema educativo porteño es la sanción de la ley 1.420 de educación común. Dicha ley rigió la vida de las escuelas porteñas y al mismo tiempo reguló el desenvolvimiento de las instituciones escolares en los Territorios Nacionales. La ley 1.420 suele considerarse una ley sumaria que fue concebida como política que debía ser duradera y cuyos efectos se inscribían en la constitución misma de la sociedad civil.

Su tratamiento en el recinto comenzó el 4 de julio de 1883 y finalizó con la sanción de la ley el 8 de julio de 1884. En la cámara de diputados el sector emparentado con las posiciones clericales fue derrotado en el primer anteproyecto de 1883, por 40 votos contra 10, y en la segunda votación en 1884, por 48 contra 10,

por el partido de gobierno. La ley 1.420 se sancionó el 26 de junio y fue promulgada por el PE casi un mes después, el 28 de julio. Más allá de algunos trabajos iniciales (que, vale recordarlo, tuvieron entre sus propósitos realizar crónicas o reunir documentación) sobre el debate parlamentario y el mantenido en el congreso pedagógico, el proceso de gestación de la ley fue relativamente poco estudiado<sup>87</sup>.

Dada la importancia que tuvieron para el gobierno de las escuelas de la ciudad, me detendré brevemente en el articulado de la ley.

Los dos primeros artículos definen los postulados esenciales de la ley: la escuela primaria debía favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todos los niños de 6 a 14 años de edad, y ésta debía ser obligatoria, gratuita y gradual. En su artículo 4° establecía que tanto la Capital Federal como los Territorios nacionales<sup>88</sup> que contaran con un vecindario que reuniera entre 1.000 y 1.500 habitantes constituiría un Distrito Escolar y tendría derecho a contar con al menos una escuela en la que se pudiese impartir la enseñanza que establecía la ley. En cada DE, el cargo de consejero recaería sobre cinco padres de familia, serían elegidos por el CNE y su mandato se extendería por dos años. Aquella función era considerada una “carga pública” y no percibía una renta, lo que sugiere que quienes podían desempeñar esta ocupación debían contar con suficiente tiempo y otras fuentes de manutención para cumplir con la gran cantidad de tareas que suponía.

La ley otorgaba al CNE la facultad para designar directamente a los integrantes de las CE. Los Inspectores debían controlar la correcta aplicación de los métodos de enseñanza, evaluar el estado del edificio escolar y pasar revista a las rutinas administrativas. A su vez las autoridades del CNE (presidente y vocales) serían designados directamente por el PEN –en el caso de las vocalías- o con acuerdo del Senado –en el caso del presidente-. El margen de autonomía crecía considerablemente respecto de la conducción de las escuelas. La ley 1.420 establecía que el CNE contaba con las siguientes atribuciones: dirigir y vigilar la instrucción que se impartiera en todas las escuelas primarias y normales de la Capital y los Territorios Nacionales, administrar fondos y llevar la contabilidad, organizar la inspección de las escuelas, vigilar a los inspectores de escuelas, reglamentando sus funciones; ejecutar las leyes educativas que sancionase el Congreso y los decretos que expidiera el Poder Ejecutivo Nacional; formar el presupuesto general de gastos;

---

<sup>87</sup> Sobre el Congreso Pedagógico, véase Biagini (1983) y Cucuzza (1986), sobre los debates mantenidos en el Congreso Nacional, véase Weinberg (1984).

<sup>88</sup> Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Rio Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Eran provincias Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Santiago del Estero, Tucumán, Salta, Jujuy, Catamarca, La Rioja, San Juan, San Luis y Mendoza.

sesionar al menos tres veces a la semana, dictar su reglamento interno, distribuir entre las escuelas los instrumentos (formularios, registros, etc.); dictar programas de enseñanza, expedir títulos de maestros o revalidar los títulos de maestros extranjeros; prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas; suspender o destituir maestros o inspectores; establecer conferencias de maestros, organizar el fondo de pensiones; administrar las propiedades inmuebles pertenecientes al tesoro de las escuelas, necesitando de autorización del poder judicial para venderlas; recibir herencias, legados y donaciones; autorizar la construcción de edificios escolares o comprar bienes raíces con autorización del PEN; atender y proveer –en relación a las Provincias- todo lo relativo a las Bibliotecas Populares y las Subvenciones a la educación común (art. 57, inc. 1 a 26). Complementariamente, se establecía que el CNE podría nombrar a su propio personal (art. 59).

La nueva ley refundió las comisiones escolares en Consejos Escolares de Distrito (en adelante, CED) y les asignó el carácter de una “comisión inspectora” (art. 38). Los CED estarían conformados por cinco padres de familia que serían elegidos por el CNE; debían desempeñarse dos años en el cargo; no percibirían un sueldo ya que se lo consideraba una carga pública, salvo el cargo de secretario (art. 39). Los CED dependían directamente del CNE (art. 40) y funcionarían en una escuela pública del distrito con una frecuencia mínima de una vez a la semana. Entre las atribuciones de los CED puede notarse que la ley combinaba funciones reconocidas en la ley de 1876 y en el reglamento de 1881, con una significativa cantidad de responsabilidades nuevas: entre las ya reconocidas, los CED podían elegir a su Presidente y Tesorero y dictar su propio reglamento, que debía ser aprobado por el CNE (art. 41); sus principales responsabilidades eran las de velar por la higiene, la disciplina y la moral en las escuelas públicas; vigilar y hacer cumplir la obligatoriedad escolar, estimulando la concurrencia de los niños a clase. Entre las nuevas funciones, los CED debían establecer cursos para adultos; recoger el dinero de las matrículas y aplicar multas a los padres y docentes; recibir donaciones y subvenciones de particulares; rendir cuentas de los gastos al CNE, elevar ternas de directores, subdirectores y docentes al CNE para cubrir vacantes; nombrar escribientes y personal de servicio; organizar asociaciones cooperadoras y bibliotecas populares; presidir los exámenes públicos de las escuelas y organizar comisiones de señoras para visitar las escuelas mixtas y de niñas. (art. 42, inc. 1 al 11).

La principal función que fue resignificada fue la del nombramiento directo del personal y el control sobre las finanzas. Los CED solo podían nombrar a escribientes y al personal de servicio. En cuanto a los maestros, las comisiones podían elevar

ternas para proponer la nominación de directores, subdirectores, ayudantes e incluso al secretario del CE. Al igual que las CED, directores y maestros no contaban con la facultad para disponer libremente del financiamiento que recibía una escuela y el gasto podía ejecutarse con la autorización previa del CNE.

Una lectura en detalle de la mayor centralización que supuso la ley 1.420 o del incremento de autonomía para designar consejeros demuestra que ni la primera se tradujo en la implantación de un modelo único de gobierno escolar para toda la república, ni la otra implicó la designación de vecinos con un perfil de experticia en asuntos educativos que medianamente se ajustaran a las premisas planteadas durante el Congreso Pedagógico.

Sobre el primer asunto, desde su puesta en vigencia, la ley 1.420 no fue el único modelo de gobierno escolar que organizó el sistema educativo nacional. Las 14 provincias ensayaron otras alternativas, en las que se pueden distinguir, grosso modo, 6 modelos distintos: En Santa Fe el PE designaba a los consejeros a propuesta del CPE; en La Rioja el PE designaba directamente a tres consejeros por escuela; en Corrientes, Salta y Jujuy eran las CPE las que designaba a los miembros de las CE; en Mendoza y Tucumán, eran las municipalidades las que nombraban a las CE; en Entre Ríos las municipalidades elevan propuestas y el CPE decide, en Santiago del Estero se parece a La Rioja pero aplicando una cláusula transitoria. (cfr. De Luca, 1991).

Respecto al segundo asunto, un hecho convoca la atención: con la gran carga de responsabilidad que suponía formar parte de un CED, ¿quién querría hacerse cargo de ello y realizarlo de manera completamente gratuita? Una posible hipótesis es que los espacios que ofrecía la CED eran trampolines desde donde ciertas personas podían adquirir visibilidad pública para comenzar trayectorias políticas o luego catapultarse hacia empleos estatales. También podría suceder que se involucrasen en ellos intermediarios o comerciantes que tuvieran intereses relacionados con el abasto de las escuelas. Como sea, una tarea enorme y aún poco explorada en el plano del gobierno escolar consiste en reconstruir -a través de las designaciones- una historia sobre las relaciones entre referentes barriales, parientes, amigos y redes de colegas que se fue entretejiendo entre el CNE, el PEN y las CED.

### **A modo de cierre**

El recorrido por la primera de las cinco dimensiones identificadas en esta tesis que involucran a la escolarización de la sociedad porteña -el gobierno escolar-, nos devuelve una imagen compleja de los acontecimientos y los procesos que intervinieron en su definición a lo largo de tres décadas.



En este capítulo reconstruí algunos acontecimientos (la creación del Consejo Nacional de Educación, los puntos de vista expuestos en el Congreso Pedagógico, la sanción de la ley 1.420) y de procesos de más largo aliento (las sucesivas formas de gobierno escolar implementadas en el territorio porteño) que contribuyeron a moldear el gobierno escolar en la ciudad. Las características que perfiló el dispositivo que subtiende el gobierno escolar fue mucho más que el resultado del proceso de federalización de la Capital Federal y, al mismo tiempo, no hubiese adoptado ese perfil si una de sus premisas no hubiese sido la de gestionar -simultáneamente- escuelas que se encontraban en un radio de 40 manzanas junto a otras emplazadas a cientos de kilómetros de distancia.

Durante los primeros años de vida del CNE lo que estuvo en discusión fue hasta qué punto el flamante Estado nacional podría ejercer un gobierno escolar eficiente sobre una red de escuelas que había heredado de la provincia y hasta dónde la acción educativa era desenvuelta por otros agentes sociales. Experiencias como el bajo nivel de eficiencia sobre el control de las rentas en manos de la sociedad o la demanda de una creciente diferenciación de los roles involucrados en la gestión del gobierno escolar, contribuyen a explicar en buena medida los motivos del camino adoptado. Analizar este asunto desde una perspectiva temporal de mayor duración, permitió dar cuenta de los antecedentes que operaban sobre estas decisiones.

En efecto, la reconstrucción de los antecedentes institucionales resultaba un camino largo pero indispensable para comprender que la historia del gobierno de la educación en la ciudad de Buenos Aires contaba con antecedentes y para comprender que uno de sus ejes fue la coexistencia de dos o más formas de gobierno con estilos, lógicas y alcances distintos. La creación de un organismo liderado por hombres que reivindicaban un saber técnico y con autonomía relativa respecto al resto de los poderes estatales, permitió redefinir tempranamente los términos del debate sobre la forma de gobierno escolar más apropiada para las instituciones educativas porteñas.

El modo en que se originó el CNE puede tomarse como un indicador del rol principal que asumió el PEN y, aunque la concepción de un modelo educativo con un mayor grado de complejidad se cristalizará con la sanción de la ley 1.420, los fundamentos y las bases de su funcionamiento quedarían establecidos desde 1881. La definición del gobierno escolar no tendría su punto de partida en la sanción de la ley 1.420 sino en un reglamento previo sobre el cual aquella se apoya y amplía.

Entre los asuntos que atañen al gobierno escolar, el rasgo más destacable - desde el punto de vista de las escuelas porteñas- no fue el mentado proceso de centralización (un enfoque que si podría ser reivindicado si nuestro punto de vista

fuesen las escuelas emplazadas en los territorios nacionales) sino la multiplicación de los espacios para que la sociedad acompañara la expansión del proceso de escolarización. Lo hizo, por cierto, conduciendo muchas de las iniciativas ciudadanas hacia acciones y tareas relacionadas con la administración y la filantropía.

## Capítulo 2

### La escuela pública y el problema de la “casa propia”

“Las ciudades han de ser juzgadas por las posibilidades existenciales que habilitan o formatean, o por las que obturan, las que ofuscan y las que malogran”.

**Christian Ferrer, Saber técnico y saber de creación (2014)**

Entre 1880 y principios del siglo XX, se desarrollaron una serie de acciones que - combinadas- incidieron de un modo rotundo sobre los procesos de escolarización de la ciudad. Los esfuerzos dirigidos a sancionar una legislación escolar específica se articularon a la preocupación por formar sujetos para desempeñar con solvencia tareas de enseñanza. Las tareas materiales y simbólicas ligadas a la prefiguración de los destinatarios de la escuela como futuros ciudadanos se solaparon con la formación de una burocracia dotada de un perfil técnico-pedagógico. La delimitación de un campo de producción de saberes sobre la escuela se produjo de manera paralela a las tareas de planeación y construcción de edificios escolares. Esta última tarea, fue, sin lugar a dudas, uno de los pilares sobre los que se buscó apuntalar el proceso de escolarización porteño.

La importancia asignada a la construcción de edificios públicos durante el último cuarto del siglo XIX se inscribió en un proceso de reformas sociales más amplio, donde la educación formal desempeñaba un papel central. La consolidación de la instrucción pública pasaba, entre otros asuntos, por dotar a la red de escuelas de establecimientos apropiados para la enseñanza que se buscaba impartir. En la ciudad de Buenos Aires, los consensos alcanzados para contar con una edificación escolar que estuviera a la altura de la capital de la nación (en tanto “ciudad rectora” (Aliata, 2000) que debía irradiar su autoridad sobre el sistema de ciudades que conformaban el país, con el propósito de afianzar la organización nacional) no significó, por otro lado, que la edificación de casas para escuelas fuera un asunto exento de conflictos ni que se resolviera exclusivamente con voluntad política. En efecto, la ciudad fue el escenario tanto de la elaboración de diferentes proyectos edilicios en torno a la escuela en un lapso de tiempo relativamente corto, como de denuncias y debates en torno a los problemas recurrentes que se manifestaban en ellas.

En este capítulo se analizan los distintos proyectos que orientaron la expansión material de la escolarización desde el punto de vista de las formas que adoptaron los edificios escolares. Argumentaré que las formas que adoptó la edificación escolar pública porteña debió lidiar con una tensión: en una sociedad que hasta entonces prácticamente no había edificado espacios específicos para desenvolver tareas escolares, el CNE impulsó la construcción de edificios tomando como modelos de referencia las formas escolares de algunas capitales de Europa y norte y Sudamérica; en simultáneo, el intenso proceso de urbanización que experimentó la ciudad a partir de 1880 -combinado con la crisis económica desatada en 1890-, impulsó a esas mismas autoridades a explorar respuestas más eficientes a una también creciente demanda de escolarización por parte de la sociedad. Fueron estas nuevas dinámicas sociales y urbanas las que requirieron la construcción de edificios más económicos y, por otro lado, las que mantuvieron la renta de casas para escuelas como una problemática constante a lo largo del período.

### **Forma, espacio y destinatarios del edificio escolar**

Los diferentes proyectos para la construcción de edificios escolares no fueron forjados en el vacío; las formas escolares que adoptaron estuvieron sujetas a diferentes juegos de fuerzas inscriptos en espacios que hacían las veces de puntos nodales de flujos intra y transfronterizos. Por un lado, aquellos proyectos deben ser interpretados considerando los modos de habilitación y regulación de la participación de la sociedad en el espacio público, de la definición y redefinición de los papeles asignados a la política pública y de las iniciativas que brotaban desde los espacios donde la sociabilidad popular configuraba sus expresiones culturales y educativas. Por el otro, las formas que adoptó la edificación escolar se inscribió en el registro de las temporalidades, donde lo viejo y lo nuevo se constituyeron en una tensión que puede ser leída en cada coyuntura en clave dialéctica: “lo urbano no puede medirse únicamente en términos de modernidad, globalización, redes interconectadas” sino también con lo que -desde una lectura cultural- “se ha asumido como su opuesto: lo no urbano, lo tradicional” (Kingman Garcés, 2009: 13).

El empleo que se le da aquí a la noción de forma escolar pone de relieve el sentido que Merleau Ponty le asignó a la idea de “forma” -recuperada por Vincent- al tiempo que se distancia del uso que algunos autores le otorgan al término, asimilándolo al de gramática escolar (Baquero, Diker y Frigerio, 2007)<sup>89</sup>. Asimismo,

---

<sup>89</sup> El interés por las “formas” no se circunscribe, por cierto, al ámbito de las reflexiones pedagógicas sino al de la serie de preocupaciones que abre la historia cultural -altamente productivas para la historia de la educación que nos proponemos desarrollar aquí- como estrategias para interrogar los procesos de urbanización. “Situación formas como protagonistas, dirigirles a ellas las preguntas principales, es más que

el empleo del término plantea algunos reparos con el énfasis que el propio Vincent les otorgó a los procesos políticos en las transformaciones sufridas por la forma escolar a lo largo del tiempo y de las contraposiciones bruscas que aquel establece entre formas escolares y modos de transmisión cultural.

Merleau Ponty asociaba la noción de forma al trabajo histórico (entendido como “búsqueda tanteante de sentido”) donde los desarrollos de las formas expresaban la respuesta que cada sociedad generó para hacer frente al “problema de las relaciones del hombre con la naturaleza y con el hombre” (Merleau-Ponty, 1948: 180). En este registro, la forma escolar puede entenderse como la expresión de una formación histórica en la que intervienen otras esferas de la vida social. Asimismo, es posible articular el concepto forma escolar con la noción de dispositivo, en tanto ésta viene a cumplir una función estratégica dentro del proyecto educativo republicano. Como señalé en la introducción, la noción de dispositivo refiere a una red en la que se establecen relaciones entre diferentes tipos de elementos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, que persiguen un propósito estratégico. En repetidas oportunidades, se ha enfatizado que las formas escolares respondieron a fines disciplinadores, cuando -desde la perspectiva que se trabaja aquí- el gobierno escolar republicano estuvo atravesado por múltiples discursos y prácticas en cuyo seno tensionaron las diferentes aspiraciones que se depositaron en torno a las funciones de las escuelas<sup>90</sup>.

El primer aspecto en este sentido consiste en resaltar que, durante este período, las formas escolares gravitaron en torno a un conjunto de prácticas y preceptos, al tiempo que sufrieron variaciones en sus modos de buscar hacer escuela. Por ejemplo, hacia 1880 nadie parecía discutir el método de enseñanza simultáneo, cuyo sistema se venía implementando desde 1840 aproximadamente (aunque se levantaban algunas voces aisladas -especialmente entre los maestros- que daban cuenta de la permanencia de monitores en sus aulas), pero sí las características que debía reunir el salón de clases, las relaciones que debían guardar

---

una elección de fuentes, [...] al colocarlas en el lugar privilegiado de la narración histórica se producen nuevas demandas, vuelven necesaria la aparición de nuevas canteras documentales, o de nuevas preguntas a canteras conocidas.” (Gorelik, 1998: 16).

<sup>90</sup> Un ejemplo de una mirada del dispositivo como máquina disciplinar es la mirada desarrollada por Mariano Narodowski: “El ser alumno de la institución escolar moderna consistía en un espacio de inscripción de saberes y poderes; un cuerpo inerte que debe ser formado, disciplinado, educado, en función de una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas. Ser alumno no era ser otra cosa que ser un cuerpo en manos de un educador. Y por ser indefenso, ignorante, carente de razón, el alumno debía obediencia a su maestro, porque iba a ser éste quien lo guiaría a una situación de autonomía en la que la obediencia ya no sería necesaria” (Narodowski, 1999: 42). Hay acuerdo en caracterizar a la escuela como un espacio donde se inscriben una serie de saberes y de poderes, no así en el resto de las ideas asociadas a la forma escolar. Dicho de otro modo, en este trabajo no se consideran a los alumnos como “cuerpo inerte”, tampoco se cree que la escuela despliegue una suerte de “utopía sociopolítica preestablecida” y tampoco comparte la existencia de un consenso general sobre qué tipo de pautas metodológicas emplear.

los edificios escolares con el entorno urbano, los modos en que las formas escolares viabilizaban la difusión y recepción de los ideales republicanos o la estética que tenía que regir sus diseños. No se trataba de asuntos menores, para una perspectiva que quiere identificar los múltiples niveles en los que tienen lugar las reformas de las prácticas escolares. En segundo lugar, la relación entre forma y dispositivo busca poner de relieve que las primeras (especialmente las arquitectónicas) son portadoras de una intencionalidad y un valor pedagógico que puede producir diferentes efectos en función de las configuraciones adoptadas. Las formas escolares -y de un modo particular, la arquitectura escolar- constituyen prácticas materiales dotadas de una serie de códigos que -combinados de distintos modos- dan cuenta de programas que “instituye en su materialidad un sistema de valores” (Escolano, 1999: 183).

Uno de los rasgos centrales de los edificios escolares construidos por mediación del CNE es que aquellos fueron espacios privilegiados de intervención donde se buscó articular planos funcionales y estéticos con el propósito de plasmar aspiraciones sobre el futuro de la ciudad, imprimiéndole atributos relacionados con una representación del porvenir promisorio de la nación<sup>91</sup>.

Finalmente, las transformaciones que sufrieron las formas escolares dan cuenta de un proceso de larga duración. La modernización de las formas escolares, como lo entiende David Harvey para los procesos urbanos, ya estaban latentes de algún modo en su condición previa (2015: 11). No debe inferirse de ello una visión evolucionista sobre las formas escolares, sino el resultado combinado del trabajo planificado, la vocación proyectiva de ciertos agentes sociales junto a un largo proceso de sedimentación en el que tuvieron lugar “complejas relaciones sociales, luchas culturales y políticas, saberes constituidos y poderes dominantes” (Gagliano, 2007: 253).

Una vía para analizar cómo los procesos de escolarización se inscribieron en la cultura material de una sociedad consiste en abordar los atributos que debía reunir un edificio escolar. ¿Por qué un edificio escolar es cómo es? O, mejor dicho: ¿por qué sus formas son las que son? En el caso de la ciudad porteña, las razones que llevaron a imprimirle a los edificios formas escolares que iban desde los grandes palacios estatales hasta el de casas mucho más modestas (que llegaban a confundirse incluso con las destinadas a viviendas familiares), pueden rastrearse en dos acontecimientos decisivos: el establecimiento definitivo de la ciudad de Buenos

---

<sup>91</sup> Por planos funcionales entendemos la disposición del edificio escolar como espacio público donde se generan, administran y transmiten una serie de saberes relativos a la formación de la ciudadanía, mientras que por planos estéticos entendemos la formación del gusto por los valores civilizados que ese edificio buscaba proyectar sobre sus huéspedes. Sobre las representaciones del futuro que se plasmaron en los edificios públicos porteños, véase Gutman (2011).

Aires como sede de la Capital Federal y el intenso proceso de expansión urbana que tuvo lugar desde fines del siglo XIX. Ambos acontecimientos tienen un correlato territorial. El primero se prestó para la creación de edificios de grandes y medianas dimensiones solidaria con otras iniciativas que buscaban contribuir con la refundación de la ciudad impulsado una nueva forma urbana como acceso pedagógico a una nueva forma social. El segundo proyecto debió lidiar con los problemas (económicos, culturales e higiénicos) derivados del impacto demográfico que generó la oleada inmigratoria; las formas escolares que alumbró este segundo momento demandaron mayor versatilidad y capacidad de adaptación a los ritmos de crecimiento que imponía la acelerada expansión de la urbe, en un proceso de territorialización que los iría alejando paulatinamente del viejo centro histórico hacia las periferias.

En efecto, los intercambios -materiales y simbólicos- que entablaron los edificios con las situaciones urbanas donde se plasmaron ofrecen el marco para una respuesta posible. Este enfoque exige mirar con detenimiento cómo el proceso de escolarización –que, más allá de la construcción de edificios estableció dinámicas urbanas ligadas al desplazamiento, los intercambios, los grados de participación o aislamiento, y las transformaciones que tienen lugar en el espacio público- alteró la vida de sus habitantes, dando cuenta, como advierte la cita de Christian Ferrer, de instancias que habilitaron tanto como obturaron, ofuscaron o malograron intercambios sociales y modos posibles de relacionarse con la ciudad<sup>92</sup>.

Puede constatarse cómo, durante la década del 1880, los discursos contruidos en torno a los edificios escolares se inscribieron de manera cabal en un horizonte de expectativas del futuro urbano de la ciudad porteña, alcanzando un protagonismo central dentro de la planificación estatal (tanto por la cantidad de terrenos y recursos que demandó, como por las controversias legales que agitó). Curiosamente, aunque el conjunto de edificios que se entraman con un mayor grado de capilaridad en la vida cotidiana de la población son los edificios escolares, estos reciben escasa atención por parte de los historiadores estudiosos del desenvolvimiento urbano de Buenos Aires<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> La construcción de un edificio escolar podía tener consecuencias concretas en las dinámicas del barrio donde se emplazaba e incluso en la zona de residencia. En la 86 sesión del CNE, por ejemplo, se autorizaba al CE n° 6 a presentarse ante la Municipalidad para exigir que se clausuraran las casas de tolerancia situadas a inmediaciones de la escuela (MEC, 1882, n° 17: 525). Quince años después el inspector Andrés Ferreyra solicitaba al CNE que denunciara ante la Intendencia Municipal la existencia de al menos seis prostíbulos y casas de dudosa moralidad en la misma cuadra de la escuela. (MEC, 1897, n° 269: 395). El inspector informó al Consejo la existencia de dos prostíbulos sobre la calle Libertad y de cuatro casas sospechosas de serlo, solicitando que se tramitara el desalojo de las mismas (MEC, 1895, n° 269: 399) por estar, precisamente, cerca de las escuelas.

<sup>93</sup> No encontramos en los trabajos más importantes sobre el desenvolvimiento histórico de la ciudad de Buenos Aires referencias a las escuelas. Las investigaciones que existen al respecto enfatizan más las características edilicias que su relación con el entorno. Véase, entre otros, Brandariz, Claudio (1998) *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires, EUDEBA; Schmidt, Claudia (2012)

El desarrollo de la una arquitectura pública escolar también puede pensarse articulado a la aspiración de configurar -como parte del dispositivo escolar- una “infancia civilizada” (Carli, 2002: 54). Los edificios escolares debían ofrecer un espacio para formar al futuro ciudadano de la nación, incorporar a la cultura nacional a los hijos de inmigrantes, instruir en los rudimentos de la alfabetización. Al mismo tiempo, el edificio debía ser capaz de sustraer a los niños de los peligros que asechaban en las calles, de combatir los altos índices de mortalidad infantil, velar por la salud de los niños, entre otros asuntos. ¿Qué relación guardaron los proyectos desarrollados durante esta etapa con los diferentes discursos sobre las infancias porteñas? ¿Qué representaciones sobre los niños se expresaron en quienes construyeron estos edificios?

Otra vía de exploración consiste en concebir al edificio escolar como un espacio habitado, es decir, como un lugar sujeto a redefiniciones y negociaciones permanentes, a usos intensivos y ociosos, a dinámicas que pueden comenzar dentro o fuera de sus paredes, pero que en muchos casos los atraviesan. Interrogarse cómo se prevenían estas dinámicas requiere enfocar otro aspecto del problema, identificando a quiénes determinaban las formas de un edificio escolar y sobre qué saberes disciplinarios fundaban sus decisiones. Entre 1880 y 1910 numerosos agentes sociales intervinieron en la definición de los espacios escolares: arquitectos e ingenieros, higienistas, pedagogos, funcionarios públicos, empresas constructoras y vecinos. Aunque se puede dar cuenta de las líneas de continuidad entre unos y otros proyectos, en este capítulo interesa identificar las entonaciones que fueron ganando o perdiendo terreno en los debates por la definición de las características que debían reunir aquellos espacios.

La relación entre los saberes que intervinieron en la definición de las formas que debían adoptar los edificios escolares y la materialización de los mismos, condujo a privilegiar dos fuentes de información. Por un lado, se presentan las características que adoptaron los proyectos edilicios impulsados desde el CNE; por el otro, se analiza un aspecto más “efímero” pero (potencialmente) revelador de las representaciones sobre la escuela pública y su “casa propia”: la realización de actos públicos destinados a inaugurar edificios escolares.

---

Palacios sin reyes. Edilicia pública para la “capital permanente”. Buenos Aires 1880-1890. Rosario, Prohistoria; Montenegro, Ana María (2012) Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja. (Buenos Aires, 1580 – 1911). Buenos Aires, Miño y Dávila; Zarankin, Andrés (2001) Paredes que domesticam: arqueología da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires. São Paulo, UNICAMP; Grementieri, Fabio y Schmidt, Claudia (2012) Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina 1600-1975. Buenos Aires, Pamplatina.



Dos aspectos complementarios cobran relevancia para comprender las dinámicas que envolvieron a los espacios de enseñanza. El primero tiene que ver con la disponibilidad y características de los terrenos y, sobre todo, de las vías legales para adjudicarlos. El segundo fue la persistencia del edificio de alquiler como una situación que no logró erradicarse (a lo que debe sumarse la evolución de los establecimientos de enseñanza particulares, muchos de los cuales funcionaban también en casas particulares). La permanencia y proliferación de ambas situaciones desencadenó un proceso caracterizado por iniciativas de modernización de los espacios de la enseñanza a partir de la construcción de edificios nuevos, y acciones tendientes a incidir sobre las formas escolares existentes, en clave reformista.

En los siguientes apartados comenzaré repasando brevemente los antecedentes en materia de edificación escolar; luego me detendré en las características y argumentos empleados para justificar la construcción de edificios escolares. Enseguida, abordaré tres proyectos que definieron las características que debían reunir los edificios escolares de la ciudad. Luego, me ocuparé de las inauguraciones de edificios escolares que tuvieron lugar en 1884 y 1886. Finalmente, haré una referencia a las escuelas que funcionaban en espacios rentados.

### **Antecedentes, expansión y situación edilicia de la Capital**

Hasta 1880, la ciudad de Buenos Aires enfrentaba problemas y desafíos relacionados con la edilicia pública y escolar que presentaban algunos puntos de contacto con el de otras ciudades latinoamericanas. Se pueden destacar dos tipos de problemas comunes: por un lado, el desajuste que existía entre las normas higiénicas y pedagógicas que aspiraba a reunir el edificio modelo (prescriptas en las leyes educativas) respecto a los déficit habitacionales que presentaba la mayoría de los edificios reales; por el otro, las enormes distancias que separaban las iniciativas oficiales, orientadas en muchos casos a erigir palacios escolares, y la situación de las casas alquiladas por el propio Estado, en donde funcionaban escuelas.

En Rio de Janeiro, capital del Imperio de Brasil, se edificaron -en las principales plazas de la ciudad- “modernos prédios escolares, monumentalizados em grandiosas formas arquitetônicas, associados aos ‘palacetes’ de estilo europeu” que contrastaban enormemente con “uma maioria de estabelecimentos funcionando nas tradicionais casas residenciais alugadas pelo erário”, lo que dificulta referirse a las escuelas “como se estas fossem instituições naturais, ou homogêneas, formalizadas por normas e modos de organização, de distribuição e de funcionamento semelhantes” (Frota M. de Schueler, 2008: 17) .

La Reforma Instruccionista de Eustorgio Salgar, que organizó legalmente la Instrucción Pública en Colombia, prescribía las formas que debían adoptar los edificios escolares, el mobiliario y el equipamiento para la enseñanza. No obstante, el abismo entre las disposiciones legales y la realidad material de los espacios de enseñanza en Bogotá -su ciudad capital- se hacía patente en numerosos informes y memorias. La capital colombiana ofrecía un ejemplo de la distancia entre los edificios proyectados por el Estado y la situación de la gran mayoría de las escuelas: mientras que el lugar que albergaba la escuela de las Nieves, construido en 1889, era “un bello edificio de dos plantas con gran simetría en la disposición de sus espacios y una gran imagen arquitectónica”, la enorme mayoría de las salas de las escuelas bogotanas seguían conservando el aula única, con características propias de la escuela lancasteriana, “a pesar de que la reforma de Salgar instituye el sistema de Pestalozzi” (Maldonado Tapias, 1999: 174).

En Montevideo, el Reglamento General para las Escuelas del Estado (1877) elaborado por José Pedro Varela también establecía condiciones mínimas de tipo higienista (buena iluminación, ventilación, paredes secas, patios espaciosos). Hacia 1880 se construyeron los primeros edificios específicamente escolares de la República Oriental del Uruguay. “Sin embargo en algunas de estas escuelas no había circulación, las aulas se conectaban entre sí y abrían directamente al patio. Esto hace pensar que el modelo tipológico era más la vivienda estándar que los colegios de la época.” (Barrán, 2008: 19).

Para aquellos años, en el marco del Congreso Higiénico Pedagógico los higienistas Luis E. Ruiz, Domingo Orvañonos, José María Rodríguez y Cos y Rafael Villanueva señalaban “los problemas de los edificios que albergaban las escuelas municipales [de la ciudad de México]” (Chaoul, 2014: 70). Las iniciativas desarrolladas en el marco del gobierno porfirista en la ciudad de México reivindicaban que “La escuela no debía concebirse sólo como el salón de clases sino incluir lugares más amplios, donde los niños pudieran satisfacer las necesidades de actividad física, aseo y recreación” (Chaoul, 2014: 71). No obstante, hacia 1900, de los 126 planteles existentes apenas 11 (el 8,7%) contaban con características específicamente escolares.

Enfocada desde su propia evolución histórica, en 1881 la ciudad de Buenos Aires remitía a la figura de un centro urbano compacto que se estaba ampliando y reformando velozmente. Hacia 1869 la ciudad contaba con 150.000 habitantes, que alcanzaron las 250.000 almas en 1875. Con la nueva demarcación realizada en 1886, a los 400.000 mil porteños se sumaron 25.000 bonaerenses que vivían dentro de los territorios incorporados a la Capital. El Censo Municipal practicado en 1887 registró

437.875 habitantes y 193 edificios públicos. Para 1900, el número de habitantes ascendió a 600.000. En tan solo un puñado de años, se trazó la matriz de la ciudad moderna impulsando una reforma de la ciudad vieja (de la cual se respetaría su formato de cuadrícula) y se salió a la conquista de la pampa. La ciudad se consolidaba como capital de la nación; en la ampliación de su puerto, el despliegue de sus 12 estaciones ferroviarias y en la incesante presencia de inmigrantes ya podían percibirse signos distinguibles de su modernización<sup>94</sup>.

En 1881 la ciudad contaba con 259 escuelas -entre públicas y particulares- diseminadas en las 14 parroquias que organizaban el territorio del reciente municipio capitalizado. A partir de entonces, la expansión urbana fue tan marcada que, durante las siguientes tres décadas, generó cambios notables en la organización jurisdiccional de las escuelas, que pasaron de estar agrupadas en 8 secciones a distribuirse en 22 distritos escolares para ser reagrupadas en 14 distritos hacia 1910<sup>95</sup>.

Una pauta del desenvolvimiento de la escolarización a lo largo las tres décadas refleja cómo se fueron redefiniendo la cantidad porcentual de alumnos inscriptos en escuelas públicas por parroquia/distrito, así como la variación de parroquias/distritos durante el período.

---

<sup>94</sup> Las imágenes de la modernización no se reflejan exclusivamente en la construcción de sólidos edificios. Como destaca Liernur, a propósito del proceso de metropolización de la ciudad, una dimensión del aspecto material (muchas veces omitido por los historiadores urbanos) que adoptó Buenos Aires durante estas décadas se asemejó al de una “ciudad campamento” en la que primaban las casillas de madera y las construcciones precarias. ¿En qué medida aquella ciudad “precaria, transitoria o provisoria” (2014: 65) incidía en las características que adoptaron las formas escolares vigentes en 1880?

<sup>95</sup> En 1881 las escuelas de la ciudad se distribuían en 8 secciones o distritos, a partir de 1884 pasaron a hacerlo en 14 distritos escolares; en 1888 se agregaron 4 más mientras que en 1894 ascendieron a 18; en 1897 alcanzaron a ser 22, para 1900 se vuelven a reducir a 14.

**Cuadro 1: alumnos matriculados en escuelas públicas distribuidos por parroquia (1880-1910).**

Parroquia / Distrito	Año			
	1880	1890	1900	1910
1°	4102	2021	957	2017
2°	3605	2020	1172	4764
3°	5582	1116	1375	6636
4°	5932	1853	2699	6530
5°	5115	3122	2401	9274
6°	3758	1218	1212	5331
7°	2738	6001	4492	5808
8°	4918	2117	4663	5443
9°	-	1992	2687	4355
10°	-	2965	4829	10.262
11°	-	5087	2594	9147
12°	-	3543	7742	11.440
13°	-	3340	5252	6401
14°	-	6151	4266	5922
15°	-	3544	1705	-
16°	-	1916	2475	-
17°	-	-	2793	-
18°	-	-	1246	-
19°	-	-	3638	-
20°	-	-	1310	-
21°	-	-	5337	-
22°	-	-	3420	-
<b>TOTAL</b>	35.750	48.006	68.265	93.330

En 1880 los 35.750 alumnos asistían a las escuelas de alguno de los 8 distritos emplazados dentro de un radio de entre 2 y 3 kilómetros de distancia de la Plaza de Mayo, pero casi la mitad del alumnado se concentraba en tres de ellos: San Telmo, La Piedad y Catedral al Sud. 30 años después el grueso de la población escolar se había desplazado hacia los distritos 10, 11 y 12 que se corresponden con los barrios de Palermo, Boedo y Flores. Los primeros forman parte del centro histórico de la ciudad mientras que los otros tres dan cuenta del desplazamiento y crecimiento de la población hacia las zonas norte, sur y oeste de la ciudad, respectivamente.

Si bien la totalidad de los edificios escolares que se construyeron durante la década del 80 fueron emplazados en el ejido de la ciudad tradicional, no era ésta la

única opción. Sarmiento había propuesto, desde los sucesivos roles públicos que desempeñó, construir una “ciudad nueva” en torno a un gran parque central a partir de los terrenos disponibles ubicados en Palermo. Se trataba de un conjunto de tierras “sobredeterminadas simbólicamente” (Gorelik, 1998: 57) en tanto desde allí había conducido Rosas su gobierno<sup>96</sup>. El carácter fundacional que quería imprimirle el sanjuanino a la ciudad porteña chocaba con la de un amplio sector de la dirigencia porteña entre cuyas figuras más descollantes se encontraba la de quien se desempeñó como el primer intendente de la ciudad una vez que fue federalizada: Torcuato de Alvear.

El proyecto de Alvear se centró en “recualificar el centro tradicional, renovándolo sobre sí mismo” (Gorelik, 1998: 92)<sup>97</sup>. El modelo de Alvear se apoyaba en una concepción del rol irremplazable que le atribuía el centro histórico como eje gravitacional de una ciudad y el condensador simbólico de su cultura. Se trataba de un proyecto de “renovación de la ciudad sobre sí misma” (Gorelik, 1998: 94) que tendría un potente impacto en la planificación de la edificación escolar porteña.

---

<sup>96</sup> Frente a quienes veían en aquellas tierras “los emblemas materiales de un pasado sangriento, Sarmiento destaca el valor catártico del parque: clausurar justamente aquellos significados sobreimprimiendo su modelo de civilización a la barbarie”. (Gorelik, 1998: 57).

<sup>97</sup> Las dos grandes iniciativas que estructuran y moldearon este proyecto fueron el rediseño de la Plaza de Mayo (que desde entonces lució unificada) y el trazado de un boulevard central a partir del ensanchamiento de la Avenida de Mayo, que conectaría las plazas de Mayo y Congreso configurando el “eje cívico de la ciudad” (Gorelik, 1998).

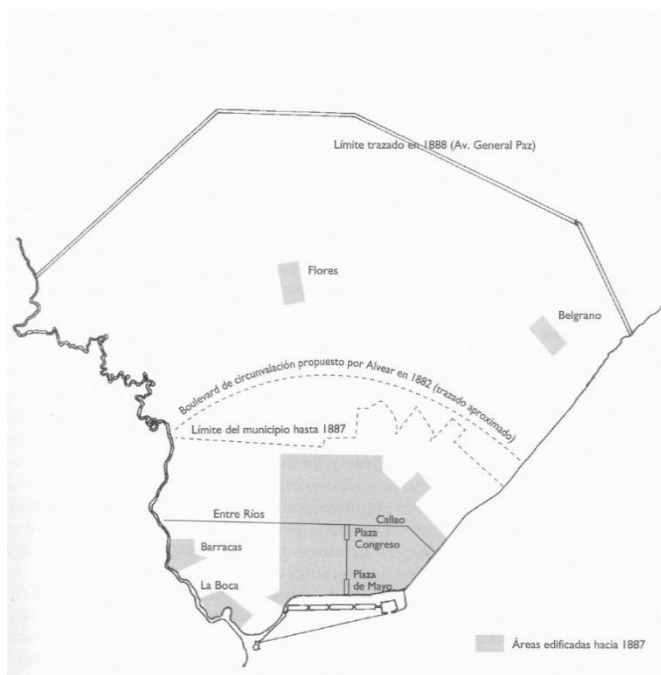
**Gráfico 1: Límites de las Parroquias en las que estaban distribuidas las escuelas porteñas (1887).**



**Fuente: Censo Municipal de Buenos Aires, 1887**

El gráfico 1 muestra la distribución espacial de cada una de los 14 distritos escolares en los que se organizaba territorialmente la ciudad. Los más extensos eran el de San Cristóbal y el Santa Lucia, aunque no necesariamente eran los más densamente poblados.

**Gráfico 2: expansión de la ciudad de Buenos Aires y áreas habitadas (1880-1887)**



**Fuente: Gorelik (2010).**

A diferencia del gráfico 1, que mostraba una ciudad abigarrada, el gráfico 2 puede leerse como una imagen proyectada del porvenir: las áreas existentes de la ciudad hacia 1887 aparecen sombreadas y el trazado de la avenida de Circunvalación da cuenta de los alcances de su expansión futura; entre 1880 y 1887, la Ciudad de Buenos Aires pasó de tener 4.000 a contar con 19.000 hectáreas, convirtiéndose en una de las ciudades más grandes del mundo. Ese mismo año se incorporaron los partidos de San José de Flores y de Belgrano. La planificación de los nuevos terrenos no se dejó librada a la especulación inmobiliaria. Por el contrario, las transformaciones a las que fue sometido el espacio público porteño contaron con una regulación del Estado expresada a través de una “voluntad de forma” que se plasmó, fundamentalmente, en el trazado de sus calles y en la definición de las áreas destinadas a los espacios verdes; dicho trazado se realizó “previendo un crecimiento que sólo se daría en décadas” (Gorelik, 2010: 27).

El cuadro 2 muestra la distribución de escuelas al comienzo del período estudiado. Hay dos niveles de lectura que podemos realizar: por parroquias o por zonas. La segunda opción permite ver que a inicios del período 77 de las escuelas fiscales de la ciudad (el 53%) estaban ubicadas en el centro histórico de la ciudad.

**Cuadro: Cantidad de escuelas fiscales distribuidas por Parroquia y por zona (1882)**

1882		
Zonas	Parroquias	Cantidad de escuelas
Centro	Catedral del Norte	9
	San Miguel	5
	Catedral del Sud	6
	San Telmo	10
	La Piedad	13
	San Nicolás	9
	Montserrat	10
	Concepción	15
Norte	Pilar	12
	Socorro	12
Sur	Santa Lucía	5
	San Juan Evangelista	9
Sudoeste	San Cristóbal	8
Oeste	Balvanera	22

Elaboración propia en base a MEC.

¿Cuál era la situación de los edificios escolares? De las 259 escuelas registradas, en 1881 142 eran fiscales (en tanto el plantel docente y el mobiliario eran costeados por el CNE), pero solo una contaba con edificio propio: la escuela de Catedral al Norte.

El origen del edificio que albergó la escuela modelo de Catedral al Norte combinó la iniciativa de un grupo de vecinos y el apoyo del Departamento de Escuelas, conducido por Sarmiento. Tras la sanción de la primera ley de edificación escolar en Argentina el 31 de agosto de 1858, el Departamento, respondiendo a una solicitud de los vecinos de la parroquia homónima “dispuestos a contribuir con lo necesario para la instalación y mantenimiento de una escuela” (AL, 1949, fol. 1) creó una comisión parroquial. El artículo 3 de dicha ley establecía que “Las parroquias de Catedral al Norte, San Miguel, de Montserrat, la Concepción, San Nicolás y la Piedad, recibirán otro tanto de lo que sus vecinos, por medio de suscripción, depositen en el Banco para la erección de sus respectivas escuelas” (AL, 1949, fol. 2). En 1860, al finalizar la ceremonia que dejaba inaugurado el edificio “se trasladó el busto de Bernardino Rivadavia a la Plaza de la Victoria, en un carro triunfal” (Schávelzon, 1989) buscando enlazar este episodio local a un legado pedagógico que unía aquel



acontecimiento con la tradición rivadaviana y los principios que orientaron la Revolución de Mayo.

El otro antecedente edilicio importante había tenido lugar en la parroquia Catedral al Sud, donde el 25 de abril de 1859 se estableció el primer edificio escolar del régimen post-rosista en Buenos Aires. El informe publicado en la revista *Anales de la Educación Común* hacía referencia al edificio, sosteniendo que “cualquiera se apercibe solo al contemplar la material disposición de las Salas, que todo ha sido calculado para despertar en las almas tiernas, el sentimiento de orden, la curiosidad de aprender y los sentimientos elevados que ennoblecen y ensanchan el horizonte de las ideas”. (AEC, vol. 1: 66). La fuente hace referencia a una intencionalidad pedagógica organizada en torno a la disposición de las formas escolares para generar sentimientos de orden y curiosidad.

Durante su inauguración tomó la palabra el sacerdote Heredia generando -según el cronista que registró el evento- que “La escuela se convierta en un templo”. Los asistentes no lograban “desimpresionarse de la influencia religiosa que la ceremonia y plática ejercían sobre los ánimos.” (Inauguración de la Escuela Superior de la parroquia Catedral al Sud: 4). De modo semejante el discurso del Señor Pérez –uno de los comisarios de la Parroquia- apeló a “los sentimientos del padre de familia y del hombre ilustrado” (Inauguración de..., 1859: 2) mientras que el preceptor Scully –un emigrado que estuvo al frente de la escuela- “pidió la palabra para expresar en francés sus sentimientos” (Inauguración de..., 1859: 5).

Tras estos episodios, el desarrollo de la edilicia escolar se detuvo bruscamente. La falta de definición sobre cuál sería el territorio donde tendría lugar el asiento permanente del Estado nacional habría incidido en la decisión de discontinuar la construcción de edificios escolares (Shmidt, 2012). Sin embargo, pueden rastrearse otros motivos. A pesar de contar con mecanismos legales que favorecían la concreción de establecimientos escolares propios, poco y nada se había hecho hasta la federalización de la ciudad sobre la materia.

20 años después, el desenvolvimiento de la escolarización porteña mostraba signos de estancamiento respecto al de otras capitales sudamericanas. La comparación entre Montevideo y Buenos Aires ponía en evidencia cómo al otro margen del Río de la Plata el proceso de escolarización había arraigado de un modo más patente que en el caso porteño. El mayor crecimiento interanual de la inscripción de alumnos, un más amplio grado de participación y presencia de los padres de familia en los exámenes públicos y las fiestas escolares, así como el incomparable nivel de compromiso de los jóvenes en la promoción de la instrucción primaria en la capital uruguaya respecto a la ciudad de Buenos Aires, se agudizaba aún más

cuando se mencionaba que todo ello tenía lugar en un departamento que no contaba con recursos financieros semejantes a los que tenía la capital argentina (MEC, 1881, n° 1: 23-24). Trasladado al plano estadístico, en Buenos Aires recibía educación un niño por cada 9,3 habitantes, mientras que en Montevideo lo hacía un niño por cada 5,2. Una de las principales razones que esgrimía el autor del informe para explicar este desfasaje, era que la sociedad porteña no tenía una buena opinión sobre el desempeño de las escuelas comunes, en particular por la falta de edificios adecuados a los que enviar a sus hijos.

La situación calamitosa en la que se encontraban los edificios escolares no era ajena a las autoridades. La queja de Sarmiento, designado superintendente de escuelas de la Capital por Roca en 1880, ponía en evidencia (y hasta cierto punto enfatizaba el carácter paradójico) el estado ruinoso de la edilicia escolar existente que había heredado de la provincia:

¿Cómo ha podido producirse el hecho singular de que una gran ciudad, habitada por millares de ciudadanos ricos, ilustrados, con instituciones municipales, con Legislatura y Gobierno propio, no haya invertido un centavo en escuelas para sus hijos, mientras ha invertido tantos millones en guerras y tantos también en cosas útiles, y en edificios para todo, menos para Escuela? ¿Cómo ha podido disiparse en gastos arbitrarios la venta de un tercio del territorio tan productivo de la Provincia, sin que la ciudad capital aprovechara de este maná llovido del cielo y construyese edificios, como está indicado en las leyes de 1858 y 1876? (MCNE, 1881: 62).

Más allá de la queja, el punto más saliente de la nota es la denuncia relativa a la venta de los terrenos donde hubiese sido posible construir edificios apropiados. Para 1881, las únicas escuelas que funcionaban en edificios propios en la ciudad de Buenos Aires eran la escuela de Catedral al Norte (cuyo estado, se informaba en 1882, era de un notable deterioro) y un jardín de infantes situado sobre la calle San Martín; un año más tarde, Benjamín Zorrilla, sucesor de Sarmiento y primer presidente del CNE, confirmaba con resignación que “Este es todo el inventario en cuanto a edificios de escuelas comunes de la gran ciudad de Buenos Aires” (MEC, 1882, n° 6: 159).

### **La federalización como (otro) punto de partida**

Casi en paralelo a las amargas quejas lanzadas por Sarmiento y a la constatación pesimista sobre el estado de situación de su sucesor, el presidente Roca -en un discurso dirigido al Congreso Nacional- anunciaba un ambicioso plan de obras públicas a propósito del nuevo estatuto legal que revestía la ciudad de Buenos Aires:

Designada esta ciudad para capital permanente, tenemos que pensar en dotarla de todas aquellas mejoras indispensables para el ornato, comodidad y salubridad de un gran pueblo. Hacen falta para el Honorable Congreso, el Poder Ejecutivo y la Suprema Corte de Justicia, edificios dignos de la nación y de los representantes de su soberanía. (citado en Shmidt, 2005: 8).

La expresión del primer mandatario tenía un alcance mayor que el que se desprende de esta cita. Una política arquitectónica pública encargada de construir “edificios dignos” no solo debía crear o transformar los espacios en los que se desempeñaban los “representantes de la soberanía”, sino en proyectar aquellos otros a través de los cuales se buscaba incorporar a niños, niñas y jóvenes, en su carácter de futuros ciudadanos, al modelo político republicano. Había que construir nuevos edificios que ofrecieran el marco adecuado para la introducción ceremonial en la vida civilizada y ello implicaba establecer el “carácter institucional republicano” (Shmidt, 2012: 195) de aquellas construcciones.

Con el problema de la federalización definitivamente resuelto, las autoridades crearon la Municipalidad de la Capital. Al frente de la misma se desempeñaron durante el período estudiado 16 intendentes<sup>98</sup>. La gestión de los intendentes mantuvo sucesivas tensiones con las desenvueltas por los presidentes del CNE sobre asuntos sensibles ligados a la disposición de terrenos y la asignación de fuentes de financiamiento.

En un contexto de transformaciones aceleradas en el plano material y cultural, la reflexión sobre los mejores medios para formar a los niños interpelados como “futuros ciudadanos” contaba con importantes antecedentes en las obras educativas seminales de la pedagogía argentina<sup>99</sup>. Lo que durante este período se combinó de un modo más agudo en el horizonte de las prioridades educacionales que en períodos previos fue la correlación entre la noción de escuela y la importancia de contar con edificios propios: “sin escuelas no habrá jamás instrucción popular, del mismo modo que no habrá escuelas sin casas escolares” (MEC, 1884, n° 50: 293).

Los inicios no fueron demasiado auspiciosos. Los dos años de Sarmiento al frente de la Superintendencia dejaron poco en materia de edificación escolar. El sanjuanino solo alcanzó a identificar un conjunto de terrenos municipales donde podrían emplazarse edificios destinados a la educación.

---

<sup>98</sup> Incluyendo los interinatos, los mismos fueron: Torcuato de Alvear (1883-1887), Antonio Crespo (1887-1888), Francisco Seeber (1888-1890), Francisco Bollini (1890-1892), Miguel Cané (1892-1893), Federico Pinedo (1893-1894), Emilio Bunge (1894-1900), Francisco Alcobenda (1896-1898), Martín Biedma (1898), Adolfo Bullrich (1898-1902), Alberto Casares (1902-1904), Carlos Roseti (1904-1906), Manuel Obarrio (1906), Alberto Casares (1906), Manuel Obarrio (1906-1907) y Manuel Guiraldes (1908-1910).

<sup>99</sup> El libro más importante al respecto fue Educación Popular (1849) de Domingo Faustino Sarmiento, aunque las obras de autores como Juana Manso o Marcos Sastre no le iban en zaga.

Fue con Zorrilla que se inició la expansión de la red de edificios escolares.

Las características que adoptaron los edificios escolares durante este período permiten distinguir tres etapas, estrechamente ligadas a las gestiones de sus presidentes (Benjamin Zorrilla, José María Gutiérrez y Ponciano Vivanco)<sup>100</sup>. Existe en ello una tentación que puede conducir a abstraerse de los procesos sociales para circunscribir las transformaciones edilicias a los cambios y rupturas que se producen en el ámbito de la gestión. Esta perspectiva derivaría en organizar una cronología de los edificios como objetos en sí mismos, más que a estudiar las relaciones que se entablaron entre las formas y las dinámicas sociales, los modos en que ocuparon el espacio, o los proyectos de ciudad que se pusieron en juego con cada emprendimiento arquitectónico, asuntos que comenzamos a situar en el apartado anterior. Por lo tanto, ambos registros corren el riesgo de desatender tres asuntos que incidieron en el desenvolvimiento de la edificación escolar porteña: el primero se detiene en los distintos saberes disciplinarios que intervienen en la concepción de un edificio, procurando identificar cuáles son los argumentos que se privilegiaron en su diseño y concreción; el segundo punto vuelve sobre un tipo de racionalidad asociada a la planificación de la edilicia pública: la relación costo/beneficio entre alquilar locales o contar con edificios fiscales, la accesibilidad del crédito, la disponibilidad y las estrategias legales para acceder al uso de la tierra, entre otros; la tercera variable se detiene en el análisis de las relaciones entre la cultura material de la escuela y el resto de las situaciones urbanas con las cuales interactuaba.

En 1860 Sarmiento participó de la creación del primer edificio concebido para ser utilizado por una escuela: la escuela modelo Catedral al Norte (Brandariz, 2010). Algunos años más tarde, ante el público norteamericano, el sanjuanino reconoció haber plasmado en aquella iniciativa un principio postulado por Horace Mann: “El edificio de la Escuela es la Escuela misma, casi toda la Escuela” (1865). Esta sentencia es central para el argumento que se quiere desarrollar, en la medida en que introduce un atenuante entre lo que es una escuela respecto a su edificio: “casi toda”. La afirmación, de la cual se hicieron eco numerosos pedagogos, higienistas, arquitectos y funcionarios, anticipó y puso de relieve que:

1. La construcción de edificios tuvo un lugar destacado entre las políticas educativas a partir del 80, favoreciendo la expansión material de las redes escolares en la ciudad de Buenos Aires y en algunas regiones del país. A

---

<sup>100</sup> Shmidt distingue dos, apoyándose en la identificación de “modelos” (el del palacio-escolar y el del templo del saber) en torno a la cual despliega los contrapuntos entre un tipo de edificio que proponía el lujo y otro que reivindicaba la modestia de sus formas. Aquí hemos optado por ceñirnos a las diversas definiciones que las autoridades del CNE elaboraron para presentar y conceptualizar sendos proyectos de edificación escolar.

diferencia de los locales alquilados que ocuparon las escuelas (y seguirían ocupando en buena medida, para el caso de Buenos Aires, durante todo el período estudiado) el edificio escolar resultaba una construcción cargada de intencionalidad pedagógica que instituía, a través de su materialidad, una serie de valores, un marco para el aprendizaje, una semiología que abrigaba diferentes símbolos estéticos, culturales e ideológicos (cfr. Escolano, 2000). Sin embargo, un edificio escolar no se definía exclusivamente por las intenciones con las que fue construido, sino también (y principalmente) por los usos, las posibilidades y los efectos que buscó producir sobre un modo del habitar humano. En ese sentido, el edificio escolar *hace escuela*, pero no *agota los sentidos de lo que hace a una escuela, escuela*.

2. La aclaración, en cambio, podría estar indicando que hay una *porción* de la escuela que no puede ser aprehendida por la materialidad del edificio escolar y que, por lo tanto, la excede. Muchas escuelas funcionaron en espacios al aire libre (reivindicando la función que le cabía a la naturaleza como principal agente educativo) o en lugares cuya materialidad no respondía a una intencionalidad pedagógica, al menos en su origen (viviendas familiares, iglesias, galpones, ranchos, etc.). En ese sentido, la escuela es más que el edificio escolar e, incluso el edificio podría representar un obstáculo para el desenvolvimiento de las diferentes formas de hacer escuela<sup>101</sup>.

Las fuentes consultadas en las que se hace mención a la escuela hacia finales del siglo XIX y principios del XX, no remiten exclusivamente al aspecto edilicio; se decía que el edificio es la base de la escuela, o bien que la obra del porvenir se prepara por la escuela, y ésta se radica y se asegura por el edificio especial. Pero el término también se invocaba para designar las relaciones que establecían preceptores/maestros y alumnos, las situaciones de enseñanza que tenían lugar en el salón de clase, las responsabilidades compartidas entre diferentes agentes sociales en el sostenimiento de la educación común, entre otros.

Los modos de caracterizar los espacios en los que tenía lugar la educación formal estaban determinados por los discursos que definían qué hace a una escuela, escuela, en un determinado lugar y momento de su desarrollo histórico. Asimismo,

---

<sup>101</sup> Siguiendo a Jaume Trilla (1985), a lo largo de su historia las formas escolares no se condicen término a término con su arquitectura. Las primeras escuelas de las que se tiene conocimiento se remontan a las casas de tablillas. Al igual que la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, la escuela se identifica con lugares fijos. Pero antes, con Protágoras, la enseñanza tenía un carácter itinerante (y la itinerancia caracteriza un modo de estar). Como señala Teresa Chiurazzi "Con mayor o menor grado de explicitación, muchos pedagogos expresaron que sus proyectos pedagógicos requerían escenarios adecuados a sus búsquedas" (2013: 47): Comenio incluía en su proyecto patios y jardines; Rousseau sostenía que no había mejor escuela que la sombra de un árbol y Pestalozzi establecía una analogía entre escuela y taller.

las características que se privilegiaban en cada etapa no respondían a ideas o proyectos preestablecidos (aunque la presencia de los conceptos que intervienen en su definición o de las prácticas para llevarlas a cabo puedan ser rastreados en épocas previas) sino a un conjunto de decisiones contingentes que no pueden determinarse *a priori*.

Durante la primera mitad de la década se hizo referencia a los edificios escolares de distintos modos: “casas especiales para la educación de los niños” (MEC, 1881), “edificios para escuelas públicas” (MEC, 1882), “edificio propio” (MEC, 1882), “edificios de escuelas comunes” (MEC, 1882), “Casas Escolares” (MEC, 1884), “casas de escuela” (MEC, 1890), “predios escolares” (MEC, 1884). También se decía que “la casa donde funciona la escuela debe ser construida expresamente para el servicio escolar” (MEC, 1884), e incluso se referían a “edificios ocupados por escuelas” (MEC, 1890), entre otros modos de nombrar el espacio escolar.

En el caso de los edificios escolares que se proyectaron entre 1880 y comienzos del siglo XX para la ciudad de Buenos Aires se pueden distinguir dos líneas argumentales que suelen encontrarse de manera entrelazada en los documentos: la que define lo que es una escuela en relación a los modelos europeos y norteamericano vigentes y la que procura ajustar sus funciones y características a las situaciones del medio en el que se emplazaban. Se trataba de argumentos concurrentes que, no obstante, presentaron matices no menos importantes. En ambos casos, se pusieron en juego ejercicios contrastivos y de miradas comparadas. Por ejemplo, y a propósito de las “escuelas-palacio”, se sostenía que las dimensiones de los edificios escolares que se levantaron en la ciudad eran “monumentales”, pero ¿comparados con qué? ¿Con edificios emplazados en otras latitudes, con las características de una ciudad sobre la que pesaba la crítica de ser una ciudad “chata y extendida”, o con aquellos que podían fungir como parte de sus antecedentes locales?<sup>102</sup>.

Los agentes que intervinieron en la planificación de los proyectos edilicios, fundamentaron la construcción de edificios escolares apelando a estrategias comparativas. Una se fundamentó en lo que Schriewer (2001) ha caracterizado como el principio de externalización<sup>103</sup>. Cuando se trataba de definir qué es lo que hacía a

---

<sup>102</sup> Denis Merklen identifica tres estrategias comparativas que permiten ensayar diferentes respuestas a la pregunta: la primera está basada en la oposición tradición/modernidad; la segunda consiste en comparar un país (o una región) con otro país o región al que se considera más desarrollado; la tercera consiste en comparar a un país con su propio pasado, orientando la mirada hacia la propia experiencia social y política de sus habitantes (En Semán, 2006: 7-9).

<sup>103</sup> La noción de externalización remite a una visión del mundo como construcción semántica elaborada desde un contexto local. Esa construcción encierra las causas y el modo en que las referencias del exterior se utilizan para llevar adelante una reforma. En muchos casos, lo que Schriewer notó es que en el modo como se incorporan estos modelos responde a una estrategia política para proveer un sentido

una escuela, escuela y porqué un edificio escolar debía reunir determinadas características arquitectónicas, pedagógicas e higiénicas, las miradas se posaban en los modelos educativos de las ciudades identificadas con un orden social más desarrollado. París, Nueva York y Londres eran los espejos privilegiados<sup>104</sup>, aunque también se hacía mención a otras urbes de Europa, Asia y América Latina<sup>105</sup>. La segunda estrategia enfocó su atención en atender y dar respuesta a los problemas locales. En este caso, las miradas se desplazaron desde los “modelos universales” hacia las situaciones concretas y puntuales (el hacinamiento, la falta de luz, el mobiliario defectuoso o inapropiado, pero también la población concreta a la que estaba dirigida el proyecto escolar) que exigían ser atendidas con urgencia.

Los argumentos que estaban detrás de estas estrategias fundamentaron sus decisiones en los esfuerzos por reformar la red de escuelas porteñas existente. Estas interpretaciones permiten entrever cómo, frente a cada decisión, las autoridades educativas procuraban homologar y legitimar los avances realizados con las efectuadas en las ciudades de referencia, estableciendo una relación de retraso o adelantamiento respecto a los modelos escolares extranjeros. Los argumentos que se incluyeron dentro del segundo grupo de interpretaciones conllevaron, sobre todo, una revisión del pasado educativo propio. En este caso, el signo de adelantamiento resultaba de la distancia que existía respecto a los antecedentes que oficiaban como puntos de referencia y que, además, eran los propios. Mientras la primera establecía como medida del desarrollo educativo la comparación con los avances efectuados

---

adicional (Zusatzsinn, en alemán), peso o legitimidad a reformas que despertaban controversias a nivel local.” (Steiner-Khamsi, 2011).

<sup>104</sup> La Memoria del CNE del año 1888 no dudaba en afirmar que “Los recursos abundantes, son el secreto y el poderoso resorte de todo progreso escolar: así lo entienden los Estados Unidos, que gastan ellos solos, lo que la Europa entera, con poca diferencia, en sostener y fomentar su educación común: así lo entiende la ciudad de París, que según el «Boletín Anual de las Finanzas de las grandes ciudades,» publicado en 1888 con datos que corresponden al año 1883, asegura que, para conservar su puesto de capital del mundo civilizado, invirtió en dicho año, en edificios escolares, 25.332.360 francos, o sea, al cambio actual, ocho millones cuatrocientos cincuenta y cuatro mil cuatrocientos, pesos moneda nacional/ en gastos escolares, en general, sin contar la edificación, invirtió en el mismo año la cantidad de 20.617,885 francos, o sea, seis millones ochocientos setenta y dos mil seiscientos veintiocho pesos; lo que forma un total, en pesos moneda nacional, de quince millones trescientos dieciocho mil veintiocho pesos, casi el doble de la totalidad que el presupuesto de la instrucción pública asigna, entre nosotros, para sostenerla en sus tres grados, elemental, secundaria y superior. La Municipalidad de “Nueva York, cuyo presupuesto total es de 18.000,000 de pesos, destina al sostén de sus escuelas 4.500,000 \$. La de nuestra Capital Federal apenas da, con igual objeto, medio millón de pesos, acercándose su presupuesto a 15.000,000” (MCNE, 1888: 95-96).

<sup>105</sup> No había que alargar demasiado la vista para ponderar el grado de desarrollo de la escolarización porteña. La comparación con la ciudad de Montevideo ponía en evidencia como del otro margen del Río de la Plata los indicadores daban cuenta de un proceso de escolarización más arraigado que el porteño. El crecimiento interanual de inscripción, los altos niveles de participación de la sociedad (cuya presencia podía notarse en los exámenes públicos y las fiestas escolares), y el grado de participación de los jóvenes en la promoción de la instrucción primaria. Si se tomaba en cuenta que el departamento de Montevideo no contaba con los recursos financieros que tenía la ciudad de Buenos Aires, el efecto comparativo se agudizaba aún más (MEC, 1881, n° 1: 23-24). Si se traslada al plano estadístico, en Buenos Aires recibía educación un niño por cada 9,3 habitantes, mientras que en Montevideo lo hacía un niño por cada 5,2.

en otras ciudades, la segunda se proponía dar resolución a la pesada carga de la herencia educativa recibida.

Pero los edificios no se construyen solo con argumentos; era preciso contar también con voluntades dispuestas a materializarlas y llevarlas a buen destino. En ese proceso, intervinieron factores de muy diversa índole. En las páginas que siguen se abordan los modos en que se configuró un campo de saber pluridisciplinar donde se idearon y debatieron las formas escolares que debía reunir un edificio. Estos discursos otorgaron improntas específicas a los sucesivos proyectos de edificación escolar, dando origen a tres tipos de edificios: el “edificio-palacio”, el “edificio-tipo” y el “edificio-higiénico”. La primera estuvo marcada por la necesidad de dar respuesta, al menos, a dos problemas: las malas condiciones en las que se encontraban la mayoría de los locales que el CNE alquilaba y los enormes costos económicos que generaba su mantenimiento. Durante la segunda etapa se buscó establecer criterios uniformes para la edificación escolar, en respuesta a la diversidad de criterios arquitectónicos que habían orientado la construcción de edificios escolares durante el período previo. La tercera etapa, aunque mantuvo algunas líneas de continuidad con la anterior, se destacó por el peso que había ganado el discurso higienista en la definición de la edificación escolar.

### **Orígenes, bases espaciales y financieras de la casa propia**

En un ejercicio retrospectivo sobre el momento en que Zorrilla asumió la presidencia del CNE en 1881, el autor de una nota publicada en el Monitor sobre la etapa en la que el salteño dirigió el CNE, se preguntaba: “¿Qué era entonces la escuela común? Era la escuela vergonzante, sin hogar, sin luz, sin aire y sin espacio. **Era la escuela nómada**, que huía de los alumnos, como los alumnos huían de ella.” (MEC, 1896, n° 276: 723. El resaltado es mío). La figura metafórica expresaba no sólo las pésimas condiciones de infraestructura en las que –a juicio de los inspectores, los miembros de los CE y las autoridades del CNE- se desenvolvía la educación primaria; también daba cuenta de la fragilidad con que estaban emplazados, localizados y delimitados los espacios para la enseñanza de la educación común en la ciudad.

Ya mencionamos como la preocupación por construir edificios escolares ocupó un lugar destacado en la gestión de Benjamín Zorrilla. En las memorias que elevó al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, especialmente entre 1882 y 1887, Zorrilla le asignó un lugar predominante en su gestión a la construcción de edificios escolares<sup>106</sup>. El funcionario salteño subrayó la importancia de que el Estado nacional

---

<sup>106</sup> Algunos autores enfatizan la influencia que tuvo en el aspecto y la materialización de la edificación escolar de la Capital, Domingo F. Sarmiento. Es importante destacar que fue Sarmiento quien contribuyó



contara con edificios propios, aunque las circunstancias políticas y los vaivenes económicos resultaron determinantes en establecer límites a la expansión edilicia por la que bogaba el presidente del Consejo. Los argumentos empleados por Zorrilla en las memorias remitían a dos grandes asuntos: el primero era de índole económica y el segundo, no menos importante, se relacionaba con las condiciones materiales de los actuales edificios en los que funcionaban las escuelas.

El Censo Escolar realizado durante 1882 relevó la existencia de 170 escuelas, de las cuales 150 funcionaban en casas alquiladas. Por ellas, el CNE pagaba mensualmente una suma aproximada de \$11.417. Este monto sufría incrementos constantes: “no pasa una semana sin que haya algún aumento de alquileres, exigido por los propietarios” (MCNE, 1883: 9)<sup>107</sup>. A esos gastos había que sumar, además, las erogaciones provenientes de las reformas y mejoras que debían introducirse en la mayoría de los edificios. Sólo durante el primer semestre de 1883 la variación en el precio de los alquileres de los locales de la sección 1° se incrementaron un 12% (de \$1.733 a \$1.940) mientras que los de la sección 6° crecieron un 13% (de \$1.607 a \$1.818).

La precariedad de los locales donde funcionaban las escuelas era la otra razón que destacaba Zorrilla, de la que se anoticiaba cotidianamente a través de los informes de los inspectores o mediante visitas que él mismo realizaba a las escuelas porteñas. En una carta dirigida a Wenceslao Posse el 16 de noviembre de 1883, publicada en la memoria de ese año, el presidente del CNE compartía algunas notas de campo que había recogido durante su visita a las escuelas de la tercera sección:

Hace uno o dos meses visitaba las escuelas de la 3° sección que componen las parroquias de la Piedad y San Nicolás, acompañados de los Señores D. Marcos Sastre y Dr. D. Alberto Diana, y tuvimos que ordenar la traslación de más de la mitad de las escuelas visitadas a locales más adecuados. [...] Las parroquias de mayor importancia del Municipio, tienen, a este respecto, sus escuelas en las peores condiciones inimaginables; en una de ellas al ver lo sombrío del salón principal de la escuela, preguntamos a la maestra que la dirigía: - ¿Cómo puede usted en días nublados hacer trabajar a los niños a las tres de la tarde, por ejemplo? - Sacándolos al patio, nos respondió. ¿Y en el invierno? - Oh! ¡Entonces es indispensable dar la clase en el patio todos los días desde la una y media en adelante! (MCNE, 1883:287).

---

a fundar los primeros edificios escolares cuando la ciudad todavía pertenecía a la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, en la única memoria elevada al ministro de Justicia e Instrucción Pública de su autoría, no da cuenta del proyecto edilicio que llevaría adelante su sucesor.

<sup>107</sup> Más adelante, en el mismo informe dirá que las casas alquiladas eran 154 –incluyendo a la que sirve para que funcione la Comisión Nacional y depósito de libros, y cuestan anualmente la suma de \$ 137.000. En el anexo (2420) informaba que el gasto por alquileres al mes es de \$18.864.

En los extractos de informes presentados por los inspectores seccionales se relataban situaciones semejantes: centenares de niños asistían a la escuela en casas alquiladas que -según sus criterios- carecían de luz y aire suficiente, o en las que el maestro había escogido el cuarto más luminoso y mejor ventilado para utilizarlo como la vivienda de su familia. Frente a este escenario, Zorrilla proponía tomar créditos que le permitieran al CNE “salir de una tan penosa situación [...] desocupando poco a poco los edificios alquilados que más cuestan y pesan sobre las rentas escolares.” (MCNE, 1883: 41).

El crédito externo fue la principal fuente de financiamiento para el desarrollo de la infraestructura pública durante el primer gobierno de Roca, aunque no la única vía: las donaciones (tanto de bienes contables como de terrenos) de ciudadanos y vecinos destacados fue una fuente constante de la que también se supo sacar provecho<sup>108</sup>. A través de complejas ecuaciones, Zorrilla no sólo buscaba demostrar que en el rubro edilicio el endeudamiento era una opción mucho más razonable y eficiente de invertir el dinero público; además sostenía que era la vía más rápida para acabar en el futuro inmediato con los gastos ocasionados por los alquileres.

Al mismo tiempo, y por paradójico que pueda sonar, el presidente del CNE era consciente de que la construcción de edificios tendría un impacto negativo en la población escolar, pero, a diferencia de lo que plantearán sus sucesores, éste minimizaba los efectos que el cierre de locales alquilados podía tener sobre la matrícula, subrayando en cambio la importancia de que la ciudad contara con edificios adecuados: “No es pues, bajo el punto de vista de la asistencia que debe preocuparnos el estado actual de la instrucción primaria por el momento; [...] es el edificio mismo base de la escuela...”, instando a las autoridades nacionales a orientar los esfuerzos “a mejorar la instrucción, mejorando las escuelas de la Capital en el edificio, el mobiliario y los demás útiles, sin preocuparnos demasiado de la asistencia, que seguirá su aumento progresivo.” (MCNE, 1883: 13-14). Este enfoque, cargado

---

<sup>108</sup> Un ejemplo de ello fue la donación de 200 mil pesos extendida por Posse para la edificación de una Escuela ubicada en la calle Suipacha. La voluntad del donante -según lo manifestó- era la de contribuir a construir un edificio “digno de la Atenas del Plata”. Posse era dueño de establecimientos azucareros en Tucumán y afirmaba haber estudiado en una de las escuelas fundadas por Belgrano que se habían edificado con el dinero que se le entregó por la conducción del Ejército del Norte. La memoria escolar de Posse -que busca inscribirse en la de los grandes hombres del país- incluía también una visión redentora de la escuela, en la que afirmaba haber aprendido a “trazar las primeas letras y los primeros números” y donde había aprendido los conocimientos que “han sido la base del capital sobre el que he conseguido formar una pequeña fortuna” (MEC, 1882, n° 18: 545). Otro caso similar se registraba en localidad de Belgrano, donde un tal Castro Munita había donado la suma de 40.000 pf “para servir de fondo de escuela al municipio de Belgrano” (MEC, 1882, n° 19: 578). El caso de Landera es ligeramente distinto en tanto su donación consistió en un terreno de 2000 varas para la construcción de un edificio destinado a la enseñanza popular. El mismo estaba ubicado en la parroquia de San Juan Evangelista, determinada por las calles Rocha y Australia. Unos años más tarde Zorrilla se refería a un grupo de vecinos de Belgrano resaltando que era “digna de encomio la liberalidad con que donaron terrenos los señores Ortúzar, Roca, Guerrico y Seeber” (MEC, 1888: 203).

de confianza, representaba un fuerte punto de contraste respecto a la opinión de su sucesor -Juan María Gutiérrez- quien sostenía que la medida del progreso educacional estaba dada por la cantidad de niños escolarizados y era hacia ahí donde había que orientar los esfuerzos.

Durante la primera mitad de la gestión de Zorrilla se realizaron dos inauguraciones simultáneas de edificios destinados a escuelas. En 1882 se fundaron 16 y en 1886, 40 más. Hacia 1893 se licitaron 20 y para entonces ya se habían construido 71 edificios en total. Las inauguraciones “simultáneas” de los edificios fueron festejadas por la sociedad porteña y la noticia recibió una amplia cobertura por parte de la prensa. Sin embargo, algunos de los establecimientos todavía no estaban listos para ser habitados, lo que sugiere que la inauguración perseguía sobre todo un objetivo político. Además, la apertura paulatina de los establecimientos implicó una disminución significativa de la cantidad de locales en los que funcionaban las escuelas, ya que la capacidad de los nuevos edificios podía llegar a absorber los alumnos de entre dos y ocho escuelas en simultáneo. Ello no contemplaba que muchos niños dejaron de asistir a la escuela por el hecho de que las distancias a recorrer entre su casa y el nuevo edificio se ensancharon.

El descenso fue drástico. Las escuelas fiscales pasaron de contar con 174 establecimientos en 1883 a contar con 116 en 1887, expresando una fuerte tasa de crecimiento negativo del 33%. En paralelo, las escuelas particulares crecieron aproximadamente un 13% para el mismo período. Asimismo, la distribución de escuelas públicas y particulares registró un cambio significativo entre 1880 y 1900: mientras al comienzo del período las escuelas fiscales representaban el 55%, al finalizar el período eran el 47,5% contra el 52,5% de las particulares.

A pesar de la caída, el aumento de la matrícula escolar se sostendría a lo largo de los años, llegando casi a duplicar en 1900 la cantidad de alumnos matriculados en escuelas fiscales hacia 1880. Ello se debió, en buena medida, al incremento poblacional que sacudió la estructura demográfica de la ciudad. Pero si se lee esta evolución en términos porcentuales, las conclusiones son diferentes. El Censo Escolar del Municipio de Buenos Aires levantado en 1881 arrojaba que de los 47.578 niños en edad escolar (6 a 14 años), el 75% recibían instrucción, mientras que, en 1900 de los 143.116 niños en edad escolar, asistían a escuelas públicas, de aplicación y privadas el 68%. Del resto, el 22% consignaba que sabía leer y escribir mientras que un 9% restante afirmaba no saber leer ni escribir<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Los números son más interesantes aún para ponderar uno de los objetivos de la escolarización (la alfabetización cuando se incorporan a aquellas cifras la población de 15 años o más. En ese segmento, el 71% (382.912 personas) afirmaban saber leer y escribir, mientras que el 29% restante (156.402) admitía no saber leer o escribir. Si la sociedad se dividiera entre quienes saben leer y escribir de quienes

El desenvolvimiento de la escolarización afectó la expansión de la red de escuelas, aunque no necesariamente lo hizo en la proporción que las autoridades del CNE esperaban que guardasen los edificios escolares construidos ad hoc, respecto de las casas alquiladas. Así, si bien es notable el impacto que tuvo el programa de edificación lanzado en 1881 en la proporción que guardaban los edificios propios respecto de los alquilados, también es de destacar que en el último año (1895) en que se pudo hallar información que distinguía ambos tipos de edificios, la presencia de escuelas emplazadas en casas alquiladas sigue siendo extremadamente significativa (46%).

**Cuadro 1: distribución de las escuelas públicas (de propiedad fiscal y alquiladas) respecto a las escuelas privadas (1880-1900).**

Año	Edificios escolares			
	Públicos			Privados
	Propios	Alquilados	Total	
1881	1	141	142	117
1882	14	154	168	118
1883	12	162	174	118
1884	12	153	165	127
1885	153 (sin datos)		153	128
1886	54	64	118	142
1887	57	59	116	132
1888	63	70	133	138
1889	136 (sin datos)		136	147
1890	68	67	135	137
1891	77	53	130	135
1892	71	57	128	142
1893	71	57	128	167
1894	142 (sin datos)		142	179
1895	80	69	149	227
1896	167 (sin datos)		167	219
1897	211 (sin datos)		211	249
1898	223 (sin datos)		223	250
1899	237 (sin datos)		237	271
1900	240 (sin datos)		240	266

**Fuente: elaboración propia en base a MCNE y MEC.**

---

no, los números indicarían que, a principios del siglo XX, en la ciudad de Buenos Aires 1 de cada cuatro personas no sabía leer y escribir en castellano.

Las vías legales para acceder a los terrenos en los cuales se buscaba edificar establecimientos escolares constituyen un tema poco explorado por la historiografía educativa, aunque su importancia es central para comprender algunas de las características que adoptaron los edificios escolares<sup>110</sup>.

El CNE aspiraba a tener el apoyo del Presidente de la Municipalidad, Torcuato de Alvear, para disponer de un conjunto de parcelas cuyas superficies variaban significativamente de terreno en terreno. ¿Cuáles eran los lugares en los que se erigían las futuras escuelas? La ciudad de Buenos Aires contaba, desde 1881 con 40 terrenos públicos sobre los que podían construirse edificios escolares. Estos terrenos habían pertenecido a fortalezas, arsenales y cuarteles del Rey y de la Patria, y habían sido transferidos por el tratado de Independencia en soberanía y propiedad a la Nación; por confiscaciones y temporalidades; o bien pertenecían a la ciudad (por ser obras fundadas por particulares). Sarmiento ya había hecho alusión al tamaño de la mayoría de los terrenos, señalando que “casi siempre sus dimensiones de frente son estrechas para las necesidades de desahogo, ventilación y luz de esta residencia habitual del niño durante los más exigentes años de su desarrollo.” (MCNE, 1881: 71).

El principal antecedente legal para hacer efectivo el uso de aquellos terrenos con fines educativos era la ley de 1858. Los 40 terrenos incluían parcelas cuya extensión iba desde las 28 varas de frente por 60 de fondo, hasta las que llegaban a cubrir media manzana. En el conjunto también había terrenos con propiedades edificadas. Por ejemplo, el que se ubicaba en el fondo del Convento de San Francisco (en la esquina de Moreno e Independencia) donde había funcionado durante el período rivadaviano “un largo salón” de una escuela lancasteriana; un terreno ubicado entre la calle Palermo y el río que había sido destinado a formar parte del parque y que, como no se había ocupado, podía servir para emplearse como escuela; varias casas, entre ellas algunas perteneciente al CNE; un terreno empleado como corralón para alimentar las obras públicas ubicado sobre la calle Santa Fe, entre otros. Por ejemplo, la escuela n° 3 del DE 1, fundada en 1886, estaba emplazada en un terreno donde -según recuerda uno de sus directores- con anterioridad “había un solar donde existió un cuartel y años antes fungía como espacio donde se “concentraban los que encendían los faroles del alumbrado público” (ICNE, 1949, escuela n° 3 del DE 1).

---

<sup>110</sup> El trabajo más detallado al respecto es el realizado por Ana María Montenegro (2012) en el que - sobre todo- se realiza un detallado trabajo de reconstrucción de archivo sobre las disposiciones legales y las tendencias de emplazamiento de estos (117-120).

Para comenzar a construir los nuevos edificios era necesario la donación legal de esos terrenos por parte de la Comisión Municipal de la Capital, apelando a la ley del 31 de agosto de 1858<sup>111</sup>. La Comisión, informaba Zorrilla, reiteraba que no había entre sus responsabilidades nada más importante ni apremiante que

el deber y la necesidad de sacar la casa pública de la casa alquilada, que consume tanto capital, amenaza la salud del alumno, hace imposible realizar el vigoroso desarrollo del cuerpo, que es uno de los principales propósitos de la educación común, y que da tan pobre idea de nuestro estado social, bajando la importancia y el nivel de la instrucción primaria. (MCNE, 1882: 44).

Otra vía para acceder a los terrenos provenía de la coparticipación. En las parroquias de Catedral al Norte, San Miguel, Monserrat, La Concepción, San Nicolás y La Piedad los vecinos organizaron suscripciones que se depositaban en el Banco para la creación de las respectivas escuelas. Según lo establecido por la ley, en las parroquias del Socorro, Pilar, Balvanera, San Telmo y Barracas al Norte, los vecinos recibirían dos tantos de lo que depositaban, mientras que en los municipios de la campaña el Estado cubría el déficit que resultaba hasta la concurrencia de la cantidad presupuestada, dándose la preferencia a aquellos que, proporcionalmente, contribuyeran con más recursos. Para acceder al subsidio, además, los vecinos debían organizarse y elevar una petición al Departamento de Escuelas, para que, una vez aprobada, se librasen las cantidades depositadas en el Banco.

Una vez dispuestos los terrenos, se presentaban a licitación la construcción de los edificios. La licitación se desdoblaba en dos momentos: en el primero se debían presentar los planos y en el segundo las empresas interesadas en la construcción del edificio. La licitación establecía que el director del plano aprobado era quien quedaba al frente de la dirección de la obra<sup>112</sup>. La licitación contaba con un término de 30 días y se publicarían en tres diarios de la capital; los interesados debían presentarse ante la Secretaría de la Comisión, donde se les informaría la ubicación de los terrenos y sus respectivas dimensiones; la retribución para quienes ganaran la licitación ascendía al 4% del costo de la obra. Una vez que se aprobaran los planos,

---

<sup>111</sup> La ley establecía que se constituiría un fondo permanente para la construcción de edificios de escuelas en toda la Provincia. Y establece cuáles son los que generaran dinero para la creación de escuelas, entre ellos: el producto de los terrenos que se vendieron por la ley del 29 de julio de 1857 o el producto de su arrendamiento, el producto de la venta o arrendamiento de propiedades urbanas, incluso Palermo, que serán vendidas por el PE a justa tasación, todos los fondos provenientes de bienes declarados de propiedad pública incorporado al decreto del 16 de febrero de 1852, el valor de los inmuebles que por muerte, *ab intestato*, fuesen conformes a las leyes, declarados bienes del estado, todas las multas que impusieren los Tribunales, y la suma que anualmente se vote en el presupuesto general de gastos hasta la terminación definitiva de todos los edificios de escuelas.

<sup>112</sup> El ganador de una licitación podía dirigir una o más obras “según el mérito de los planos que se presenten.” (MEC, 1884, n° 70: 234).

tendría lugar la segunda licitación, en la que se definirían las empresas que se harían cargo de la construcción.

### **Las escuelas palacio**

El primer grupo de edificios escolares proyectado fue caracterizado bajo la imagen de escuelas palacio. Este conjunto de edificios se distinguía por causar “un gran impacto en la trama urbana, por su tamaño y por la importancia asignada a la modelación exterior y al diseño de las fachadas” (Grementieri y Schmidt, 2010: 15). Sin embargo, las características que adoptó este grupo de edificios fue heterogénea en cuanto a sus dimensiones, al estilo de sus frontispicios y -como se mencionó- a la envergadura de los terrenos en los que fueron emplazados. La diversidad de perfiles se debió, en buena medida, a que en su construcción intervinieron una gran cantidad de arquitectos y a la existencia de una relativamente escasa regulación por parte del CNE, respecto a las características que debía reunir un edificio escolar.

En 1884 el CNE publicó un reglamento de edificios escolares en la que se detallaban las condiciones generales para su construcción<sup>113</sup>. Las atribuciones que el CNE delegaba en el arquitecto para el desarrollo de la obra era uno de los aspectos más salientes del documento; entre sus facultades el artículo 1° establecía que las obras se ejecutarían de acuerdo a “los detalles y órdenes que el Arquitecto dará durante la construcción”; su artículo 8° indicaba que “No se ejecutará obra alguna de la cual el Arquitecto no haya dado detalle”; el 18 prescribía que “el arquitecto tenía derecho a despedir de la obra a cualquier oficial que a su juicio no trabaje bien”, y precisaba que su autoridad podía incluso “mandar deshacer y rehacer cualquier trabajo que a su juicio estuviese mal hecho.” (MEC, 1884: 305-306).

Este documento ponía en valor la preeminencia que tuvo el saber de los arquitectos durante esta etapa; preeminencia que se fundamentaba en buena medida porque los profesionales que intervinieron en la construcción de los edificios gozaban de renombre entre los círculos de la sociedad porteña. Entre otros, participaron en la edificación de los edificios escolares inaugurados entre 1884 y 1886 Francisco Tamburini (responsable de la terminación de la “Casa Rosada” y de elaborar el proyecto original del Teatro Colón), Carlos y Hans Altgelt (responsables de construir el Palacio “Pizzurno”), Carlos Morra (quien tuvo a su cargo la construcción del Hotel

---

<sup>113</sup> El reglamento está dividido en 7 apartados: las consideraciones generales, donde se establecen algunos procedimientos generales sobre el proceso de construcción; los apartados “albañilería”, “herrería”, “carpintería” y “yesería” en los que se hace referencia a las técnicas, dimensiones y materiales que intervendrán en la construcción del edificio; las “condiciones económicas” en la que se menciona la figura del Ingeniero Director (el responsable de controlar la obra enviado por el CNE); en los apartados “hierro”, “pintura” y “vidrios” se establecen medidas y calidades de los insumos para la obra; completan el reglamento los apartados “varios” y “precios.” (MEC, 1884, n° 70: 307).

Palace), Joaquín Belgrano (autor del Palacio Otamendi en la localidad de San Fernando), el ingeniero Carlos Agote (quien edificó los palacios Paz y Ferreira) entre otros<sup>114</sup>.

Los grandes edificios públicos escolares construidos durante este período presentaban fachadas italianizantes, neoclásicas, art decó, expresionistas y modernistas, y también eclécticas<sup>115</sup>.

La nominación de “escuelas-palacio” induce a pensar que su rasgo saliente era la dimensión del emplazamiento. En algunos casos, -como en el del edificio de la escuela elemental n° 4 del CE 10, su director refería que “El edificio escolar se destaca en el vecindario por sus líneas y gran tamaño” (ICNE, 1949, Escuela n° 4 del DE 10).

De hecho, los tamaños de las escuelas fueron objeto de debates en el seno del CNE. Los argumentos a favor de construir edificios para hasta mil niños residían en la posibilidad de establecer divisiones entre los alumnos según los conocimientos adquiridos; a su vez, los profesores podían tener a su cargo el número total que indicaba el reglamento, el director podía imprimir una marcha más uniforme a la enseñanza, y resultaba más fácil controlar que los alumnos que pasaban de un grado a otro lo hicieran tras “haber dado las pruebas necesarias” (MEC, 1882, n° 10: 287). Por el contrario, la comisión se preguntaba por los peligros que podían originarse durante la entrada y salida del edificio de un millar de niños a la vez, debido a la estrechez de las veredas y a la presencia de los tranways que circulaban en las calles de la ciudad. Además, eran pocos los terrenos que permitían construir edificios de gran extensión; a ello se sumaba la higiene, que “condena las grandes aglomeraciones de niños”. También debía tenerse en cuenta que las escuelas no

---

<sup>114</sup> Un listado más exhaustivo debería incluir a los arquitectos Pablo Dumangin, Próspero Lebeau, José Ramos Muñoz, Raymundo Battle, Alejandro Christophersen, José Buschiazzo, Juan B. Sahry, Rómulo Otamendi, Emilio Mitre y Vedia, Alberto de Gainza, entre muchos otros.

<sup>115</sup> Se ha insistido con que los estilos arquitectónicos que se plasmaron en la ciudad durante la década del 80 estaban inspirados en “una nostalgia por el pasado de otros” (Bullrich, 2000: 190). El propio Bullrich pone en cuestión esta imagen, en un doble sentido. Por un lado, preguntándose que define al “otro” en una sociedad donde, para el año 1887, el 61% de los hombres eran extranjeros. Por el otro, revisando las tradiciones estéticas. Si tomamos el caso de Francisco Taramburini veremos que se trataba del principal referente de una variante decorativa inspirada en el renacimiento italiano, que acentuó su decorativismo durante la década del '80 aunque, según señala Bullrich “este italianismo no era en verdad una herencia directa del pasado sino una elaboración del siglo XIX en Europa” (2000: 189). Algo similar sucedía con los arquitectos españoles, cuyos gustos decorativos y estéticos eran los que estaban vigentes en la península y no los que regían en España siglos atrás. Bullrich sostiene que el desarrollo arquitectónico que tuvo lugar en la ciudad durante el último cuarto de siglo XIX no difería sustancialmente del que tenía lugar en el mundo occidental para el mismo período (2000: 190-191). ¿Cuál es entonces el valor predominante de la arquitectura estatal de fines del siglo XIX? Probablemente no haya un único rasgo distintivo. Si bien es incuestionable el hecho de que la cultura argentina mantuvo una relación inescindible con las tradiciones europeas, esta fue el producto de una impronta cultural que, por definición, “es mezcla de diversos orígenes” (Sarlo, 2007: 31).



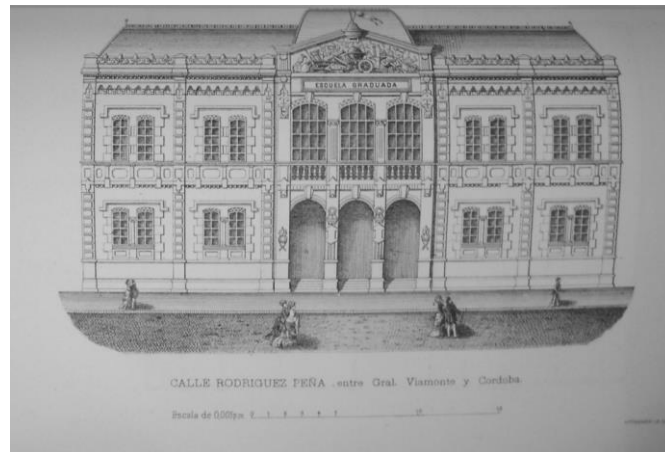
debían estar ubicadas “a más de diez minutos de la casa de los padres [...] lo que no podría conciliarse con las Escuelas de más de mil niños.” (MEC, 1882, n° 10: 288).

A propósito de la pregunta que volvía sobre la concepción de infancia que circulaba -de manera más o menos tácita- en estos proyectos edilicios, sus críticos sostenían que el tamaño generaba “algo de anónimo en ellas” y que ellos se vería reflejado en cómo afectarían la emulación que los niños debían realizar de su maestro, a diferencia de las escuelas pequeñas y próximas unas de otras “en las que la noticia de los adelantos obtenidos por una, franquea fácilmente la distancia y se impone a la consideración de la vecina.” (MEC, 1882, n° 10: 288).

El tamaño máximo y mínimo constituyen uno de las dimensiones de cualquier espacio que oficie como albergue de una comunidad que debe convivir bajo ciertas pautas y en función de determinados propósitos. ¿Bajo qué condiciones un espacio concebido para la enseñanza podía contrariar los fines para los que había sido edificado? ¿Hasta dónde el tamaño daba cuenta de la ostentación y hasta donde respondía a las necesidades funcionales para las que se creó? Las respuestas a estos interrogantes llegarían con el segundo grupo de edificios escolares, que reivindicaban los principios el máximo despojamiento decorativo, el estricto cumplimiento de necesidades funcionales y la premisa de una fácil reproducibilidad. En el caso del modelo escuela palacio, la Comisión encargada de aceptar planos de escuelas concluyó inclinándose por modelos que no superasen un máximo de 500 y no estuvieran por debajo de los 250 alumnos.

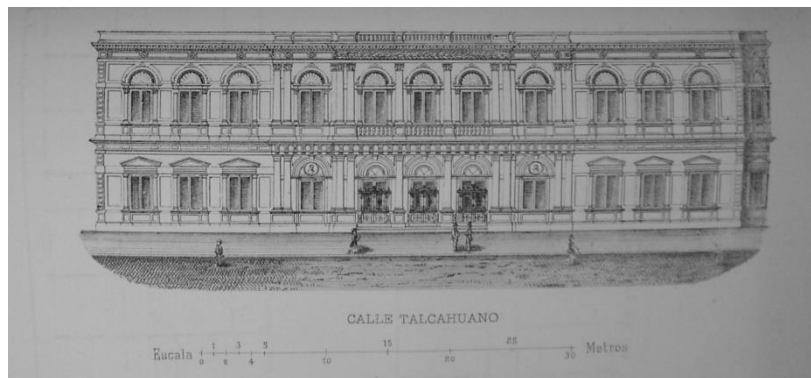
La determinación de construir escuelas de tamaño “intermedio” es una medida que explica mejor los rasgos generales que presentaron los 56 establecimientos escolares creados durante 1882 y 1886. Si las dimensiones de los edificios (expresadas en metros cuadrados) eran, como se puede ver en el Anexo 1, muy variables, también lo eran sus apariencias estéticas. Una vista de algunos planos y fachadas de los edificios proyectados dan cuenta de las grandes diferencias que existían entre unos y otros. A su vez, estos se pueden cotejar con los edificios efectivamente construidos, en tanto y en cuanto existen diferencias importantes entre los edificios proyectados y sus concreciones.

**Imagen 1.** La escuela de la calle Rodríguez Peña, entre Viamonte y Córdoba



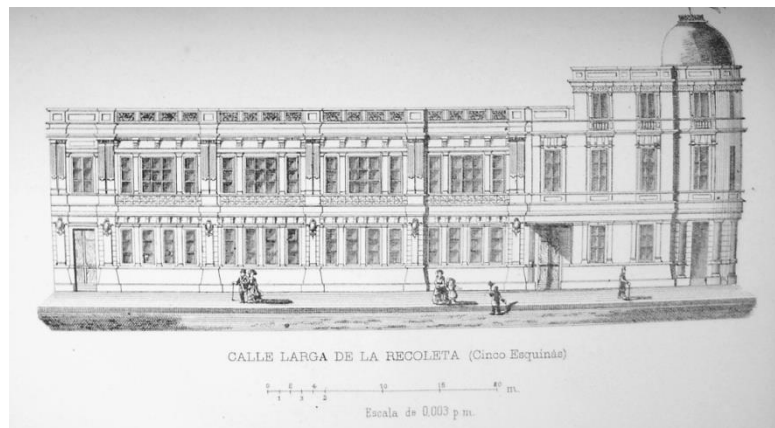
Fuente: MEC

**Imagen 2.** Escuela de la calle Talcahuano



Fuente: MEC

**Imagen 3.** Escuela ubicada en la calle larga de Recoleta (Cinco esquinas)



Fuente: MEC

La composición académica de este grupo edilicio presentaba importantes matices entre sí. Por un lado, estaban escuelas de la talla de la Petronila Rodríguez, construida por Carlos y Hans Altgelt, que combinaba una organización jerárquica del espacio en la que resaltaban los lugares asignados a dirección y secretarías, con el despliegue formal en fachadas buriladas y bien ornamentadas, vestíbulos, auditorios y bibliotecas. Por el otro, la mayoría de los edificios que componen este grupo presentaban una escala intermedia y distintos grados de protagonismo en el paisaje urbano. Las imágenes 1, 2 y 3 dan cuenta de las variaciones que existían entre estos perfiles intermedios. Como se mencionó en el primer apartado, el tamaño estaba condicionado por las dimensiones de los terrenos.

A ello hay que añadirle las polémicas que se suscitaron en torno al carácter que debía tener la escuela primaria. Esta tensión entre la dimensión de la escuela como medida del engrandecimiento proyectado de la Nación y la austeridad que reclamaba el ethos republicano fue un debate en el que intervinieron tanto educadores, políticos, arquitectos o ingenieros como higienistas. Entre los argumentos, que se desarrollarán en los dos apartados que siguen, se planteaban críticas que iban desde señalamientos respecto a “que la excesiva decoración era fuente de enfermedades provocadas por acumulación de polvo” hasta “que el lujo y la ostentación afectaban negativamente la conducta de los niños.” (Grementieri y Shmidt, 2010: 16).

La primera respuesta ensayada a estos planteamientos fue, como veremos a continuación, reducir la variedad de edificios, estandarizando su construcción en tres tipos predefinidos.

### **Las escuelas tipo**

La presidencia de José María Gutiérrez inició en una etapa atravesada por dificultades económicas<sup>116</sup> y preocupaciones que se desplazaban hacia asuntos de orden cultural. Sobre las primeras, durante las presidencias de Avellaneda y de Roca se habían registrado algunas oscilaciones en el PBI, pero no tan notoria y dramática como la que tuvo lugar a partir de 1889, que alcanzó a reducir la renta por habitante a menos de la mitad de lo registrado en el período anterior. El precio de la propiedad en la ciudad de Buenos Aires se depreció enormemente, las importaciones e redujeron a la mitad y el flujo migratorio fue, por primera vez desde que se había

---

<sup>116</sup> Las razones de la crisis económica remiten principalmente a factores especulativos, entre ellos, un aspecto sobre el que las autoridades del CNE venían insistiendo con anterioridad: la desmedida especulación inmobiliaria.

iniciado la política de recepción, negativo. Estos acontecimientos hicieron tambalear las expectativas de futuro, pero también examinar con dureza todas aquellas obras y emprendimientos que habían representado gastos suntuarios.

En consecuencia, la obra pública se paralizó y los obstáculos para continuar con la expansión material del sistema educativo (que empezaron a ser notorios hacia 1888) se intensificaron<sup>117</sup>. Por otra parte, la detección de nuevas problemáticas (la fuerte presencia de alumnos de origen extranjero que asistían a las escuelas comunes, las críticas sobre la antigüedad de los planes de estudio y la necesidad de ejercer un control oficial sobre los textos escolares) desplazó inicialmente del centro de la agenda del CNE la preocupación sobre la edificación escolar<sup>118</sup>. En efecto, a diferencia de su predecesor, y frente a un contexto más exigente y con nuevos desafíos, Gutiérrez planteaba una nueva agenda donde los dos principales factores con capacidad para incidir en el progreso de la educación eran “la suma de la población educada y la eficiencia de los medios adoptados para levantar su nivel moral, físico e intelectual, o sea los sistemas y métodos más adelantados de enseñanza”. (MEC, 1896, n° 272: 1896). Sobre este último punto volveremos en el siguiente capítulo.

El segundo punto estaba relacionado con el incremento de la población de origen inmigrante -que en 1889 había alcanzado uno de sus picos más altos: 289.000- proveniente de zonas más modestas y “atrasadas” (judíos provenientes de Rusia y árabes del Imperio Otomano). Comenzó a multiplicarse una percepción en gran parte de las clases dirigentes en torno a la indiferencia que generaban los símbolos y rituales patrios en la población local y a las enormes dificultades (cuando no resistencias) de parte de estos a considerar posible su integración a la vida argentina, primero, y a representar una amenaza para esta, después (Bertoni, 1992).

Todo ello no implicaba desconocer el problema de la edificación escolar, sino reasignar su lugar dentro del proceso de escolarización. Cuando los obstáculos económicos comenzaron a quedar atrás y pudo retomarse la obra pública, la gestión de Gutiérrez había resuelto implementar una política de estandarización de la edificación escolar. Un nuevo tipo de racionalidad hacia su ingreso a escena a partir de una propuesta elevada por la Comisión de Hacienda del CNE. Para Shmidt existe un correlato entre la estandarización de las formas escolares y el proceso de

---

<sup>117</sup> En efecto, el 14 de agosto de 1890 el CNE decide suspender la construcción de edificios escolares hasta nuevo aviso (MEC, 1890, n° 186: 522).

<sup>118</sup> En una entrevista otorgada al diario La Nación pocos días después de haber asumido el cargo, Gutiérrez definía cuáles serían las prioridades de su gestión: la reforma de los programas y de los textos escolares ocupan un lugar destacado, mientras que la edificación escolar apenas es mencionada en el artículo.

homogeneización cultural que buscaría instrumentarse a través de la escuela a partir de entonces. Sin embargo, la idea puede ser matizada advirtiendo que, por ejemplo, durante la gestión de Gutiérrez -y cuando las condiciones económicas lo permitieron- continuaron emplazándose edificios que respondían a los criterios de las escuelas-palacio: la escuela “Presidente Roca”, la escuela “Presidente Mitre” y la escuela “Bernardino Rivadavia”, donde tendría lugar el acto de inauguración de estas escuelas, el 25 de mayo de 1902.

El 14 de octubre de 1899 se firmó una resolución estableciendo nuevos criterios para la construcción de los edificios escolares en la Capital (MCNE, 1899: 121-123). El documento indicaba que los mismos debían tener capacidad para 200, 320 y 400 alumnos (según el tipo de construcción)<sup>119</sup> y el costo de cada uno no debía superar los 60.000 pesos <sup>m/n</sup>.<sup>120</sup> La resolución definía, además, un plan general para determinar la ubicación de los futuros edificios<sup>121</sup>. Un año después, se decretó la creación de 16 edificios por una suma de 936.720 pesos <sup>m/n</sup>.

Ante el aumento de la matrícula escolar, la solución encontrada consistió en uniformar los criterios que regían la edificación escolar promoviendo la construcción de edificios menos lujosos en comparación con las obras preexistentes. Para ello, se apelaba a un lenguaje arquitectónico que se ajustaba a las tipologías escolares en la que se empleó “una ornamentación concentrada en un solo punto [el umbral] que moderaba y ajustaba una expresión que apelaba [...] a otras formas contundentes como el arco triunfal, el frontis y la referencia del orden corintio (Shmidt, 2012: 221).

Así, a las escuelas elementales y superiores debía corresponderles un determinado tipo de edificación –los denominaron A y B-, mientras que, a los edificios construidos en esquinas, les correspondería la sigla C. En 1900 se presentaron cuatro constructoras y se firmaron los contratos con las dos que obtuvieron la licitación.

Las escuelas elementales (Tipo A) se edificarían en terrenos de 20 metros de frente por 68 de fondo; se desarrollarían en una sola planta, estarían provistas de seis aulas, un gimnasio cubierto, un salón de canto y otro para realizar actividades manuales, contarían con una sala para la Dirección, otra para profesores y la portería. En altos, se construiría la casa del director. Las escuelas superiores (Tipo B) se emplazarían en terrenos de 20 metros de frente por 72 de fondo. Contaría con diez

---

<sup>119</sup> Las escuelas fiscales recibían un promedio de 275 alumnos (MCNE, 1899: 26).

<sup>120</sup> Sobre los 16 edificios proyectados (tres escuelas Tipo A, seis escuelas Tipo B, tres escuelas Tipo C, una escuela Especial y tres edificios que serían remodelados) nueve superaban los valores límites estipulados en la resolución (MCNE, 1900: 112-113). Otro informe se refiere a la suma establecida como el costo medio de un edificio (MCNE, 1899: 81).

<sup>121</sup> El primer grupo de edificios escolares se emplazaron en los distritos 4° (1), 8° (1), 9° (1), 12° (2), 13° (1) 14° (2), 16° (2), 17° (3), 19° (2) y 21° (1).

aulas con capacidad para 40 alumnos, patio cubierto, salón para canto y dibujo y otro para trabajos manuales. Los edificios escolares ubicados en las esquinas de manzana (Tipo C) se construirían sobre terrenos de 33 metros por 67,85. Estarían provistas de ocho salones con capacidad para 40 alumnos, un gimnasio, dos patios cubiertos, un salón para canto y otro para trabajos manuales y dibujo. En los altos, se ubicaría la casa del director.

Para la construcción de los primeros edificios se destinó la suma de 2.800.000 pesos <sup>m/n</sup><sup>122</sup>; como los planos ya estaban confeccionados, a diferencia del llamado a licitación del modelo previo, en este se presentaban directamente las propuestas de las empresas constructoras. La licitación fue obtenida por dos contratistas: Rojas y Simonazzi. A diferencia del período previo, en estos contratos la reducción de autonomía para el desarrollo de la obra es muy significativa; además, no se hace referencia al arquitecto, sino a los contratistas. El contrato que unía a los empresarios con el CNE los comprometía a construir cualquiera de los tres tipos de edificios según lo determinaran las autoridades educativas, ajustándose a las “especificaciones para la construcción [...] que el consejo tiene adoptadas de antemano” (MEC, 1900: 222). La edificación de una escuela debía comenzar 15 días después de dada la orden por parte del Presidente del CNE, siempre y cuando los empresarios contasen con el terreno para llevar adelante la obra. Cada tipo requería un plazo de tiempo predeterminado (las escuelas A, 12, las B, 18 y las C, 15 meses). Las obras estaban supervisadas por un arquitecto inspector y el retraso en su finalización se penalizaba con una multa del 2,5 % sobre el total de la obra, que se descontaría de las sumas que el CNE debía pagarle al empresario. El presidente del CNE anunciaba en 1899 que, en un término relativamente corto, ya se contaría con los primeros 20 edificios construidos siguiendo estos principios. Los mismos se levantarían “en los puntos de esta capital que más lo necesiten, teniendo en cuenta la población escolar” (MCNE, 1900: 107-108)<sup>123</sup>.

La introducción de un tipo diferente de racionalidad que puntualizaba los valores de austeridad, funcionalidad y reproductibilidad, al tiempo que buscaba homologar las formas escolares atendiendo a criterios que combinaban los principios de la economía con los fundamentos de la educación común, marcaban un punto de

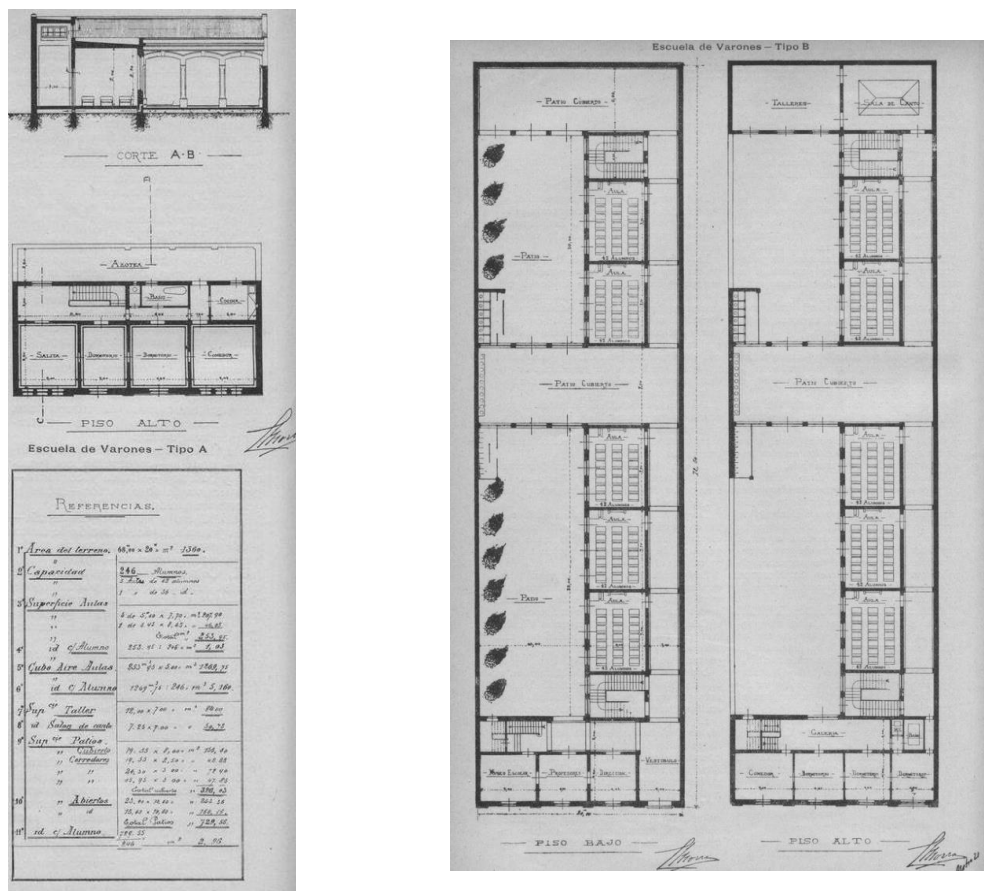
---

<sup>122</sup> La suma no contemplaba la adquisición de los terrenos. El pago se realizaba depositando anualmente una suma equivalente durante un lapso determinado de tiempo (en el caso del contrato con Rojas, se extendía a 10 años). Cada depósito comprendía un 8% de intereses sobre el monto de la deuda y un 10% en concepto de amortización. El CNE podía, previo acuerdo, cancelar anticipadamente la deuda. Hasta tanto la deuda no fuese cancelada, la propiedad quedaría gravada con hipoteca a favor del empresario que intervino en su construcción.

<sup>123</sup> Otro documento rectifica esta fecha, consignando que las obras comenzaron en abril de 1900 y los edificios fueron inaugurados en mayo de 1902.

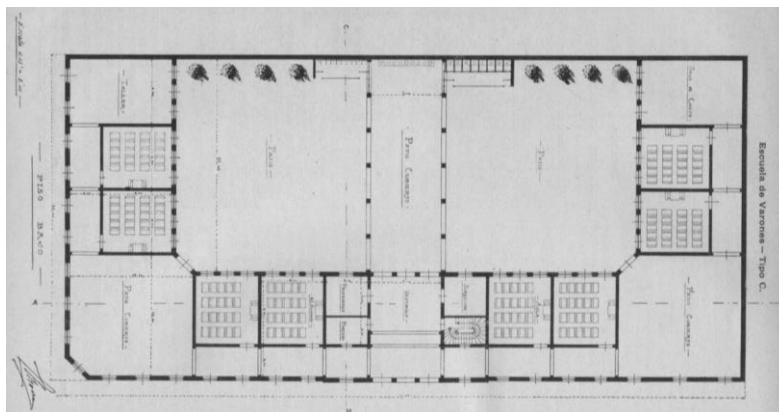
quiebre con la iniciativa edilicia previa. En efecto, en estos edificios se invirtió el criterio estético que predominó en la etapa anterior: los exteriores se reducían a sólo dos tipos “sencillos y severos”, similares a los que predominaban en el resto de los edificios públicos. Los interiores debían incorporar árboles (una crítica que se les había hecho a los anteriores, por carecer de ellos), para que “amenicen la vista, quitando al interior de la escuela aquel aspecto triste peculiar de todos los edificios públicos” (MEC, 1900, n° 317: 220). Otra diferencia con la etapa anterior fue que las inauguraciones tuvieron lugar en diferentes años, conforme se iban terminando las obras. En 1900 se inauguraron 3 edificios, dos de los cuales estaban emplazados en la Parroquia San Cristóbal, con capacidad para 250 y 200 alumnos. La noticia destacaba que los edificios eran “de apariencia modesta, con relación a algunos de los que dispone el Consejo Nacional” pero que, en cambio, “reúnen buenas condiciones de higiénicas y pedagógicas”.

Imagen 4. Escuelas Tipo, planos.



## Escuelas de varones, tipo A

## Escuela de varones, tipo B



## Escuela de varones, tipo C

**Fuente: MEC**

La mayor inauguración simultánea (21 edificios) tuvo lugar el 25 de mayo de 1902. La crónica destacaba la comodidad de las edificaciones y la amplitud de las galerías, resaltando que “las nuevas construcciones inauguradas en ese día, acusaban un progreso sobre las anteriormente levantadas.” (MEC, 1902, n° 351: 573). Gutiérrez enfatizaba que para la construcción de los nuevos edificios “No se ha buscado el lujo vano, que esteriliza los capitales y que desaparece sin dejar tras de sí ningún fruto saludable y útil”. El único edificio que “llevará cierta ornamentación exterior” construido durante su gestión, precisamente, rompía con el molde de las escuelas Tipo: se trataba de la Escuela Presidente Roca, ubicada sobre las calles Tucumán y Lavalle. Las razones por las cuales este se distinguía del resto eran dos: se trataba de un “presente valiosísimo que la educación debe al actual gobierno”, pero también tenía que ver con los diálogos entre el establecimiento y los edificios que la rodeaban: “se encuentra situado en una de las plazas principales, que contendrá en breve, verdaderos monumentos, [por lo tanto] no podía intercalarse entre ellos una nota discordante, indigna del don recibido y del progreso edilicio de la gran capital de Sud América.” (MEC, 1902, n° 351: 575)<sup>124</sup>.

Más allá de la excepción que representaba la escuela Roca, la implementación de las escuelas tipo expresaban un cambio de época en materia de edilicia escolar. Algunos de los criterios empleados con las escuelas tipo -no

<sup>124</sup> El edificio escolar se terminaría en 1904 y según el propio Gutiérrez sería “un hermoso ejemplar de arquitectura de puro estilo griego”. (MEC, 1902, n° 351: 574).



obstante- se sometieron a una cuidadosa revisión por parte del discurso higienista. Podría decirse que, si las escuelas tipo fueron la respuesta que una perspectiva arquitectónica desarrolló frente al lujo y la ausencia de estandarización de las escuelas palacio, el modelo higiénico fue una mirada que -en cambio- enfatizó cuáles eran los espacios más sensibles de la forma escolar que debían ser objeto de intervención para garantizar que, además de responder a los principios republicanos, los edificios reunieran las condiciones de un ambiente saludable.

### **Edificios higiénicos**

Otra fue la pregunta que atravesó la breve gestión de Ponciano Vivanco al frente del CNE: cómo incrementar la matrícula escolar atendiendo, al mismo tiempo, los requerimientos higienistas a los que el propio Vivanco adscribía.

Al tiempo que la escolarización incorporaba un colectivo social más amplio y se instaba a que la educación abarcara los planos físico, intelectual y moral de los alumnos, se multiplicaban las observaciones que señalaban a los edificios escolares como espacios de intervención donde se homologaran las políticas de salubridad con la aspiración a contar con ambientes moralmente edificantes. El discurso higienista comenzó a intervenir con mayor fuerza en el marco de las transformaciones urbanas y los cambios sociales que estaban teniendo lugar (en Buenos Aires al igual que en otras grandes ciudades de Latinoamérica) desarrollando nuevos saberes en torno al proceso de escolarización: el estudio científico de la infancia, la realización de congresos y la proliferación de publicaciones y revistas científicas promovieron una mirada novedosa sobre las formas escolares vigentes. Aunque los ámbitos de interés del higienismo fueron muy amplios y diversos<sup>125</sup>, su principal atención se volcó hacia los espacios de enseñanza. Guiado por una impronta práctica, “El meollo del discurso higiénico consistió en la regulación del espacio escolar y, por consiguiente, en normar las condiciones materiales de los edificios, el mobiliario de clase y el material de enseñanza.” (Chaoul, 2102: 257)<sup>126</sup>.

El gobierno escolar se debatía entre sus esfuerzos expansivos y la regulación espacial de los lugares destinados a la enseñanza. Un ejemplo que ilustra la tensión que recorre este interrogante fue la creación del turno doble completo. La novedad

---

<sup>125</sup> La introducción de cambios en los tiempos escolares, ligados a dar respuesta a problemas asociados con la fatiga escolar, es uno de los que tuvo impactos más duraderos en las prácticas escolares. Véase Moreno Martínez (2008).

<sup>126</sup> Lejos de ser un problema específico de la ciudad de Buenos Aires, otras grandes ciudades, se vieron desafiadas a instrumentar prácticas higiénicas. En muchos casos, frente a la imposibilidad de contar con edificios construidos ad hoc para que funcionen escuelas, los higienistas orientaron sus intervenciones a reformar -principalmente- aulas y excusados. Para la ciudad de México, véase Chaoul, (2012).

de la medida consistía en ocupar las aulas de un mismo establecimiento por la mañana y por la tarde, de modo tal que los espacios que hasta el momento se utilizaban una vez al día pudieran duplicar su uso. Con ello se resolvía el problema de la demanda, aunque desde otro punto de vista la medida sólo podía considerarse “transitoria”, ya que su implementación presentaba “inconvenientes de orden higiénico y pedagógico”.

La preocupación por adoptar medidas higiénicas estuvo presente desde el inicio del período estudiado. ¿Qué había cambiado desde entonces? Cuando se levantaron los primeros edificios escolares, los discursos higienistas no se habían consolidado como un campo disciplinar con autonomía respecto de los discursos pedagógicos. La higiene era, entonces, un aspecto parcial de los tantos que los proyectos de edificación escolar, a cargo de los arquitectos, debía atender. Durante la gestión de Vivanco, en cambio, los discursos higienistas ya habían desarrollado un enfoque orgánico sobre la vida en las escuelas y objetivado una serie de preceptos que debían atenderse para hacer de ella un espacio salubre. El edificio escolar que imaginaba Vivanco y los higienistas no sólo contemplaba salones suficientemente aireados o patios con un *minimum* de espacio por cada niño; se preocupa también por fundamentar en base a criterios científicos cada una de las variables que hacían a la salud de los niños concebidos como una población.

La solución propuesta consistió en construir edificios económicos que, al mismo tiempo, cumplieran con las normas higiénicas. Ello implicaba, en primer lugar, depositar la mirada sobre las edificaciones preexistentes con el propósito de extraer nuevos aprendizajes y evitar reincidir en lo que se consideraban flagrantes errores. Al respecto, Vivanco adoptó un tono crítico respecto de los edificios construidos durante la gestión de Zorrilla. El sucesor de Gutiérrez cuestionaba la ausencia de coordinación entre los arquitectos que habían dirigido los proyectos, razón por la cual las escuelas carecían de “unidad de criterio”. Ello no sólo se veía reflejado en las estéticas edilicias, sino en cuestiones más elementales como los marcos de referencia para adquirir terrenos. Aquellas escuelas presentaban “una falta de uniformidad exterior e interior” y de “sobriedad de líneas y robustez de formas arquitectónicas que deben caracterizar el Edificio Escolar” y añadía que los lujos solo podían explicarse “por la competencia y emulación establecida entre los autores de aquellos edificios escolares” (MCNE, 1904/05: LXII). Sobre los terrenos, indicaba que muchos eran demasiado pequeños o irregulares, resultando “insuficientes para dar cabida a las aulas necesarias, a los patios de recreo, a las habitaciones para vivienda del director” (MCNE, 1904/05: LXI).

Las críticas estaban fundamentalmente dirigidas a formas escolares que habían descuidado los aspectos higiénicos por sobre otros valores, considerados secundarios. Se les objetaba no contar con patios cubiertos y espacios amplios para realizar el recreo al aire libre (la mayor parte de los patios contaba con 1 m<sup>2</sup> por alumno, cuando los higienistas estimaban que el espacio apropiado eran 4 m<sup>2</sup>); en muchos de ellos se notaba el hacinamiento, la falta de luz y ventilación (problemas que se atribuían a la forma “irregular” de las aulas, que en algunos casos llegó a ser hexagonal). En algunos edificios la luz era bilateral y la orientación de los salones no respondía a un rumbo fijo.

Según Vivanco, la planificación de los edificios tipo había venido a resolver algunos de estos problemas. Entre otros aciertos, estos establecimientos habían logrado uniformidad en el interior y el exterior del edificio; la sobriedad de ornamentación, sencillez interior y solidez de las construcciones, así como el mayor espacio dedicado a patios al aire libre y la modificación de los elementos y las técnicas empleados en su construcción (supresión de los cielorrasos, implementación del zócalo de mármol en los patios y corredores, etc.). Vivanco aclaraba que, éstas y otras críticas, contaban con el respaldo de “los higienistas distinguidos, los pedagogos competentes del magisterio y las inspecciones técnicas del Consejo”.

A partir de ellas, el Presidente del CNE ordenó “la confección de un nuevo tipo que satisficiera a todas las exigencias y que obviara todos los inconvenientes señalados” (MCNE, 1904/05: LXIV). En la elaboración del nuevo modelo participaron el Cuerpo Médico Escolar y la Inspección Técnica procurando reunir las “condiciones inmejorables para la enseñanza y las exigencias de la higiene.” (MCNE, 1904/05: LXIV).

El proyecto puso de relieve una nueva configuración sustentada sobre una racionalidad del espacio escolar, concebida a partir de bases científicas. La nueva concepción del espacio y de los modos correctos de habitarlo puede verse, por ejemplo, en la “cuestión del aire”. Los códigos de construcción de 1878 ya habían establecido la necesidad y la conveniencia de establecer un cierto “cubaje” por habitante (Armus, 2007)<sup>127</sup>. Los principales cambios implementados consistían en modificar el tamaño de las aulas, que pasaban a tener 6,55 por 8,35 ms. Las aulas tenían que ubicarse con las ventanas orientadas hacia el sur y las puertas al norte. Para que la ventilación fuese adecuada, cada aula debía contar con tres ventanas de 1,30 x 3.00 y tres puertas. La ventilación se realizaba a través de banderolas

---

<sup>127</sup> En los edificios escolares, el “cubo respirable” para alojar a 40 alumnos y un maestro debía contar con un mínimo de 6.736 ms<sup>3</sup>.

ubicadas sobre las puertas, de tal forma que “el aire exterior penetrara en la parte alta del aula sin establecer corrientes bruscas a la altura de las cabezas de los niños” (MCNE, 1904/5: LXV). Tanto en las aulas como en los patios, los ángulos de las paredes se redondearían con un radio de 0,20 m., para facilitar “la limpieza absoluta del piso y de las paredes.” También se colocarían estucos en los frisos para permitir “el lavaje en los pisos y en los frisos.”

Quisiera destacar tres características más sobre estos edificios. En primer lugar, este modelo—en sintonía con las escuelas tipo- se proponía recuperar el lugar de los espacios verdes:

Es conveniente y la higiene lo exige, que en las escuelas haya jardines y plantaciones de eucaliptos, amenizando así estos establecimientos, quitándoles ese aspecto triste en general de todos los grandes edificios y que no deben presentar en ningún caso los edificios escolares; es menester buscar por todos los medios posibles que al niño le sea grato el colegio. (MCNE, 1904/05: LXVI).

El lugar asignado a los espacios verdes decía recuperar el modelo del “square garden” inglés, aunque atenuando su extensión (para Vivanco, el excesivo espacio asignado a los jardines en las escuelas bretonas se explicaba en buena medida “porque les apasiona el cricket, el foot-ball y el bothing”). La importancia de los espacios verdes explicaba el hecho de que, “con excepción de la población raquífica de los horribles barrios de Londres, Birmingham y Glasgow, los niños del pueblo en Inglaterra tienen apariencia más robusta y más vigorosa que los nuestros, parecen ser en una palabra más healthy”. La propuesta higiénica promovía adoptar un equilibrio “Entre el abuso de los ejercicios de fuerza, concedidos por los ingleses y el menoscabo que nosotros tenemos por ellos”. (MCNE, 1904/05: LXVII).

En segundo lugar, el emplazamiento de los baños buscó establecer un equilibrio entre dos modelos arquitectónicos: en las escuelas francesas los baños se colocaban de modo que estuvieran a la vista, para garantizar una vigilancia constante y no tan solo durante las horas del recreo “de tal modo que el maestro pueda seguir con la vista los niños cuando van al escusado.” (MCNE, 1904/05: LXVII). Las puertas que cierran las divisiones no debían llegar hasta el suelo sino elevarse de este 0,20 cm. y no llegar hasta el dintel. En las escuelas inglesas, en cambio, los escusados debían estar en lugares apartados, aunque eso afectase el control sobre los alumnos.<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> Ello se atribuía a que los ingleses eran “más observadores de las formas” y por lo tanto “no quieren que los ‘water closets’ sean indicados ostensiblemente en la construcción del edificio, y más bien los ocultan en un ángulo o al fondo de un patiecito o dependencia de la escuela, con la inscripción tan conocida: ‘please adjust your dress before go out (MCNE, 1904/05: LXVIII).

Para los higienistas, los escusados y los mingitorios eran una de las dependencias del establecimiento que debía ser estudiada con mayor cuidado “por el educacionista, por el médico y por el arquitecto.” El proyecto de edificio escolar presentaba un estudio minucioso sobre la ubicación de los baños, que se anuncia como una novedad: “En este nuevo tipo [de edificio] se introducen por primera vez en la República los baños escolares tan necesarios en los arrabales de la ciudad donde no hay aguas corrientes” (MCNE, 1904/05: LXVII). El plano del edificio propuesto contaba con 18 baños de lluvia (mingitorios) que se ubicaban en el fondo del edificio, procurando un equilibrio entre las condiciones higiénicas y el ejercicio de la vigilancia. Las indicaciones para el arquitecto eran muy precisas: los baños debían ubicarse en el patio descubierto, sus paredes tendrían que estar completamente separadas del edificio principal y unido tan sólo por una galería de comunicación.

La tercera novedad que impulsaba este proyecto era el aislamiento absoluto de la casa del director de la escuela para “impedir el contagio que los niños o la familia del Director pudieran llevar a la escuela.” Vivanco recordaba que en ocasiones un edificio escolar había sido desocupado “*in totum*” por una enfermedad contagiosa denunciada en un hijo del Director.” (MCNE, 1904/05: LXVIII)<sup>129</sup>.

José María Ramos Mejía contribuyó a fortalecer la mirada higienista sobre la escuela. Sus observaciones sobre los primeros edificios escolares era más indulgente (les “disculpaba” sus problemas higiénicos porque habían logrado aunar la cooperación de las autoridades nacionales, municipales y de los vecinos) y resumía el problema en el hecho de que los arquitectos habían procedido según sus propios criterios, mientras que “El Cuerpo Médico Escolar solo intervenía por medio de su Director, a título de miembro de una comisión nombrada para recibir los edificios una vez terminados.” (MCNE; 1906-1097: 440-441). La acción del Consejo Médico Escolar había sido, hasta el momento “poco más que nula”. Esa era la razón por la cual no se habían logrado avances susceptibles, a tal punto que

La única escuela construida, según planos que fueron sometidos a estudio de esta repartición en el año 1906, contiene defectos que han debido evitarse, de acuerdo con nuestras indicaciones, que entendíamos fueron aceptadas en su debido tiempo (MCNE, 1906-1907: 441).

Ramos Mejía también enfatizaba que “el criterio de higienistas y arquitectos al servicio de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, no es el mismo, lo que debe salvarse, dentro de lo razonable y científico” con el objetivo de “evitar los males que

---

<sup>129</sup> A propósito de la evacuación de los edificios escolares, desde 1888 regía una circular por la cual “a fin de evitar los males que pueden resultar de la frecuencia en que se clausuran algunas de las escuelas públicas” el CNE dispuso que el edificio sólo podía ser clausurado “en caso de que la enfermedad se desarrolle en alguna de las personas que vivan en la misma”. (MEC, 1888, n° 156: 773).

apuntamos.” (MCNE; 1906-1097: 441). Y concluía señalando que “No siempre hay uniformidad de criterio entre médicos higienistas y arquitectos sobre la orientación de una clase, del punto de vista de su iluminación” (MCNE; 1906-1097: 442), poniendo de relieve la complementariedad y la coexistencia de diversos saberes sobre los edificios escolares.

### **Inaugurar era civilizar**

La historia de la ciudad es también la de sus recintos ceremoniales. Dentro -y en torno de- aquellas formas escolares pueden abordarse los modos en que una nación se representa a sí misma, busca poner de manifiesto que es mucho más que un diseño teórico, y se legitima mediante la escenificación de formas de solidaridad (y de disimilitudes) entre ciudadanos, “al tiempo que confirma jerarquías, modos de exclusión y proyectos políticos de un grupo” (Ortemberg, 2013: 11). ¿Cuáles eran los recursos simbólicos empleados por un sector de la sociedad porteña para transmitir los valores, legitimar y hacer frente a los desafíos que estaba experimentando? Los rituales escenifican el lazo social que nutre el imaginario de una nación y “ciertos aspectos del proceso de creación de una representación nacional del ser colectivo competen a la ocupación del espacio” (González Bernaldo de Quirós, 2007: 431)<sup>130</sup>.

El edificio escolar como creación profana, investida de los valores modernos, plasmó en sus formas escolares los símbolos del proyecto republicano. Pero no alcanzaba con ello para ganar el corazón de los habitantes porteños. Si quería ser efectivo, los valores que buscaban plasmarse en las escuelas porteñas también debían configurar ganar terreno y forjar una relación estrecha entre espacio urbano y nación moderna. Como señaló Eugenia Roldán para el caso mexicano, la escuela decimonónica configuró un espacio ceremonial en sí mismo, articulado una serie de formas ceremoniales de enseñanza ciudadana (especialmente asociadas a la materia “catecismo político” y a la práctica de los exámenes públicos como teatralización de relaciones de ciudadanía). (Roldan, 2012).

En Buenos Aires, una escena que da cuenta de la escuela como espacio ceremonial -y cuyo principal protagonista retomaremos en el capítulo 5- fue relatada por el diario La Prensa hacia 1887, cuando, a propósito de conmemorarse un aniversario de la revolución de la independencia, saludaban la actitud del maestro pablo Pizzurno, quien: “cumplió el día 24 [de mayo] con ese deber cívico de patriotismo. Reunió a los niños de la escuela y les explicó el acontecimiento glorioso

---

<sup>130</sup> Existe una importante serie de trabajos en torno a los rituales y actos escolares producidos desde el campo de la historiografía educativa argentina y desde el campo de la antropología. Para un análisis detallado de los actos con bandera, véase Martha Amuchástegui (1995, 1999, 2000); para analizar el pasaje de los rituales cívicos a los rituales nacionalistas, véase Lilia Bertoni (2001).

que la patria celebra [En] seguida los condujo al patio, en donde había enarbolado una bandera nacional ante la cual los niños declamaron versos patrióticos [Luego] todos cantaron el himno nacional” (citado en Bertoni, 1992: 77).

Desde una perspectiva interesada en estudiar las prácticas y los espacios previstos para que interactúen y se formen los futuros ciudadanos, el edificio escolar expresaba una demanda específica: contar con un espacio donde las infancias fueran iniciadas en los ritos de la ciudadanía. En el último tercio del siglo XIX el propósito principal de los ritos escolares era la consolidación de los valores republicanos; aunque el fantasma de la “disolución nacional” se agitó durante la última década del siglo XIX, la implementación de los rituales patrióticos recién cobró fuerza durante la primera década del siglo XX.

En este apartado se aborda la inauguración de los edificios como un ritual, en tanto aquel acontecimiento representaba un momento de fuerte condensación simbólica, durante el cual se podía entrever cómo, a través de palabras y acciones, se investía simbólicamente un espacio, se le asignaban funciones y se ponía de manifiesto lo que se esperaba que ocurriese allí. También es útil para identificar quiénes participaban, desde qué lugares lo hacían y que relaciones mantuvieron entre sí. Durante las fiestas de inauguración de los edificios escolares celebradas entre 1882 y 1886, los niños no sólo ocuparon un lugar central en los discursos de las autoridades; también se les asignó un papel activo durante las ceremonias. Retomando el argumento expuesto por Roldán (2012)<sup>131</sup>, presento las características que las autoridades educativas le asignaban al edificio escolar entendido como un recinto ceremonial.

El 3 de octubre de 1886, el presidente Roca inauguró, de manera simultánea 40 edificios escolares propiedad del CNE. El acto coincidía con la finalización de su primer mandato y exponía los progresos que, en materia de educación popular, se habían alcanzado durante su administración. Las autoridades nacionales y la prensa enfatizaron a través de discursos, crónicas y notas, el carácter “inaugural” del evento. Ese énfasis subrayaba la capacidad de gestión de una institución que comenzaba a mostrar los primeros frutos de su acción sobre un territorio de conformación reciente: el CNE contaba sólo con 5 años de vida institucional mientras que la Capital Federal se había establecido de manera definitiva apenas 6 años atrás.

---

<sup>131</sup> Roldán plantea que en las experiencias escolares decimonónicas intervinieron tanto aspectos ligados con los procesos cognitivos de enseñanza-aprendizaje, sino también “por elementos afectivos y conductuales” (2012: 40) que cumplieron un rol destacado en la iniciación ciudadana. Desde esta perspectiva pueden abordarse las relaciones entre aquellas prácticas ceremoniales y la configuración de un tipo específico de ciudadanía.

El carácter “fundacional” que cifraba aquel hito en la escolarización de la ciudad tenía un sentido doble: en primer lugar, porque el plan de edificios escolares era la expresión de un proyecto arquitectónico sin antecedentes en la historia de la edilicia pública del país; en segundo lugar, porque estos se habían construido con la pretensión de perdurar y trascender a lo largo del tiempo.

A diferencia de la inauguración de la escuela Catedral al Sud, en la que “no se repartieron esquelas de invitación [...] por no haber local para los centenares de personas que se apiñaban donde quiera que encontraban espacio” (Inauguración de..., op. cit.: 4), la inauguración de los edificios escolares de 1886 fue rigurosamente organizada. Ello no impidió que durante el transcurso del acto se realizaran modificaciones, alterando sensiblemente el orden previsto y generando diferentes “sentimientos” entre el público presente.

El programa confeccionado por el CNE<sup>132</sup> estableció que el 8 de julio tuviese lugar la inauguración de 40 edificios “mandados construir últimamente en el municipio de Buenos Aires” (Programa de las fiestas..., 1886: 1). El evento iba a tener lugar en la escuela de Talcahuano y Viamonte y estaban invitadas personalidades distinguidas<sup>133</sup>. El recorrido de la comitiva oficial iniciaba en el Palacio de Gobierno, para luego tomar por la calle Rivadavia hasta Florida, de allí dirigirse hacia Lavalle y por ésta última hacia Talcahuano, hasta llegar al edificio donde tendría lugar el acto. El punto 6° señalaba que

A la hora que la comitiva oficial se dirija al edificio en que tendrá lugar el acto, se hallarán formados de uno en fondo y de frente, un número suficiente de alumnos de las Escuelas Públicas, en las aceras de las cuadras que aquella haya de recorrer. (Programa de las fiestas..., 1886: 2).

En la parroquia de Catedral al Norte se estrenarían 3 edificios, en Catedral al Sud, 1, en San Telmo, 3, en Monserrat, 5, en Concepción, 4, en Balvanera, 5, en Socorro, 3, en Pilar, 6, en Santa Lucía, 4, en Piedad, 2, en San Cristóbal, 1 y en San Nicolás, 1. El punto 14 estipulaba que, cada vez que la comitiva oficial se retirase de un establecimiento, la “escuela inaugurada, será abierta al público, quien podrá visitarla libremente hasta la puesta del sol.” (Programa de las fiestas..., 1886: 4). En

---

<sup>132</sup> La fuente titulada *Inauguración de 40 edificios para escuelas públicas en la Capital de la nación. Programa de las fiestas que se celebrarán con este motivo*, se elaboró con anterioridad a la realización del evento. Se trata de un documento protocolar que pautaba –a través de 31 disposiciones- los pasos de la ceremonia de inauguración.

<sup>133</sup> Entre los invitados de honor estaban el Presidente de la República Julio A. Roca, todos sus ministros de gobierno, los miembros –diputados y senadores- del Congreso Nacional, las autoridades del Poder Judicial, el intendente de la ciudad junto con los representantes del Consejo Deliberante. También serían convocados el cuerpo diplomático extranjero, “los educacionistas notables y protectores de la educación”, la prensa, los jefes de reparticiones nacionales y las autoridades de los Consejos Escolares del municipio. Además, se remitirían tarjetas para que asistieran aquellos particulares que cada Consejo Escolar considerase oportuno convocar.



los edificios por los que no pasara la comitiva, el acto estaría a cargo de los CE respectivos quienes podrían realizarlo “de la manera que estimen conveniente” (Programa de las fiestas..., 1886: 5). Los puntos 10 y 11 del programa fijaban que los alumnos de las escuelas a ser visitadas esperaran a la comitiva oficial “ocupando sus bancos con sus respectivos maestros a la cabeza”, mientras que sus padres debían “vestir a éstos lo más decentemente según sus medios” (Programa de las fiestas..., 1886: 4).

El documento ponía de relieve algunas nociones sobre el carácter ritual que investía el evento: la procesión laica que va desde la casa de gobierno hasta las escuelas, para finalmente regresar al punto de partida, el despliegue “público” de maestros y escolares, imprimiéndole un clima que oscilaba entre el carácter festivo y la solemnidad, la presencia de los batallones infantiles y de la infantería, poniendo de relieve el enlace cívico-militar (y convocando a escena una institución que se consideraba haber “nacido” con la independencia y haber contribuido con la formación de la nación), entre otros.

La prensa es otro de los registros donde indagar cómo fue percibido aquel acontecimiento. La prensa era uno de los componentes centrales de la vida política del fin de siglo XIX. “Los diarios políticos eran el principal medio a través del cual cada facción o partido político de relevancia lanzaba sus ideas, combatía al adversario y se defendía de los ataques de la oposición.” (Alonso, 1997: 37). La Tribuna Nacional y Sud-América eran diarios oficialistas y la información de sus páginas estaba teñida por intereses partidarios. Los diarios opositores, en cambio, introdujeron junto a la crónica habitual algunas notas discordantes que resultan de gran valor para poder acceder a las críticas que emanaban de la propia sociedad sobre el proyecto escolar lanzado por Roca.

Una serie de artículos se detenían en la inauguración de los catorce edificios escolares destacando “la favorable acogida que el pueblo prestó a tan simpática fiesta.” (MEC, 1884, n° 60: 619). La nota resaltaba el valor que el acontecimiento tendría para el futuro: “Los que conozcan los verdaderos intereses del país leerán con agrado estos documentos que acreditarán más que a la presente, a las generaciones venideras los esfuerzos hechos por su educación común.” (MEC, 1884, n° 60: 619). En la misma sintonía *La Nación* reprodujo las palabras que pronunció Mitre, quien afirmó sentirse honrado por participar del acto y acometió al público presente, diciéndoles que “dentro de 25 años la república argentina cumplirá su primer centenario, y el mundo nos pedirá cuenta del uso que hayamos hecho de nuestra independencia.” haciendo votos para que se pudieran “presentar todos los

niños que nazcan en adelante sentados en los bancos de la escuela aprendiendo a ser ciudadanos libres.” (MEC, 1884, n° 60: 107).

Me interesa subrayar el desplazamiento temporal que expresan estos documentos, menos interesados en dirigirse al presente que a las “generaciones venideras”. Cada etapa en el proceso de escolarización de una sociedad construye sus propios hitos y entonaciones. A diferencia de lo que sostiene Depaepe, respecto a que “la característica esencial de una sociedad escolarizada [...] es, para aquellos que se sumergen en sus fuentes, el deseo de orden y regularidad” (2000: 14)- durante este período las palabras que predominaban en los discursos escritos y orales, más que aludir al ordenamiento de un tiempo presente que se percibía tumultuoso, constituyen una apuesta al futuro, donde se ensalzaban el engrandecimiento venidero de la nación y se multiplicaban las apuestas al porvenir. Como si la valoración más sopesada del acontecimiento “escolarización” -tal cual se planteó en el capítulo 1- solo fuese posible efectuarse en años venideros.

**Imagen 5: Vista de una de las 14 escuelas inauguradas por Julio A. Roca en 1884.**



**Fuente: Archivo General de la Nación.**

Las inauguraciones de 1884 y 1886 guardaban estrecha relación. En *Tribuna Nacional* el cronista señalaba que a las 13 se realizaría la inauguración de los edificios escolares, propiedad del CNE. La comitiva saldría de la casa de Gobierno

siguiendo el itinerario previsto. En aquella ocasión, el acto tendría lugar en la escuela ubicada en Cochabamba y Entre Ríos. A las autoridades nacionales se sumaría una procesión infantil que marcharía desde Vitoria y Defensa, y a las cuales se incorporarían otros alumnos. En el evento también participaría el Ministerio de Guerra, a través de los honores de ordenanza con una brigada conformada por la Escuela naval y de grumetes, el Colegio Militar, la Escuela de cabos y Sargentos, un regimiento de infantería y un escuadrón de artillería “que hará una salva de 21 disparos al terminar la ceremonia” (Programa de las fiestas..., 1886: 620). Mientras tanto, las bandas de música que no formaban parte de esa parada, concurrirán a los puntos designados por el Presidente de la Comisión de Educación.

La inauguración de 40 edificios escolares dos años después podía leerse como un evento que culminaba con el proceso abierto en 1884. En un extenso artículo, el diario *La Patria* señaló: “La inauguración [...] que tuvo lugar el Domingo, es un hecho que engrandece al pueblo que lo realiza en medio de las más justas manifestaciones de satisfacción y júbilo” (MEC, 1884, n° 104: 97). Se mencionaba que “la escuela perfectamente instalada en local propio” fue posible gracias a la acción del CNE y sin recurrir a otros medios que no fuesen sus propios recursos. Esta nota recurría al contraste entre épocas, al afirmar que en el lugar en el que “tenía su guarida el salvaje hoy ha abierto sus puertas la escuela [...] donde el bárbaro ve ahora sus hijos bajo el techo del augusto templo” (MEC, 1884, n° 104: 97).

Los artículos estaban impregnados de expresiones y metáforas que permiten retomar algunas ideas en torno a la escuela. Así, se sostenía que el marco del evento estaba dado por la presencia, desde la esquina de 25 de mayo de un “ejército de preciosas criaturas de ambos sexos, vestidas todas ellas con esmero, y no pocas con verdadero lujo. Eran las escuelas de distrito con sus maestros a la cabeza” (MEC, 1884, n° 104: 98). En una sola línea, la imagen de la infancia es institucionalizada por partida doble: el cronista se refiere a ella como un “ejército” y como “la escuela”. También se forjaban representaciones de la sociedad que participaba del acto, al sostener que “Se necesita una fiesta como la que motiva esta reseña, para apreciar lo que es un pueblo nuevo formado con el concurso de las diversas razas que pueblan nuestro planeta” (MEC, 1884, n° 104: 98). En la esquina de Rivadavia y Callao la comitiva presidencial fue recibida por un pequeño batallón escolar compuesto por los alumnos de las escuelas del distrito 8°, dirigidos por el maestro Rómulo L. Albino. Mientras tanto, una sección de estos mismos “soldados colegiales” hacía la guardia de honor en el vestíbulo de la casa donde tuvo lugar la ceremonia. Completaba el cuadro el Regimiento 1° de infantería, tendido en línea de batalla entre Rivadavia y Corrientes.

La primera nota discordante respecto al programa oficial de los festejos, advertía a los lectores el edificio que el CNE había establecido para que fungiera como escenario de la inauguración había sido reemplazado por otro que no estaba contemplado en el programa original. Se trataba del edificio ubicado sobre la calle Callao 210 a 220, destinado para escuela superior<sup>134</sup>.

**Imagen 6: Vista de la fachada de la escuela graduada de niñas de la calle Callao, entre Corrientes y Lavalle. 1886.**



**Fuente: Archivo General de la Nación.**

La nota se detiene en los discursos pronunciados por las dos máximas autoridades presentes: Zorrilla y Roca. Zorrilla comenzó parafraseando a Jules Ferry cuando, en un discurso pronunciado en Rouen, se preguntaba: “¿Cuál es la primera parte de una buena política? La educación ¿Y la segunda? La educación. ¿Y la tercera? La educación”; luego citaba a Aristóteles, para coincidir con el filósofo en que “la suerte de los imperios depende de la educación de la juventud”.

---

<sup>134</sup> Sin ahondar en las razones del cambio, el artículo detallaba las características del establecimiento. En lo que hace a su distribución e infraestructura, el edificio contaba “en su planta baja de un espacioso vestíbulo con galerías laterales, 10 grandes salones para clases, oficina de dirección, biblioteca, portería, gimnasio, habitaciones para el preceptor, letrinas y dos patios”. Sobre el estilo arquitectónico, el “edificio en su arquitectura no obedece a las reglas exigidas por la pureza de un estilo determinado. No obstante, reviste formas esbeltas y una agradable perspectiva.” La evaluación que hacía de la escuela, finalmente, lo llevaba a considerar que “La distribución parece acertada, y las reglas de higiene bien consultadas, su costo no excede de \$120.000, incluso el valor del terreno”. (MEC, 1884, n° 104: 99).

Inmediatamente, lanzó una acusación velada contra la Iglesia, afirmando que “los poderes que reconocen un origen sobrenatural” no se habían preocupado por elaborar un “programa ni hecho su dogma de educación común”. Por el contrario, reivindicaba acciones como la del día, donde la sociedad se incorporaba, “por hechos elocuentes al torneo de los pueblos superiores, que han hecho en nuestra época del desarrollo de la instrucción general el primero de sus deberes” (MEC, 1884, n° 104: 99).

En su alocución, recordó que la ilustración del mayor número facilitaba la vida política de las sociedades modernas, puesto que su “seguridad no reposa ya en sus fuerzas materiales, sino en el desarrollo de sus libertades...”; sostuvo que “el cuidado de la educación del hombre es la base de la prosperidad nacional” y resaltó que, antes de romper vínculos con la Corona española, “La Corte de España mandaba cerrar la escuela de Arquitectura, Geometría y Dibujo, reprochando al Consulado su creación por ser de *puro lujo*”. En una semblanza de la versión liberal de la historia de la educación, Zorrilla aducía que aquellas escuelas funcionaban “en piezas estrechas é indecentes, donde no podían colocarse con desahogo, ni ejercitarse los niños” (MEC, 1884, n° 104: 100). Para Zorrilla, los próceres que mayores contribuciones realizaron a la educación fueron Belgrano y Rivadavia; este último inauguró “la más brillante época de ilustración y progreso que haya presenciado nuestro país”, cuyas acciones se vieron interrumpidas y “quemadas por los siniestros resplandores del astro rojo que se fijó por veinte años en el horizonte de la patria” (en alusión al gobierno de Rosas). Inmediatamente, regresaba de aquél pasado remoto hasta el presente, para destacar que “esta fiesta es más importante por su significado y alcance, que por la belleza de los cuarenta edificios [...] cuyo destino es dar cómodo albergue a estos rosados enjambres que son la esperanza del porvenir” (MEC, 1884, n° 104: 101).

Según Zorrilla, una mirada retrospectiva sobre el punto de partida no podía ser más compleja. Cuando Roca asumió la presidencia, en la capital había una sola escuela muy deficiente; por el contrario, hacia el final de su mandato dejaba 54; también se refería a la importancia de que los edificios se emplazaran en terrenos fiscales, ya que muchas escuelas de la ciudad estaban amenazadas por “las fuertes erogaciones que imponía la suba de los arrendamientos, desarrollada en los últimos tiempos en proporciones alarmantes: ellos [los inmuebles] absorberían hoy la mitad de la renta escolar”, limitando el horizonte de la escuela y el número de alumnos. Sobre los 40 edificios que se inauguraban, Zorrilla confiaba en que, entre sus muros, se imprimiera “su verdadero carácter a la escuela argentina”, impartiendo los principios del canon liberal,

reuniendo en su hermoso recinto a todos los niños, cualquiera que sea su nacionalidad y sus creencias, dando a toda igual educación, suprimiendo las jerarquías, que irritan el espíritu de los desheredados, propendiendo por medio de iguales atenciones y cuidados, a suavizar las diferencias sociales, [...] que levanta el nivel moral de la colectividad, y enseñándoles a amar la patria que tantos beneficios derrama sobre ellos gratuitamente. (MEC, 1884, n° 104: 101).

Luego, Roca tomó la palabra. La educación, sostuvo, “Es una necesidad social, un medio indispensable de progreso, una condición de éxito como nación, y el único camino que conduce a la urna libre, exenta de violencias y de fraude”. Recordó que, en el continente, Argentina ocupaba el segundo lugar detrás de Estados Unidos en materia de educación popular y señalaba que no eran inferiores al de muchas naciones de Europa: “hemos hecho lo bastante para comprender sus beneficios y poder luchar con ventaja contra los restos de barbarie que nos quedan, representada por una considerable masa del pueblo que no recibe ninguna clase de instrucción.” (MEC, 1884, n° 104: 104).

Roca se refería a la edificación escolar como uno de los principales temas que desvelaba a los pedagogos, pero también a los higienistas que harían sentir su presencia con la llegada de Ramos Mejía a la presidencia del CNE: “la escuela, dicen, no solo debe tener por misión hacer innecesaria la cárcel, sino también el hospital.” Ilustraba esta idea con una referencia al modelo escolar alemán, donde se demostró que “de cien desviaciones de la columna vertebral, setenta pueden atribuirse a las malas posiciones escolares, y sobre cien casos de miopía, cincuenta a la ausencia de luz o mala distribución de ella en las escuelas” (MEC, 1884, n° 104: 102).

Roca se detuvo en transmitir las sensaciones que despertaba en los niños que transitaban estos espacios escolares, estrechando las relaciones entre educación común y democracia, más allá de las diferencias de clase que presentarían sus moradores:

Todo niño, por humilde que sea, al pisar sus umbrales y entrar en estos recintos, se sentirá, por este solo hecho, dignificado e igual a sus tiernos compañeros, aun cuando descendan de ellos la más elevada y pudiente alcurnia”, puesto que “este es el molde común y el único donde se funden todas las individualidades de una gran democracia. (MEC, 1884, n° 104: 103).

Al finalizar su discurso recorrió el establecimiento, visitando dos aulas donde los niños se encontraban “en un día normal de clases”. Luego, la comitiva se asomó a uno de los balcones del edificio para presenciar las maniobras del Regimiento 1° de infantería, a cargo del coronel Arias. Una vez efectuada la inauguración, la comitiva presidencial decidió dar por terminada la ceremonia. Ello implicaba no

continuar con las inauguraciones de la escuela de Santa Fe y Paraná, el establecimiento ubicado en el Cinco Esquinas y los edificios emplazados en Viamonte y Talcahuano y sobre la calle San Martín. ¿Cuál era la razón por la que se interrumpía la celebración? Que los participantes del acto pudiesen asistir a las carreras del Hipódromo de Palermo, “en la cual se adjudicaba el gran premio nacional de 100.000 pesos.” (MEC, 1884, n° 104: 102). La imprevista finalización fue reflejada en el diario de los Mitre. La nota informaba que la decisión “causó numerosas desilusiones y desencantos. Maestros y maestras que se disponían a recibir al presidente, y se habían preparado al efecto, debieron quedar burlados” (MEC, 1884, n° 104: 107).

En Tribuna Nacional presentó un tono más crítico. El autor propone una serie de analogías entre las formas escolares que había configurado la edificación y lo que representaba –para él- la esencia de una escuela

¿corresponde la parte fundamental con la parte monumental? ¿Es sólida la instrucción, como la edificación? ¿Es brillante el resultado obtenido por el maestro en la inteligencia del niño, como el resultado que obtuvo el arquitecto en la edificación de ese espléndido palacio? Quisiéramos poder contestar afirmativamente, pero la verdad nos impide hacerlo. (MEC, 1884, n° 104: 112).

La preocupación remitía a las falencias que presentaba la formación primaria. El artículo señalaba que los alumnos que aprobaron 4° grado llegaban a los estudios preparativos sin comprender lo que les explicaba el profesor de gramática o aritmética:

Lo que falta, pues, es que el fondo corresponda a la forma y que esos suntuosos albergues de la niñez sean verdaderos centros de educación y de enseñanza; que haya maestros a la altura de los grandes sacrificios que hace el país para que la enseñanza sea lo que debe ser; que una activa vigilancia mantenga vivo el interés de los maestros. (MEC, 1884, n° 104: 112).

La arremetida del autor no concluía allí. Exigía que “el mérito y la vocación sean los únicos títulos que habiliten al profesor; que se juzgue a estos por los resultados que obtengan, estableciendo premios para los meritorios, corrigiendo y eliminando finalmente a los defectuosos.”. Y concluía: “Nobleza obliga. Que no pueda decirse al ver un palacio de la instrucción primaria que es como la cabeza de adormideras, de respetabilísimo aspecto, ruidosa y al parecer robusta, pero analizada una débil corteza que encierra un poco de arena.” (MEC, 1884, n° 104: 112).

### **El alquiler, un problema perdurable**

La expansión material del sistema parecía un hecho. Los 54 edificios escolares habían venido a reemplazar a muchos otros espacios y locales precarios donde funcionaban escuelas.

Sin embargo, las dificultades edilicias persistían. En los registros producidos por los inspectores en sus visitas a las escuelas a lo largo de todo el período, puede notarse la presencia de serias dificultades relacionadas con los edificios escolares. En 1899 el escenario no parecía ser más alentador que dos décadas atrás. A tal punto, que el CNE destinó la suma de \$ 2.800.000 para la construcción de edificios escolares “al doble objeto de sustituirlas a la parte deficiente de las instalaciones actuales, y de habilitar nuevos locales, en relación de la cifra de niños analfabetos que aún existen en la capital de la república.” (MEC, 1899, n° 319: 970).

Si al inicio del período podían encontrarse opiniones relativas a los edificios que expresaban ideas como que “la ubicación de las escuelas es tan mala como las casas en que funcionan” (MEC; 1883, n° 48: 232), en el transcurso y hacia el final del período, manifestaciones como aquellas se repetirían en los informes. A modo de ejemplo, en 1893 se resaltaba la necesidad imperiosa de levantar al menos 20 edificios escolares entre los DE de Barracas, La Boca, Belgrano, Flores, San Cristóbal, Balvanera, Socorro, Pilar, San Nicolás y la Piedad.

En el DE 16, Evaristo Badia se dirigía al Inspector reclamando que los edificios cumplieran con las exigencias pedagógicas y médicas y señalaba que –con la excepción de 5 escuelas- “todas las demás ocupan locales inadecuados, con carencias de luz, aire, aguas malas, escusados deficientes, falta de corredores donde abrigarse las horas del recreo en días de lluvia, o resguardarse de los rayos abrasadores en verano” (MEC, 1895, n° 267: 312) y concluía afirmando: “Loado sea el día, que podamos decir: las escuelas están instaladas en edificios propios, y donde el pedagogo y el médico nada pueden tildar” (MEC, 1895, n° 267: 313). En ese mismo DE, la escuela elemental funcionaba en una casa de propiedad particular cuyas “condiciones de higiene y comodidad están muy lejos de ser las que la escuela reclama” (MEC, 1895 n° 263: 105). Ese mismo año, varias escuelas eran clausuradas por el Consejo Médico Escolar por no reunir las condiciones higiénicas indispensables.

Las condiciones estructurales del entorno también pesaban sobre la edilicia escolar. La escuela 9 del DE 10 era inaccesible en los días de mal tiempo y por la distancia a la que se encontraba del centro de la población era poco concurrida “mientras no se lleve a cabo el empedrado de las calles que la circundan” (MEC, 1895, n° 266: 263). En 1896 numerosos informes referían que las mejoras edilicias estaban sujetas a trabajos estructurales en torno a la red cloacal y los desagües, la



nivelación de los pisos o la pavimentación de las calles. Era el caso del DE de La Boca, cuyos edificios se encontraban situados en medio de terrenos bajos y anegadizos.

**Gráfico 3: evolución de escuelas fiscales emplazadas en edificios propios y alquilados (1881-1896)**



**Elaboración propia en base a MCNE y MEC.**

Si se sigue el cuadro evolutivo de las escuelas fiscales emplazadas en locales propios y alquilados, se puede observar un significativo crecimiento de los edificios propios entre 1881 y 1891, aunque visto desde el final del período reconstruido la situación de “empate” entre la cantidad de edificios propios y alquilados dejaba sabor a poco en relación a los esfuerzos empleados en la búsqueda de la casa propia para las escuelas porteñas.

No obstante todos los esfuerzos realizados, hacia el final del período la capacidad de contar con edificios -fuesen estos alquilados o propios- no podía dar cuenta de la demanda de escolarización de la sociedad porteña. A tal punto que Ramos Mejía se vio en el deber de informar que “ha sido necesario, aunque doloroso, rechazar alumnos: pudiéndose afirmar que han quedado muchísimos niños sin recibir los beneficios de la educación común” (MCNE, 1910: 487). Asimismo, se reflejaban importantes disparidades entre los CE respecto a la cantidad de edificios y la matrícula escolar que recibía cada una. En promedio, las escuelas del CE 1 albergaban a 364 alumnos, mientras que en la sección 11 el número se elevaba a 767 por escuela. Esto tenía un significativo impacto en las aulas, ya que -en

promedio- mientras en las primeras había una media de 28 alumnos, en las del segundo ese número ascendía a un promedio de 40 (MCNE, 1911-12: 1032).

### **A modo de cierre**

En este capítulo reconstruí una serie de asuntos relacionados con la edificación escolar, en lo que algunos autores de las fuentes estudiadas denominaban la “búsqueda de la casa propia”. En el interregno de los años que van desde 1880 a comienzos de siglo XX, se ensayaron diferentes iniciativas que plasmaron una huella material heterogénea en cuanto a la edilicia escolar porteña. La primera, frente a la doble condición de dotar de lugares pedagógicamente aptos para el funcionamiento de escuelas y de plasmar en las construcciones formas escolares que estuvieran a la altura de la ciudad de Buenos Aires, se desarrollaron un conjunto plural de propuestas arquitectónicas que oscilaron entre el mediano y el gran porte. La ruptura de escala que plantearon algunos de los edificios-palacio alcanzó el impacto deseado: establecer una ruptura radical entre las escuelas del pasado y estas. Las dimensiones, el cuidado en la ornamentación y la calidad de los materiales empleados (entre otros factores) favorecieron la construcción de un discurso en el que se concatenaban representaciones ligadas a un nuevo tipo de espacio, para un nuevo tipo de escuela, gestada por un nuevo tipo de Estado.

Entre 1884 y 1886 tuvo lugar un acto fundacional en la historia escolar de la ciudad. En un acontecimiento sin precedentes en la historia de la ciudad, la inauguración de 54 edificios escolares el CNE ponía de relieve la voluntad de impulsar la educación pública primaria a partir de la transformación de sus bases materiales. El acto de inauguración de los edificios fue un episodio donde se podían entrever y analizar las intenciones de los actores, la distribución de roles y el sentido ritual que le otorgaban a una procesión laica. El episodio, además puede ser reconstruido desde los enfoques producidos por el propio gobierno, así como por otros agentes sociales. Las fuentes producidas por la prensa escrita permitieron acceder a una lectura del caso estudiado recuperando, por un lado, las alternativas del evento y las contingencias que sufrió el mismo (por ejemplo, en los cambios en el local donde se realizó el evento, o la finalización anticipada del mismo) y, por otro, estableciendo algunos contrapuntos con el relato oficial (por ejemplo, en lo que se entiende por lo que hace a una escuela, una escuela).

Las alternativas a la construcción de edificios escolares desarrolladas a través de los edificios escolares tipo y de las propuestas higienistas, informan sobre otro asunto: no solo no había unanimidad de criterios en torno a cuáles eran las formas escolares aceptables, sino que en su definición intervinieron numerosas perspectivas

disciplinarias. Los tres estilos arquitectónicos expresaron la pluralidad de posiciones y enfoques disciplinares que intervinieron en su edificación, al tiempo que expresaron tres momentos y tres lógicas distintas sobre cómo operacionalizar y conducir los procesos de escolarización. Las escuelas tipo, inscribiéndose en los ideales republicanos de austeridad y dignificación del futuro ciudadano, buscaron inscribirse en la senda de la educación común; la perspectiva higiénica, en cambio, enfatizaron la función del espacio escolar como un lugar donde gestionar la salud de la población, en una operación que estrechaba las máximas educativas con los preceptos morales y el cuidado del propio cuerpo.

Los diferentes modelos desarrollados tienen en común la preocupación por pensar al sujeto pedagógico. La arquitectura escolar no “produce” a los alumnos. Más bien, de cada proyecto se desprenden indicios para reflexionar sobre el tipo de humanización que forjan, el tipo de subjetividad que proveen, el mundo que proyectan, en el marco de una compleja trama del habitar, cada modelo arquitectónico. Asimismo, las formas arquitectónicas escolares fueron una ocupación material y simbólica del territorio, que moldearon y fueron moldeadas por la idea de ciudad que se ponía en juego en cada caso -y de la que cada caso también era portador-.

Finalmente, la persistencia con que se plantearon problemas edilicios a lo largo del período introducen otra consideración: ¿hasta qué punto la política edilicia desplegada por los presidentes del CNE fue eficiente en relación a las demandas de escolarización que presentaba la ciudad? Al juzgar por la información recogida en las fuentes documentales el logro de las iniciativas planteadas -con diferentes énfasis- a lo largo del período, debe mensurarse atendiendo a dos cuestiones: la primera, cuantitativa, demuestra que si bien se produjo un excepcional incremento en la edificación escolar durante el período, hacia principios del siglo XX la situación de empate con las casas rentadas deja entrever la persistencia del problema habitacional; la segunda, marcada por las persistentes críticas que realizaron las autoridades de los CE, inspectores y subinspectores, sobre las condiciones paupérrimas en las que las escuelas intentaban desenvolver sus funciones.

Si las formas escolares ligadas a la configuración de un espacio de enseñanza no lograban resolver algunos de los problemas planteados ni garantizar una experiencia escolar común a todos los alumnos, ¿qué otras transformaciones podían impulsarse a nivel de las aulas en la persecución de ese objetivo?

### Capítulo 3

#### Reformar las prácticas escolares: métodos, conferencias y exámenes

En el capítulo anterior analicé cómo los procesos de escolarización buscaron consolidarse en torno de la construcción de edificios escolares destinados específicamente a las tareas de enseñanza. Se advirtió que no había una sola vía para la materialización de ese proyecto ni un enfoque disciplinar excluyente que se pudiera arrojar la última palabra. A través del análisis se hizo énfasis en que el edificio escolar hacía escuela, pero no era toda la escuela.

La búsqueda de la “casa propia” -una metáfora que organizaba acciones y se inscribía en diferentes formas escolares, moldeadas en distintos discursos- recogía la idea de inscribir de manera definitiva la institución dentro del paisaje urbano. La “casa propia”, debidamente instalada, era, también, la mejor forma de enfrentar el problema de la “la escuela nómada” a la que se refería amargamente Zorilla.

Este capítulo aspira a abrir otra perspectiva desde donde leer las dinámicas que involucra los procesos de escolarización; una que gira en torno de las prácticas que tenían lugar al interior de los edificios y más concretamente en el salón de clases. Sobre este punto en 1895 un inspector relataba los fundamentos en torno a los cuales se estructuraba lo que -según su informada opinión- hacía a una escuela, una escuela:

[Esta es la] Segunda visita que, durante el curso del año, practico a esta Escuela, la cual, como tuve oportunidad de decirlo en otro informe, ha experimentado un cambio total. **Ahora es una escuela; antes, no merecía siquiera el nombre de tal.** Hay disciplina, hay orden, hay organización, hay trabajo [...] Lo primero es que la escuela, organizada, pueda marchar, que haya subordinación y respeto entre maestros y alumnos, lo demás, vendrá después. (MEC 1895, 269: 399. El resaltado es mío).

Disciplina, orden, organización, trabajo eran los elementos más valorados por el grupo de educadores, psicólogos y médicos que Puiggrós caracterizó bajo la posición “normalista normalizadora” (1990)<sup>135</sup>. Las regularidades que debían

---

<sup>135</sup> Puiggrós atribuye el tipo de cohesión social que instituyó el Orden conservador al poder de la “disciplina”, que fue practicada indistintamente, pero educadores, médicos y psicólogos “normalizadores” (Puiggrós, 1990: 117). Estos agentes fueron los responsables de regular las relaciones sociales y escolares, de tipificar y asignar lugares dentro de las jerarquías políticas y culturales a los diferentes grupos sociales y ofrecer una traducción pedagógica, estableciendo correlaciones entre indisciplina escolar o dificultades para el aprendizaje con origen social o étnica. Uno de sus puntos más altos fue, sin dudas, Ramos Mejía, sobre quien nos detendremos en el último capítulo.

organizar el funcionamiento del salón de clases expresaban, entre otros asuntos, el reemplazo del docente entendido como un demiurgo, por la figura del mediador cultural como la figura más adecuada para garantizar el gobierno de las infancias. Una nueva estrategia de conducción demandaba una posición docente distinta capaz de organizar su actividad en arreglo a la conducción social de las distintas situaciones de enseñanza (Caruso, 2005). A su vez, la forma en que numerosos educadores entendían y planteaban el trabajo docente estaba mudando de sus formas clásicas hacia los requisitos que planteaba el nuevo escenario. La enseñanza no se correspondía ya con la idea de que “el niño es un recipiente que deba llenarse ni una hoja de papel sobre la cual deba escribirse, sino una fuerza destinada a crear y producir y a transformar” (MEC, 1890, n° 188: 650). Una fuerza, diríamos, que hay que conducir para que las capacidades primigenias de los niños “que no se vieran impedidas en su funcionamiento activo y productivo” (Caruso, 2005: 176).

En esta línea, a lo largo de este capítulo se analizan cómo incidieron las transformaciones que tuvieron lugar entre 1880 y 1900 en los procesos de modernización de las prácticas a nivel del aula y, más concretamente, en la renovación de los métodos de enseñanza, evaluación y actualización de los saberes docentes.

En el capítulo 1 se reconstruyó la red de agentes, iniciativas legales y figuras burocráticas que participaron en los procesos de transformación del gobierno escolar, al tiempo que se enfatizó cómo los perfiles y funciones de aquellos agentes fueron modificadas por ellas. Se mostró cómo las nuevas autoridades se debatieron entre abandonar o revalorizar aspectos parciales de modelos escolares organizativos previos, tanto locales como internacionales, combinándolos, hasta dar lugar a la creación del Consejo Nacional de Educación. A propósito de esta institución, se destacó que, lejos de tratarse de una fundación *ex novo*, su emergencia expresó la reconfiguración de experiencias institucionales previas en un contexto político donde el Estado nacional logró consolidar su hegemonía frente a los poderes autonomistas provinciales -por primera vez- delimitando un territorio propio. La pervivencia de los Consejos Escolares, una institución que funcionaba en la municipalidad de Buenos Aires desde al menos la década del 70 y que continuaría con modificaciones en sus funciones en lo sucesivo, es un ejemplo de ello.

Este capítulo explora otro registro, el de las iniciativas orientadas a reformar las prácticas escolares; presta atención en particular a tres instancias o niveles de intervención: los métodos de enseñanza, los exámenes y las conferencias pedagógicas a través de las cuales se buscaba incidir en la renovación de los métodos de enseñanza. En cada uno de estos planos se produjeron iniciativas que,

en el marco del proceso de escolarización, pueden analizarse de manera interconectada. En ese sentido, la noción de dispositivo vuelve a ser clave para comprender cómo se organizó un trabajo colectivo (en el que intervinieron maestros y directores, consejeros escolares, inspectores y autoridades del CNE) que apostaba a incidir en la modernización pedagógica a nivel de las escuelas. Los métodos de enseñanza, los exámenes públicos y las conferencias pedagógicas conformaron los elementos de una triada que, combinados, aspiraron a regular las prácticas escolares en sintonía con la idea de escuela que buscaba promoverse. En efecto, las iniciativas que aquí se analizan forman parte de situaciones donde intervienen y son interpelados una red de sujetos muy amplia que participan de la gestión cotidiana de las escuelas. Un acercamiento a las dinámicas mediante las cuáles se introdujeron cambios -de fondo o sutiles- en los métodos de enseñanza permite entrever las intervenciones a nivel de las instituciones escolares y ensayar una interpretación sobre cómo estas iniciativas se fueron vinculado bajo lógicas específicas con representaciones de orden más generales, como las ideas de “pedagogía moderna”, “escolarización”, “escuela” y “educación común”.

En los siguientes apartados se describe, en primer lugar, cuál fue el escenario del cambio, en tanto estas reformas no se implementaron en el vacío, no actuaron sin la elaboración de un conjunto de diagnósticos previos y estuvieron orientadas a un horizonte al que se aspiraba alcanzar. La red de escuelas porteñas, lejos de la uniformidad que suelen presentar los enfoques historiográficos que las estudiaron “desde arriba”, revelaban rasgos distintos entre distritos e incluso entre escuelas pertenecientes a un mismo CE. Esa geografía irregular y heterogénea elaborada a partir de informes parciales será el insumo que encendió diversas iniciativas. Luego se abordan las propuestas ligadas a la renovación de los métodos de enseñanza, la implementación de las conferencias pedagógicas y el examen de alumnos y maestros. Lo que interesa demostrar aquí es cómo los problemas que estas instancias venían a resolver (así como los problemas nuevos que generaban) ofrecen una mirada sobre cómo se fue gestando la trama del gobierno escolar a nivel de las escuelas, quiénes participaban de ellas, y qué dinámicas lo hicieron posible. Se sostendrá, además, que los intentos de regulación no fueron necesariamente la expresión de una vocación homogeneizadora; más bien la escolarización procuró avanzar a partir de la resolución de situaciones singulares.

### **Volviendo a establecer parámetros**

En el capítulo 2 reconstruí la historia de las diferentes formas a través de las cuales se configuró el dispositivo de gobierno escolar porteño. Si no hubiese procurado dar

cuenta de la heterogeneidad y yuxtaposición de elementos que le dieron forma, podría sostener lo siguiente: según una perspectiva del sistema educativo visto desde “arriba”, los principios político-educativos que orientaron las decisiones del CNE descansaron en una serie de supuestos articulados a las formas escolares que las autoridades estimaban apropiadas para consolidar un gobierno escolar afín con el modelo de vida republicano. Siempre observando desde lo alto, podría deducirse que el proceso de escolarización de la sociedad porteña estuvo pautado por una racionalidad de progreso (que ve en la expansión de la educación una instancia para la ampliación de derechos) impulsada desde el Estado como principal conductor social, y por un conjunto de agentes sociales definidos por las autoridades educativas para desempeñar funciones de enseñanza y supervisión. Todo ello, dentro de un marco territorial cuyas fronteras estarían claramente asentadas hacia el final de la década del '80<sup>136</sup>.

Un enfoque que, en cambio, se ubique en un registro intermedio entre la mirada estatal y la información producida por los diversos agentes que actuaban sobre el terreno escolar -como pretendo reconstruir en esta tesis-, devuelve la imagen de la red de escuelas porteña como una forma histórica (capturada en un momento de su desarrollo) atravesada por diferentes tensiones y fuerzas, dinámicas y culturas, prácticas y discursos, que coexisten, se traslapan, se potencian y se enfrentan. ¿Cuáles eran las situaciones relacionadas a las escuelas y sus prácticas sobre las que informaban en sus comunicados, registros de inspección, memos y notas periodísticas los Consejos Escolares, inspectores, directores y maestros?

Lo primero que hay que mencionar es la pluralidad de situaciones escolares que tenían lugar en el ejido porteño. Las ocho secciones escolares en las cuales estaban distribuidas al comienzo del período estudiado las 16 parroquias que conformaban la ciudad de Buenos Aires (en 1884 se incorporaron los municipios de Belgrano y Flores; ese año pasaron a denominarse Distritos Escolares, distribuidos en 14 secciones, luego fueron 16 y en 1898 alcanzaron los 22 para volver a reducirse a 14 en 1900) estaban lejos de representar una realidad territorialmente unificada y mucho menos una experiencia educativa que evolucionaba de manera sincrónica y coordinada. Las noticias que llegaban desde los Consejos Escolares, los informes de los subinspectores y de los inspectores técnicos, así como las notas producidas por los directores y maestros de las escuelas revelaban diferencias marcadas entre unas y otras escuelas.

---

<sup>136</sup> Existe abundante bibliografía al respecto, que –con algunos matices- ha contribuido a dar fundamento y veracidad a estas afirmaciones. En especial, véase los trabajos de Juan Carlos Tedesco (1983) y de Carlos Escudé (1990).

Para empezar, existía una gran diversidad de espacios para la enseñanza de la educación elemental: las escuelas infantiles, elementales y graduadas convivían con otros formatos de enseñanza (escuelas de aplicación, dominicales y nocturnas para adultos, además de la educación en las cárceles y la que quienes cumplían con la obligatoriedad escolar educándose en sus casas). En algunos casos, las diferencias entre espacios estaban bien delimitadas, mientras que, en otros, los límites eran más bien porosos. Los jardines de infantes (de reciente creación) –cuyo método se basaba en la tradición del Kindergarten impulsada en Argentina por Sara Chamberlein de Eclestton- y las escuelas infantiles se yuxtaponían en varios puntos del programa e incluso era habitual encontrar niños que todavía no alcanzaban la edad escolar mínima dispuesta por ley, inscriptos en las escuelas infantiles. Las escuelas que funcionaban en hospicios y correccionales, junto a las gestionadas por particulares (individuos e instituciones), configuraban una imagen multifacética de las diferentes formas de transitar la educación común que se ofrecían en la ciudad, y que paulatinamente se iría complejizando<sup>137</sup>. Por ejemplo, hacia 1895 se retomó la propuesta de Guillermo Rawson para crear granjas-escuelas destinadas a los alumnos de las escuelas porteñas que vivían hacinados en los conventillos de la ciudad (MEC, 1895, n° 260: 1459). Algunos años antes se había autorizado al maestro José Gil y Navarro a crear una escuela en cualquiera de las parroquias de Montserrat, Concepción, San Cristóbal o Balvanera para poner en práctica “un método especial de lectura” (MEC, 1882, n° 13: 428) que enfrentase el problema de la diversidad de lenguas que coexistían en las escuelas porteñas. En la 45 sesión del CNE se creó una escuela especial ubicada en la 5° sección destinada a “los alumnos que por ser obreros o dependientes no puedan concurrir a las horas marcadas por el Reglamento” (MEC, 1884, n° 62: 63).

Si las reformas escolares estaban guiadas por un objetivo superior -fragar múltiples subjetividades en una identidad común a través de la acción de la escuela primaria- ¿mediante que premisas pensar la pluralidad de experiencias e iniciativas que tenían lugar bajo la advocación de “educación común”? ¿Qué las acomuna? ¿Se trataba de figuras que se desprendían de una matriz uniforme o más bien de tempranas acciones focalizadas orientadas hacia determinados grupos que conformaban una población escolar tan heterogénea como las experiencias que se desprendían de este rápido racconto?

---

<sup>137</sup> De nueva cuenta, este escenario está lejos de ser una característica específica de la red de escuelas porteñas. El excelente trabajo de reconstrucción realizado por Chaoul (2014) sobre las escuelas de la ciudad de México durante el final del porfiriato da cuenta de una situación análoga.



Los horarios escolares tampoco estaban unificados. Cada sección pautaba un horario tomando como marco de referencia el establecido por el reglamento escolar. En algunas secciones, los inspectores promovían uno que se ajustara a las dinámicas de la población adulta de dicha sección. Marcos Sastre elaboró una propuesta de horarios específica para la 8° (MEC, 1883, n° 40: 686). El Consejo Escolar de la 7° sección proponía un horario que se ajustase a “las necesidades especiales de ese distrito” (MEC, 1884, n° 57: 576). En otras secciones, donde la presencia de “infancias trabajadoras” era significativamente alta, el horario se reducía una hora en relación al sugerido por el reglamento. En varias escuelas los inspectores habían constatado que, por diferentes razones, el sábado los maestros habían decidido acortar las clases un tiempo considerable. Y no faltaron las voces que se levantaron denunciando que el horario de muchas escuelas “no se aviene con la distribución del tiempo asignado en el Reglamento a las diferentes materias” (MEC, 1883, n° 46: 165)<sup>138</sup>.

¿Qué decir de los maestros? Las diversas representaciones que circulan en los informes sobre los perfiles que reunían las mujeres y hombres dedicados a la enseñanza también remiten a perfiles muy distintos. En ciertos casos, el maestro era interpelado como un funcionario del Estado, subrayando el rol que desempeñaba respecto a la consolidación de un proyecto político-pedagógico. Pero los informes también se refieren a los preceptores, sub-preceptores y ayudantes como “empleados del Consejo”, destacando una perspectiva que privilegia el orden jerárquico y por ende, una cierta idea de subordinación hasta entonces poco enfatizada; también abundaban las metáforas que se referían al maestro como un “apóstol” o un “sembrador”, enfatizando el sentido de una misión que los conecta con valores trascendentales: el saber, la verdad, la iluminación; valores que estarían conectados a una idea de “salvación laica”<sup>139</sup> o como aquellos que estaban llamados a encarnar una “misión pública” (MEC, 1883, n° 27: 272).

---

<sup>138</sup> A tal punto llegaba el problema del desfase horario que el inspector de las escuelas de Catedral al sud y la Piedad Alberto Méndez afirmaba que “no es igual en todos los establecimientos, pero esto se salvará en una reunión que celebrarán los maestros a fin de ponerse de acuerdo que [...] sea adoptado para todas las escuelas” (MEC, 1883, n° 50: 297).

<sup>139</sup> Las figuras del magisterio que circulan en estos años ponen en evidencia las tensiones y los puntos de contacto que existen entre las figuras del apóstol, el funcionario y el trabajador. Así, mientras un inspector que visitó la escuela elemental 14 de Villa Crespo destacaba que “Todos los maestros se hallaban funcionando en sus respectivos puestos, poseídos de un recomendable entusiasmo para llenar los altos fines de su noble misión.” (MEC, 1895, n 257: 1315), otro maestro parecía “responderle” -hacia el final del período estudiado- sosteniendo que, si bien “El maestro es el apóstol de la enseñanza y su misión la del sacrificio [...] antes es un ser humano que participa de los derechos de los demás; luego es también un funcionario, y como tal debe mantener sus dignidades y prerrogativas. La época de los santos y los milagros ha pasado.” (MEC, 1900, n° 333: 747). Sobre la invención del cuerpo docente como “agente civilizatorio” y como “hacedores de la nación” -dos tópicos que si bien no fueron abordados de manera directa aquí forman parte del mismo texto cultural, véase el trabajo de Silvia Finocchio (2009).

Asimismo, bajo la figura del preceptor se aglutinaban individuos cuyas trayectorias formativas, métodos de enseñanza y condiciones de trabajo remitían a un conjunto de estados y situaciones heterogéneas. En cuanto a las primeras, un número importante de ellos no estaba diplomado, o bien contaba con un título emitido en el extranjero (que debía revalidar para ejercer el “preceptorado” en la ciudad). Un volumen de maestros para nada menor había sido “heredado” de las escuelas provinciales que existían al momento de la federalización y en su mayoría carecían de título profesional; asimismo, el sector minoritario estaba compuesto por maestros egresados de las escuelas normales.

Las dificultades para contar con maestros formados en las escuelas porteñas era un fenómeno que se palpitaba durante la década del 80; el presidente del CE de Belgrano, recientemente incorporado a las escuelas de la municipalidad señalaba que “Es casi imposible conseguir fuera de la Capital ayudantes y sub-preceptores con diploma, o en su defecto con bastantes conocimientos generales y pedagógicos para llenar su puesto.” (MEC, 1885, n° 76: 497). En otras tantas escuelas la disponibilidad de recursos y maestros era tan delicada como a comienzos de la década del '80: El inspector Luis Suárez, tras realizar una visita de inspección en la 3° sección, señalaba que “las escuelas que funcionan en el nuevo edificio ubicado en las calles Salta y Suarez tienen incompleto su personal, de modo que hasta el día de la inspección, solo había tres maestros, incluso el director, para atender cinco aulas, de modo que permanecían dos de ellas llenas de alumnos y sin instructor. [...] La de niñas está en la misma situación, sin mesas-escritorios, pizarrones ni mapas en tres aulas” (MEC, 1896, n° 280: 927). Esta situación se repite incontables veces en los informes trabajados. Un informe sobre la escuela elemental del distrito 4° notificaba que no sólo estaba excedido el máximo de alumnos por aula, sino que la clase estaba a cargo de dos maestras que “trabajan juntas en el mismo salón y que [en opinión del inspector] destruye la unidad de dirección en la enseñanza y en la disciplina”.

En otros tantos informes se vuelve a reivindicar una máxima que lejos estaba de practicarse en el conjunto de las escuelas: “Una clase, un maestro.” (MEC, 1896, n° 272: 543-544). Jaime Fornells, tras recorrer las escuelas del DE 10 informaba: “En algunas escuelas hice notar a los Directores la necesidad de proceder a una escrupulosa clasificación de los alumnos, a fin de evitar la formación de dos o tres secciones en un mismo salón y a cargo de una misma empleada.” (MEC, 1895 n° 266: 263). A pesar que la ley 1.420 había sancionado el método de enseñanza simultáneo en 1884, la persistencia de salones con dos profesores, o de aulas con

tres o más secciones de alumnos eran situaciones cotidianas que quedaron registradas en los informes a lo largo de todo el período.<sup>140</sup>

Las aulas se parecían y a la vez eran diferentes. Los espacios donde tenía lugar la enseñanza variaban significativamente: tras su visita a las escuelas, Eduardo Almirón, quien se desempeñaba como subinspector de la 3° sección, indicaba que en algunas escuelas dos clases distintas funcionaban a la vez en un mismo salón – por ser este demasiado grande-; en otras, en cambio, una misma clase estaba dividida en hasta tres piezas y el “empleado” debía trasladarse constantemente de una a la otra para dar la lección, “haciéndose así imposible el orden, que se altera a cada momento mientras el empleado va de una pieza a la otra” (MEC, 1883, n° 47: 201). La organización de la enseñanza por grados contaba con una normativa clara, aunque en muchas escuelas los principios que de ella emanaban no estuvieran del todo asentados. Tampoco parecía ser un problema pedagógico para algunos, ya que otro inspector llegaba a sugerir que “un maestro inteligente puede atender dos, tres o más grados a la vez, mientras la cifra total de los asistentes no pase 50” (MEC, 1883, n° 46: 167).

En relación a los métodos de enseñanza, se presentaban situaciones muy dispares, aunque puede entreverse en los documentos un esfuerzo por generalizar el sistema de enseñanza “científico” o basado en las “lecciones de cosas”, como veremos a continuación. No pocos maestros -de edad generalmente avanzada- seguían enseñando apegados a la rutina del método empírico. Un subinspector identificó a un maestro que tenía una tabla donde distinguía a sus alumnos entre “los niños que ‘leen correctamente’, que ‘silabeaban’, que ‘estudian lengua nacional’, ‘suman’ y ‘restan’”. (MEC, 1883, n° 50: 297). Entre los jóvenes tampoco se encontraba un panorama completamente alentador: un inspector destacaba en sus informes la “triste situación” de los grados infantiles “sometidos por lo general a un Ayudante inexperto, que desconoce los métodos y procedimientos de la enseñanza” (MEC, 1884, n° 56: 498).

Vale mencionar también que todavía existían opiniones enfrentadas sobre asuntos tan largamente debatidos durante la segunda mitad del siglo XIX, como la coeducación de los sexos. El inspector Legout salió al cruce de las expresiones del presidente de un CE apellidado Molina, quien bramaba sobre los peligros de reunir bajo un mismo edificio a niños y niñas, y sostener que la propuesta de Molina de separar sexos representaba “un paso de medio siglo atrás” (MEC, 1884, n° 55: 472).

---

<sup>140</sup> La persistencia, yuxtaposición e hibridación de métodos de enseñanza provocaban tensiones con las prescripciones de las escuelas graduadas, en donde -idealmente- un maestro estaba al frente de una clase, que funcionaba en un espacio delimitado, compuesta por un número limitado de alumnos de la misma edad.

Incluso las condiciones de trabajo reflejaban disparidades entre géneros: en 1882 el sueldo de un preceptor no sólo estaba atado a su capacidad para demostrar una mayor competencia de su parte; también se pagaba diferenciado a los varones respecto a las mujeres (MEC, 1882, n° 18: 557).

La asistencia a las escuelas y el grado de alfabetización de los niños también variaba de manera significativa entre cada sección. La 7° era la sección donde menos niños se educaban absoluta y relativamente, según el censo de 1882; presentaban también la media de asistencia más baja y solo un 36% sabía leer. La parroquia de San Miguel, en cambio, ostentaba un 74% de su población escolar alfabetizada. Las disparidades en relación al grado de alfabetización se acentuaban aún más en las parroquias donde se computaba un porcentaje mayor de inmigrantes. Según el censo escolar de 1883-4, en parroquias del centro de la ciudad el porcentaje de alumnos extranjeros oscilaba alrededor del 10%, mientras que, en parroquias como Balvanera, la media subía considerablemente, alcanzando el 39%<sup>141</sup>.

En lo que si parecían estar unificadas las experiencias escolares era en el plano material, ya que al inicio del período estudiado prácticamente la mayoría de los edificios en los que funcionaban escuelas presentaban algún tipo de deficiencia. La precariedad edilicia era un tema que estaba presente en los informes que los inspectores y los CE elevaban a la CNE, como se pudo observar en el capítulo 2. En repetidas oportunidades, la precariedad de los espacios en los que se desenvolvía el proceso de enseñanza recrudecía debido a que los preceptores escogían para vivienda las habitaciones más ventiladas de las mismas, lo que muchos inspectores consideraban un abuso. Y a pesar de que, por momentos, la reiteración con la que se referían a los problemas edificios hacía difícil imaginar que bajo esas condiciones funcionara una escuela, lo cierto es que igualmente se producían enseñanzas en ellas.

El mosaico escolar no estaría completo si no se hiciera referencia a los principales (aunque no los únicos) destinatarios de la escolarización. Las diversas formas de transitar la infancia en la ciudad de Buenos Aires hacia finales del siglo XIX era un hecho observado con detenimiento y preocupación por los miembros de los consejos escolares. Los niños que trabajaban, no tenían familia o estaban institucionalizados comenzaban a identificarse y a ser individualizados, transformándose rápidamente en sujetos de protección, inversión, cuidado,

---

<sup>141</sup> Una observación sobre el saber estadístico: el censo solo indica el número de alumnos extranjeros, y considera argentinos a los hijos de primera generación de padres inmigrantes. Esta postura guarda cierta correspondencia con el tipo de saber que producen las estadísticas, y no implica que aquellos "argentinos" no fueran observados culturalmente por vivir cotidianamente en un contexto familiar atravesado por costumbres, palabras y rituales extranjeros.

instrucción o control. Hacia 1880 los discursos sobre las infancias comenzaron a definir segmentos y a trazar márgenes que distinguían colectivos sociales cada vez más y mejor diferenciados (Carli, 2002; Stagno, 2010; Lionetti y Míguez, 2011; Zapiola, 2015). Las infancias que configuraba la pedagogía moderna podían corresponderse con la representación del alumno cuyo tiempo transcurre principalmente en torno del núcleo familiar y de la escuela, aunque de modo alguno puede sostenerse que las escuelas se repliegan sobre ellas. Los “alumnos pobres de solemnidad” y las “niñas huérfanas” eran también alcanzados por la escolarización, aunque pertenecieran a colectivos socialmente diferenciados (Paz Trueba, 2011).

Los diversos modos de nombrar las infancias que surgen entre finales del siglo XIX y principios del XX estuvieron acompañados por formas de institucionalización del cuerpo infantil, formas que pusieron en tensión el carácter universal y “común” de la educación popular. La figura de la infancia “peligrosa” -con la que se caracterizaba a los niños que vagabundean por la vía pública, mendigando o desempeñándose en trabajos que los mantenían largas horas fuera del hogar-, marcaban uno de esos límites. Las reflexiones en torno a las experiencias que moldeaban las vidas de estos niños, junto a un llamado a la intervención por parte del Estado para regular estas situaciones, ponía en evidencia cómo los adultos de la década del 80 devenían testigos de una transformación por aceleración de las relaciones intergeneracionales. El subinspector de la sección 7° dirigió su mirada sobre estas infancias para hacer notar a Benjamín Zorrilla lo siguiente:

Recuerde el señor presidente lo que son hoy diez y más años en el hombre: obsérvese a los niños que cruzan por la calle y se verá, que unos fuman, estos estiran su pequeña pero profana mano para tocar a las chicas que pasan, aquellos hablan de amores, otros pronuncian palabras que sorprenden a los hombres viejos; [...] los diez años del presente equivalen a los catorce del pasado (MEC, 1884, n° 55: 469).

Muchos niños trabajaban y asistían a la escuela. Los inspectores estudiaban sus comportamientos e inferían de ahí el nivel cultural de sus familias, asumiendo que “la educación que los niños reciben en el hogar doméstico, no es la más recomendable” (MEC, 1884, n° 74: 430). La ausencia de estos alumnos en los cursos superiores se explicaba, porque muchos de ellos eran conducidos “a cambiar – sugestionados por los propios padres- la cartera del escolar por la bolsa del aprendiz en cualquier obraje o taller.” (MEC; 1883, n° 48: 232).

El discurso médico y, de un modo especial, el higienismo, fue tallando una conceptualización de las infancias de la que emerge otra desviación a la norma: niños enfermos, predispuestos y débiles conforman un grupo que no distingue clases

sociales y plantean un desafío central en el proceso de escolarización. La prevención es otro de sus tópicos centrales. En no pocas oportunidades, tras notificarse mediante los directores que habían recrudescido los casos de viruela en la ciudad, el CNE informaba a los CE que les recordara a todos los preceptores que “no sea admitido en las escuelas de esa sección alumno alguno que no haya comprobado o evidenciado de un modo terminante, encontrarse vacunado.” (MEC, 1883, n° 21: 9).

Las infancias extranjeras también eran objeto de interés en tanto estaban cambiando abruptamente la fisonomía cultural de la ciudad. Según el Censo Municipal de 1887, el 86,7% del crecimiento absoluto de la población de la ciudad de Buenos Aires correspondió al aporte de inmigrantes. La población extranjera se volvió mayoritaria también en 1895, alcanzando el 52% del total (Rapoport y Seoane, 2007: 170). Sin embargo, la inmensa mayoría de este grupo estaba compuesta por hombres de más de 35 años. Los índices de endogamia permitían advertir que los inmigrantes radicados tendían a contraer matrimonio con miembros de su propia nacionalidad, lo que tenía efectos concretos en las pautas de crianza de sus hijos. Como informaba un inspector “se opera la fusión de las familias nuevas que se mantienen separadas o agrupan por simpatías de procedencia, las lenguas u otros vínculos extraños al país en que están establecidas y en que sus hijos han nacido” (MEC; 1883, n° 48: 231).

En síntesis, la lectura de diversos materiales producidos durante estas dos décadas devuelve una imagen de la red escolar porteña plagada de singularidades. Algunas de ellas producidas en el marco de los reglamentos dispuestos por la legislación, otras que -más bien- navegaban en algún vacío legal, y otras que se practicaban cotidianamente en las escuelas, de espaldas a las normas vigentes. ¿Cómo regularlas? Los tres planos mencionados eran considerados zonas sensibles donde intervenir para introducir los cambios que ajustaran las realidades de las escuelas a la imagen proyectada por las autoridades.

### **La evolución del método**

El problema del método conecta con los intereses del gobierno escolar en tanto las formas de enseñanza pueden contribuir (o no) a la conducción (y auto conducción) de los individuos. El método de enseñanza persigue una finalidad estratégica y, por ende, cumple un papel central dentro del dispositivo escolar.

Una rápida vista por las aulas porteñas reflejaba la situación en la que estaba este punto. La coexistencia en las escuelas porteñas de maestros y preceptores sin preparación o formados en distintas tradiciones pedagógicas, con diferentes competencias y grados de *expertise*, se evidenciaba en los diversos métodos de

enseñanza que quedaban librados “a la iniciativa y criterio de cada maestro” (MEC, 1895, n° 256: 867). Hacia la década del ´90, y a pesar de que la ley 1.420 había consagrado el sistema de enseñanza simultáneo en 1884 y que el porcentaje de maestros graduados en escuelas normales en ejercicio había aumentado su presencia en las escuelas de la ciudad, persistían las irregularidades. En su visita periódica a las escuelas del distrito 15, el inspector Luis Suárez escribía una nota que ejemplifica la situación relativa a la enseñanza que atravesaban numerosas escuelas de la ciudad:

El día en que efectué la visita a esta Escuela, su Directora se hallaba enferma en cama. Sin embargo, pude notar que la escuela funcionaba con toda regularidad, no dejando nada que desear su organización, su disciplina, el orden general. Los registros reglamentarios estaban todos bien llevados; las matriculas, de los certificados de vacuna, todo en orden. El personal es asiduo y cumplidor, de modo pues, que casi podría uno forjarse la creencia de que la escuela fuera una escuela modelo; y sin embargo no es así, porque en el personal figuran varias personas no diplomadas y solo una Profesora Normal. Resulta de esto que la enseñanza se resiente de ciertos defectos **que no deben aparecer en una escuela moderna** aunque es justo reconocer el empeño y la contracción de ese mismo personal [...] Durante las horas que permanecí en la escuela, alcancé a notar que la enseñanza de la lectura no se hace bien, como tampoco el idioma nacional [...] Los Ejercicios Intuitivos de los primeros grados son también desnaturalizados por los maestros, que convierten en aprendizaje casi de memoria lo que es propiamente ejercitación y no una enseñanza. (MEC, 1895, n° 268: 369, el resaltado es mío).

El episodio remite a múltiples aspectos de la enseñanza que serían objeto de variadas intervenciones en el período tratado: ¿qué debe ser una clase?, ¿cómo se enseña en las escuelas porteñas y cómo debería enseñarse? Junto a ello, la cita revela dos aspectos centrales: la estabilidad en la enseñanza es tal cuando prevalece en su implementación más allá de la autoridad que debe garantizarla (en este caso, la directora); aparentemente, ya no alcanzaba con la voluntad (más allá del “empeño” y la “contracción”) para desarrollar una correcta estructuración de la enseñanza, aunque no era la única opinión entre los inspectores<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> En la misma serie de contrastes que estamos subrayando como el aspecto constitutivo de la escolarización de la ciudad de Buenos Aires, el inspector De Vedia observaba -y hasta parecía reclamar- exactamente lo opuesto, cuando tras visitar una escuela de niñas escribía: “La escuela posee algunas profesoras y maestras normales bastante instruidas, pero no parecen revelar estas las aptitudes necesarias para transmitir los conocimientos a sus alumnas y desenvolver sus facultades intelectuales. Falta generalmente en las clases por ellas dirigidas la animación e interés que se nota en otras, confiadas sin duda al cuidado de personas menos ilustradas, puesto que están destituidas de diploma alguno, pero en quienes reside el poder de identificarse con la naturaleza, las inclinaciones y el gusto del niño en una forma tal, que la enseñanza se hace amena y agradable, despertándose en los que se educan todos sus poderes de observación”. (MEC, 1890, n° 186: 454).

De allí que una de las claves de la escuela moderna girase en torno a la sustitución de los viejos métodos de enseñanza por otros nuevos, y estos parecían estar atados al perfil de un docente que, a pesar de ser “asiduo y cumplidor” no los manejaba apropiadamente.

Una situación similar se desprendía de la observación efectuada por el inspector Andrés Ferreira en las escuelas del 10° distrito, cuando criticaba la apatía y falta de entusiasmo que percibía entre los alumnos del tercer grado y el excesivo “cultivo de la memoria [...] con sensible menoscabo de las facultades de observación y raciocinio” (MEC, 1896, n° 271: 498)<sup>143</sup> que se reflejaba en las clases del cuarto grado. Ferreyra llamaba a combinar clases de trabajo manual, recreos y “tareas mentales”, para evitar el exceso de intelectualidad que reinaba en aquellas aulas.

Si bien los problemas asociados a los métodos de enseñanza atravesaron todo el período, se intensificaron de un modo significativo a partir de la década del 90. Aunque las medidas de tiempo que determinan las administraciones político-pedagógicas no son las únicas para interpretar los ritmos del cambio que operaban en las escuelas, podría sostenerse que mientras la gestión de Benjamín Zorrilla estuvo signada por el desafío de impulsar la construcción de edificios escolares, la de Gutiérrez debió asumir la enorme tarea de reformar programas de enseñanza que estaban vigentes desde 1875.

Por otro lado, podemos constatar que, mucho antes del impulso estatal, fueron los propios maestros los que habían introducido -mediante iniciativas particulares- una serie de transformaciones en las formas de enseñanza. El sucesor de Zorrilla indicaba que el desafío al que se enfrentaba el CNE tuvo su origen en las “reformas diarias” que se practicaban en las escuelas bajo la iniciativa de diferentes maestros y directores, y que eran aquellas las que habían conducido a “imponer la reforma general”, concluyendo que los resultados eran producto “de todo el cuerpo docente y del Consejo, pues el Consejo reúne todas las indicaciones, apunta todas las necesidades que nota, consulta al cuerpo docente y trae a su seno de discusión la materia importante” (MEC, 1895, n 263: 98). El carácter colectivo que permeaba este proceso podía verificarse, de hecho, en la comisión que se creó para implementar una reforma de los planes de enseñanza (aprobados el 4 de febrero de

---

<sup>143</sup> Andrés Ferreyra fue, precisamente, el responsable de introducir una serie de cambios en la forma que se enseñaba la lectura con el objeto de combatir la enseñanza memorística en el aprendizaje de la lecto-escritura. En el libro de texto escolar *El nene* (1895) -compuesto por tres libros- Ferreyra caracterizaba al niño como un sujeto activo que debía hacer parte del aprendizaje “para que, de este modo, alentado por el estímulo que siempre produce la contemplación de la obra propia, se interese por la lectura, y obtenga por rápida intuición, la noción, de su altísima y capital importancia” (citado en Linares, 2012: 234). Por ejemplo, algunas frases del libro estaban incompletas y en notas a pie se le indicaba a los maestros que deberían ser los niños los que las concluyan y escriban, de forma de participar activamente de los relatos que se narraban.



1897). La misma estaba compuesta por miembros del CNE, inspectores y directores de escuelas y de escuelas normales, así como de profesores de materias especiales. Ellos mismos reconocían, al momento de elevar el informe, que habían servido de base y antecedentes del trabajo las resoluciones de la asamblea de maestros; asimismo, se informaba que, en la sistematización de los programas, habían participado diferentes miembros del cuerpo docente, a quienes se reputaba una práctica adquirida en la enseñanza de la materia.

¿Qué ideas de “reformas”, de los modos en que se plantea y se instrumenta, de las diferentes formas de participación se ponen en juego en este trabajo? Uno de los propósitos de la reforma de los planes de estudio consistió en introducir desde el primer grado una serie de tópicos y estrategias de enseñanza ligados a las lecciones de cosas, también llamada en las fuentes “método intuitivo” y “enseñanza objetiva”<sup>144</sup>. El objetivo principal de este método consistía en potenciar las facultades mentales de los niños, despertando en ellos el espíritu de observación y desplazando el lugar que tenía en la formación el desarrollo de la memoria. Las críticas al método basado en el aprendizaje de memoria arreciaban: se decía que adormecía las conciencias de los alumnos y que representaban a la escuela vieja que había que dejar definitivamente atrás.

Las lecciones de cosas, por su parte, se inscribían en una metodología de aprendizaje que se puso en práctica en Occidente durante el siglo XIX<sup>145</sup>. Sus principios se apostaban en el concepto pedagógico de “intuición” elaborado por Pestalozzi<sup>146</sup>. Éste criticaba los modos de enseñanza memorísticos y planteaba una

---

<sup>144</sup> Como advierte Roldán, las expresiones “enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva”, así como la “lección de cosas” fueron el resultado de sucesivas traducciones y reappropriaciones que tuvieron lugar en Europa e Hispanoamérica “de acuerdo con las tradiciones de enseñanza propias y bajo el condicionamiento editorial de las obras en que se difundían las ideas” (2012: 6). Según Daniel Feldman -desde un punto de vista didáctico- la lección de cosas designaba “el instrumento pedagógico [para que] el niño ingrese al conocimiento del mundo, objeto por objeto”, mientras que la “enseñanza objetiva” “procuraba la adquisición de nociones y el ejercicio y el desarrollo de las facultades intelectuales como percepción, memoria, razonamiento e imaginación.” (Feldman, 2004: 83). Para Gabriela Ossenbach existen “muchos indicios de que el método de las ‘lecciones sobre objetos’ se difundió en América Latina a partir de los Estados Unidos, tanto a través de la circulación de los manuales de enseñanza publicados en ese país, como a través del conocimiento directo de la educación norteamericana, sobre todo por parte de José Pedro Varela y Domingo Faustino Sarmiento.” (Ossenbach, 1997: 3). En *Educación Popular*, Sarmiento le dedica una serie de reflexiones al tema.

<sup>145</sup> Los principios de Pestalozzi tuvieron una fuerte ascendencia entre los sistemas educativos europeos durante el siglo XIX. En América Latina, pueden rastrearse iniciativas relacionadas con la divulgación e implementación del método en torno a 1881-1883 en escuelas y jardines de infantes en San Luis Potosí y Veracruz, México (Bazant, 1993; Ruiz Ramírez, 2013); en Colombia los mismos pueden rastrearse hacia 1840, de la mano de José María Triana (Zuluaga, 2001); en Brasil las mismas se desarrollaron con la reforma propuesta por de Leoncio de Carvalho y difundido a través de manuales como el de Norman Allison Calkins -traducido por Rui Barbosa en 1881- (Saviani, 2007).

<sup>146</sup> La intuición en Pestalozzi iba más allá de una percepción sensorial; supone un conocimiento total del objeto, que con posterioridad se va estudiando en cada una de sus partes. Como sostiene Roldán, “El precursor de las doctrinas educativas modernas consideraba que los ejercicios de aprendizaje a partir de los sentidos debían servir para facilitar el desarrollo espontáneo y “natural” de los niños, en sustitución de la transmisión de principios que pretendían cultivar “artificialmente” sus facultades.” (2012: 2).

educación basada en la experiencia, dentro de una tradición que podría remontarse a las ideas de Rousseau y que Marcelo Caruso englobó bajo la figura del “naturalismo pedagógico” (2001: 98). Pestalozzi postulaba que la vía más apropiada para favorecer el desarrollo mental de los niños principiaba por conocer sus propios cuerpos; paulatinamente ese conocimiento se extendería hacia los objetos que lo rodeaban. Mediante la aprehensión sensible y directa de los objetos, los niños desarrollarían sus aptitudes y su pensamiento. Una secuencia de aprendizaje que va de la cosa a la palabra, y de la palabra a la idea. Tres elementos –palabra, forma y número- integrarían el nervio de la formación elemental, luego primaria, luego general.

En las escuelas de Buenos Aires la implementación de este método, que se introdujo formalmente con la reforma de los planes de enseñanza en 1897 -aunque los llamados a implementarlo venían desde por lo menos una década atrás-, era irregular y presentaba variaciones de escuela en escuela, y difícilmente puede sostenerse que se aplicó en su estado puro. En las páginas del MEC habían comenzado a circular y plantearse muy tempranamente los que se consideraban los más convenientes: el intuitivo y el socrático,

el primero porque pone ante la vista del alumno el objeto que se le trata de enseñar, o en su defecto el dibujo que lo representa; y el segundo porque le habitúa a discurrir para explicar sus ideas, en los ramos que lo requieren, se entiende. [...] para que los niños adquieran muchas y verdaderas ideas, acostumbrándose a la vez a pensar y a explicarse, he aconsejado a los señores preceptores la adopción constante de los referidos métodos en sus establecimientos. (MEC, 1884, n° 74: 430).

En efecto, los postulados de la enseñanza objetiva afirmaban que los niños debían aprender a desarrollar una serie de facultades perceptivas, como la atención y el lenguaje. De ello se derivaba una didáctica que jerarquizaba la ejercitación de los sentidos en detrimento de las prácticas basadas en el aprendizaje de memoria. Como el rol más destacado le correspondía a la vista, la enseñanza objetiva ejercitaba el ojo de los niños para mirar y aprender a distinguir las partes de un objeto y su posición. De un modo similar, el cuidado del oído se basaba en el correcto uso del lenguaje: “la oreja es el guardián de la boca”, sostenían los promotores de este método. De ahí que los maestros debían estar atentos a que los niños hablasen claro porque de este modo educarían el oído.

Así como el libro de texto era el elemento central del dispositivo escolar basado en el aprendizaje memorístico, los objetos -y en su reemplazo, las imágenes- eran insumos indispensables de una pedagogía basada en lo que conoce por el sentido de la vista, principalmente porque la observación de las cosas representaba

una enseñanza natural, rápida, fuente de conocimientos positivos. La educación a través de las imágenes presentaba ya una larga tradición que, hacia fines del siglo XIX resultó reforzada gracias a la convicción de la utilidad del método intuitivo que colocaba ante la vista del alumno el objeto o su representación, comenzando la enseñanza a través de la observación sensible.

### **El lugar del libro, la voz del maestro y el diálogo**

Como las lecciones de cosas combinaban la observación directa con las experiencias y muchas de estas no se podían efectuar tanto por la falta de disponibilidad de los elementos como por la ubicación de las escuelas, las casas editoriales se vieron impelidas a renovar sus máquinas de imprenta para responder a las demandas del método -que requería, por ejemplo, la incorporación de ilustraciones y tipos gráficos atractivos para el niño (Linares, 2014:218)- y, así, a las de un mercado editorial que se ampliaba notablemente en la ciudad de Buenos Aires. En efecto, Sergio Pastormerlo señala que el crecimiento de las editoriales porteñas estaba sujeto en gran medida a la capacidad de responder a las iniciativas y demandas del Estado (muchas de las cuales eran subvencionadas por éste). Aunque no debe sobreestimarse el papel que cumplió la escolarización en este proceso (como veremos en el siguiente capítulo dedicado a la conformación de un público lector y -especialmente- al del maestro-lector) algunos de los textos más reproducidos remitían al ámbito escolar<sup>147</sup>.

La centralidad del libro fue objeto de cuestión. No se trata de un fenómeno exclusivamente porteño, sino que conecta con debates mantenidos -en períodos similares- en otros países. Marcelo Caruso reconstruye para el Reino de Baviera los debates mantenidos en torno de la dominancia del libro de texto a la hora de enseñar, por los “efectos mecanizantes o de subordinación” (Caruso, 2005: 269) que ejercían sobre los docentes. Interesa recuperar -por las resonancias que tuvo en el caso porteño- la tensión manifestada entre la autoridad del papel impreso y la “voz vida del docente” (Caruso, 2005: 270): los defensores del libro sostenían que gracias a él se podía realizar la “garantía estatal de unidad de los contenidos a enseñar”, mientras que sus detractores argüían que solo la palabra del maestro podía vivificar, es decir, alcanzar “un efecto promotor de la vida” (Caruso, 2005: 271)<sup>148</sup>.

---

<sup>147</sup> Entre otros, el libro de lectura *Anagnosia* de Sastre. A lo largo del período puede notarse como se incrementa desde el CNE la demanda de libros, producto, en buena medida, del interés en regular los materiales de lectura que empleaban los maestros porteños para la enseñanza. Al respecto, véase Spregelburd (2014).

<sup>148</sup> La “vivificación” hace referencia, en el marco de análisis desarrollado por Caruso, a una interpretación biopolítica de la enseñanza.

Este cuestionamiento corría también para quienes depositaban toda su fe en la elaboración de los programas escolares, desplazando el carácter vivificante que podía infundirle a los planes de enseñanza un magisterio comprometido. En las páginas del MEC se hacía referencia a la importancia irreductible que tenían aspectos como el compromiso, la dedicación, el entusiasmo y el amor por el oficio del maestro en el desarrollo de los planes de estudio: “la eficacia del plan de estudios dependerá de los medios concurrentes, más que de su virtud intrínseca”, en tanto

Sobre todas estas concepciones existe otra referente a la voluntad y responsabilidad del maestro, a su amor y entusiasmo profesional, que no se impone con planes de estudio ni disposiciones legales y que, no obstante, modera, corrige y salva las imperfecciones de cualquier plan de estudios. Nos referimos a la verdadera concepción de la libertad del magisterio, sin la cual la organización de la escuela se asemejará a una gran fábrica de artefactos donde es posible que todos los mecanismos tengan la precisión y ajuste de los moldes de acero, pero, como ella, carecerá de vida propia (MEC, 1895, n° 268: 351).

Las conferencias pedagógicas (tanto las doctrinales como las prácticas) fueron uno de los espacios privilegiados desde donde se promovió la implementación del método, y una plataforma desde donde se introdujeron nuevas consideraciones sobre el papel del texto escolar. Juan Scarpa ofreció una disertación en la que decía combinar una serie de conocimientos reunidos en sus viajes, con las memorias de su propia experiencia como alumno de las escuelas porteñas. Scarpa recogía el debate en torno a si debían o no utilizarse los libros de textos en la enseñanza primaria, en lo que presentaba como un enfrentamiento entre una escuela antigua basada en la mnemónica y una escuela moderna a la que llamaba intuitiva-electiva. Ambos modelos no sólo remitían a una cuestión de métodos, sino también de configuraciones histórico-sociales antagónicas: la escuela colonial y la escuela republicana. La primera era claustral y aristocrática, estaba dirigida por corporaciones religiosas y sus destinatarios eran grupos minoritarios, mientras que la segunda era laica y democrática “porque es del pueblo y para el pueblo (MEC, 1895, n° 268: 841).

Los tres factores que estructuraban la enseñanza dentro de las escuelas tradicionales eran el maestro, el discípulo y los libros de texto, mientras que en la otra hacia su ingreso un cuarto factor: la naturaleza, reinscribiendo la función de los otros elementos en una serie pedagógica nueva. Los libros eran fundamentales e indiscutibles en la primera por “estar encerrados en ellos los tesoros del saber”. A propósito de los viejos métodos de enseñanza, decía:

Hermoso espectáculo ofrecía entonces ver a los niños abrir y cerrar afanosamente el libro teniendo el índice entre las hojas, pues leían un renglón y se esforzaban en repetirlo, lo volvían a leer, pasaban

a otro y lo aprendían cuando en fin podían recitar a manera de rezo en voz alta las palabras de la lección, se sentían satisfechos porque quedaban a salvo del rigor de la férula. (MEC, 1895, n° 268: 842).

Scarpa se hacía eco de una imagen extendida en la opinión pedagógica que condenaba el tratamiento de la mente del alumno como si fuese un receptáculo<sup>149</sup>. De un modo particular, Scarpa proponía desterrar los libros de gramática pues los consideraba resabios de la escuela antigua y un factor que concurría a hacer mecánica la enseñanza. La centralidad otorgada al libro de texto se encontraba en la base del modelo cuestionado. Para reemplazarlo, postulaba dos fuentes de conocimientos alternativas al saber codificado en las fuentes escritas: la naturaleza y la oralidad.

La naturaleza era una fuente inagotable de conocimientos, a la que Scarpa dotaba de intención:

¿No fue ella que por medio de la oscilación de una lámpara indujo a descubrir el isocronismo del péndulo y con él la medida del tiempo de las distancias y el movimiento terrestre? ¿No fue ella la que por medio de la caída de un pomo indujo a Newton a descubrir la ley de la atracción universal?” (MEC, 1895, n° 268: 843).

La otra fuente alternativa de conocimiento era la voz del maestro. De un modo que recuerda a los defensores de la palabra del maestro en Baviera, Scarpa sostenía que:

El lenguaje del maestro es distinto del de los libros. Y si bien en estos todo está tratado y explicado, no se puede sentir en ellos el movimiento, la vibración, el entusiasmo, la vida que el maestro puede dar a su expresión cuando manifiesta una idea, un pensamiento y un sentimiento que está encarnado en él y brota de su espíritu. (MEC, 1895, n° 268: 344).

La interrogación basada en un diálogo metódico era otra de las claves de la renovación metodológica. Las formas interrogativas presentaban una variedad que se dirigían a la memoria del niño, a su capacidad de retener y no a ponderar la comprensión del proceso: la catequística, la de examen y la de repetición eran las tres formas de la modalidad de enseñanza expositiva a la que otro inspector -el maestro Alcántara García- calificaba como expresiones de la “enseñanza dogmática” (MEC, 1894, n° 246: 782). Por el contrario, el camino que abría la lección de cosas invitaba a que “el niño busque, indague, investigue, marchando de lo conocido a lo desconocido, de unos conocimientos en pos de otros” (MEC, 1894, n° 246: 783).

---

<sup>149</sup> Juan Scarpa se había desempeñado como director de escuelas en Italia y Montevideo, antes de recalcar en Buenos Aires. Onésimo Leguizamón lo convocó a formar parte del Congreso Pedagógico. Antes de desempeñarse como Inspector, se destacó como Director de la escuela graduada de varones del Distrito Escolar 7.

Este proceso debía ser promovido por una mayéutica cuyo encadenamiento lógico debía dirigirse “Mediante las interrogaciones socráticas”. No se trataba de que los niños “hablen”, sino “que sepan atender y observar; que piensen, reflexionen y discurren; que pongan en actividad, por su propio esfuerzo, todos sus poderes mentales, y, a la vez que observadores, sean pensadores como buenos investigadores del conocimiento” (MEC, 1894, n° 246: 784) evitando “la gárrula palabrería [...] en un país como el nuestro, en que la retórica lo invade todo y ha sustituido al pensamiento” (MEC, 1894, n° 246: 785).

El empleo de libros estaba asociado con el método memorístico y, por lo tanto, era objeto de impugnaciones<sup>150</sup>. La difusión de los nuevos métodos de enseñanza generaba situaciones como la relatada por el sub-inspector de escuelas de la 5° sección. Éste señalaba que la enseñanza era generalmente oral, y los métodos los que prescribe el reglamento en su art. 29. No obstante, “en alguna escuela he observado que se confía demasiado en la memoria de los niños y se hace uso de un crecido número de textos; observo, sin embargo, que la generalidad de los maestros se va convenciendo de que el maestro mismo es el mejor texto para sus alumnos” (MEC, 1883, n° 46: 166).

Los métodos para la enseñanza de la lectura estaban considerados por muchos un procedimiento inaplicable cuando se pretendía enseñar a más de diez niños. “La enseñanza individual, no solo es inconveniente porque falta el tiempo necesario para aplicarla, sino porque falta con ella la clasificación, y con esta el orden, así como la emulación entre los alumnos, que es lo que les hace mantener atentos para no verse relegados a los últimos lugares de su clase.” (MEC, 1884, n° 74: 430). En otra ocasión, un inspector celebraba que en la escuela elemental n° 3 del DE 14, la maestra buscaba “independizar al niño del texto, del que se le enseña a usar como un medio y no como un fin” (MEC 1895, n° 266: 257). En las escuelas del DE de San Miguel, un examinador recomendaba para algunas materias el uso de un libro de texto único ya que en los casos de Química, Física, Mineralogía, Geología, Fisiología y Anatomía “las alumnas no han demostrado durante el examen de dichas materias aquella confianza que se tiene, cuando se ha estudiado con sujeción a un texto único.” (MEC, 1883, n° 25: 228).

---

<sup>150</sup> Los libros de texto que circulaban en las escuelas primarias eran muy diversos; muchos de ellos habían sido incorporados por los maestros y no contaban con la aprobación oficial. El proyecto de Plan de Instrucción General y Universitaria presentado por el ministro Osvaldo Magnasco en 1899 -que no fue aprobado- proponía “retardar la edad de la enseñanza por el libro, sustituyéndolo por lo que se ha llamado la lección de objetos, porque de ello dependen la salud general del educando” (citado en Sprengelburd, 2012: 195).

El método memorístico no era el único destinatario de las críticas. La enseñanza objetiva también era materia de debate: algunos consideraban que solo podía ser entendida como un principio general y no como un método de trabajo aplicable al aula, en tanto no ofrecía un sistema cerrado de conceptos. En el mejor de los casos, la enseñanza objetiva representaba un eslabón pedagógicamente conveniente “entre los alegres juegos infantiles y el ordenado silencio de la escuela” (MEC, 1886 n° 6: 83)<sup>151</sup>.

Las críticas a los libros de texto, por otro lado, no implicaban en lo más mínimo deshacerse de ellos. Su función se revelaba muy útil, sobre todo en los cursos superiores e incluso para el desarrollo de las facultades memorísticas en algunas disciplinas como la poesía, los diálogos y el estudio de idiomas extranjeros<sup>152</sup>. Asimismo, algunos inspectores elevaban al CNE informes donde manifestaban que, a pesar de acordar con la renovación de los métodos, los cambios no se producían del modo esperado. Por un lado, porque los maestros de primer grado -sobre quienes recaían las reformas, eran “los menos competentes de la escuela”, por el otro, porque existía una importante falta de entendimiento de los nuevos métodos (o de confusiones entre procedimientos como el deletreo y el silabeo con los métodos de palabras). “La máquina es más perfecta que las anteriores, pero el obrero no conoce su mecanismo” y exclamaba su malestar sugiriendo que “en la próxima reforma de los programas, se quite la lectura del primer grado para trasladarla al segundo” y “dividir en ocho grados la escuela primaria”. (MEC, 1894, n° 245: 369).

En sintonía con las ideas expuestas, en las conferencias prácticas los maestros reivindicaban las bondades del método. ¿Indicaría esto un honesto y convencido grado de adhesión a ellas, o se trataba de posturas teatralizadas frente a las miradas de colegas y directivos? El cierre de cada conferencia representaba una suerte de síntesis prescriptiva (para el caso, nótese la presencia del verbo “deber”). Por ejemplo, una conferencia dictada por Ramón Gené en el 5to distrito sobre las “conversaciones instructivas” presentaba las siguientes conclusiones:

1. Los temas de las conversaciones deben excitar la curiosidad de los niños e inspirar la suficiente confianza para hablar cuando lo necesiten.
2. Siendo la conversación el medio y el fin de la enseñanza de la lengua, debe hacerse hablar al niño para que aprenda a *hablar*. (MEC, 1896, n° 274: 668).

---

<sup>151</sup> Un inspector reconocía -tras una visita a un jardín- que “los resultados no fueron buenos” y aquello se aducía “al empleo de un método especial (Froebel) en el que se emplea menos tiempo de trabajo diario, que en los sistemas adoptados en las demás Escuelas” (MEC, 1883, n° 25: 227).

<sup>152</sup> ¿Qué se valoraba en los textos de las escuelas de la ciudad? Los textos eran considerados y evaluados en función de su contribución al desarrollo de las actividades independientes por parte del niño. Las peores críticas que se volcaban en los informes tildaban al texto de promover actividades mecanizantes.

En la siguiente conferencia, se proponía fomentar entre los niños la espontaneidad “para que de este modo transmitan sus ideas con libertad, y nunca por obligación o respeto al maestro” (MEC, 1896, n 274: 669). En otras se llegó a definiciones más extremas, estableciendo que “las conclusiones deben provenir de los alumnos, no de los maestros”. (MEC, 1895, n° 264: 188).

En 1895 se redactó un nuevo programa de enseñanza unificado para todas las escuelas de la ciudad, que sería revisado y modificado en 1899. La comisión creada en 1895 para reformar los planes de estudio estableció que el mismo se dividiría en seis grados que se correspondían con otros tantos años de estudio, el horario sería continuo desde las 11 hasta las 16 con cuatro intervalos de 15 minutos para descansar, y los directores tendrían la potestad de subdividir el primer año en dos o tres secciones según las aptitudes de sus alumnos y con acuerdo previo del inspector técnico.

Los inspectores Úrsula de Lapuente y Guillermo Navarro asumían que el deber de la escuela era comprender todos los ejercicios necesarios e indispensables para preparar a los seres humanos de tal manera que puedan cumplir su triple finalidad común en la existencia individual, social y universal.

La comisión que reglamentó el nuevo programa sesionó durante 14 meses y estuvo compuesto por Félix Martín y Herrera, Adolfo Valdez, Ángela Menendez, Andrés Ferreyra, Juan Tufró, José María Aubin, Esteban Lamadrid, Joaquín V. González y Juan M. de Vedia<sup>153</sup>. Los programas se pusieron en vigencia a partir de 1897. Una de las diferencias centrales respecto al reglamento previo, establecido en 1876, era que las quince materias se enseñaban desde el primer al sexto grado.<sup>154</sup> La fundamentación científica del nuevo plan de enseñanza se expresaba siguiendo criterios o tópicos.<sup>155</sup>

Los nuevos programas estaban presentes desde primero hasta sexto grado, a diferencia de los anteriores, y en los grados debían enseñarse hasta quince materias: idioma nacional, aritmética, geografía, historia, instrucción moral y cívica, higiene, ciencias físico-naturales, dibujo, caligrafía, trabajo manual para varones, trabajo manual para niñas, economía doméstica, geometría, música y, por último,

---

<sup>153</sup> Muchos de ellos eran o iban a ser, autores de libros de texto que alcanzaron alguna trascendencia en la historia escolar argentina. El caso más resonante es el de Andrés Ferreyra quien con la edición de *El nene* (1895) representó una novedad central en tanto las lecturas estaban acompañadas con ilustraciones al modo de las "lecciones de cosas".

<sup>154</sup> En el plan de 1887 historia se enseñaba a partir de tercer grado y el idioma francés, en quinto. Tampoco había instrucción cívica en primer grado, ni música.

<sup>155</sup> En el programa de idioma nacional, por ejemplo, la misma división para los seis grados es la siguiente: expresión oral de ideas, expresión escrita de ideas, expresión oral de relaciones de ideas, expresión escrita de relaciones de ideas, ejercicios.



idioma francés. En los programas se detallaban, complementariamente, los contenidos a desarrollarse en cada grado.

Aunque no forma parte del registro trabajado, resulta importante mencionar – aunque sea mínimamente- las características que adoptó a partir de entonces el currículum de las escuelas primarias. Según Palamidessi Las soluciones “se ordenaron en torno a dos sistemas o doctrinas relativas a la organización del currículum [...] el sistema gradual y el sistema cíclico concéntrico” (Palamidessi, 2004: 14). El primero postulaba que la cantidad de materias debía incrementarse paulatinamente. Así, en el plan implementado a partir de 1897 puede observarse que en primer grado se disponen diez ramos, mientras que los grados superiores cuenta con quince. El sistema cíclico concéntrico proponía “la misma ciencia para todas las edades” (Palamidessi, 2004: 14): desde primero a sexto grado se debían enseñar las mismas disciplinas, plasmando “Un cuadro común, uniforme y general para todas las edades” (Palamidessi, 2004: 14)<sup>156</sup>.

Retornemos al problema del método. La primacía de la percepción sensible y el entendimiento racional se postulaban como ejes centrales del aprendizaje. Desde un punto de vista didáctico, la instrucción consistía en “ordenar el mundo para dirigir adecuadamente la percepción de los niños y permitir la formación de los conceptos exactos y el desarrollo del intelecto” (Feldman, 2004: 82). No alcanzaba con ver las cosas para poder intuirlos; la intuición demandaba una acción interna donde el niño fuese capaz de contemplar y reflexionar hasta ser capaz de apreciar y ordenar los objetos según sus semejanzas y diferencias. Las láminas, modelos y los objetos escolares oficiaban como soportes para que los niños pudieran ingresar en el mundo y conocerlo sistemáticamente.

Ya mencionamos en el apartado anterior que los libros de texto incorporaron imágenes a modo de suplir las dificultades para acceder a los objetos concretos. La falta de recursos disponibles también hizo que los maestros fabricaran sus propias herramientas de enseñanza. En algunos casos, como en el de las láminas elaboradas por un director y dedicadas a la enseñanza de la moneda nacional, terminarían siendo adoptadas por el CNE para todas las escuelas de la ciudad<sup>157</sup>. Las lecciones de objetos requerían contar con materiales para su enseñanza. Una maestra de la

---

<sup>156</sup> Por supuesto que esto tenía correlatos en diferentes dimensiones a las que hicimos referencia. Una central, para el caso, es el tema del horario escolar. Para poder organizar estas propuestas y garantizar el alto de grado de clasificación entre materias, durante algunos años, una escuela llegó a necesitar entre dieciséis y treinta y dos horarios distintos.

<sup>157</sup> La depreciación del papel y la escasez de monedas dificultaban la enseñanza de un tópico del programa de aritmética, sin que las autoridades arbitrasen los medios para resolverlo. El director de una escuela superior ideó un cuadro donde estaban representadas gráficamente. “Con ese cuadro -sostenía el informe del Monitor- podrán adornarse las paredes de las escuelas y enseñar a los niños el cuño de las monedas argentinas”. (MEC, 1896, n° 270: 477).

escuela n° 5 había armado por sus propios medios una gran colección de 160 objetos de los tres reinos “que prestan la mejor ayuda en las lecciones diarias” mientras que su esposo colaboró construyendo un mapa de relieve de 1,5 por 1 metro “que sin dudas es un auxiliar poderoso para la enseñanza de esta materia” (MEC, 1883, n° 46: 167).

Los libros de texto comenzaban a compartir protagonismo y a combinarse con otros tipos de formatos impresos: para las lecciones con animales se utilizaban cuentos o una lámina que lo represente “tratando de que los niños descubran por sí solos las diferentes partes del animal, siguiendo para esto el método analítico sintético y la forma interrogativa socrática” (MEC, 1895, n° 264: 243). La ausencia de estos materiales no pasaba desapercibida. Otro Inspector advertía que en muchas de las aulas que había visitado no tenían cuadros ilustrativos y faltaban algunos útiles escolares, lo cual perjudicaba la enseñanza. En 1896 el CNE autoriza a Guillermo Navarro a invitar a todo el personal docente sin obligación de asistir a una conferencia de enseñanza por proyecciones luminosas en la escuela Sarmiento.

### **De la lección de cosas al método Slodj**

La renovación de los métodos de enseñanza se amplió hacia la introducción de técnicas de trabajo con la madera. Esta iniciativa puede colocarse en la serie del combate contra la escuela libresca que contaba con una gran cantidad de detractores, tanto dentro como fuera del CNE. El método Slodj fue implementado primero en los Colegios Nacionales de Corrientes y Uruguay, y luego en la Escuela Normal de Profesores de la Capital, tomando como referencia el método desarrollado en la escuela de Nääs a la que habían asistido, entre otros, Pablo Pizzurno y Daniel Danielsen<sup>158</sup>. El interés por el desarrollo del método llegó a la máxima esfera del poder político. Tanto es así que el Presidente comisionó a Lorenzo Adaón y a Santiago Fízt-Simon para que instalaran en la ciudad un taller de enseñanza artesanal orientada a la formación de los maestros; se nombró a Daniel Danielsen - diplomado en la Escuela Normal de Nääs- al frente de una cátedra de trabajo manual.

---

<sup>158</sup> El complejo educativo de Nääs era propiedad de August Abrahamson y estaba situado “en un antiguo dominio señorial, con un monumental castillo del siglo XV, rodeado de bosques de abedules, en el distrito de Elfsborg, provincia de Westrogotia, cerca de la localidad sueca de Floda” (Payeras Coll, 2013: 4), Suecia. El origen del emprendimiento impulsado por Abrahamson (junto con su joven sobrino Otto Salomon) apostaba a mejorar a través de la educación las condiciones de vida de las clases populares, “reformando las viviendas de los campesinos y fundando progresivamente tres escuelas gratuitas, no sólo para dar instrucción a los niños y niñas de la localidad, sino también para propagar entre los maestros la enseñanza de los trabajos manuales” (Payeras Coll, 2013: 4). Según Payeras, “La concepción pedagógica de Otto Salomon procedía de la obra de influyentes pedagogos: Comenius, Locke, Rousseau, Salman, Pestalozzi, Froebel, Cygnaus, Spencer, entre otros, cuyas ideas pedagógicas profundizó adoptándolas a su propia experiencia” (Payeras Coll, 2013: 5).

Los maestros que se formasen en esa especialización obtendrían el título de Maestro de Enseñanza Manual (MEC, 1895, n° 265: 198-201).

La iniciativa de implementar el trabajo manual en las escuelas de aplicación anexas a las normales y en tres escuelas comunes de la ciudad en 1894 buscaba contribuir a renovar los métodos de enseñanza en la perspectiva planteada. Por trabajo manual se entendía a las “ocupaciones froebelianas” y los trabajos en madera desarrollados bajo el método Slodj, método que el CNE encomendó estudiar a Pablo Pizzurno durante un viaje oficial a Suecia<sup>159</sup>. El programa presentado por Casio Basaldúa al CNE implementaba desde el 1° al 6° grado una serie de ejercicios manuales (el picado de papel, el calado de madera, el trenzado de cintas, etc.) orientados a desarrollar el espíritu de observación en los alumnos. Basaldúa reivindicaba la transversalidad del método, afirmando que “Todos los estudios que se hacen en la escuela común puedan dar ocasión a algún trabajo manual...” (MEC, 1894, n° 241: 539): la lengua nacional, la geometría, la geografía, el estudio de las ciencias naturales. La concitación del interés que generaba en los alumnos y las posibilidades de su ampliación a un número mayor de escuelas -concluía- “debe disipar en parte las preocupaciones de los que creen que solo se atiende en nuestras escuelas al cultivo de las facultades mentales, dejando en la más completa indiferencia la actividad física” (MEC, 1894, n° 241: 539).

El inspector técnico Juan M. de Vedia elevó un informe positivo sobre la implementación del método en la escuela superior de varones que dirigía Emilio Olivé y cuyas clases estaban a cargo de Basaldúa. Tras una descripción exhaustiva de las diversas actividades realizadas por los alumnos -enfaticando que aquellos formaban parte de los preconizados por Froebel y Pestalozzi- sugería extender el conocimiento de aquel método y sus procedimientos de enseñanza mediante la apertura de cursos gratuitos para maestros en cada distrito de la ciudad (MEC, 1894, n° 241: 552). En la 54 sesión del CNE de 1894, se aprobó la implementación del *Programa del Trabajo Manual Educativo para las Escuelas Comunes de la Capital*, organizado en torno de un conjunto de destrezas manuales (MEC, 1894, n° 249: 942-943).

Sus promotores presentaban el trabajo manual como el medio para fortalecer la educación integral de los alumnos “inspirando el gusto y la contracción a todo

---

<sup>159</sup> “El trabajo manual no es el que se define como las artes gráficas o las labores de manos, que en todas las escuelas se practican en nuestros días, por un u otro sexo, sino lo que se conoce con el título de ocupaciones froebelianas y el slojd [...] La enseñanza del trabajo manual no tiene por suministrar el conocimiento de un ramo especial o el aprendizaje de un oficio sino el de dar a la mano una habilidad general desarrollando el espíritu de observación en los alumnos y poniéndoles en aptitud de saber manejar las herramientas más comunes”. (MEC, 1894: 540).

trabajo honesto por grosero que sea” (MEC, 1895, n° 265: 264)<sup>160</sup>. Para generalizar su implementación resultaba indispensable que los objetos de lujo fuesen excluidos del taller, los trabajos que ejecutase el niño sean útiles en su hogar, puedan ser desarrollados sin auxilio de otra persona, cada modelo debía contribuir a desarrollar el sentido de las formas y el gusto estético en los alumnos.

El 20 de febrero de 1896 la comisión creada por el ministro de instrucción pública Antonio Bermejo, informó los avances relativos a la implementación del método en las escuelas normales y primarias de la República. La comisión estaba conformada por tres subcomisiones: una se ocupó de elaborar un programa para su implementación en el Kindergarten, la segunda trabajó sobre la elaboración de los programas para las escuelas normales y las primarias, el tercero para el dictado de cursos libres en las Escuelas Normales y Colegios Nacionales para quienes aspirasen a obtener el título de maestros de enseñanza manual. En la fundamentación de las razones para esta reforma, se sostenía que el método permitía no solo:

preparar para la vida favoreciendo el triple desarrollo de las facultades físicas, morales e intelectuales del niño, [...] y a formarle hábitos de orden, exactitud y perseverancia, sino que influye en la salud y desenvolvimiento de las fuerzas físicas” (MEC, 1896, n° 273: 583).

La complejidad del trabajo se iría dando progresivamente. En primero, segundo y tercer grado se enseñaba a trabajar sobre papel y cartón, en cuarto sobre madera o Slodj y en quinto y sexto en Slodj y modelado. A los alumnos que demostrasen aplicación, se los enseñaría tallado (siempre y cuando el objeto para adornar sea obra del alumno). Las bondades del método no tardaron en llegar, de la mano de un supuesto desplazamiento que había operado sobre el saber libresco y teorístico que imperaba en las escuelas, generando cambios en los modos que los niños experimentaban la escuela, la relación con el maestro y con el saber:

Un hecho digno de mención es el que en las escuelas de este distrito ha desaparecido casi por completo ese abuso ilimitado que se hacía de los textos, haciendo aprender al educando largas y fastidiosas lecciones de memoria, superiores a lo que su edad y preparación pueden abarcar y que traían el estancamiento o letargo intelectual. La enseñanza es ahora práctica y objetiva; el niño ya no aprende maquinalmente; ya no tiene horror a la escuela y miedo al maestro. Ciertamente que este método requiere mucha constancia y vocación por parte del maestro, puesto que él es quien debe guiar

---

<sup>160</sup> No podemos dejar pasar -acaso por trabajos de investigación desarrollados previamente- sobre la persistencia de apelativos que ponían en duda la dignidad del trabajo manual. Que quienes estimulaban el desarrollo del método slodj se refirieran a ciertas modalidades del hacer prácticas como “groseras” dan cuenta de la pervivencia del desprecio por los trabajos manuales en la cultura argentina. Al respecto, véase Arata (2012).

y apartar en todo momento del error al niño; pero también es cierto que es el que da mejores resultados. (MEC, 1896, n° 273: 590).

La cita precedente remarca la importancia del trabajo manual en la educación común, especialmente como una forma de hacer frente al excesivo intelectualismo de la enseñanza. Se buscaba establecer un equilibrio entre el trabajo de la mente y del cuerpo.

Las voces discordantes hacían referencia a supuestos peligros que conllevaba el uso del método, aunque no hemos podido constatar si este se basaba en hechos consumados o solo eran palabras preventivas. Un inspector compartió en las páginas del MEC su opinión respecto al trabajo manual destacando el trabajo con madera y el dibujo y modelado, pero contraponiendo ambos. Se inclinaba hacia el segundo ya que el trabajo con madera implicaba “el uso de instrumentos peligrosos” (MEC, 1895, n° 263: 100). También argumentaba que, para la educación de la imaginación, el modelado era más conveniente ya que “se corrige todo, se disminuye o se aumenta, hasta llegar a la perfección relativa” (MEC, 1895, n° 263: 100) mientras que el trabajo sobre la madera podía ser irreversible. Por otra parte, tanto el dibujo como el modelado, permitían desarrollar la facultad de observación de la naturaleza educando estéticamente: “se penetra así en el mundo de la armonía y de los detalles, se educa, en suma, el sentimiento estético.” (MEC, 1895, n° 263: 100) y destaca particularmente que no sólo era parte de la educación manual, sino que también formaba en la educación cerebral “pues nos habitúan a retener la forma, a formar imágenes que evoquemos y son el auxiliar poderosísimo en todos los rumbos especiales que pudiéramos seguir en todos.” (MEC, 1895, n° 263: 100).

### **Exámenes públicos, entre la regulación y la habilitación docente**

El segundo punto en el recorrido propuesta nos coloca frente al problema de los exámenes. La presencia de los exámenes en las escuelas porteñas se remontaba a algunas décadas atrás, aunque sus formas y funciones irían variando. La estrecha relación que este tema guarda con las reformas impulsadas a nivel del aula requiere al menos recordar que el dispositivo del examen no surgió con la escuela ni está inextricablemente unido al problema de la escolarización; múltiples propuestas pedagógicas a lo largo de la historia han prescindido del examen como instancia de validación del saber<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> Siguiendo a Díaz Barriga, puede trazarse someramente una genealogía del examen que se remonta a una creación de la burocracia china para escoger miembros de castas inferiores (Díaz Barriga, 1993: 13).

A partir de 1882, los proyectos y debates en torno a la implementación de los exámenes se diversificaron en al menos dos direcciones: una serie de polémicas y propuestas reflexionaron sobre el problema del examen como instancia de habilitación profesional, mientras que la otra se concentró en el examen como instancia de regulación del proceso de enseñanza. En un caso, el examen verificaba la aptitud para la enseñanza mediante una evaluación individual de los y las postulantes interesados en ocuparse como preceptores (una de las formas de referirse al trabajo docente); en el otro servían para constatar los adelantos hechos por los alumnos y cerciorarse de la marcha regular de las escuelas y de las aptitudes del personal docente.

En la 39 sesión del 16 de mayo de 1882 se planteó la necesidad de regular el ingreso al ejercicio de la docencia, a partir del caso de un diploma extranjero. Se esperaba que la comisión, compuesta por Goyena, Guido y Sastre “aconseje una disposición general para la revalidación de diplomas extranjeros” (MEC, 1882, n° 13: 421). El CNE estableció que, anualmente, se tomaría examen a los maestros que no estuvieran diplomados o que fueron nombrados. “Los ayudantes deberán también prepararse para dar examen y recibir su correspondiente diploma, pues es muy probable que el Consejo solo haga efectiva su promesa de aumento de sueldo a los ayudantes que la obtengan quedando los no diplomados en las mismas condiciones actuales para toda la vida.” (MEC, 1882, n° 16: 10). El 20 de septiembre se envió una circular informando esta normativa y solicitándole a cada CE una nómina de preceptores y sub-preceptores que se encontraban en esta situación. A la primera convocatoria se presentaron más mujeres que hombres y los resultados fueron abrumadores: mientras que, de 11 hombres, 5 aprobaron, de las 59 mujeres, solo una desaprobó. “El estreno de las pruebas orales cupo a los varones y patentizó lastimosamente su mala preparación y jactancia: no se concibe cómo hombres con barba tengan el valor de presentarse ante una Comisión de Examen sin haber recorrido las materias del programa.” (MEC, 1883, n° 24: 34)<sup>162</sup>.

Había que reunir una serie de condiciones para poder presentarse a examen: Los maestros interinos y aspirantes a diploma de preceptor o sub-preceptor debían rendir en enero. Las solicitudes debían estar en papel sellado de 50 centavos <sup>m/n</sup> y con los siguientes documentos: el certificado médico de salud visado por el presidente de la Comisión Escolar o Juez de Paz del Distrito, el certificado de moralidad firmado por dos personas conocidas y visado del mismo modo que el

---

<sup>162</sup> Con el tiempo, se implementarían otros métodos para regularizar la situación de los maestros sin títulos. En marzo de 1892 se comenzarán a publicar las nóminas de todos aquellos que están obligados a rendir examen.

anterior; todos los documentos de enseñanza que posea el interesado. En la solicitud debía expresar claramente el diploma al que aspira, edad, estado, nacionalidad y domicilio. Hacia 1892 el CNE resolvió que “todos los maestros sin título deben haber rendido el examen para obtener título. Si así no lo hicieran serán separados de sus cargos” (MEC, 1892, n° 200: 1233). En 1891 se publicó un nuevo reglamento para aquellos maestros que deseaban ser habilitados por el CNE para ejercer la profesión. Para ello, debían presentar un certificado de buena moral y un examen médico expedido por el Cuerpo Médico Escolar. Se deberá rendir pruebas según el cargo que se ocupe: “Preceptores: los contenidos de los tres años de Normal; Subpreceptor: los dos primeros años de Normal; Ayudante: los seis grados de la escuela primaria” (MEC, 1891, n° 203: 51).

Los llamados eran regularmente elevados por el CNE. El modo en que se resolvió el caso de la aspirante Petrona Campos, quien solicitó ser admitida a examen provisorio para obtener el título de sub-preceptora, daba cuenta del procedimiento a seguir: “solo en el caso de no haber sub-preceptoras diplomadas y después de haberse publicado lo conveniente en dos o tres diarios de la capital y El monitor podrán las Comisiones Escolares proponer a aquellas personas que deben rendir el examen provisorio.” (MEC, 1883, n° 41: 23).

La otra cara de la evaluación recaía sobre los alumnos y podía implementarse de manera individual o colectiva, con el objetivo de certificar el aprendizaje de los conocimientos sancionados en el curriculum. A través de ellos también se abría una ventana para evaluar el desempeño de los docentes e, incluso, del lugar de enseñanza. En ambos casos, podría decirse que uno de los acentos puestos en el proceso de escolarización fue la búsqueda de diferentes estrategias de seguimiento, regulación y control sobre lo que se enseñaba y aprendía en las escuelas porteñas. Asimismo, la instancia de examinación también buscaba recoger elementos para ponderar los modos en se había enseñado, remitiendo la cuestión del examen al problema del método que acabamos de tratar. En ambos casos el examen da cuenta de la aparición de una nueva función pedagógica: acreditar y promover.

Las autoridades del CNE veían como suma preocupación cierta liviandad en el contralor del aprendizaje. La prodigalidad en las altas calificaciones hacía que muchos niños pasaran de grado sin contar -según las opiniones de algunos agentes, fundamentalmente inspectores- con los saberes necesarios para ello, por lo que el CNE llamaba la atención a los consejeros escolares para evitar que situaciones como están sucedieran.

Una de las primeras comisiones que creó el CNE fue para darle una nueva organización a la conformación de las mesas examinadoras. Como se ha señalado

en otros momentos durante el desarrollo de este trabajo, más que tratarse de instancias fundacionales, la comisión debía trabajar sobre prácticas, ideas y reglamentaciones preexistentes, distinguiendo lo útil de aquello que buscaba ser removido y reemplazado. Así, la comisión propuso desmontar una práctica previa: los exámenes simultáneos. En opinión de la comisión aquella medida generaba “una confusión deplorable, pues no es posible que el Delegado del Superior Consejo, la Comisión Escolar y el Secretario, que deben estar en los exámenes de todas las escuelas, puedan hacerlo” (MEC, 1882, n° 15: 461). Con la desconcentración de los exámenes simultáneos también se evitaba reunir a grupos grandes de preceptores, entre quienes eran habituales que se produjeran rencillas.

El rol de los maestros en las mesas examinadoras también fue objeto de fuertes discusiones. Hasta el momento, los maestros formaban parte de las mesas, pero no tenían derecho a votar. La comisión propuso remover esta práctica (que hacía que el maestro permaneciera apartado “como un extraño” mientras sus alumnos rendían el examen) (MEC, 1882, n° 15: 461). Por el contrario, éste debía formar parte activa de la comisión examinadora, interrogando a los alumnos, aunque no tuviese voto al momento de calificarlos. Los detractores de esta idea planteaban que se abría la posibilidad de que el maestro entrase en “confabulación con el alumno” (MEC, 1882, n° 15: 462). Los resultados de los exámenes individuales luego eran procesados, el secretario de la mesa sacaba el coeficiente general y lo volcaba en una planilla que reflejaba el estado de la Escuela.

También se plantearon debates en torno al uso de las notas. Una comisión organizada por el CNE elaboró una numeración que iba del 0 al 7: 0 y 1 representaban un aplazo, 2 y 3 calificaban los saberes del alumno como “mediano”, 4 y 5 calificaba como bueno, mientras que 6 y 7 representaban un saber distinguido. En 1882 se estableció que aquellos alumnos que no hubieren sido aprobados en el curso inmediato inferior no podrían pasar de grado, con excepción de los alumnos de 1° y 2° grado, a quienes se los podía promocionaba sin necesidad de emplear un puntaje.

Las mesas examinadoras estaban compuestas por maestros y personas “caracterizadas”; los maestros de la clase que se evaluaba debían proveer toda la información que la mesa les requería. Las labores de las niñas “deben exhibirse tales como salen de las manos de las alumnas”. El trabajo realizado en los cuadernos durante el año por parte de los alumnos no debía someterse a calificación, aunque servían para observar el trabajo que realizó el escolar en el curso escolar. Además, estaba prohibido que los maestros solicitaran previamente a los niños la renovación de los libros de texto, pues “tal práctica induciría en error sobre el cuidado que hayan



merecido al alumno los útiles escolares” y porque se trata de una “erogación sin objeto” (MEC, 1895, n° 268: 382). En repetidas ocasiones, el incumplimiento de esta prerrogativa llevó a que grupos de padres radicaran una denuncia por considerar esta una práctica abusiva que atentaba contra la economía familiar, ya que estos se veían en la obligación de gastar hasta tres pesos en dotar a sus hijos de útiles nuevos.

En 1884 se introdujeron nuevos cambios. El dispositivo examinador crujía debido a la gran cantidad de alumnos a evaluar. Por ello, se sancionaron una serie de medidas que combinaban la evaluación grupal de los primeros grados (donde se encontraba concentrada la mayor cantidad de alumnos) con la individual en los cursos superiores. Entre ellas, que:

1° Los grados 1° y 2° tanto de varones como de niñas, no serán examinados individualmente; el examen para estos grados se limitará a hacer funcionar las clases por grupos o secciones y la clasificación recaerá sobre el adelanto del grado en general.

2° Se nombrará una Comisión Especial para examinar los alumnos varones de 4° grado, los que se reunirán en un solo punto de cada Sección para rendir las pruebas exigidas por el reglamento.

3° Los exámenes empezarán con los alumnos del 4° grado, debiéndose tener presente al recibirlos que su resultado favorable autorizará la expedición de un certificado para ingresar al Colegio Nacional, circunstancia que exige una rigurosa atención en las clasificaciones.

4° Terminando el examen la Comisión Examinadora formará una lista nominal de los alumnos aprobados y los remitirá, firmada por todos sus miembros, a la Comisión de Distrito, conjuntamente con la planilla de exámenes. El Consejo de Distrito elevará al CNE una copia de la lista referida.

5° El certificado de este examen se expedirá por el CE, debiendo ser visado por el CNE.” (MEC, 1884, n° 71: 327)<sup>163</sup>.

En 1895 la comisión responsable de la reforma de los planes de estudio propuso volver a modificar el modo en que se administraban los exámenes anuales. Los problemas con el nuevo dispositivo se seguían sucediendo. En algunos casos, por la falta de personal: en el examen realizado en la escuela catedral al norte se menciona -a modo de justificación por el nivel de los estudiantes- que el señor Espinosa “debió enseñar a tres grupos al mismo tiempo” (MEC, 1883, n° 26: 225). En las escuelas de San Miguel, en cambio, el problema giraba en torno al poco peso que había tenido el uso de los libros de texto -en franca oposición a los esfuerzos por renovar los métodos planteados más arriba-. En ese sentido, el examinador recomendaba para algunas materias el uso de un libro de texto único, ya que en los casos de química, física, mineralogía, geología, fisiología y anatomía “las alumnas

---

<sup>163</sup> Uno de los requisitos para poder aspirar a ingresar a un Colegio Nacional era tener el cuarto grado de la escuela primaria aprobado y como mínimo 12 años de edad.

no han demostrado durante el examen de dichas materias aquella confianza que se tiene, cuando se ha estudiado con sujeción a un texto único.” (MEC, 1883, n° 25: 228).

Había que fortalecer los aspectos ligados al control. Para ello planteaban que, en primera instancia,

El maestro de cada grado [debía ser] controlado por el del grado inmediato superior y el Director de la escuela examinará anualmente en acto público a sus alumnos bajo la vigilancia y presidencia respectivo del Consejo Escolar y siempre que sea posible en presencia de algún funcionario de la Inspección, a la que se comunicará el día fijado para el examen con diez días de anticipación. (MEC, 1895, n° 268: 356).

La presidencia de los exámenes seguía correspondiendo a los CE, que contaban con la posibilidad de nombrar comisiones de señoras para que examinasen las escuelas de niñas y las escuelas mixtas. En efecto, las comisiones evaluadoras presididas por señoras que colaboraban con el CE, remitía a que las dimensiones del aprendizaje que se evaluaban excedían largamente la cuestión de los contenidos, para pasar a considerar disposiciones y habilidades de los alumnos y, a través de ellos, del modo en que habían sido enseñados por sus respectivos maestros:

- a) Si se ha logrado y se mantiene la atención de los alumnos.
- b) Si se usa un lenguaje que los niños pueden entender y se explica con claridad el significado de toda palabra nueva.
- c) Si se excita la actividad propia del alumno y se le lleva a descubrir por sí mismo la verdad.
- d) Si se exige que los alumnos expongan con claridad y en su propio lenguaje las verdades aprendidas, confirmándolas con pruebas y ejemplos.
- e) Si son los niños urbanos y corteses en sus relaciones y para con el maestro.
- f) Si se ha tratado de que lean con naturalidad, observando las pausas y las inflexiones de voz indicadas por los signos de puntuación, interrogación, admiración, etc.
- g) Si entienden y explican lo que leen y si leen en voz alta, clara y sin vacilaciones.
- h) Si en aritmética han sido ejercitados los niños en hacer cálculos mentales con rapidez.
- i) Si los cuadernos se llevan con limpieza y prolijidad, habiendo sido corregidos los deberes.
- j) Si la clase muestra animación o indiferencia durante los exámenes. (MEC, 1895, n° 268: 337-338).

La gama de conductas, saberes, habilidades y aptitudes físicas a evaluar era considerablemente amplia y sintonizaba con las consignas de orden, encauzamiento y regulación dirigidas al gobierno urbano. ¿Qué conexiones pueden entrecerse entre los exámenes escolares, el gobierno escolar, y el peculiar tipo de orden político

republicano que se promovió durante aquellas décadas -y al que se hizo mención en el capítulo 1-?

Ningún alumno podía rendir examen de un grado sin comprobar su idoneidad en los anteriores, por medio del certificado que establecían las disposiciones reglamentarias. Quedaban exceptuados de esta obligación en lo referente a los grados infantiles (primero y segundo) por ser colectivo el examen de estas clases, tener un carácter esencialmente educador y estar comprendida y ampliada la enseñanza que en ellos se da, en los grados elementales y superiores.

En 1897 los campos a ser evaluados se ampliaron y redefinieron considerablemente. A través de los exámenes se buscaba definir:

- 1° Si los procedimientos y métodos de enseñanza son lo más adecuados.
- 2° Si se ha logrado obtener la actividad propia del alumno y si esta se mantiene durante todos los ejercicios.
- 3° Si se emplea un lenguaje que los niños puedan entender y se les ha explicado con claridad el significado de toda palabra nueva.
- 4° Si los niños están atentos a las preguntas que se les hacen por sus maestros o las comisiones.
- 5° Si se exige que los alumnos expongan con claridad las ideas adquiridas, confirmándolas con pruebas y ejemplos.
- 6° Si son los niños urbanos y corteses en las relaciones con el maestro y entre sí.
- 7° Si se ha tratado de que lean con naturalidad, en voz alta y clara, observando las pausas e inflexiones de voz y entienden lo que leen.
- 8° Si en los ejercicios de composición proceden por sí mismos y pueden consignar por escrito algunas de sus observaciones propias o, por el contrario, obran bajo la inspiración y dirección del maestro.
- 9° Si los temas de composición, los problemas de aritmética y los demás ejercicios fueron dictados o puestos por los maestros o los miembros de las comisiones examinadoras.
- 10° Si los cuadernos han sido llevados con limpieza y prolijidad, corrigiéndose por los maestros las faltas cometidas.
- 11° Si la clase muestra animación o indiferencia durante los exámenes.
- 12° Cómo se ha llenado en las escuelas de niñas la enseñanza de las labores de manos.
- 13° Consignar en sus informes algunos de los temas propuestos por las comisiones examinadoras y los resultados obtenidos.
- 14° Relación de los trabajos presentados por los alumnos de uno u otro sexo. (MEC, 1897, n° 295: 673).

Este listado pone de manifiesto la infinidad de expectativas que recaían sobre el examen “como espacio social y técnica educativa” (Díaz Barriga, 1993: 13). Supone, por un lado, una capacidad de parte de los evaluadores para observar y ponderar una serie de conocimientos que no sólo evalúan lo aprendido por los alumnos sino los modos en que fueron enseñados por sus maestros. Por el otro, plantea una serie de dificultades en torno a la propia economía del dispositivo para

resolver en una situación concreta una ponderación acertada sobre la suma de los ítems mencionados.

El 14 de octubre de 1895 el CNE envió una circular a los CE con una severa advertencia: “nada hay tan perjudicial para la moral de un establecimiento de educación, como las irregularidades que afectan la constitución de las mesas examinadoras y los procederes de esta”. (MEC, 1895, n° 268: 381). Algunos años atrás, las autoridades del CNE reconocían que no se había alcanzado que los exámenes fuesen una prueba demostrativa de los conocimientos adquiridos por los alumnos durante el año escolar. Esos actos, si bien depurados de muchos vicios inveterados, todavía mostraban defectos que el Consejo Nacional de Educación luchaba por extirpar (MCNE, 1891: 283). En las páginas del MEC hay una serie de denuncias contra el abuso de distinguidos y sobresalientes que se da en los exámenes en la 5° sección. ¿A qué lo atribuye? “Si las Comisiones de Sección siguen empleando el personal docente para formar las mesas examinadoras no se conseguirá nada: es casi imposible que el compañerismo no lo eche a perder todo” (MEC, 1884, n° 55: 482). Pero, además, las escuelas de esos maestros quedan sin clases. Tampoco se pueden nombrar personas extrañas a la enseñanza. Para resolverlo, se proponía incorporar el modelo norteamericano que suponía caer de sorpresa en una escuela y examinar la clase con el docente *in situ*, sobre cualquier punto del programa. “Las escuelas deben ser vistas y examinadas tal cual están, en su estado de limpieza y arreglo ordinario, y no engalanadas a fiesta” (MEC, 1884, n° 55: 483).

El abuso de las altas calificaciones producía una imagen distorsionada de lo que realmente sabían los alumnos poniendo en evidencia un sistema de complicidades entre los miembros del cuerpo docente. Por el contrario, las bajas calificaciones podían estar indicando un mayor compromiso del cuerpo docente en el control de lo que los alumnos habían aprendido, Así, el inspector de un DE decía que las

bajas calificaciones no significan que las escuelas del Distrito estén hoy menos atendidas que ayer; que el personal docente se tomó menos interés este año que en los anteriores en el cumplimiento de su deber; ni que las escuelas hayan carecido de elementos para desempeñarla misión a que se destinan. Solo significan [...] que los maestros, comprendiendo sus propios intereses, que deben ser los de sus educandos, han tratado de que estos no pasen a un grado superior si no están debidamente preparados para ello. (MEC, 1892, n° 223: 56).

Dos aspectos complementarios más, aunque no por ello menos importantes para comprender que se ponderaba en estos exámenes. Las jornadas de exámenes

públicos eran un buen termómetro para medir el grado de implicación de los vecinos en el desenvolvimiento de las escuelas. Escribe el presidente del Consejo Escolar del 3° distrito “Este Consejo ha observado con dolor que, en inmensa mayoría de caos, el interés antes demostrado en Buenos Aires por los padres de familia hacia la escuela pública, vigilando con derecho y por deber la dirección intelectual de los niños, no es ya tan intenso” (MEC, 1894, n° 242: 602).

Los exámenes también servían para evaluar indirectamente el trabajo de los directores:

Los señores directores son los que principalmente deben hacer cumplir los reglamentos, horarios, programas, etc. [...] si solo cuidan de ver si un alumno llega tarde o temprano, si un maestro está parado o pasea, si solo se ocupan de tomar apuntes o notas que reclama el servicio, su misión queda reducida a la de un simple celador o escribiente. Los Sres. directores son también maestros, y como tales deben intervenir en las clases, dando una lección modelo en una, corrigiendo una falta en otra, y en general dirigir la enseñanza... (MEC, 1894, n° 242: 611).

El Inspector Juan de Vedia recorrió las escuelas durante los exámenes anuales, participando como examinador. Se incorporaba también algún vocal del Consejo y los maestros de ese DE. De Vedia criticaba el hecho de que los maestros se atenían solamente a lo que estaba en los programas “sin agregar ni quitar nada a lo que está escrito en los programas, sistema que defrauda la esperanza de los buenos maestros habituados a provocar la actividad propia del niño y satisface plenamente a los que solo son guiados por la rutina y la letra del texto”. (MEC, 1895, n° 262: 53).

Las voces que se oponían a la implementación de exámenes, advertían que estos favorecían la competencia y la rivalidad entre los alumnos, lo que no era bueno para la educación moral cuando “por enaltecer demasiado a los que obtuvieron clasificaciones más altas se deprime y descorazona a los menos adelantados” (MEC, 1895, n° 259: 1406). Detrás de esta crítica se planteaba una posición que reivindicaba cada vez más una educación integral que no antepusiera la formación intelectual a la educación moral y del carácter.

La conferencia de Manuel Pereyra -director de la Escuela Superior de Varones del 3er distrito- dedicada a los exámenes el 25 de octubre de 1896 es lapidaria. Pereyra lanzó una crítica acérrima al examen, haciéndolo responsable de la

indisciplina en una escuela, porque sabe el alumno que no le es necesario prestar mucha atención a lo que el maestro explica, ni contraerse al estudio, desde que le bastará hacer un *tour de forcé* a fin de año y presentarse regularmente preparado al examen,

gracias a la abundancia de textos perfectamente arreglados al programa... (1896, n° 279: 877).

¿Cuál es el concepto de educación que se buscaba valorar? El problema con las evaluaciones era que medían el grado de instrucción alcanzado por el alumno cuando

lo que constituye el objeto primero de la escuela, [es] la adquisición de buenos hábitos y todo aquello que pone al hombre en condiciones de usar sus conocimientos y habilidades en provecho propio, en el de su familia y en el de la sociedad, la preparación del hombre moral. (1896, n° 279: 877).

Lo que expresaba la posición de Pereyra era la dificultad en compatibilizar todos los propósitos de la escolarización; la valoración de la formación moral -como señala Lucia Lionetti- aspiraba a ser uno de los puntales del programa escolar: “La apuesta optimista a favor de la escuela supuso que aquellos niños que pasaran por sus aulas alcanzarían sólidas bases morales y cívicas para convertirse en buenos jefes de familia, buenos trabajadores, en definitiva, buenos ciudadanos.” (Lionetti, 2007: 241). Pereyra se mostraba reacio a medir cuánto de todo esto había sido incorporado por los alumnos: “eso no se puede comprobar en un examen, quedando por consiguiente sin control lo que debe constituir la parte primordial de la misión de la escuela.” (MEC, 1896, n° 279: 883)<sup>164</sup>. Alfredo Ferreyra, un subinspector, refrendaba la postura de Pereyra al mostrarse en contra de la clasificación en los exámenes, en la medida en que no solo daban una idea completamente falsa del estado de las escuelas. Además, “El examen individual no prueba ni la aptitud del alumno pues se le hace rápidamente y teniendo en cuenta sólo su instrucción” (MEC, 1891, n° 197: 1146).

En reemplazo de las evaluaciones anuales, Pereyra proponía crear un registro general de clasificaciones de aplicación diaria, evitando “los peligros que entrañan para la salud de los niños estos actos solemnes, no sólo por el desproporcionado trabajo que realizan sino por las fuertes emociones que reciben” (MEC, 1896, n° 279: 883). Y continuaba proponiendo reformas al reglamento de exámenes: el criterio para la apreciación del adelanto de cada alumno debía tener por base la clasificación diaria del profesor. Podían ser objeto de clasificaciones las lecciones, los deberes o los trabajos realizados por el alumno. En los primeros grados, se haría constar el adelanto de cada alumno “Interrogando a menudo,

---

<sup>164</sup> Como señala Lucía Lionetti a propósito de este asunto, la enseñanza de las conductas y aptitudes reclamadas por Pereyra eran eminentemente prácticas: forjar un sentimiento de sociabilidad entre los alumnos, corregir las conductas desviadas, estimular el amor a la verdad y la justicia “valdrían más que todas las disertaciones sobre los deberes del hombre para con Dios, para con sus semejantes, para con sus padres” (Lionetti, 2007: 245).

señalando cortos deberes o fiscalizando con atención sus pequeños trabajos ejecutados en clase” (MEC, 1896, n° 279: 883). Este registro permitiría llevar un “control inmediato, minucioso y variado en sus formas que dan los elementos de una verdadera contabilidad, se puede saber a ciencia cierta en que materias descuella el alumno y en qué otra se halla deficiente [...] Si además se consignan en este registro las anotaciones que corresponden a la conducta, la asistencia a clase, la puntualidad, el aseo, etc., tendremos en él la historia detallada de cada alumno” (MEC, 1896, n° 279: 884).

Entre las alternativas que se sumaban a las expuestas, desde un CE se elevó una tendiente a suprimir los exámenes orales de fin de año y reemplazarlos por pruebas mensuales escritas para los grados superiores y orales para los grados inferiores. Lo que esta intervención perseguía era incidir sobre la composición de las comisiones examinadoras “que hacen del examen una mera fórmula” (MEC, 1894, n° 243: 26) incapaces de relevar el estado de la enseñanza en las escuelas. Además, acusaban a los padres de no involucrarse, siendo ellos “los más interesados en la eficacia de esas pruebas” (MEC, 1894, n° 243: 26).

Hacia el final del período se insistía que las pruebas serían de poca eficacia si quienes las instrumentaban no se inspiraban en los preceptos de la pedagogía moderna:

Conocer la aritmética no es saberla definir, sino saberla emplear con provecho en todos los trances de la vida. La gramática es el arte de hablar y escribir correctamente y con propiedad, según las definiciones más comunes, y no lo posee el que no sabe emplear el lenguaje en el trato ordinario de la vida y transmitir a los otros, con cierta corrección sus pensamientos. La geografía es la descripción de la tierra, pero si esa descripción no es acompañada por el pensamiento transportado al lugar en que se desenvuelve el panorama de la naturaleza y de los diversos accidentes del suelo, su estudio sería de poca eficacia. La instrucción cívica no correspondería en manera alguna al propósito que se ha tenido en vista al introducirla en la escuela común, si al terminar el curso, el alumno fuese incapaz de darse cuenta de la alta misión del legislador como de la de cualquiera de los funcionarios públicos. [...] Es por esto que incumbe esencialmente a los examinadores el obtener una prueba fiel de que la instrucción y la educación que el niño recibe en la escuela se traduce en su propio beneficio, cultivando su espíritu, formando en él buenos hábitos y preparándole para desempeñar con éxito su misión sobre la tierra (MEC, 1896, n° 280: 914).

No se trataba de dejar de evaluar sino de calibrar mejor los elementos que se ponderaban en vistas a una visión más general de la enseñanza escolar como educación integral. Esta preocupación vuelve, como expresa la cita con la que concluye este apartado, al problema tratado con anterioridad:

Mientras en la educación primaria y especialmente en los primeros grados subsista el libro de texto y el procedimiento memorista y la preocupación de que los niños esclavos en los exámenes, diremos que aplicamos los principios de la Pedagogía moderna, pero seguiremos los procedimientos de la antigua, empírica y rutinaria, y esclavos de ella, daremos una enseñanza predominantemente intelectual, dejando ocioso el corazón y la voluntad del alumno (MEC, 1891, n° 203: 51).

### **Un dispositivo de actualización: Las conferencias pedagógicas**

“Las conferencias prácticas han de ser, como las doctrinales, institución cuyos beneficios, si bien de orden moral y no apreciables a la simple vista, han de influir grandemente en el factor esencial de la educación: el maestro.”

**Memoria del Consejo Nacional de Educación (1897).**

Del método a la evaluación y de ésta al maestro definido como el “factor esencial de la educación”. El tercer vértice del dispositivo que estamos analizando destaca uno de los principales esfuerzos por introducir reformas en las prácticas escolares a nivel de las aulas y permite realizar una caracterización del modo en que la escolarización buscaba regular los procesos de enseñanza.

Tres intervenciones buscaron incidir de manera directa sobre el panorama heterogéneo que caracterizaba al cuerpo docente porteño, respecto a los diferentes grados de formación que presentaban las y los maestros. La creación de Escuelas Normales, la formación de un cuerpo de inspectores y la implementación de Conferencias Pedagógicas (en adelante, CP). Mientras la primera aspiraba a formar a los futuros docentes y la segunda regulaba la vida de las instituciones educativas, las conferencias procuraban mantener actualizado los saberes docentes, funcionando como una suerte de “gran consejo, en cuyo seno se examinan los graves problemas fundamentales de la escuela moderna” (MCNE, 1897: 170).

Las conferencias pedagógicas reunían características de los dos elementos presentados: eran instancias públicas donde lo que se ponderaba era la destreza con la cual un docente desarrollaba una clase. Al mismo tiempo -como señaló un inspector al inaugurar las CP del DE 3- se las imaginaba como un espacio para someter a revisión los métodos de enseñanza vigentes “indicando la necesidad de dar a la enseñanza un carácter más experimental y práctico.” (MEC, 1890, n° 181: 7).



El manejo del método y la instancia de evaluación inter pares se conjugaban en las conferencias. La particularidad de las conferencias era que apostaban a que fuesen los propios maestros quienes impulsaran la renovación de las prácticas de enseñanza. Así lo planteaba un inspector al abrir las conferencias de 1892, cuando señalaba que:

Hay todavía en algunas, aunque pocas, de nuestras escuelas, prácticas viciosas que deben corregirse; hay procedimientos algún tanto anticuados que han de relegarse al olvido; hay negligencias y descuidos que afean la faz de la escuela; a vosotros os corresponde disipar esa niebla que nos envuelve todavía, y que oscurece la tarea escolar; a vosotros, señalar en las conferencias el verdadero camino que ha de seguirse en la trasmisión de las nociones del saber; a vosotros, llevar de la mano al compañero que marcha con paso inseguro, aunque con firme voluntad, hacia la perfección (MCNE, 1892: 149).

El reglamento de las CP establecía en su artículo 2 que estas eran “el medio más eficaz para aumentar las aptitudes profesionales del magisterio” (MCNE, 1887: CCLXXXV). A tal punto se creía que era así, que en la Memoria del CNE de 1893 se llegaba a sostener que “De todas las instituciones llamadas a impulsar los progresos escolares, la que indudablemente ha de cooperar más al triunfo definitivo de la escuela nacional, es, en el sentido del Consejo, la asamblea de maestros reunida periódicamente en conferencia doctrinal”. (MCNE, 1893: 123). Las preguntas que subtienden las CP atraviesan variables clave de la escolarización: ¿qué se debe enseñar? ¿bajo qué modos? ¿con arreglo a cuál sistema? ¿cuáles son los límites? E incluso se llega a sostener que “no han faltado casos en que una iniciativa, sostenida por un maestro, ha determinado serias modificaciones o agregados a las normas que rigen el trabajo escolar” (MCNE, 1897: 171).

Las Conferencias Pedagógicas fueron instituidas a través de la ley 1.420 y se reglamentaron el 14 de junio de 1887. Allí se consideraba que las Conferencias resultaban un medio para “instruir y vincular al personal docente que estas reuniones en que cada uno se ilustra con los conocimientos y la experiencia de los otros a la par que se estrechan las relaciones amistosas y las profesionales.” (MCNE, 1887: 284). Ya entonces se esgrimía la idea de una educación permanente asociada al grado de eficiencia que mostraría el docente en la enseñanza. “Las conferencias mantienen en actividad los conocimientos adquiridos y estimulan a acrecentarlos siendo por esta causa una necesidad de todo régimen escolar y muy especialmente del nuestro, donde una parte considerable del magisterio carece de estudios y diploma.” (MCNE, 1887: 285). En 1895 se celebraron 113 conferencias prácticas en la ciudad mientras que en 1896 tuvieron lugar 258.

En sintonía con los debates relacionados con el método de enseñanza, en la segunda edición de las conferencias se resaltaba que su propósito consistía en estimular a los maestros jóvenes para la implementación del diálogo socrático “puesto en práctica en todos los centros para avivar en la mente del niño las ideas y el espíritu de observación” (MEC, 1888, n° 156: 636)<sup>165</sup>.

Las CP también fueron objeto de regulación. El CNE reglamentó las CP con el propósito de evitar -atendiendo a experiencias pasadas- que se transformaran en “asambleas tumultuosas” donde primaba la “exaltación pedagógica” (MCNE, 1887: 286). El reglamento establecía que los temas a tratarse partirían de la iniciativa de los docentes, la asistencia era obligatoria (a quienes no lo hicieran se les descontaría una décima parte de su sueldo) y las actividades giraban en torno a la comunicación entre maestros de las experiencias que debían ser esencialmente “pedagógicas”, dejándose explícitamente en claro que estaba prohibido tratar cuestiones ajenas a la enseñanza o que se relacionen con la política o la religión.

Las conferencias se realizaban entre mayo y octubre y tenían una frecuencia quincenal. se distinguían en doctrinales y prácticas. Las doctrinales reunirían a los maestros de todas las escuelas de la ciudad de Buenos Aires en un mismo recinto, mientras que las conferencias prácticas lo harían en cada uno de los distritos escolares<sup>166</sup>.

¿Cuáles eran los temas que trataban estas conferencias? ¿A qué asuntos buscaban dar respuesta? Los temas propuestos expresaban un programa de extensiones amplias y heterogéneas, que ayuda a comprender que las preocupaciones de la enseñanza no estaban circunscriptas a la lectura y la escritura, o a fortalecer el idioma nacional. Hemos identificado temas que van desde la enseñanza de los pájaros a la de teoremas relativas a perpendiculares y oblicuas; a fracciones comunes a la tierra, pasando por la pereza (primer grado) a la multiplicación de números decimales. No faltaban tampoco las clases dedicadas a mejorar los métodos para enseñar moral en primer grado, el adjetivo en segundo grado, el movimiento de la tierra en tercer grado, la forma de los minerales en cuarto grado, o los deberes que los niños tienen para con los padres en quinto grado.

Un aspecto central de este dispositivo de actualización docente era la formación de tribunales que presidían la presentación y eran los responsables de

---

<sup>165</sup> En la conferencia de apertura, el inspector técnico Juan Tufro sostuvo que estas apostaban a “aumentar las aptitudes profesionales del magisterio, comunicarse mutuamente los conocimientos y el fruto de la experiencia diaria, estimular el personal docente, sacarlo del aislamiento que inutiliza los más firmes propósitos, y, por último, fundar la solidaridad que da potencia y enaltece la profesión.” (MEC, 1888, 156: 637).

<sup>166</sup> Véase el reglamento de las Conferencias Pedagógicas (MCNE, 1887: 284-292). Una modificatoria del mismo con ligeras variantes fue publicada en 1893 (MCNE, 1893: 256-260).

redactar las conclusiones a las que arribaba la clase. El mecanismo consistía en dejar registrado en un libro de actas los nombres de los presentes y de los ausentes, el asunto tratado, las personas que tomaron parte en la discusión, las diversas opiniones sostenidas y las conclusiones aceptadas por la mayoría; “sin que estas puedan considerarse como resoluciones decisivas que deban implantarse en las escuelas, mientras no sean sancionadas por el Consejo Nacional”. (MCNE, 1887: 288).

Las conferencias prácticas duraban un máximo de tres horas y consistían en la presentación de una clase modelo por parte de un maestro. Una vez que el maestro terminaba de exponer, se procedía con los comentarios y la crítica pedagógica de dicha lección, pudiendo objetarse el “fondo y forma de la lección”, “la verdad científica en sí” y el método o procedimiento pedagógico empleado para trasmitirla. Así, un maestro designado de antemano ofrecía una lección a un grupo de quince a veinte niños. Preparada con una anterioridad de quince días, desarrollada ante un público del ramo, expuesta a la crítica posterior, que, si señalaba las bondades, no debía ocultar los defectos, resaltando que “el maestro, en aquellos instantes, se encuentra como un *actor* que hubiese de representar determinado personaje ante un público exclusivamente de actores, que también lo conocen” (MCNE, 1897: 174, resaltado en el original).

Las conferencias magistrales consistían en disertaciones y debates sobre sistemas, métodos, programas, textos y demás cuestiones de la organización escolar. Siempre que diez perceptores solicitaran por escrito que una cuestión relativa a la enseñanza o al régimen escolar fuese tratada, se votaría; en caso de resultar afirmativa, el tema sería abordado en la siguiente conferencia. Su periodicidad era mensual o bimensual e introdujeron un componente que remita a una práctica sino democrática, al menos desjerarquizada: terminada la discusión todos los presentes votaban las proposiciones sostenidas.

El alcance de las CP fue paulatinamente en ascenso. Para 1893, se habían realizado en la ciudad de Buenos Aires 800 Conferencias en las que habían tomado parte casi todos los miembros del personal docente. Prácticamente todos los docentes de la ciudad de Buenos Aires habían socializado un tema práctico o teórico basado en sus experiencias en el aula. Ello no implicaba que la asistencia fuese alta: en el tercer año de iniciado apenas la mitad de los maestros asistía a las mismas.

Ese año, los inspectores elevaron al CNE una serie de recomendaciones para considerar la reforma del reglamento de las Conferencias. Las recomendaciones se basaban en una serie de críticas: en la opinión de las autoridades, las conferencias - en muchos casos-, se habían vuelto monótonas. Resultaba indispensable introducir

novedades en el dispositivo para que el mismo alcanzara los efectos deseados. Entre otros asuntos, destacamos los más importantes

1. Evitar la separación entre conferencias doctrinales y prácticas, por considerarlas artificiales. Promover en cambio una organización basada en criterios territoriales, que tomaran en cuenta los intereses y las problemáticas propuestas por las escuelas de cada DE.
2. Los Inspectores ofrecerían una conferencia anual, así como también podrían ofrecerlas personas extrañas al sistema, sobre temas elegidos por el CNE.
3. Durante la discusión de las lecciones modelo debía prohibirse todo tipo de lectura; las disertaciones podían ser escritas, pero no los argumentos empleados durante el debate. De este modo, se esperaba que las Conferencias no se desnaturalicen, convirtiéndose en sesiones de lectura.

La propuesta de reforma de las CP elevada por Andrés Ferreyra planteaba otro ángulo del problema: que de ellas no saliera mellada la autoridad del director. Así, planteaba que no había que mezclar en conferencias prácticas a los directores, ya que quedaría expuestos a las críticas de empleados subalternos -como ya había constatado él mismo en ocasión de conferencias realizadas-. Al mismo tiempo, también proponía eliminar de las doctrinales a los maestros con título supletorio y sin título considerando que la ley no les atribuía facultades directivas en la enseñanza, sino “subalternas, supletorias y esencialmente fácticas” (MNCE, 1893: 250).

El dispositivo de las CP permite observar la predominancia de un modelo de enseñanza intuitivo basado en el aprendizaje a través de estímulos sensibles y apoyado sobre los conocimientos previos del alumno, en abierta sintonía con la promoción de los nuevos métodos de enseñanza a los que hicimos referencia en el segundo apartado de este capítulo.

Algunos ejemplos de las conclusiones a las que se arribaban en las conferencias prácticas. En el caso de una lección dedicada a la geometría, se acordaba que:

1. En la enseñanza de la Geometría el maestro debe hacer que los alumnos lleguen fácilmente y por inducción al descubrimiento de las verdades que quiere demostrar.
2. Las explicaciones deben ilustrarse con ejemplos prácticos y comprensibles para los niños.
3. Se ha de proceder de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general.
4. Conviene cuidar que los niños al enunciar y explicar los teoremas, lo hagan con lenguaje claro y correcto.
5. El maestro debe fijar bien en la mente del niño las verdades demostradas, deberá enseñar a darles inmediata aplicación en problemas adecuados al objeto.” (MEC, 1893, 245: 769-770).

Sobre las conferencias prácticas -y su relación con los métodos de enseñanza- se llega a decir que “En efecto, el maestro que sabe dar una *lección*, de acuerdo con la norma que rige esta clase de actividades, seguramente, es un buen

maestro [...] Un maestro bueno, como *enseñante*, fácilmente consigue buena disciplina, y educa bien, en el amplio sentido de esta palabra, a sus alumnos.” (MCNE, 1897: 173 resaltado en el original). Y se los contraponen con los “maestros de carácter” que “escollan en la falta de habilidades para transmitir [...] en la falta de habilidad para despertar y cuidar el germen del conocimiento en cada niño” (MCNE, 1897: 173).

Diez años después de implementadas, las Conferencias continuaban ofreciéndose de manera ininterrumpida. Las Conferencias eran valoradas positivamente en tanto permitían a los maestros desempeñar roles que exigían preparación de su parte:

El hecho solo de que un joven o una joven maestra sea designada como disertante o replicante, como secretaria o secretario de una sección de conferencias, obliga naturalmente a una preparación o a un trabajo quizá nunca llevado a cabo, llamado a producir un bien que toma proporciones a medida que se pasa de los detalles a considerar los grandes resultados de la sociabilidad y del cambio de ideas (MEC, 1896, n° 275: 675).

Sin embargo, muchos inspectores eran conscientes de los límites de este dispositivo de actualización del saber docente: el responsable de supervisar las escuelas del distrito 13 notaba que los docentes que exponían con éxito en las conferencias pedagógicas, luego dictaban clases que “carecían de animación [...] abandonando en sus lecciones diarias, todos aquellos medios que pusieron en práctica en sus disertaciones” (MEC, 1895, n° 259: 1445). Lo que el ojo agudo de este inspector refería era que un asunto era dar una clase especial frente a la mirada de colegas y otra, muy distinta, era mantenerlo cotidianamente en el salón de clases. Otro de los argumentos que ponían en tela de juicio el valor del dispositivo era si los alumnos que participaban de la clase habían sido preparados de antemano para la lección (otra vez el fantasma del “arreglo” entre el maestro y los alumnos sobrevolando el dispositivo). La gran diferencia -para quienes objetaban este argumento- consistía en subrayar que lo importante era si el método aplicado era el apropiado o no, la maestra lo desarrollaba con naturalidad y cubría o no los objetivos<sup>167</sup>.

El libro de texto volvía a colocarse en el corazón de los debates, para cuestionar su centralidad en el proceso de enseñanza. En las CP relativas a algunas disciplinas las referencias al libro aparecían desplazadas del centro del proceso de enseñanza. En el caso de las lecciones sobre temas relativos a instrucción cívica y

---

<sup>167</sup> La exposición de la maestra Catalina Argofolio sobre multiplicación de números decimales genero sospechas en el jurado, promoviendo un debate sobre la validez o no del método. (MEC, 1894, 246: 810).

de moral, se procuraba hablar “al corazón del niño”, apoyándose en narraciones cortas, claras, que lo impresionaran tiernamente, procurando que conviertan en hábito las enseñanzas y no olvidando que el maestro es el “ejemplo vivo” (MEC, 1890, n° 179: 1371).

La mayor o menor centralidad del libro de texto no era el único elemento que se ponderaba. En las parroquias de Socorro y del Pilar, un maestro ofreció una conferencia sobre la digestión a niñas de quinto grado en la que -a juzgar por las críticas- representaba el ejemplo de una clase mal dada desde la perspectiva del método que se buscaba promover.

Se observó por las distintas personas [...] la falta de propiedad en algunos términos, la inactividad de las alumnas durante la lección, la forma de las preguntas. La demasiada extensión y muchos detalles que no se creían necesarios, el que no se hubiese comparado alguno de los aparatos con objetos comunes, ni explicado la etimología de algunas voces, lo que hubiera grabado en la mente de las niñas la forma del estómago, semejante a la de una gaita y el recuerdo del duodeno, así llamado por tener doce dedos de largo. (MEC, 1895, n° 260: 1489).

Una clase modelo sobre el alcanfor concluía sosteniendo que “en toda conversación instructiva es conveniente ejercitar y cultivar los poderes de la observación, acostumbrando al niño a que note las cualidades sensibles del objeto y su uso” (MEC, 1894, n° 250: 1010). Otra conclusión en una clase de matemática: “todo lo que el niño no puede aprender por intuición debe hacerlo por demostración” (MEC, 1894, n° 252: 1111).

El maestro Blas Escobar disertó sobre lectura y escritura simultánea a niños de primer grado. Comenzó preguntando a los alumnos dónde se encontraban, cuál era el objeto que los llevaba a la escuela, y qué era lo que aprendían. Frente a las críticas del tribunal, el maestro sostuvo que se basó en el cuarto cartel del libro de texto de Andrés Ferreyra *El Nene* “pero que después había ampliado a su manera ese método [y que] consideraba como muy bueno por los múltiples resultados que le ha dado cuando tenía a su cargo la sección atrasada de 1er grado, y después de otras muchas consideraciones y citas pedagógicas para demostrar la bondad de su clase terminó diciendo que la crítica de la señorita Capurro carecía por completo de fundamento por cuyo motivo no podía de ninguna manera aceptarla”. (MEC, 1895, n° 260: 1490). Entre las conclusiones se estableció “proceder de modo tal que se parta de una palabra o frase, aunque no puede basarse en una palabra cualquiera,

ni en una frase determinada según las opiniones de pedagogos como Jacotot, porque son bases falsas” (MEC, 1895, n° 260: 1489)<sup>168</sup>.

### **A modo de cierre**

En este capítulo recorrí tres dimensiones a través de las cuales se desarrollaron nuevas formas de intervención sobre las escuelas con el propósito de incidir sobre las formas de enseñanza. No fueron las únicas acciones que se desplegaron durante este período (el debate en torno al horario escolar y a la regulación de los libros de texto podrían estar entre las primeras). No obstante, creo que alrededor de estas tres iniciativas se puede visualizar una serie de acciones orientadas a introducir cambios en relación al tipo de conocimiento que se producía en la escuela.

Dos características se destacan en este registro de análisis. La primera es que muchas de las reformas impulsadas (sobre todo las relativas a introducir una renovación en los métodos de enseñanza) habían iniciado con anterioridad a que el CNE las ubicase entre sus objetivos (algo que definió con claridad a partir de la década del '90). En efecto, fueron los maestros y directores quienes impulsaron una serie de reformas silenciosas sobre las cuales se montó la iniciativa de la comisión (compuesta, vale la pena volver a recordarlo, por directores, maestros y vocales del CNE). El interés por mostrar las reformas a nivel del aula consistió en reconstruir cómo los cambios en la escolarización partieron de diferentes puntos y se ajustaron a diferentes ritmos. Así, por ejemplo, cuando Gutiérrez se vio impelido a reformar los programas de enseñanza lo hizo reconociendo que estos ya habían y estaban siendo modificados en la práctica a través de múltiples iniciativas particulares de los maestros. La comisión responsable de la reforma del plan de estudios reconocía también haber mantenido intercambios con los maestros en torno de la sanción de los nuevos programas.

La segunda es que parte de la estrategia consistió en combinar viejos y nuevos elementos (las conferencias y los exámenes públicos) en el ensamblado que buscaba actualizar-controlar el saber transmitido en las escuelas; estos mismos elementos serían redefinidos en sus modos de implementación, alcances y propósitos a lo largo del período. Una constante fueron los contrapuntos, la falta de consenso en torno a los métodos de enseñanza y las formas de evaluación. Los

---

<sup>168</sup> El principal referente en el Río de la Plata del método de lectura propuesto por el maestro Escobar era Francisco Berra, quien -según Berta Braslavsky- clasificó y categorizó “los métodos según su capacidad para la educación mental, es decir, para ‘poner en acción el pensamiento’: consideraba peores a los de deletreo y palabras indivisas basados en la memoria, buenos en parte al sintético-fonético, y al de palabras con análisis, y el mejor, el analítico-sintético (de la palabra generadora)”. (Braslavsky, 1996: 8).

debates en torno a los exámenes, a la implementación del método de enseñanza objetiva, así como los contrapuntos que surgían en las conferencias pedagógicas expresaban dinámicas que aspiraron a regular las prácticas escolares en sintonía con una serie de nociones sobre la escuela moderna. Lo interesante de estos registros es que aquellas dinámicas interpelaban a una red amplia de sujetos que participaban de la gestión cotidiana de las escuelas donde los puntos de vista sobre las formas escolares que debían adoptar el examen y los métodos de enseñanza no remitían a posiciones homogéneas.

¿Por qué son importantes estos registros para comprender los cambios en el proceso de escolarización? Las quejas recurrentes por parte de las autoridades en relación a la situación de los exámenes, por ejemplo, mostraba los límites que el CNE tenía en la regulación de algunas prácticas. Las iniciativas de maestros que, apropiándose del método de enseñanza objetiva desarrollaban estrategias que luego se generalizarían para el resto de las escuelas de la ciudad, dan cuenta de otras dinámicas que rompen con la lógica arriba-abajo. Las conferencias pedagógicas podían officiar como potentes laboratorios de los cuales extraer mejores formas de enseñar o promover nuevas polémicas, pero también fueron espacios donde se regulaba, estandarizaba y ordenaba el trabajo docente. En ese punto, las CP compartían con las mesas examinadoras un conjunto de elementos en común.

Uno de los ejes del debate giró en torno al valor del libro -su centralidad en el proceso de enseñanza-, la voz del maestro -como fuente que vivificaba los conocimientos- y el los objetos -como fuente del conocimiento-. Las polémicas sirven para dar cuenta de un espacio de debates e intercambios que estaban teniendo lugar con cierto grado de intensidad entre los educadores.

El libro, puesto en cuestión, no cedió terreno fácilmente. Se readaptó, buscó su lugar y siguió presente en las aulas. Al mismo tiempo, como trataré de demostrar en el siguiente capítulo, el aparente rechazo al papel del libro como fuente del saber que promovía el método intuitivo parecía no incidir sobre las acciones tendientes a promover las lecturas entre los maestros.



## Capítulo 4

### **Bibliotecas para formar maestros**

“Las bibliotecas necesitan nervios y no pulpa,  
carnes vivas y no mortecinas”.

**Domingo F. Sarmiento, 1881**

Un mapeo de los índices de escolarización en la ciudad de Buenos Aires de finales del siglo XIX a principios del XX contabilizaba el incremento de los espacios destinados a la lectura y, de un modo particular, la expansión de las bibliotecas públicas. El aumento de los índices de alfabetización era uno de los factores que contribuían a la formación de nuevas camadas de lectores. Este aumento conllevó la diversificación de los puntos de acceso a la cultura letrada, así como de los géneros literarios consultados por los lectores. En efecto, los nuevos públicos que accedieron al mundo de la cultura escrita –niños, mujeres y obreros- no sólo canalizaron intereses específicos y configuraron nuevas sensibilidades a partir del contacto con libros, revistas y periódicos; también contribuyeron a diversificar los vínculos entre la sociedad y la cultura letrada, generando “una peculiar densidad del campo literario” (Sarlo, 1985: 19) que impactó en las relaciones entre “la imprenta, el Estado y la esfera pública” (Acree, 2013: 93). El surgimiento de nuevos tipos de lectores condujo, a su vez, a redefinir los perfiles y las funciones de los espacios destinados a su formación, donde “el modelo tradicional de la cultura letrada continuó jugando un papel predominante, aunque ya no exclusivo ni excluyente” (Pietro, 1988: 13).

¿Qué tipos de relaciones mantuvieron los maestros con los libros y la cultura escrita en un sentido amplio? ¿Cuáles eran sus espacios de lectura? ¿Qué relación guardaban sus lecturas con el desarrollo de la enseñanza? ¿Leían para enseñar mejor? Seguramente hay tantas formas de leer como lectores existen. Un testimonio reconstruido por Beatriz Sarlo (1998) puede ilustrar cómo y por qué leía una joven que se formaba para desempeñarse como maestra a finales del siglo XIX. La estudiante del magisterio Rosa del Río, hija de un sastre y una sirvienta, no estaba segura si le gustaban las lecturas que tenía que realizar en la Escuela Normal. Entre sus memorias de infancia, recordaba que el único libro que había en su casa era la cartilla de lectura de primer grado. Nadie en su familia creía que iba a ser maestra. “Más me gustaba coser y dibujar, creo que tenía mejor mano para esas dos

cosas” (Sarlo, 1998: 26). Poco a poco, fue interesándose por las prácticas de lecturas que le proponía el magisterio. Allí le habían inculcado el gusto por los poemas, que luego les recitaba a sus hermanos, no tanto por su significado, sino por los sonidos que emitía. Recitar poesía la alentaba a leer más, convenciéndola del papel que tenía la lectura en los procesos de enseñanza. A la postre, aquel convencimiento se transformó en la clave de una misión cultural: “Siempre creí que teníamos que lograr, aunque solo fuera eso, chicos que pudieran leer bien.” (Sarlo, 1998: 28).

Al igual que Rosa del Río, miles de porteños incorporaron paulatinamente la lectura entre sus prácticas cotidianas. El libro era portador de un componente emancipador y las escuelas una vía de acceso privilegiada a ellos. Incluso la escuela de penados tenía una Biblioteca, que contaba -en 1895- con 1695 volúmenes. El señor Boerr, responsable de aquella, sostenía que: “No es necesario demostrar la utilidad y la influencia que puede ejercer un buen libro en la regeneración de un penado en el momento en que abre los ojos a la vida intelectual que le era antes desconocida.” (MEC, 1895 n° 266: 286).

Asimismo, aquella multiplicación de los espacios de lectura y la formación de nuevas camadas de lectores tuvieron lugar en el contexto de una intensa batalla cultural que alcanzó su cenit hacia fines del siglo XIX. Entonces, los “tradicionales” habitantes de Buenos Aires percibieron con asombro y preocupación cómo la ciudad se llenaba de sonidos nuevos y perturbadores: la sirena de los barcos, el trepidar incesante de industrias y talleres y el ruido del tranvía. El proceso de metropolización de la “Gran aldea” en una ciudad moderna sacudió las bases culturales de la ciudad, multiplicando los puntos de fricción entre los “usos y costumbres” tradicionales y las nuevas pautas de sociabilidad, promoviendo cambios inesperados en los registros perceptivos sobre lo propio y lo ajeno, así como los modos de ver<sup>169</sup>.

Pero no eran los sonidos de las sirenas de los barcos lo que más inquietaba a las autoridades educativas y a los miembros de las clases altas porteñas, sino los murmullos de lenguas ininteligibles que se oían descender de aquellos y que rápidamente se esparcían aquí y allá. Enseguida, los inmigrantes pasaron de ser representados como un elemento indispensable para el progreso de la nación, a ser observados con recelo y desprecio: “Lo que me revienta es el populacho canalla vociferando en las calles” escribía Miguel Cané (miembro conspicuo de las clases dirigentes, vocero del malestar que experimentaban los sectores tradicionales frente

---

<sup>169</sup> “También es claramente visible para los contemporáneos –señala Oscar Terán– que incluso las costumbres más básicas y los tipos físicos están en proceso de cambio. ‘¿Cómo se come ahora?’, se pregunta Vicente Quesada. Y responde ‘Enteramente a la europea’. Pero además ocurre que al mirar a las señoritas se percibe que ‘ya no hay un tipo nacional, la belleza tiene algo de cosmopolita.’ (2000: 24).

a la irrupción plebeya y autor de la *Ley de Residencia*) a su madre, a propósito de los cambios que experimentaba la ciudad porteña<sup>170</sup>.

En las escuelas de la ciudad el problema del idioma era una constante por aquellos años. Tras la inspección a la escuela 7 del DE 7, un inspector afirmaba que “el maestro tiene que empezar por la lucha del idioma. La generalidad de pequeñuelos, cuando ingresan a la escuela, no conocen más que el italiano.” (MEC; 1883, n° 48: 239). Otros maestros se quejan amargamente de la falta de empeño en enseñar el idioma español: “Mil causas lo corrompen, y sobre todo en Buenos Aires. La inmigración incesante a estas costas trae su ininteligible jeringoza. Los padres y los preceptores sostienen diálogos en que apenas logran entenderse [...] no es fácil ser claro, ni hacerse escuchar en una nueva torre de Babel.” (MEC, 1884, n° 67: 202). Ricardo Monner Sans, autor de una obra literaria y profesor de escuelas normales, advertía -algunos años después- que en muchas “tapas de los cuadernos de los alumnos [se podían ver] inscripciones en otros idiomas que no son el castellano” (MEC, 1891, n° 197: 1153) y proponía que se marcara la tapa de los cuadernos con una provincia o la figura de un prócer.

La reacción de las elites no se redujo a denostar al inmigrante con “argentino desprecio”; al mismo tiempo que expresaban su malestar, los sectores dirigentes comprendieron que para configurar una nueva identidad colectiva era preciso “dar algún significado a esos ruidos” (Fernández, 2012: 16) y ordenarlos dentro de un proyecto de nación<sup>171</sup>. Los procesos que desató el esfuerzo por “asimilar” a los inmigrantes presentaron infinidad de aristas y adoptaron aspectos específicos en cada región del país. El proceso de escolarización cobró una gran importancia puesto que se consideraba a las escuelas como *vía reggia* para actuar con celeridad y eficacia sobre las subjetividades de un sector extremadamente sensible de la población: las infancias.

Maestros, directores y autoridades asignaban a los libros de texto un papel preponderante en la construcción de una sensibilidad civilizada y en la formación de una identidad nacional<sup>172</sup>. ¿Cuáles eran las lecturas que nutrían el repertorio de los

---

<sup>170</sup> La ley 4.144 (o Ley Cané) fue sancionada en 1902 y permitía expulsar a los inmigrantes sin juicio previo; en su fundamentación decía estar dirigida fundamentalmente hacia aquellos extranjeros que, formando parte de movimientos obreros y organizaciones sindicales, participaban de marchas, mítines y manifestaciones contra empresas y gobiernos. La ley estuvo vigencia durante 56 años y se deroga en 1958 durante el gobierno de Arturo Frondizi.

<sup>171</sup> Para una mirada en profundidad sobre los argumentos y las estrategias que desplegó la elite dirigente y sus repercusiones en el campo educativo, véase Bertoni, Lilia (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

<sup>172</sup> La institución de mecanismos de selección de libros de texto por parte del CNE apostaba a “ganar los corazones de los niños del campo y nacionalizar a los hijos de los inmigrantes que inundaron el Río de la Plata con el cambio de siglo. Los textos de historia eran considerados particularmente adecuados

saberes docentes y cómo se las transmitían a sus alumnos? Es ésta una pregunta ambiciosa que deposita la atención sobre un aspecto que, por cierto, desborda los límites de este capítulo, aunque contribuye a situarlo. Nuestras propias fuentes están sembradas de referencias respecto al carácter polisémico que presentaba el campo de estudios sobre la lectura y los lectores, aun cuando lo circunscribamos al ámbito educativo. En 1885, por ejemplo, Benjamín Zorrilla afirmaba: “En nuestras escuelas se enseña a leer, lo que es muy bueno; pero *no se inspira en ellas el gusto por la lectura*” (MCNE, 1885: 68, el resaltado es mío). Lo que esta cita parecía estar sugiriendo es que un asunto es historiar el despliegue de los saberes, las técnicas y los debates que subyacen en la enseñanza de la lectura, y otro registro muy distinto consiste en poder dar cuenta de las estrategias, recursos, hábitos e incluso de los rituales que se desplegaban en la escuela con el propósito de despertar o “encender” entre los alumnos el placer por la lectura.

En el capítulo previo mencionamos cómo la introducción de reformas en los métodos de enseñanza basados en las lecciones de cosas y en la enseñanza objetiva cuestionaba el lugar del libro como fuente excluyente del conocimiento a ser enseñado en las escuelas. Este capítulo ofrece una mirada complementaria, en tanto busca ponderar las iniciativas mediante las cuales se buscó facilitar el acercamiento entre la cultura impresa, los espacios de lectura y sus potenciales lectores. El propósito de este capítulo es presentar algunos aspectos relacionados con los espacios de lectura, haciendo foco en uno que estuvo destinado especialmente al público docente y que se fundó precisamente por aquellos años de cambios y transformaciones: la Biblioteca Nacional del Maestro (en adelante, BNM).

### **Bibliotecas escolares y políticas de lectura en la ciudad de Buenos Aires**

El territorio escolar en que se inscribió la Biblioteca Nacional de Maestros fue objeto de una serie de intervenciones relacionadas con la difusión de la lectura y la edificación de espacios específicamente destinados para practicar la lectura, a los que se hace referencia en este apartado. Asimismo, se busca señalar algunos problemas -semejantes a los que atravesaron otras instituciones educativas- que marcaron sus primeros años de vida.

En el marco del traspaso de instituciones que tuvo lugar durante 1880 con la federalización de la ciudad, además de las escuelas y bibliotecas populares emplazadas en la ciudad de Buenos Aires, se comenzó a conformar con volúmenes procedentes de otras reparticiones estatales, la que sería con el tiempo la Biblioteca

---

para la tarea de forjar identidad, pues no sólo podían impartir una idea de valores colectivos, sino que también establecían un relato de los orígenes de la nación.” (Acee, 2013: 111).

Nacional de Maestros (en adelante, BNM). Los libros de la Biblioteca habían sido recientemente inventariados y alojados en un departamento especial de la casa de la Comisión Nacional (luego CNE)<sup>173</sup>. Sarmiento, quien se desempeñaba como Superintendente de escuelas, estableció la adquisición de un local adecuado como una prioridad, afirmaba contar con los planos para su edificación y le solicitaba al ministro de instrucción la suma de 150.000 pesos fuertes para dar inicio a las obras.

Sobre la base de aquel acervo el 8 de julio de 1883 se creó por ley una Biblioteca Pedagógica. Junto con la biblioteca se organizó un Museo Pedagógico, similar al Museo escolar del Estado que se había inaugurado recientemente en Bruselas, considerando que sería “un resorte importante en el mecanismo de la instrucción primaria” y “no existe aún ninguno en el país.” (MCNE, 1883: LXIV). Aquel museo pedagógico -como señala Cristina Linares- fue impulsado por el CNE, a diferencia de otros semejantes: “de hecho, la iniciativa de crear museos escolares no procede, al menos en sus comienzos, de las autoridades educativas, sino de asociaciones privadas que agrupan a industriales y fabricantes” (Linares, 2014: 79)<sup>174</sup>.

Durante 1885 el Consejo adquirió un local ubicado en la esquina de las calles Talcahuano y Viamonte, que contaba con salones espaciosos y adecuados para el funcionamiento de la Biblioteca. En el mismo local podían encontrarse también muestras del material de enseñanza que más tarde integró parte del museo pedagógico, aunque no contaba todavía con “una organización adecuada” (MCNE, 1885: CXXXIII). La decisión de ubicar en el mismo espacio libros y objetos para su consulta puede explicarse por la ausencia de otros locales apropiados; pero, también, permite entrever una intencionalidad pedagógica que tendrá un impacto en la

---

<sup>173</sup> La Biblioteca estaba a cargo de un empleado, quien respondía directamente al secretario del Consejo. Entre sus funciones, el bibliotecario era responsable de garantizar “el buen orden y [...] las existencias de la misma” y “llevar un libro de movimiento de entradas y salidas de los libros que constituyen la Biblioteca y depósito de publicaciones oficiales” (MCNE, Anexos, 1882: 7). También tenía que registrar, en un libro aparte, los movimientos de entrada y salida de las obras y documentos oficiales, elevando mensualmente un informe a las autoridades del Consejo y proponer intercambios de ejemplares con particulares, bibliotecas o sociedades científicas del país y del extranjero. Finalmente, debía procurar la correcta catalogación de los materiales “a fin de que no haya demora en la búsqueda de los documentos o expedientes.” Para ello, los expedientes debían ser colocados en “legajos o carpetas de cartón, del tamaño natural del papel, que nunca y bajo ningún pretexto, debe ser doblado o deteriorado.” (MCNE, 1883: 8).

<sup>174</sup> Una vez más, puede observarse cómo los límites entre iniciativas oficiales y particulares se confunden entrelazándose. Como muy bien reconstruye Linares, el CNE encargó a una comisión especial la organización de una exposición de objetos escolares para presentar en el marco de la Exposición Sud-Americana. “Los objetos fueron **recolectados en las escuelas**, con mucha dificultad, por el escaso tiempo de antelación con que se contó, según expresó la comisión. La muestra se compuso de costuras y bordados, dibujos, caligrafía, textos, bancos (sistema belga, sistema Sastre, modelos estadounidenses) y útiles escolares” (Linares, 2014: 79, el resaltado es mío). Junto a esos, se reunieron una serie de objetos **donados por la Casa editorial Estrada**, “[...] a más de muchos efectos escolares, libros, un cuadro de los pro-hombres argentinos, etc., etc., nos ha facilitado mapas de historia natural, física y geografía, y los cuadros de enseñanzas de cosas de Calkins” (MEC, n° 5, 1882: 164, citado en Linares, 2014: 79, el resaltado es mío).

definición del perfil de lector que privilegiaría, por sobre el resto del público, el Consejo: los maestros de escuela.

Sin embargo, cinco años después de haberse sancionado la ley que decretaba la creación de ambas instituciones, aún no se contaba con el edificio definitivo. En la memoria de 1888 Zorrilla debía reconocer ante el ministro de Instrucción que “En este capítulo me encuentra V. E. en falta” (MCNE, 1888: 239). El presidente del Consejo había prometido un año atrás inaugurar la Biblioteca y el Museo “instalados en su propia casa”. Para ello, estaba planificado ocupar las instalaciones de la escuela Petronila Rodríguez Peña. Pero un imprevisto lo impidió: los Tribunales de Justicia, que funcionaban hasta ese momento en el edificio del Cabildo, vieron impedida la posibilidad de continuar desarrollando sus tareas con normalidad cuando la Intendencia de la Capital comenzó a demoler el ala derecha del edificio colonial para ensanchar la Avenida de Mayo.

Ante esta situación, los Tribunales se trasladaron provisoriamente, por decisión del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública a las instalaciones del edificio escolar ubicado en la calle Garantías, entre Charcas y Paraguay, ocupando el espacio que originalmente había sido concebido para que funcionaran Biblioteca y Museo. En una carta dirigida al Ministro el 24 de diciembre de 1888 Zorrilla expresaba cierto malestar al respecto:

El Consejo que tengo el honor de presidir, ha tenido que renunciar momentáneamente a instalar en su local propio y espacioso el Museo y la Biblioteca de Maestros, instituciones auxiliares y protectoras de la escuela pública, que de ellas vive, y de las que en gran parte depende el rápido progreso de la educación común (MCNE, 1888: 237).

La urgencia por instalar la BNM respondía, junto a los motivos ya señalados, a un uso no previsto de los edificios escolares: muchas escuelas de la Capital Federal, al verse desbordadas por el incremento de su matrícula, “sacrificaban” el espacio del edificio originalmente destinado a biblioteca y museo, para emplearlo como aula, lo cual redundaba negativamente tanto para la promoción de la lectura de los alumnos como para la de los maestros, quienes hubiesen podido encontrar en sus propios locales escolares un lugar de esparcimiento y formación.

En 1888 la BNM funcionó en un departamento de la escuela graduada de Niñas del Distrito 6°, y gracias a las refacciones se pudo abrir al público con una instalación modesta “pero que responde por el momento a las necesidades de los maestros de la Capital” (MCNE, 1888: 240). Esta decisión se tomó tras descartar la posibilidad de que, mientras los Tribunales ocupasen el edificio destinado a la

biblioteca y el museo escolar, se distribuyeran los libros entre los 16 CE, para que cada uno pudiera formar con ella una biblioteca propia.

Este primer acercamiento al desenvolvimiento de la BNM pone de manifiesto cómo ésta compartía muchas de las dificultades que atravesaron los edificios escolares.

En paralelo se desplegaron algunas iniciativas para dotar a las escuelas de libros y organizar así una biblioteca; también se registran importantes esfuerzos de la comunidad por colaborar con materiales (estantes, mesas de lectura, libros) destinados a las instituciones educativas. El siguiente cuadro expresa las cantidades de dinero invertidas por el conjunto de escuelas de cada distrito en la provisión de mapas, libros y otros materiales.

**Cuadro n° 1: inversión en insumos (libros y mapas) para las bibliotecas escolares (1887)**

Distrito	Parroquias	Libros y mapas
1°	Catedral al Norte	2966,31
2°	San Miguel	1855,04
3°	Catedral al Sud	1106,21
4°	San Telmo	1599,33
5°	Piedad	2458,87
6°	San Nicolás	1881,64
7°	Concepción	4935,94
8°	Santa Lucía	2287,23
9°	Socorro	2682,41
10°	Pilar	3566,86
11°	Montserrat	1407,61
12°	San Cristóbal	1983,51
13°	San Juan Evangelista	2069,67
14°	Balvanera	4208,83
15°	San José de Flores	3535,45
16°	Belgrano	1420,97
	Total	39.960,88

Elaboración propia en base a MCNE, "Mueblaje, útiles y textos de los Consejos Escolares y escuelas de los 16 distritos de la Capital. 1887.

Cuando Zorrilla dejó la presidencia del Consejo, señaló que durante su gestión se habían dado pasos importantes en relación a la dignificación del trabajo docente. Entre ellos incluía la creación de bibliotecas escolares. Así, reseñaba que el Consejo había provisto a los maestros de las escuelas de:

una morada cómoda y decente en el edificio de la escuela; ha hecho efectiva la inamovilidad de su puesto, mientras dure su buena conducta; ha fundado en su beneficio propio la biblioteca escolar, dotándola de todos los elementos que pueden ser necesarios para aumentar sus conocimientos, facilitándole así el éxito de su tarea; ha fundado las conferencias doctrinales y prácticas, que tanto contribuyeron a despertar el noble estímulo entre el personal docente, que prepara y asegura el mejoramiento de la escuela; y finalmente ha redactado y propendido a que se dicte en su favor, [...] la Ley de Jubilación... (MCNE, 1893: 13-14).

Como parte del balance de su gestión, el propio Zorrilla reconocía también que las dificultades derivadas de la ausencia de espacio en las escuelas de algunos DE se habían agudizado, debiendo utilizar las habitaciones destinadas a Dirección y Biblioteca para que funcionen como salones de clase. Veinte años después este problema seguía presente. En 1914 el Presidente del Consejo Pedro N. Arata reconocía que la biblioteca escolar “[había] quedado relegada en la lista de cosas que debe tener una escuela” (MCNE, 1914: LXIX) y admitía en su informe al Ministro de Instrucción que

No tenemos, en realidad, lo que en Europa y Estados Unidos se denominan bibliotecas escolares con el objeto de aficionar a los niños a la lectura, aumentar el caudal de sus conocimientos y suplir la escasez de libros de los alumnos pobres (MCNE, 1914: 338).

Aunque Arata reconocía que existían en casi todas las escuelas “una pequeña colección de textos en uso y de libros de consulta”, ello no alcanzaba para conformar una biblioteca escolar, en el sentido mencionado. En cambio, argumentaba el funcionario:

Si el preceptor tuviera en ella libros que lo ilustren, de geografía y de viajes que despierten la curiosidad del niño, de aventuras guerreras que lo interesen, de moral, de poesía, que venga de los lejanos tiempos o de nuestros días, los libros de mucha imaginación que lo entretengan, y que se deben a la primera edad, ya que tienen tan próximo el tiempo en que tendrán al frente las duras realidades de la vida, es evidente que el niño se retiraría de la escuela, con el amor y el hábito de la lectura. (MCNE, 1914: LXX)

Había algunas excepciones. Por ejemplo, la biblioteca infantil que se encontraba en el local de la subintendencia de Belgrano “sostenida por el concurso popular y subvencionada por el Consejo”. También funcionan bibliotecas semejantes



en los distritos 4°, 5°, 6°, 12° y 14° que prestaban un servicio similar y “que de día en día perfeccionan su mecanismo”. A pesar de las dificultades, en algunas escuelas los directores refuncionalizaban los espacios disponibles para hacerle lugar a la biblioteca. Es el caso de la escuela n° 6, del DE 2° General Martín Rodríguez que empleaba el salón de música como biblioteca, museo escolar y salón de actos. En la escuela n° 16, del CE 7° Presidente Urriburu la dirección resolvió que “el pequeño patio cubierto que se intercepta entre las salas 9 y 10 [fuese] habilitado con un arreglo especial para funcionamiento de una sala de lectura.” (ICNE, 1949, CF, Presidente Urriburu). La escuela French y Beruti contaba desde el momento de su fundación con una biblioteca escolar a la que se había bautizado con el nombre de “Patria y Cultura”, pero el deterioro del edificio llevó a tener que guardar los libros, hasta que el local volviera a estar en condiciones.

Una de las primeras bibliotecas escolares de la ciudad se fundó en la escuela n° 4, del CE 2° Presbítero Manuel Alberti el 13 de abril de 1885 y fue impulsada por la primera directora de la institución, Ángela Menéndez. En 1887 incorporó 69 volúmenes procedentes del Consejo Nacional, a los casi 600 ejemplares que ya poseía. La autora del informe distingue 300 libros destinados a los alumnos y 386 a los profesores. (ICNE, 1949, CF, Manuel Alberti). La escuela n° 18, del CE 1° Juan José Paso fue inaugurada el 2 de abril de 1886, pero recién gracias al entusiasmo que le imprimió la directora Petrona Salaberry de Rodríguez Quiroga, se inauguró en 1908, junto con la Copa de Leche, la biblioteca de la escuela (ICNE, 1949, CF, Juan José Paso). En algunas oportunidades el sueño de la biblioteca propia chocaba con las dificultades espaciales. Así ocurrió en la escuela n° 17, del DE n° 1 en donde

La organización de una biblioteca fue siempre una aspiración de todos los directores que estuvieron a cargo de la escuela, pero la falta de local impidió la realización. Ella fue posible después de la ampliación efectuada en 1930 y el 10 de julio de 1931 pudo inaugurarse la que funciona en la actualidad (ICNE, 1949, CF, escuela sin nombre).

Las dificultades para contar con bibliotecas eran manifiestas en la mayoría de las escuelas de la ciudad. Como una estrategia de compensación, una de las primeras políticas impulsadas desde el Consejo en este sentido, consistió en la distribución de libros a todos los maestros de la Capital. Su principal promotor fue el Inspector General Pablo Pizzurno. En 1906, Pizzurno elevó un informe a las autoridades del Consejo donde destacaba que

A las conferencias quincenales de directores técnicos y a las del Inspector General, se agrega como medio de facilitar el mejoramiento escolar, el envío gratuito a todos los maestros [de la Capital], de la serie de libros especialmente editados para ellos bajo

mi dirección, libros que he debido elegir con un criterio especial dentro del propósito perseguido y a veces según las necesidades del momento. (MCNE, 1906: 11-12)<sup>175</sup>.

Pizzurno ya era -como se desarrollará en el siguiente capítulo- un hombre reputado dentro del mundo de la educación por el tino y el carácter práctico con que ponderaba los problemas y proponía soluciones. A los libros escogidos por el inspector los acompañaba otro conjunto de textos enviados por el Consejo Nacional de Educación entre los que se contaban *Nuestro Gobierno*, *Aritmética inventiva* y *Los primeros ensayos de Física y Química*, cuyo autor era otro importante pedagogo, Ernesto Nelson. Pizzurno también sugería incluir el trabajo de la Srta. Ernestina López "La escuela y la vida". ¿Cómo ponderar los efectos que esta política tuvo entre los maestros porteños? Es difícil saberlo con precisión, ya que cada lector puede elaborar a partir de la red textual en la que se inscribe, ideas diversas. El carácter optimista del propio Pizzurno, lo llevaba a considerar que "Los beneficios en que traducen para la enseñanza, la distribución que generosamente hace el H. Consejo de todos estos libros, son de aquellos de que no se puede hacer estadística, pero no menos grandes ni ciertos" (MCNE, 1906: 12).

Dentro de este marco, la BNM fue un punto de referencia obligado para analizar las políticas de lectura dirigidas hacia los maestros, tanto por la gravitación que tuvo esta institución a nivel local, como por haber consolidado el acervo bibliográfico en materia educativa más importante del país.

En este sentido, se trata de un acervo que se alimentó de diferentes cauces. Las políticas oficiales se combinaron con las donaciones y los aportes de bibliotecas particulares. Ello requiere, por un lado, reconocer la coexistencia de esos archivos y la especificidad de la que es tributario cada uno distinguiendo su historia "diferencial" y, por el otro, reconocer los aportes que efectuaron al perfil general de la BNM intervinculando géneros literarios, políticos y pedagógicos. La BNM fue, además, una de las primeras bibliotecas pedagógicas en América Latina en la que se estableció

---

<sup>175</sup> Los libros seleccionados por Pizzurno eran los siguientes:

1. "J. J. Rousseau y la Naturaleza" de Gabriel Compayré;
2. "Herbert Spencer y la educación científica", del mismo autor;
3. "El Arte de la lectura", de Ernesto Legouvé;
4. "La ciencia de la educación", de Roberto Ardigó;
5. "Herbart y la educación por instrucción", de Gabriel Compayré;
6. "La escuela primaria", del propio Pablo Pizzurno;
7. "La vida sencilla", por C. Wagner;
8. "Guías para maestros", por Sarah Louise Arnold;
9. "Las conversaciones del abuelo", por Federico Passy;
10. "Psicología Pedagógica", por W. James;
11. "El interés en la enseñanza", de De Garmo.

un museo escolar. La reunión de libros y materiales museográficos estaba ligado a las reformas en los métodos de enseñanza abordados en el capítulo anterior.

Cabe mencionar que el estudio de las políticas dirigidas hacia la formación de los maestros como lectores no cuenta con un gran desarrollo bibliográfico. El estudio de las bibliotecas escolares pertenece a una zona ciega del campo historiográfico educativo. Ello puede deberse a las peculiares características que adoptó la investigación sobre las relaciones entre escuela, maestros y cultura escrita en nuestro país y en la ciudad de Buenos Aires. La historiografía educativa se ha volcado fundamentalmente hacia el análisis de los libros de texto y de los manuales escolares (Cucuzza y Spregelburd et. al., 2012; Linares y Spregelburd, 2009; Cucuzza, 2007, entre otros) y en menor medida al estudio de los cuadernos escolares (Gvirtz, 1999), los periódicos para niños (Szir, 2006) y la prensa educativa (Finocchio, 2009). La preeminencia que tuvo el estudio de los libros y manuales escolares tiene múltiples explicaciones, de las cuales solo destaco una: en el período abordado en este trabajo la rama más importante dentro del comercio de libros a escala nacional -como fue mencionado en el capítulo anterior- eran los textos de enseñanza, abarcando más del 50% del volumen del negocio (véase Prieto, 1988: 43-52). La formación de una red de bibliotecas públicas y la relación que guardaban con la definición de un tipo de lector no atrajo la atención de los historiadores de la educación, aunque existen importantes aportes efectuados desde el campo de la historia social y cultural al respecto (Prieto, 1994; Gutiérrez y Romero, 1995; Sarlo, 1985; Batticuore, 2005, entre otros).

En el siguiente apartado se reconstruyen los principales antecedentes legales que dieron origen a la BNM; luego se presentan los modelos institucionales sobre los que se organizó su perfil; enseguida, nos detendremos en el análisis del perfil que buscó imprimirle a la BNM uno de sus primeros directores (Juan M. De Vedia); finalmente nos referiremos a la relación que mantuvo con el museo pedagógico.

### **Antecedentes legales**

La creación de la BNM formó parte de una constelación de iniciativas políticas y culturales tendientes a expandir la cultura escrita y facilitar la formación de nuevas camadas de lectores. Su emergencia no es un hecho aislado; por el contrario, presentaba diferentes puntos de contacto con otros proyectos dirigidos a la conformación de un nuevo público lector. En ese mismo sentido, también es necesario destacar al menos dos elementos que la distinguían del resto: uno, la BNM albergaba un museo pedagógico; dos, desde que empezó a depender del CNE la biblioteca fue considerada una institución “auxiliar” de la escuela, orientando sus

funciones a hacer de ella “un resorte importante en el mecanismo de la instrucción primaria” (MCNE, 1883: LXIV).

Se identificaron dos antecedentes legales (la sanción del decreto 7.779/70 y la promulgación de la ley 1.420/48) en las que se fundaron, sucesivamente, una Biblioteca Nacional y una Biblioteca Pública para Maestros<sup>176</sup>. Las referencias legales son importantes porque cristalizan aspiraciones, aunque de ello no debe inferirse una existencia institucional definitivamente asentada. Lo que lleva a mencionar el tercer hito: el establecimiento definitivo de la BNM en la escuela Petronila Rodríguez, sede del CNE.

La formación de la BNM contaba con dos antecedentes legales. El primero tuvo lugar durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874), cuando se sancionó el decreto n° 7.779 del 15 de enero de 1870, disponiendo la creación, dentro del Departamento de Instrucción Pública, de un espacio que reuniese las funciones de “Biblioteca y Reparto de Libros”; llegó a contar con dos empleados (Clodomiro Quiroga –su director- y un escribiente: Francisco Bores)<sup>177</sup> y todo parece indicar que funcionó de manera irregular a lo largo de 11 años. Aquella primera oficina fue denominada por el Registro Nacional con el nombre de “Biblioteca Nacional”<sup>178</sup>.

El primer reglamento de la biblioteca databa de 1870 y estaba compuesto de cuatro artículos. El bibliotecario tenía bajo su cargo la dirección, arreglo y conservación de la biblioteca, su registro y catalogación; debía asistir puntualmente para garantizar la apertura del local entre las 19 y las 23 (salvo los sábados, en los que estaría abierta desde las 11 hasta las 16); la clasificación de los libros y materiales se efectuaría empleando un doble criterio: por autores y por materias; también tenía que llevar una estadística en la que se consignara la afluencia de lectores y los libros consultados; finalmente, el bibliotecario estaba facultado para solicitar a las autoridades la adquisición de nuevas obras. El horario de funcionamiento de la biblioteca y la clasificación bibliográfica bajo un doble criterio de catalogación ofrecen las primeras pistas sobre la ocupación y los intereses de los

---

<sup>176</sup> El origen de la Biblioteca Nacional se remontaba al 13 de septiembre de 1810, cuando Mariano Moreno, secretario de la Primera Junta decretó la creación de una biblioteca pública que “facilite a los amantes de las letras un recurso seguro para aumentar sus conocimientos.” (Moreno, Gaceta de Buenos Aires, 1810). El primer fondo bibliográfico se conformó con los materiales expropiados al obispo Orellana, quien había sido acusado de conspirar contra el gobierno criollo. Sus primeros bibliotecarios fueron el doctor Saturnino Segurola y Cayetano Rodríguez, un fraile leal a la causa independentista.

<sup>177</sup> Desde su creación hasta su instalación definitiva en el edificio del CNE, se desempeñaron 14 directores: Clodomiro Quiroga (1870-1873); Miguel Sorondo (1873-1874); Julio Belin (1877-1878); Felipe Basavilbaso ((1879-1881); Pedro Quiroga ((1881); Enrique Navarro Viola (1881-1883); Mariano Olivares (1883-1884); Rodolfo Araujo Muñoz (1884-1885); Felipe Moreira (1885); Baldman Dobranich (1885-1888); Fernando D. Gerrico (1888-1889) y Tomás Guido (1889-1893).

<sup>178</sup> La institución que en la actualidad conocemos con ese nombre –cuya creación fue establecida por Mariano Moreno en 1810- se denominaba hasta el 29 de agosto de 1880 “Biblioteca Pública”. Con la federalización de la ciudad de Buenos Aires, pasó a denominarse también “Biblioteca Nacional”.

lectores imaginados: usuarios -esencialmente maestros- que sólo contaban con la posibilidad de asistir en el contraturno escolar y cuyos principales intereses se orientaban al conocimiento de un autor o de una temática en particular; intereses que probablemente estuviesen vinculados con el dictado de una asignatura escolar.

Nicolás Rivero (1984) señalaba una controversia en torno a su desenvolvimiento durante aquellos primeros años: mientras que en las memorias oficiales se indicaba que la misma funcionaba regularmente, otras fuentes consultadas por el autor ponían de manifiesto el estado “vegetativo” de la institución (por ejemplo, el senador Gerónimo Cortez señalaba que él mismo había concurrido a diversas horas a la biblioteca y no sólo no había encontrado lectores, sino que tampoco estaban sus empleados).

Durante este primer período, la biblioteca sufrió numerosos cambios de domicilio: en un primer momento funcionó en una dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, dentro de la Casa de Gobierno. Más tarde fue trasladada a un edificio ubicado en la esquina de las calles Defensa y Alsina, donde abrió sus puertas durante dos años. Luego estuvo en el n° 90 de la calle Bolívar, hasta que el 19 de octubre de 1889 se emplazó en la escuela Petronila Rodríguez, ubicada en la calle Rodríguez Peña 935, sede del Consejo Nacional de Educación.

La primera etapa de la biblioteca concluye cuando, el 20 de mayo de 1881, las autoridades del CNE deciden clausurarla y ordenan trasladar los pocos libros existentes a la biblioteca popular de San Nicolás, en donde permanecieron hasta 1889. Sus primeros años de vida institucional, como veremos enseguida, dejaron como legado un conjunto desordenado de libros y materiales que serían utilizados como base para la formación de la BNM.

El segundo tramo de su organización legal tuvo lugar con la sanción de la ley 1.420, sancionada en julio de 1884. El inciso 18 del artículo 57 disponía “Promover y auxiliar la formación de bibliotecas populares y de maestros, lo mismo que la de asociaciones y publicaciones cooperativas de la educación común”. El artículo 66 de dicha ley agregaba, además, que “El Consejo Nacional de Educación establecerá en la Capital una biblioteca pública para maestros.”. La biblioteca quedará formalmente creada por el decreto del 5 de noviembre de 1884 (Sarmiento, 1930: 78).

La obra era considerada una pieza central dentro del esquema del CNE, en un doble sentido. En relación a los maestros, apostaba a “Difundir el gusto por la lectura, contribuyendo a desarrollarlo en los maestros y alumnos-maestros”; además, la biblioteca pretendía compensar “con sus placeres intelectuales [...] las privaciones que les trae naturalmente su posición modesta y los escasos haberes con que el

Estado compensa sus delicadas tareas.” (MCNE, 1887: 328).<sup>179</sup> En relación al resto de las bibliotecas populares y escolares emplazadas en la ciudad de Buenos Aires, pero sobre todo en los Territorios Nacionales, se proyectaba que la BNM asumiese su dirección y se ocupase de dotarlas de “buenos libros” para que fuesen consultados por hombres que, al encontrarse entregados al trabajo cotidiano “necesitan la acción civilizadora del libro” (MCNE, 1887: 330).

Esta concepción de la BNM trasluce dos imágenes: la de una biblioteca que busca formar el gusto de sus lectores al tiempo que se ofrece como contrapeso frente a la débil posición económica del magisterio (que limitaría severamente, entre otros asuntos, el consumo cultural), y como una biblioteca-centro que se ubicaría a la cabeza del proceso de difusión de la cultura escrita y de la formación de lectores dentro de una red de bibliotecas populares y escolares que ya existían o que deberían crearse.

Cuando en julio de 1889 el CNE recuperó el espacio que le había concedido a los Tribunales Zorilla envió una circular dirigida a todos los maestros de las escuelas públicas de la Capital Federal, informando sobre su inauguración:

Me es satisfactorio anunciar a los señores maestros de la Capital de la República, que, conforme a lo ordenado por ley y merced a múltiples esfuerzos, se haya convenientemente instalada, quedando desde hoy abierta al público, la Biblioteca Nacional de Maestros. Destinase ésta con especialidad, a los amigos de los niños, a los directores de la infancia que deseen concurrir a ella para acrecentar y fortalecer sus facultades. (citado en Rivero, 1984.: 7).

Podría inferirse que una invitación especialmente dirigida a “los amigos de los niños” contaba, como una de sus contrapartes, con un acervo bibliográfico que respondiera a los intereses de los concurrentes. Esta idea es, sin embargo, sólo parcialmente cierta. El acervo de la BNM se fue configurando en el contacto con sus lectores y los requerimientos que se planteaban en la práctica cotidiana. Además de las compras oficiales, una vía para surtir de libros sus estantes fueron las donaciones privadas (Paul Groussac se cuenta entre los más importantes) o institucionales (la casa Ángel Estrada, por ejemplo)<sup>180</sup>. ¿Cuáles eran los criterios para determinar si

---

<sup>179</sup> En la misma dirección, casi diez años más tarde desde las páginas del MEC se volvía a enfatizar el rol subsidiario que cumplía la BNM en la formación de los maestros: “Es de imperiosa necesidad que el presupuesto asigne sumas de importancia para el aumento de la Biblioteca, si se quiere que el maestro, cuyos recursos apenas bastan para satisfacer las más perentorias necesidades de la vida, tenga a su disposición los medios ilustrarse y los instrumentos de cultura que le son imprescindibles” (MEC, 1895 n° 259: 1408).

<sup>180</sup> Una reconstrucción de los caminos que siguió la formación de bibliotecas escolares debe reconocer la labor de las empresas editoriales como la desarrollada por Ángel Estrada. “La casa de los señores Ángel Estrada y Cia. que tantos servicios ha prestado a la causa de la educación en las Repúblicas del Plata, tienen en la actualidad en prensa varias obras del Dr. Berra y de muchos otros educacionistas

aquellas obras respondían o no a los fines que pretendía alcanzar la BNM? Aunque no la vaya a explorar en este trabajo, vale mencionar que una vía para aproximarse al asunto es la correspondencia que mantenían los donantes con el director de la biblioteca, en donde se intercambiaban motivos con agradecimientos. Los otros medios de abastecimiento fueron la suscripción y los pedidos de los usuarios: “La biblioteca ha adquirido por compra algunas obras importantes que eran solicitadas con frecuencia por los lectores. Asimismo, se ha suscripto a varias revistas útiles y que no podía obtener por otros medios” (MCNE, 1897-98: 179).

Otra vía para indagar el perfil institucional que pretendió adoptar la BNM consiste en seguir el rastro de los debates sobre los modelos a los que remitía la concepción de una biblioteca. Como veremos a continuación, dos modelos definían los contornos dentro de los cuales se fue configurando una identidad institucional propia para la BNM.

### **Formas institucionales**

Hacia 1877, Vicente Quesada editó *Bibliotecas europeas y algunas de la América Latina*, donde ponía de manifiesto su predilección por aquellas instituciones organizadas sobre el modelo clásico europeo. Las opiniones volcadas en aquel libro provenían de un hombre de letras que, además, se encontraba al frente de la Biblioteca Pública de Buenos Aires.

En respuesta, Sarmiento publicó una serie de intervenciones a través de la prensa en las cuales exponía su punto de vista sobre las características que debía adoptar una biblioteca pública adecuada a las necesidades culturales del país. Sarmiento distinguía dos grandes modelos sobre los que asentar su organización: las *bibliotecas-archivos*, que encarnaban las más importantes bibliotecas europeas, y el norteamericano, cuyo exponente era la Biblioteca Pública de Boston. Una de las premisas para poder distinguir entre unas y otras partía de identificar el perfil y los usos que hacían de ellas sus lectores. “¿A qué y a quiénes sirve una biblioteca?”, se preguntaba. El modelo europeo respondía a los intereses de “eruditos, profesores y fabricantes de nuevos libros”, mientras que en América –y más precisamente, en Buenos Aires- las que se habían levantado respondiendo a este modelo sirvieron “de pasto a la polilla, y de entretenimiento a estudiantes de la próxima Universidad

---

argentinos. El Sr. Estrada es asimismo un cooperador eficaz en la obra de la educación. Él ha logrado implantar en el país el material y los libros de los Estados Unidos, haciendo verter (sic.) al castellano y publicando un considerable número de preciosas obras, entre las cuales figuran la Biblioteca del Maestro, las Cartillas Científicas, a la vez que emprendiendo el trazado de mapas que reunidos en atlas, o publicados en hojas sueltas, tienden a generalizar los conocimientos geográficos y a facilitar la comprensión de los menores accidentes del suelo. Son dignos de mencionarse entre esos trabajos sus colecciones de mapas de las provincias y territorios nacionales.” (MEC, 1890, n° 172: 722).

[mientras que] el país entero se queda a oscuras con la luz que da este candil debajo del celemin.” (MCNE, 1883: 232).

Consecuente con ello, Sarmiento promovió -gracias a una iniciativa de José P. Varela- la organización del premio Juana Manso, que consistía en estímulos a la lectura, y se aplicaría para la ciudad de Buenos Aires. La lectura era entendida como “fuente de goce y elemento de progreso social” (MEC, 1881, n° 2: 44), comparándola con la impronta que tenía la misma en los Estados Unidos, en cuyas bibliotecas “se cultiva el arte de leer como un arte nacional” (MEC, 1881, n° 2: 44).

Una separata publicada junto al diario La Nación los días 7 y 8 de enero de 1887 -diez años después de aquella fugaz polémica- parecía confirmar las opiniones de Sarmiento. El autor del informe titulado *El movimiento intelectual argentino* había reconstruido, a través de una serie de crónicas y cuadros estadísticos, la circulación de lectores por las bibliotecas públicas porteñas. Las cuatro bibliotecas “censadas”<sup>181</sup> presentaban algunos puntos de contacto, pero también enormes contrastes. Uno de ellos se expresaba de manera categórica entre la biblioteca popular (en adelante, BP) Bernardino Rivadavia, que con sus modestos 7.000 volúmenes recibía una gran cantidad diario de público (en especial “en las largas noches de invierno, que es cuando más afluyen los lectores, con sus mesas de lectura ocupadas por personas de todas las edades y de todas las posiciones sociales”) y los “21 lectores promedio diario” que consultaban algunos de los 33.000 libros de la Biblioteca Nacional (citado en Pietro, 1988: 47). El informe parecía confirmar la “tesis” de Sarmiento, para quien el modelo de biblioteca europeo respondía a los intereses de un “número muy limitado de lectores o más propiamente dicho, de estudiantes que las frecuentan mensualmente”, evidenciando las dificultades que este tipo de bibliotecas ofrece “para promover y satisfacer el gusto por la lectura.” (Comisión Nacional, 1939: 160).

Al tiempo que advertía sobre los peligros de convertir a las bibliotecas públicas en “bibliotecas archivo del saber, para sabios imaginarios o ausentes” (Comisión Nacional, 1939: 177), Sarmiento reivindicaba el modelo anglosajón, porque consideraba que se abría a los intereses de todos los sectores de la sociedad, concibiendo las bibliotecas como medios para canalizar inquietudes prácticas y dar respuesta a demandas vinculadas con las necesidades organizativas de la comunidad. El “cuadro vivo de las bibliotecas norteamericanas” contrastaba con sus pares europeas, porque éstas eran “modernas, activas, útiles a todos” (Comisión Nacional, 1939: 180).

---

<sup>181</sup> Me refiero a la Biblioteca Nacional (ex Biblioteca Pública), a la biblioteca popular Bernardino Rivadavia, a la biblioteca de San Cristóbal (sostenida por la Sociedad Tipográfica Bonaerense) y a la biblioteca de La Merced (que dependía de una asociación católica).



Las bibliotecas del viejo mundo eran representadas -de manera generalizada- como instituciones volcadas hacia el acopio de libros “eruditos”, mientras que las norteamericanas parecían inclinarse por aquellos títulos que contuvieran información útil, amena y práctica. Un ejemplo que permite ilustrar lo antedicho: durante su exilio chileno, Sarmiento impulsó la creación de BP a las que buscó dotar de una colección bibliográfica específica. El primer título –cuya traducción y presentación estuvieron a cargo del sanjuanino- fue la obra de Luis Giguier *Exposición e historia de los descubrimientos modernos*. La novedad editorial atrajo la atención de Andrés Bello, quien le dirigió una carta a su colega saludando la iniciativa que traía aparejada la publicación de un libro que buscaba “inspirar en los lectores el amor a los conocimientos útiles y poner a su vista ejemplos brillantes” (citado en Comisión Nacional, 1939: 39).

Una breve reseña de las BP –la más clara expresión de este segundo modelo- contribuye a clarificar su perfil. Sarmiento había tomado contacto con los clubes de lectura que fundó Benjamin Franklin hacia 1827 y buscó replicar aquellas instituciones en la Argentina. El 23 de septiembre de 1870, en el marco de su presidencia (1868-1874) promulgó la ley 419 de bibliotecas populares.<sup>182</sup> El 29 de octubre de ese mismo año se dictó el decreto reglamentando la aplicación de la ley. Para dar cumplimiento a la misma, se conformó en la ciudad de Buenos Aires la *Comisión Protectora de las Bibliotecas Populares*<sup>183</sup>. La ley 419 fue refrendada, más tarde, con la sanción de la ley 888 de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, de 1875. El artículo 82 de dicha ley establecía que “Las asociaciones que se constituyan en las Ciudades, Pueblos o Distritos de Provincia, para establecer Bibliotecas Populares, recibirán de la renta permanente de Escuelas el 25 por ciento de las cantidades que destinen a la compra de libros...” (MCNE, 1882: 155).

---

<sup>182</sup> La ley estaba compuesta por 7 artículos en los que se establecían los auxilios que el Tesoro Nacional le prestaría a “las bibliotecas populares establecidas o que se establezcan en adelante por asociaciones de particulares en ciudades, villas y demás centros de población de la República”. Los artículos 2° y 3° indicaban que el Poder Ejecutivo crearía una Comisión protectora para las bibliotecas populares, que tendrían a su cargo el fomento e inspección de dichas bibliotecas, así como su parcial financiamiento. Los artículos 4°, 5° y 6° regulaban los pasos legales (elaborar un estatuto y remitir a la comisión un informe detallando la suma de dinero recaudada para el funcionamiento de la institución), que una asociación debía dar para hacerse acreedores del subsidio, estableciendo además los mecanismos de estímulo y protección estatales.

<sup>183</sup> La primera comisión estuvo conformada por los señores Palemón Huergo, José F. López, Ángel Estrada, David Lewis y Ángel Carranza. Su secretario fue Pedro Quiroga. Entre sus responsabilidades estaban las de recibir las cuotas de dinero que fueran remitidas por las asociaciones locales; requerir un monto equivalente al Ministerio de Instrucción Pública e invertir el total para la adquisición de libros; formular e imprimir los catálogos de cada institución; remitir al Congreso modelos de reglamentos que hubiesen sido útiles para la organización de las bibliotecas populares; nombrar inspectores de bibliotecas; rendir semestralmente los fondos que hubiese recibido y comunicarlos a través del periódico oficial, y elevar un informe anual al Ministerio detallando los trabajos realizados y las estadísticas de las bibliotecas existentes.

Para acceder a este beneficio, las bibliotecas populares debían prestar libros gratuitamente y facultar a cualquier vecino a adquirir los materiales de la biblioteca, pagando su respectivo valor. Entre 1870 y 1874 se fundaron aproximadamente 154 bibliotecas populares en distintos puntos del país. Aunque la mayoría funcionaba en espacios independientes al de la red escolar, hubo excepciones. Así, en el edificio que ocupaba la escuela Catedral al Norte funcionó durante un tiempo una Biblioteca Pública que estuvo bajo la protección de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares.

Las dificultades económicas con las que chocó la Comisión derivaron en su disolución, seis años después. En el interregno que va desde esa fecha hasta 1881, las BP al igual que la BN estuvieron bajo el control administrativo de la Comisión Nacional de Educación. En 1884, la ley 1.420 les devolvió a las bibliotecas populares un marco legal, colocándolas bajo la protección del CNE<sup>184</sup>.

En síntesis, las bibliotecas populares fueron emprendimientos precedidos por grupos de vecinos y gozaban de la protección del Estado; funcionaban sobre la base de suscripciones y podían vender sus libros; los servicios que ofrecían eran muy variados: desde la organización de “lecturas públicas” a cargo del bibliotecario o de algún vecino, quien leía en voz alta para un público que se reunía a escuchar; hasta el dictado de conferencias, pasando por la realización de diferentes tipos de actividades culturales y sociales. La diversidad de funciones y perfiles que cubrían las BP sugieren -retomando la noción de ritual que trabajamos en el capítulo 3- una concepción asociada a una “ceremonia cívica” es decir, a ciertos tipos de lecturas que persiguen un objetivo “deliberadamente útil, compartida por un público reunido para tal fin” (Batticuore, 2005: 27).

La organización de la BNM no se identificaba plenamente con uno u otro modelo; en lo que respecta al proyectado por las BP la distancia es más pronunciada: la BNM había sido creada por el CNE. Pero la BNM tampoco se terminó de identificar con el modelo europeo –al menos en algunos tramos de su historia- en la medida en que buscó acoger un modelo de lector que perseguía –como en las BP- objetivos “útiles” y concretos: la organización de una secuencia didáctica, profundizar los contenidos de una clase, actualizar lecturas. El carácter “útil” del emprendimiento es,

---

<sup>184</sup> Los principales artículos de la ley 1.420 que regulan el funcionamiento de las Bibliotecas Populares son: art. 42, Inc. 4º, que establece “Promover por los medios que crea conveniente la fundación de sociedades cooperativas de la educación y de las bibliotecas populares de distrito”; el art. 57 inc. 18º, que faculta al Consejo para “Promover y auxiliar la formación de bibliotecas populares y de maestros, lo mismo que la de asociaciones y publicaciones cooperativas de la educación común.”, y el inc. 26º del mismo artículo que dispone “Atender y promover, por lo relativo a las Provincias, a la ejecución de las leyes de 23 de septiembre de 1870, sobre ‘Bibliotecas Populares’”.

sin dudas, el sentido bajo el que se colocaba el mayor énfasis durante los años que aborda este trabajo.

Un registro en el que se puede apreciar la mixtura entre uno y otro modelo son las tareas de catalogación. Estas responden, como señalaba el primer bibliotecario que se ocupó sistemáticamente de esa labor –Fernando Guerrico- al modelo europeo, pero estaban atravesados por una prerrogativa didáctica, que consistía en organizar los libros por temáticas que facilitaran la búsqueda por parte de los maestros. Una vez que estuvo instalada en su local definitivo, se establecieron tres pasos para que la biblioteca cobrara visibilidad y ascendencia entre los maestros: en primer lugar, publicar su catálogo, en segundo lugar, redactar un reglamento que regulase su funcionamiento y finalmente despertar el interés del personal docente por “los libros que figuran en los anaqueles del establecimiento”.

Fernando Guerrico, profesor normal y ex inspector técnico de la Capital organizó entre 1888 y 1889 las obras existentes y elaboró un catálogo que fue publicado en un número especial del Monitor de la Educación Común. Allí dejaba asentado que había recibido las obras procedentes de la Biblioteca Nacional “en mal estado, en completo desorden, y aun truncos muchos de ellos” pero que al momento del informe “se encuentran perfectamente arreglados”. Para la catalogación se adoptó el sistema de tarjetas; en una primera etapa, solo se presentaba el catálogo siguiendo el orden alfabético de los autores, aunque se esperaba en el futuro contar con una organización de los ejemplares por materias.

El número 148 del Monitor de la Educación Común se destinó a dar a conocer el catálogo de la BNM. Bajo el título *Biblioteca Pedagógica, su utilidad e importancia*, Juan M. de Vedia (quien entonces se desempeñaba como concejal del CE) subrayaba el carácter provechoso de la misma, afirmando que “una biblioteca no es en sí misma sino un templo, cuando no hay espíritus que evoquen el pensamiento de los grandes hombres que han depositado en el libro las ideas más avanzadas” (MEC, 1889, n° 148: 337). Diez años más tarde, De Vedia, a propósito de un balance, revalidaba aquella premisa afirmando que la vitalidad de la BNM no residía en su nombre “más o menos bombástico”, en la “exageración de sus beneficios”, en la “influencia trascendental de sus obras” o en las “cifras arbitrarias de sus lectores” (MCNE, 1899: 159) sino precisamente en haber sido capaz de ofrecer un auxilio rápido y efectivo a las demandas de quienes se acercaban a ella.

El interés por hacer de la BNM un espacio que prestase un “auxilio rápido y efectivo” instó a que sus autoridades retomaran la pregunta sarmientina -¿a qué y a quiénes sirve una biblioteca en el marco de la escolarización de una ciudad? Reformulada en clave institucional, el interrogante invitaba a cuestionarse “¿qué

libros serán principalmente los que los maestros deben consultar?” (MCNE, 1899: 337). En el siguiente apartado presentó algunos aspectos que se derivaban de este interrogante, haciendo foco en la gestión de De Vedia al frente de la BNM.

### **En busca de un perfil institucional**

Entre 1870 y 1895 se desempeñaron al frente de la Biblioteca 14 directores. La rotación del personal directivo es significativamente alta si se la contrasta con el período que va desde el establecimiento definitivo de la BNM en la escuela Petronila Rodríguez hasta mediados del siglo XX. En efecto: a partir de 1889 puede apreciarse una mayor estabilidad en el desempeño del cargo. Creo que ello pudo haber facilitado el desarrollo de políticas a través de las cuales los directores intentaron plasmar una concepción del papel y de los servicios que debía prestar la BNM a sus lectores. Aunque me ocuparé del primero, tres fueron los directores que plasmaron una visión de la función que debía cubrir la BNM: Juan M. De Vedia (1895-1906), Amador Lucero (1906-1914) y Leopoldo Lugones (1915-1938).

Las políticas desarrolladas por cada uno presentaban algunos rasgos distintivos. Para Nicolás Rivero, la principal tarea de Lucero –autor de una historia sobre las bibliotecas públicas argentinas desde 1810 hasta el Centenario- fue, principalmente, asumir la catalogación de los libros “caprichosamente ubicados”, transformando la BNM en un “ente orgánico”: “Puede decirse que es él quien la organiza de acuerdo a las reglas bibliotecológicas” (Rivero, 1984.: 9/10). La tarea que emprendió Lugones se destacó por la adquisición de las principales obras que forman parte del acervo de la BNM y por la creación, en 1916, de la sala de lectura infantil. Rivero omite en sus crónicas referirse a las contribuciones efectuadas bajo la dirección de De Vedia, colocando toda su atención en la labor de Lucero y Lugones; para Rivero la decena de años que De Vedia se desempeña como director de la BNM podían resumirse en pocas palabras: “un gran desorden”. En la valoración negativa de la gestión de De Vedia, pudo haber jugado un papel importante el peso que Rivero le otorgaba a tareas como la organización del inventario -que caracterizó la etapa de Lucero-, o la “adquisición sabia, experta y metódica de ejemplares de un extraordinario valor” (Rivero, op. cit.: 14) que se realizó bajo la dirección de Lugones.

En la 20° sesión del CNE de abril de 1895, el CNE aprobó una serie de resoluciones que llevaron a la fusión de la Dirección de la Biblioteca de Maestros, el Museo Escolar respectivo y la publicación El Monitor en un solo cargo. Estas tres tareas quedaron a cargo de Juan Martín de Vedia, quien se había desempeñado hasta ese entonces como Inspector Técnico de las escuelas de la ciudad. De Vedia, reemplazaba a Tomás A. Guido en la Biblioteca de Maestros, a Ricardo Torino en el

Museo Escolar y a Antonio Atienzo y Medrano en la redacción de El MEC. La otra novedad que se producía era que el reemplazo en las tareas de inspección que desempeñaba Vedia se nombró a Úrsula de Lapuente, convirtiéndose en la primera mujer en ocupar este cargo. (MEC, 1895, n° 263: 123).

Si bien puede sostenerse que durante la gestión de De Vedia no se realizó un trabajo exhaustivo de catalogación y las estadísticas no fueron demasiado confiables<sup>185</sup>, también es posible argumentar que fue durante aquellos años cuando tuvo lugar un intenso proceso de redefinición del perfil institucional de la BNM. Dicho proceso se apoyó en dos aspectos: el esfuerzo por identificar y definir los intereses que animaban al público que asistía a la BNM, y la implementación de estrategias para ampliar la acción de la BNM más allá de los límites de la ciudad de Buenos Aires.

Haciendo un balance sobre sus primeros años al frente de la BNM, De Vedia presentaba un panorama sombrío de la biblioteca. Cuando asumió el cargo en 1895, recordaba haberse encontrado con “lo que Sarmiento llamó una Biblioteca Panteón”: sus mesas de lectura “habían servido para diversos usos, menos para leer”, sus armarios estaban “repartidos por varias escuelas”, “se habían sustraído cerca de 2000 libros”, “los maestros no tenían conocimiento de su existencia” y “jamás llegaba a ella un libro nuevo” (MCNE, 1901: 256). La principal tarea por aquellos años fue, según él mismo señala, “levantarla de las ruinas [...] y habituar a los maestros a frecuentarla, haciéndoles sentir las ventajas que resultan de la comunicación con los espíritus superiores a los cuales llegamos por medio del libro” (MCNE, 1901: 256).

En aquel estado, el propósito que le asignaba el presidente del CNE Benjamín Zorrilla a la BNM y su museo escolar –convertirse en “instituciones auxiliares de la escuela”- no podía sino naufragar en el océano de las buenas intenciones. Aunque reconocía el estado de zozobra en el que se encontraban, De Vedia también subrayaba que la BNM y su museo habían sido organizados

con el propósito de facilitar al personal docente los medios de estudiar los problemas de la educación o el arte de enseñar, a la luz de cuanto se ha publicado en los países más adelantados en esas materias o entre nosotros mismos, como con el de llevar a su conocimiento las resoluciones que en todo el tiempo se han adoptado, haciendo a ese miembro poseedor de toda la ciencia y experiencia en la labor constante de la escuela, como en la dirección y administración de la enseñanza. (MCNE, 1901: 255).

---

<sup>185</sup> “Es evidente que en esa época las estadísticas no fueron escrupulosamente llevadas; nos encontramos con datos contradictorios a tal extremo que como consecuencia de confusas cifras se da, en algún año, la paradójica circunstancia de una disminución de obras al par que se registra un aumento de volúmenes. [...] Otro tanto podemos decir sobre la estadística de los lectores concurrentes [...] Es necesario llegar al año de 1906 -para compulsar cifras exactas- cuando el 12 de octubre asume la Dirección el doctor Amado Lucero.” (Rivero, op. cit.: 9/10).

Facilitar los medios para abordar el “arte de enseñar”, actualizar los conocimientos en torno a la “labor constante de la escuela” y difundir la ciencia y experiencias relativas a la “dirección y administración de la enseñanza” denotaban una orientación esencialmente práctica.

La BNM se desarrollaba en dos plantas. En la imagen 1 ofrece una vista ligeramente inclinada hacia abajo que permite observar un nutrido y variado grupo de objetos escolares: mapas, globos terráqueos, láminas, vitrinas en las que probablemente se exhibieran minerales u otro tipo de objetos del “reino” animal y vegetal. Los escudos de las provincias que se encuentran dispuestos en la baranda del piso primer piso le imprime un tono “federal” al espacio. En la planta baja -que se puede apreciar en la imagen 2- se puede observar la sala de lectura, donde se encuentran un conjunto de lectoras (¿maestras?) e incluso se alcanzan a distinguir algunos niños.

**Imagen 1: Vistas de la BNM (1904)**



Fuente: Monitor de la Educación Común.

**Imagen 2: Vistas de la BNM (1904)**



**Fuente: Monitor de la Educación Común.**

El sistema clasificatorio de De Vedia se caracterizaba por distinguir tres clases de lectores, aunque subrayaba que “los que más nos interesan y en beneficio de los cuales se ha creado esta institución son sin duda los que vienen a buscar una luz que los guíe en el desempeño de sus tareas o en la interpretación de los programas” (MCNE, 1890-91-92: 331). La preocupación era del orden de la transmisión más que del conocimiento, y de cómo presentárselos en forma clara y accesible. Otro grupo de lectores identificados eran los que frecuentaban la institución “con el objeto de completar su instrucción o entretener las horas que les deja libre el trabajo” y distinguía a los lectores “de obras serias” de los que “solo se satisfacen con la novela y la poseía ligera”. (MCNE, 1890-91-92: 331).

Asimismo, De Vedia hacía propia la opinión de varios pedagogos, para quienes la instrucción general de los maestros se vería potenciada “por medio de lecturas sanas, instructivas, científicas y literarias”. Hablaba de “lecturas”, en plural, porque era consciente de que un mismo libro podía servir a distintos usos o responder a diferentes expectativas, dependiendo de los propósitos que animasen a cada lector. Él mismo tenía una opinión formada sobre los intereses que debían guiar las lecturas de los maestros:

Un maestro no debiera dejar de conocer las principales joyas de la literatura, no sólo por la satisfacción que ellas proporcionan al

espíritu, sino por la suma cuantiosa de conocimientos que esas obras pueden suministrar, por lo que elevan el espíritu, por las enseñanzas que contienen y que luego pueden serles útiles para transmitir a sus alumnos. (MCNE, 1899: 337).

A través de esta opinión se puede entrever los criterios que subtienden una concepción sobre cómo formar una “biblioteca pedagógica”: la reunión de libros que le permitiesen al maestro recrear el espíritu, le presentasen contenidos útiles y le facilitarían herramientas para su transmisión.

Leer también significaba, para el director de la BNM, “estar a la altura del siglo en que vivimos” y en las lecturas –especialmente en las que atañen a los distintos ramos de la enseñanza- “siempre ha de ser posible encontrar una forma más adecuada para transmitir tal o cual conocimiento” (MCNE, 1899: 338). Había quienes leían por el placer que producía la lectura. Para De Vedia ese grupo no lo integraban los maestros, a quienes –en cambio- los animaba un interés diferente. Aquellos veían en el texto un vehículo para otro propósito: enseñar mejor. Esta caracterización de la relación entre el maestro y los libros en clave funcional ocuparía un lugar medular en la organización de la BNM y le otorgaría su tono específico. En cierto punto, seguían el principio de utilidad que había caracterizado a las bibliotecas populares. Si estas habían sido concebidas como ámbitos propicios para el desarrollo de los intereses de la comunidad, un lugar para recrearse e incluso para aprender un oficio, entonces la BNM debía adoptar un perfil semejante, ofreciéndose como “un consejero lleno de experiencia y sabiduría” dotado de “una generosidad sin límites”, dispuesta a llegar a través de los maestros- a “iluminar los cerebros de los millares de niños que pueblan las escuelas”. (MEC, 1889, n° 148: 338).

La principal función de la BNM consistía en tender puentes entre los maestros y los “sabios” de la humanidad. Reflexionando sobre el perfil de los usuarios de la biblioteca, De Vedia se preguntaba “¿Quién los instruirá [...]? Los grandes naturalistas, los autores de obras sobre el arte y la industria, con sus publicaciones llenas de delicados grabados, en que se ve y se palpa, puede decirse así, la realidad.” (MEC, n° 148: 338).

Por aquellos años el horario de la biblioteca se amplió considerablemente. La misma estaba abierta desde las 12 hasta las 22, con un descanso entre las 17 y las 19. El personal de la BNM estaba formado por cuatro personas: un encargado, dos “sirvientes”<sup>186</sup> y el propio director, quienes atendían a los usuarios en dos turnos.

---

<sup>186</sup> En 1903, De Vedia manifiesta que “con tan escaso personal es imposible continuar” y sugiere que los “sirvientes” sean ascendidos a “escribientes” puesto que ello se ajustaba mejor a las tareas que desempeñaban. Había un tercer “sirviente” que estaba a cargo de las tareas de portería y de la limpieza del salón. (MEC, 1904, n° 371: 1376).



Quisiera hacer una breve referencia a la adquisición de libros y materiales que se realizó durante esos años. En 1896 la BNM recibió tres cajas con libros y objetos escolares procedentes de la delegación argentina que se presentó en la exposición Colombina de Chicago. En opinión de su director, era una “grande adquisición para el establecimiento” (MEC, 1896: 541) al tratarse de obras con las que no contaba la institución. Entre ellas, una colección completa de *El Monitor*, un ejemplar del Censo, un diccionario geográfico, la colección completa de la *Biblioteca del Maestro*, la obra de Sarmiento sobre las escuelas y el curso de pedagogía de Torres. Entre los objetos, había un aparato para enseñar a leer, ilustraciones sobre historia natural, seis cuadros para enseñanza de la música, cuadernos de dibujo y una colección incompleta de minerales.

La ampliación del horario y de los materiales disponibles, junto con una mayor difusión de sus servicios, tuvieron un impacto sobre la asistencia<sup>187</sup>. “El número de lectores de la biblioteca de maestros continúa aumentando considerablemente [y] No hay en el año un día o noche hábil, aunque lo sea de lluvia que no concurren algunas personas a leer al establecimiento” (MEC, 1904, n° 371: 1376). La BNM admitía dos tipos de consulta: en sala o a domicilio. Si se toma en cuenta la proporción de lectores del año 1903 respecto a las modalidades de consulta, se puede ver que, de los 19.343 registros realizados, el 42% correspondía a lectura en sala y el 58% restante al retiro de libros a domicilio. Números tan significativos (De Vedia calculaba que este volumen cuadruplicaba a la cantidad de maestros en ejercicio que había en la ciudad) le sugerían a su director que la BNM se había transformado en un “consultorio pedagógico al que concurren los maestros en busca de todo aquello que puede contribuir a esclarecer sus dudas o servirles de norma para interpretar con fidelidad los programas” (MEC; 1904, n° 371: 1376).

El interrogante que giraba en torno a los públicos a quienes servía una biblioteca, llevó a De Vedia a interesarse en “definir” quiénes eran los usuarios de la BNM. Con el apoyo de los empleados configuró los primeros perfiles del público que consultaban sus anaqueles, combinando comportamientos (regularidad, constancia) y observación de las normas (devolución a tiempo de los libros, conservación adecuada de los mismos):

Entre los lectores, se distinguen algunos por su asiduidad a la sala, otros por el número de libros que han leído o por el buen estado de conservación en que los devuelven. [Otros acudían] a buscar

---

<sup>187</sup> A modo indicativo y tomando en cuenta lo señalado por Rivero sobre la confiabilidad de las estadísticas, transcribo la afluencia de público durante los primeros 9 años: 1895: 60; 1896: 120; en 1897: 1.019; en 1898: 4.629; en 1899: 5.875; en 1900: 6.374; en 1901: 8.721; en 1902: 18.505; y en 1903: 19.343. Más allá de las corroboraciones es prácticamente indudable que la concurrencia fue creciendo durante el transcurso de los años.

inspiraciones sobre la manera como se conducirán en la enseñanza de tal o cual tópico del programa. [También están los que] llegan a la Biblioteca consultando direcciones para transmitirles a los niños y fueron atendidos y se les indicaron verbalmente. [Finalmente, están quienes se acercan] sin una idea fija” (MCNE, 1901: 160).

No todos los perfiles se ajustaban a las normas. De Vedia mostraba cierta indignación particularmente por aquellos que no devolvían los libros a tiempo -los “morosos”- aunque expresaba hacia ellos cierta indulgencia: “Sin duda no se aperciben de las consecuencias que pueden tener esas omisiones al cumplimiento de su deber”. También sugería tomar algunas medidas disciplinarias: “Habría, sin embargo, y con respecto a algunos de ellos causa bastante para una suspensión” (MEC, 1904: 1376). De Vedia llegó a proponer, aunque no podemos saber si fue implementado, la elaboración de un registro con el objetivo de informar a las autoridades del CNE quienes eran los maestros “que se distingue[n] por su amor al estudio, como por otras cualidades que realzan u ennoblecen al educacionista.” (MCNE, 1901: 160) imaginando que este tipo de información también podría resultar útil a la hora de designar al personal docente al frente de las instituciones.

La acción de la BNM presentaba también algunas limitaciones. Si bien De Vedia subrayaba que la biblioteca no desatendía jamás el pedido de un maestro, “venga de donde viniere”, también recordaba que aquella no estaba facultada para realizar préstamos “fuera de la Capital” (MCNE, 1901: 160). Ello permite suponer que, al menos durante los primeros años de existencia, casi la totalidad del público que consultaba en sala o retiraba materiales pertenecía al ámbito de la ciudad de Buenos Aires. Una estrategia que implementó el propio De Vedia para atenuar esta limitación consistió en repartir obras, folletos y periódicos a maestros e instituciones de la cultura “cuya conservación en el establecimiento no tenía objeto alguno.” (MCNE, 1901: 159), privilegiando a los maestros de los Territorios Nacionales.

El último año de De Vedia al frente de la BNM el número anual de asistentes había ascendido a 33.241, sumando a quienes utilizaron sus instalaciones o habían retirado algún libro u objeto del museo. Aquel incremento no podía explicarse – argumentaba De Vedia- por el solo hecho de haber mantenido abiertas las puertas de la BNM, sino como el efecto de una política sostenida en la que

ha sido preciso poner todo el empeño en hacerse de lectores, atendiendo para ello a los concurrentes con la mayor solicitud, buscándoles el libro u objeto que pudiera interesarles y no limitarse a satisfacer o denegar el pedido sin preocuparse por los móviles que guían al maestro o al que aspira a serlo. (MCNE, 1904-1905: 487).

El énfasis en la atención que el personal de la BNM ofrecía, la disposición de sus anaqueles organizados según temáticas para facilitar la búsqueda bibliográfica, la ampliación del horario y los esfuerzos puestos distribuir entre los maestros los materiales de la BNM son indicadores que podrían interpretarse como expresión de una política tendiente a la formación de un lector específico. Si se me permite el neologismo, De Vedia estuvo mucho más interesado en despertar la vocación por la lectura de los maestros que de contribuir a formar su gusto literario; por ello privilegió la adquisición de libros cuya lectura presentaran una economía discursiva asequible al maestro. Esta tarea formó parte de sus compromisos activos, inclinándose mucho más por los usos potenciales del texto que por su preservación.

Cuando se acercaba el final de su gestión al frente de la BNM a comienzos del siglo XX, el director de la Biblioteca ya podía conjeturar que los maestros estaban “acostumbrándose” a concurrir a la BNM e incluso llegaba a sostener que “es raro el empleado de las escuelas [que] no ha sacado ya algún provecho de ella”, prometiendo, además, “que sus servicios se duplicarán el día que se reparta a todos el catálogo, no sólo de la Biblioteca, sino también del museo y aún de los materiales que contiene la colección de *‘El Monitor’*” (MCNE, 1901: 257). A la BNM también asistían en busca de inspiración y lecturas algunos autores de textos, quienes –según de Vedia– “podrían decir todo el provecho que han obtenido para la composición de sus obras de la consulta de los libros y revistas existentes en esta biblioteca.” (MEC, 1904: 1878). El tono definitivamente optimista que le imprimió a su informe final sobre el papel de la BNM, De Vedia afirmaba preguntando: “Sin ella ¿cómo podrían los maestros saber cuánto se hace en el país, cuál es el movimiento en diversos sentidos y qué adelantos se han hecho en tal o cuál asunto de enseñanza?” (MEC, 1904: 1878).

El carácter “útil” de la biblioteca pedagógica se extendía al museo escolar, que encontraba su justificación precisamente a partir de esta redefinición: al asistir al museo el maestro podía encontrar láminas y colecciones de objetos correspondientes a los tres reinos de la naturaleza, productos del arte y de la industria, que le permitirían desarrollar una clase práctica. O podía suceder a la inversa. El maestro se acercaba al museo escolar buscando aquel objeto que le permitiera desarrollar una clase y, entusiasmado por el personal del museo, cruzarse a la biblioteca en búsqueda de ese libro en el que podría hallar una secuencia didáctica más apropiada, o incluso nuevas imágenes para desarrollar su clase. Si cada biblioteca construye a su lector estableciendo un determinado vínculo institucional (pero también creando una atmósfera), el que la Biblioteca del Maestro se proponía entablar consistía en poner en contacto a los maestros con los sabios

de la humanidad. Cuando se refería a los usuarios de la biblioteca, Vedia se preguntaba: ¿Quién los instruirá [...]? Los grandes naturalistas, los autores de obras sobre el arte y la industria, con sus publicaciones llenas de delicados grabados, en que se ve y se palpa, puede decirse así, la realidad. (Ibíd.: 338).

En simultáneo con la definición de un público lector, la biblioteca impulsaba una política de compra de materiales. Durante 1888 se encargaron obras a Europa, se recibió una importante remesa de obras pedagógicas de los editores de Barcelona y se esperaba en breve un envía semejante de los editores de París. Con ellas “quedará atendida la sección pedagógica.” (MCNE, 1888: 241). Otra vía para adquirir nuevos libros era apelando a los autores que no habían podido colocar sus obras en el mercado.

El incremento en el caudal de lectores fue constante año tras año. En 1898, la Biblioteca tuvo 4.692 lectores, de los cuales 3.764 retiraron libros y 928 leyeron en la sala. Al siguiente año, el número de lectores ascendió a 5.875 (4.534 retiraron y 1.341 leyeron en la sala). La biblioteca estaba abierta desde las 12 hasta las 22 horas con un descanso de 17 a 19. Entre los asistentes, el director –con la ayuda de los empleados- comenzaba a definir los primeros perfiles de usuarios: “Entre los lectores, se distinguen algunos por su asiduidad a la sala, otros por el número de libros que han leído o por el buen estado de conservación en que los devuelven.” Incluso llegó a proponer, aunque no podemos saber si fue implementado, llevar un registro de quiénes eran estos, para que el Consejo estuviese al tanto del “personal que se distingue por su amor al estudio, como por otras cualidades que realzan u ennoblecen al educacionista.” (MCNE, 1889: 160).

### **Ni museo natural ni museo de Bellas Artes**

A la par de la biblioteca debía ubicarse el museo escolar. El primer museo pedagógico que tuvo el país fue concebido, según Cristina Linares, “como motor para la renovación metodológica y material de la educación” (2012: 80)<sup>188</sup>. Si la primera tenía como propósito responder a las inquietudes relacionadas con la instrucción general de los maestros y proveerles conocimientos e insumos para trabajar en el aula, el museo pedagógico debía procurar

transformarse en un centro científico destinado a organizar ese material, a generalizar su uso en las escuelas, a promover su

---

<sup>188</sup> Para llamar la atención de las autoridades sobre su importancia, el presidente del CNE hacía mención a la existencia de instituciones de estas características en algunas de las ciudades cuyos sistemas y experiencias educativas solían utilizarse como ejemplos. Así, en la MCNE del año 1883, Zorrilla da cuenta del conocimiento de la existencia de museos pedagógicos en las ciudades de París (Francia), Ámsterdam (Holanda), Berna y Zúrich (Suiza), Génova, Roma y Florencia (Italia); San Petersburgo (Rusia), Nueva York, Washington y Filadelfia (EE. UU) y Tokio (Japón).

perfeccionamiento y su fabricación en condiciones económicas, a estudiar los mejores métodos de enseñanza, divulgarlos y perseguir su aplicación por medio de informes, lecturas, conversaciones y conferencias. (MCNE, 1901: CXXXV).

La noción de objeto escolar que trasunta este párrafo está estrechamente asociada a sus usos potenciales y a las formas en que pueden incidir y transformar (acaso de un modo semejante al de las lecturas que buscaba promover Vedia) las formas de enseñanza. Aprender a fabricar, organizarlo, promover su perfeccionamiento, ponen de relieve un vínculo orgánico con la materialidad escolar. Como advierten Grosvenor y Lawn, la cita parece colocar la atención sobre “the ways that objects meaning, how they are used, and how they are linked into heterogeneous active networks” (Lawn y Grosvenor, 2005: 7).

Vedia compartía el papel que Zorrilla había asignado a la BNM y el Museo Pedagógico. En 1901 definía la función de ambos destacando que se trataba de instituciones que habían sido creadas

con el propósito de facilitar al personal docente los medios de estudiar los problemas de la educación o el arte de enseñar, a la luz de cuanto se ha publicado en los países más adelantados en esas materias o entre nosotros mismos, como con el de llevar su conocimiento las resoluciones que en todo el tiempo se han adoptado, haciendo a ese miembro poseedor de toda la ciencia y experiencia en la labor constante de la escuela, como en la dirección y administración de la enseñanza. (MCNE, 1901: 255).

Las tareas que desempeñaban la biblioteca y el museo eran auxiliares respecto de la enseñanza y complementarias entre sí. Más arriba, se hizo mención a los materiales que debía reunir un Museo de este tipo y al carácter práctico, asociado a sus posibles usos. Cuando los ocasionales visitantes llegaban al museo, el propósito del servicio que se brindaba consistía en

adquirir una idea general del estado de la educación en el país, pues en él tiene a la vista los edificios con sus respectivos planos, el mobiliario usado en las escuelas, el material de enseñanza, los textos, aparatos y hasta en gran parte las lecciones de sus maestros, la legislación escolar vigente con las publicaciones encargadas de llevar a conocimiento de las disposiciones en vigencia y de propagar los mejores métodos. (MCNE, 1901: 252).

Una vez más, el personal de la institución jugaba un papel fundamental en la dinámica de la atención al público. En el caso del museo, su encargado era Eduardo Guien. Sobre su perfil profesional y su desenvolvimiento como empleado del museo, podemos saber, según dejó asentado el propio Vedia, que se trataba de un joven que aspiraba a recibirse de abogado en la Universidad de Buenos Aires y se

desempeñaba con el mayor esmero y contracción, poseyendo un conocimiento completo de todas las instituciones de esa clase que existían en los diversos estados del mundo.

Los registros de concurrencia pueden ser útiles a los fines de saber si -más allá de las propuestas y servicios que brindaba- los maestros concurrían a aquel recinto. Es difícil saber, por cierto, el perfil de los concurrentes, sin avanzar sobre otras fuentes de muy complejo acceso. No obstante, se puede determinar con certeza que el inmenso número de asistentes residían en la ciudad de Buenos Aires.

En 1899 el Museo Escolar fue visitado por 198 personas y algunos maestros con sus alumnos; en 1900 en cambio se informa que las visitas ascendieron a 250 personas “maestros en su mayor parte” y que también concurrieron “algunos empleados de las escuelas con sus alumnos, generalmente de cuarto, quinto y sexto grado.” (MCNE, 1901: 253). A fines de 1897 el museo tenía 445 objetos o colecciones de objetos diferentes y en 1899 ese número había ascendido a 553. A fines de 1900 llegaban a 600. La procedencia de esos 47 objetos fue: uno del depósito de útiles y textos, 24 de donaciones, 4 enviados por el Consejo y 18 comprados<sup>189</sup>. Sobre su procedencia durante 1899: 173 fueron adquiridos a través del depósito; 102 por donaciones; 36 por compra, y 20 remitidos directamente desde el CNE. Para la adquisición de los materiales, el museo contaba además con un presupuesto de 600 pesos anuales. El criterio para comprar los materiales implicaba realizar previamente “un detenido examen sobre sus ventajas y consultado previamente al señor Presidente del Consejo.” (MCNE, 1901: 253).

Al igual que en la Biblioteca, los maestros podían solicitar prestados algunos de los objetos del Museo por un período de 10 días, y cuando alguno de ellos regresaba deteriorado por el uso –“pensado que aquel ha llenado sus fines”-, se lo renovaba. En sintonía con la base conceptual de la lección de objetos, en 1900 el director se dirigió al secretario del Consejo para informarle que

El ideal [...] sería el que su dirección proporcionase a todos los maestros que lo solicitasen, en calidad de donación o préstamo, todos los productos naturales del país [...] que para la enseñanza de algunas asignaturas son indispensables. (MCNE, 1899: 153).

---

<sup>189</sup> El reglamento del Museo Pedagógico establecía en su art. 3° las vías para nutrir e incrementar sus acervos. Entre ellas se destacaban

- a) Envío de los Ministerios Nacionales de Instrucción Pública e Interior, Relaciones exteriores, Guerra, Marina y Hacienda y demás oficinas nacionales de adquisiciones ordenadas por el Consejo Nacional de Educación.
- b) Cooperación de los gobiernos de provincia.
- c) Producto de los concursos abiertos por el museo.
- d) Donaciones de corporaciones y particulares.
- e) Depósitos temporales.
- f) Canje con asociaciones análogas. (citado en Linares, 2014: 83).

Hubo algún antecedente sobre las donaciones: cuando apareció el carbón de piedra (un elemento utilizado para producir energía), la dirección del Museo se hizo de una buena cantidad de este material y lo distribuyó entre los maestros de la ciudad que se mostraron interesados en obtener una muestra. El propósito consistía en “generalizar esta práctica, como medio de evitar que ninguna de las ramas del estudio que puedan ser enseñadas intuitivamente se sustraiga a esa forma racional y de que tan excelentes resultados se obtienen por maestros hábiles.” (MCNE, 1899: 153)

Los materiales estaban catalogados en cuatro grandes grupos: material de enseñanza, mobiliario escolar, colecciones de trabajos de los alumnos (tanto de clase como de los talleres), y colecciones de documentos y aparatos relativos a la historia de la educación. Un anhelo del director era abrir una sección más, para lo cual se debía encargar “vistas de la república, utilizando para ello si fuera posible los servicios de la Sociedad Fotográfica Argentina.” (MCNE, 1899: 154).

Durante 1901 las memorias del CNE permiten entrever que el Museo había empezado a prestar un importante servicio a los docentes, las casas editoras y al público en general. Dentro de sus instalaciones se ofrecían habitualmente informes sobre el material de enseñanza, la edificación escolar y útiles de toda clase, además de facilitarle a los maestros un buen número de objetos y láminas “que después de ser utilizadas en la enseñanza le son restituidos” (MCNE, 1900: 252). La difusión de imágenes y recursos para el aula comenzaba a tener un trasfondo comercial. Los objetos que se adquirían eran expuestos en la sala de la biblioteca gracias a lo cual se habían incrementado las ventas de algunos de las casas editoriales. Entre las láminas, por ejemplo, se encontraban aquellas que estaban destinadas a graficar “las terribles consecuencias del excesivo uso de las bebidas alcohólicas” junto a los mapas de Vidal Lablache<sup>190</sup>.

El museo era una vía para fomentar -al igual que las conferencias pedagógicas- el desarrollo de la enseñanza intuitiva. El 22 de noviembre se organizó, con ese propósito, la primera exposición floral; la muestra estaba basada en que la mayor parte de los maestros no conocían los vegetales suficientemente para dar la enseñanza como está ordenado. La biblioteca aspiraba a subsanar esa deficiencia realizando periódicamente exposiciones que faciliten el estudio cómodo de la flora, la fauna y la gea del país. La exposición había contribuido con un efecto positivo:

los maestros que concurrieron al local en donde se exhibían las plantas tuvieron ocasión de apreciar su utilidad y manifestaron interés en contribuir al éxito de esa idea, ya trayendo plantas, ya

---

<sup>190</sup> Paul Vidal Lablache fue un geógrafo francés a quien se considera uno de los padres de la geografía francesa moderna.

contribuyendo a aclarar las dudas que ese estudio pudiera suscitar en los principiantes. (MEC, 1900, n° 334: 842).

**Imagen 3: vista de la BNM**



**Fuente: MEC.**

¿Cuáles eran las expectativas del público que visitaba el Museo? El director señalaba que algunas personas solían sorprenderse por no encontrar en el Museo “más de dos o tres animales de ciertos órdenes, confundiendo esta institución con la del Museo Nacional donde aquellos están representados por todas las especies conocidas.” (MCNE, 1901: 253). Esta representación errónea sobre el universo de objetos que buscaba abarcar un museo de esta naturaleza, se extendía también a las donaciones. En su informe anual, el director mencionaba que varias personas habían donado “objetos o reliquias de mucho mérito histórico” pero que se consideró que su ámbito más apropiado era el Museo Nacional ya que el museo escolar sólo “reúne aquellos que pueden ser de utilidad al maestro y a los alumnos de las escuelas primarias.” (MCNE, 1901: 253). Además, –añadía, poniendo de relieve el carácter útil y práctico de los servicios que allí se brindaban- el museo escolar no debía transformarse en

un salón de bellas artes, aun cuando abriguemos la esperanza de reunir en él una colección de grabados que reproduzcan las obras maestras del arte griego, romano y de los tiempos modernos, todo ello con el objeto de ir vulgarizando el conocimiento de las obras notables en ese género, como en otros (MCNE, 1901: 253).



Vedia concluye afirmando:

El Museo Escolar no es pues, un Museo de Historia Natural, ni un Museo Histórico, ni un Museo Industrial, ni un Museo de Bellas Artes, es solo un Museo destinado a servir a los fines de la instrucción primaria por todos los medios posibles. (MCNE, 1901: 253).

### **A modo de cierre**

En este capítulo he procurado identificar, por un lado, las relaciones entre la organización legal, física e institucional de la BNM, y las concepciones que debía reunir un espacio de lectura destinado a los maestros; por el otro, intenté presentar el modo en que el énfasis colocado en un tipo de lectura se correspondía, por un lado, con la existencia de un museo pedagógico compartiendo el mismo ámbito y, por el otro, con las reformas impulsadas a nivel del aula (cuya centralidad estaba depositada en el método de enseñanza).

La preocupación por formar lectores, o bien, por identificar cuáles eran los intereses que animaban las lecturas de un público específico, se relacionan de diversas maneras con los procesos de escolarización. ¿De qué manera una biblioteca podía prestar un servicio que respondiera a la preocupación por enseñar mejor? ¿Qué relación existía entre la formación de un maestro como lector y la remoción de prácticas pedagógicas no deseadas? En el caso de la BNM, los desafíos que asumió uno de sus primeros directores fue el de hacer de ese espacio de lectura un lugar que respondiera a las que él interpretaba eran las inquietudes docentes, y, por lo tanto, que resultara “útil” y “atractivo”, porque consideraba que esa era la *via reggia* para que los maestros acudiesen al establecimiento.

Para que el espacio de lectura convocara el interés de los maestros, la organización de la BNM no respondió a un modelo específico, sino que combinó criterios de dos grandes vertientes: la europea y la norteamericana. Cada etapa puede ofrecer rasgos particulares que pueden ser leídos e interpretados a la luz de las políticas impulsadas por sus directores. De Vedia conocía las escuelas y había estado en permanente contacto con los maestros porteños. Ese conocimiento lo conducía a sostener qué tipo de lecturas precisaban para mejorar la enseñanza. El director de la BNM sabía que las lecturas no sólo abrían el paso a nuevas ideas sino también a una forma de sociabilidad cultural que podía responder o no a las previsiones institucionales de los espacios donde aquellas tienen lugar.

Las bibliotecas eran aliadas de las escuelas, sostenía Zorrilla. La perspectiva que traía el presidente del CNE requiere pensar la formación de lectores como un

proceso que comienza o se “apuntala” en un espacio específico, pero que definitivamente no concluye allí. Por ejemplo, la organización de la BNM coincidió con la aparición de las primeras revistas y periódicos elaborados por docentes. ¿Qué relaciones pueden trazarse entre la figura del maestro-lector y del maestro-escritor? Para el campo educativo en particular, este asunto está relacionado con la mayor o menor distancia que se construyó, dependiendo de las épocas y las regiones del país, entre la cultura política de los administradores del sistema educativo (De Vedia es una figura que podría incluirse dentro de este primer gran grupo), la cultura académica de los pedagogos o científicos de la educación y la cultura empírica de los maestros (Finocchio, 2009).

La organización de la BNM se inscribió en una red más amplia de bibliotecas y lugares reservados para el desenvolvimiento de la lectura y otras actividades culturales. Más que un programa fijado de antemano, hay que abordar estas instituciones como una constelación de experiencias que presentaron ritmos propios, que son dueñas de historias diferenciales, aunque existan puntos de contacto, y que han promovido diferentes tipos de lectores y lecturas (libres o pautadas, en solitario o públicas –distinguiendo entre quienes leían y quienes iban a oír leer-, recreativas o asociadas al desarrollo de una actividad). Las bibliotecas populares y las bibliotecas escolares fueron las que, de una u otra manera, mantuvieron vínculos más estrechos con el mundo de la educación y sus actores.

## Capítulo 5

### Las escuelas pensadas

Este capítulo reconstruye y desarrolla un conjunto de ideas y argumentos sobre las características y funciones que debían -o pudieron- adoptar las escuelas de la ciudad de Buenos Aires entre 1880 y 1910. Para ello, analizo la obra escrita de tres autores que enfocaron -desde campos de conocimiento en transformación y atendiendo a demandas y acontecimientos que se iban produciendo sobre la marcha- distintas aristas del proceso de escolarización porteño. El interés de este capítulo consiste en argumentar desde cuáles campos, cómo se conceptualizó y de qué modos se buscó incidir en el rumbo de la escolarización, proponiendo una agenda de iniciativas que orientasen y justificaran decisiones al tiempo que abrían nuevos enfoques sobre algunos de los temas tratados en los capítulos precedentes.

Incorporar un capítulo sobre las ideas producidas en torno a las escuelas en el desarrollo de esta investigación, y haberlo colocado al final de una serie de cinco dimensiones de análisis posibles, responde al menos a dos razones. La primera descansa en la importancia de comprender las matrices disciplinares sobre las que se forjaron muchas de las perspectivas (portadoras de un cierto grado de formalización) interesadas en incidir y orientar los rumbos que adoptó el proceso de escolarización en la ciudad de Buenos Aires durante el período referido. Las referencias disciplinarias donde se perrechaban los autores para lanzar sus argumentos permiten dar cuenta que no existía un “monopolio cognitivo” (González Leandri, 2012) desde donde se producían -con exclusividad y autonomía disciplinar- las reflexiones sobre la escuela, sino perspectivas intelectuales ataviadas en diferentes enfoques y campos que podían o no converger e iluminar algunos de los múltiples ángulos de la formas escolares, distinguiendo asuntos, matices y problemas que eran tratados de manera singular por las herramientas teórico-metodológicas provistas por cada disciplina. La segunda consistió en poner de relieve uno de los posibles vínculos que se establecieron entre las ideas sobre la escuela y las prácticas escolares, alrededor de la emergencia de ciertos atributos relacionados con los procesos de escolarización.

Lejos de asignar a las ideas el poder para organizar una “gran narrativa” (aquel papel que la historia tradicional le asignó a las ideas pedagógicas en la conformación de leyes que ordenaron el tablero para que, recién entonces, tuvieran lugar las prácticas que animaron y dieron vida al proceso de escolarización<sup>191</sup>), sostuve en los capítulos precedentes que las formas escolares se co-construyeron en el marco de procesos donde -por momentos- resulta difícil de distinguir (y quizá, hasta poco productivo) establecer si las prácticas precedieron a las ideas, o viceversa. En este mismo sentido, aunque con algunas reservas, compartimos la idea de que a:

La escuela no la insta un autor ni la fuerza de la ley: no es Juan Luis Vives su padre y fundador, ni ningún código jurídico, sino que los discursos de este y otros pensadores encuentran uso y cabida en aquel lugar y tiempo posterior en el que el cruce azaroso de un grupo de fuerzas posibilitaron su objetivación. (Martínez Boom, 2015: 15-16).

Tanto las ideas de hombres como Juan Luis Vives, como de los fundamentos en los que se estructuran las leyes desempeñan un papel singular dentro de los procesos de escolarización que hay que reconocer y trabajar, siempre atendiendo a las interconexiones que existen y los límites que le imponen otras dinámicas donde se han fraguado el conjunto de los saberes sobre las escuelas. Entre los recaudos, por ejemplo, se destaca que a lo largo de este trabajo he hablado de “emergencia” en lugar de “invención” de las formas escolares<sup>192</sup>. En efecto, no se trata de abordar las ideas como si las mismas respondieran a expectativas predeterminadas, sino como un punto de acceso más (que no está antes o después de las prácticas) en torno al problema de la escolarización. En este sentido, retomo la noción de dispositivo para volver a enfatizar el interés en comprender qué tipos de estrategias se producen en la conexión entre ideas, instrumentos, sujetos, espacios y prácticas, procurando hacer inteligibles las funciones que se pusieron en juego en las escuelas.

### **Posiciones escritas en torno a la escuela**

Por obvio que resulte, es importante señalar que las diferentes conceptualizaciones de las escuelas porteñas fue el resultado de numerosas intervenciones y no el producto de una voz estatal omnisciente (el Consejo Nacional de Educación) o de la

---

<sup>191</sup> Para el caso argentino, el trabajo que mejor ilustra este punto de vista es el trabajo de Manuel Solari.

<sup>192</sup> La noción de “invención”, por ejemplo, enviste a las tramas discursivas científico-literarias (que están, por otro lado, ligadas a las clases dominantes letradas) de una capacidad casi ilimitada para crear la cultura nacional, mientras que la noción de “emergencia” incorpora la materialidad social y el espesor histórico que tienen procesos históricos vastos donde intervienen un gran número de agentes y elementos, como en el caso de la escolarización.

palabra autorizada de un único vocero (Sarmiento). Tampoco reinaba la dispersión. Aunque el índice de temas que abordan los escritos analizados expresaban preocupaciones singulares, los trabajos también pueden ser leídos como la expresión de una “coalición de autores” (Ludmer, 1999). En efecto, ninguno de los textos que se analizan fue elaborado en soledad, al margen de amistades, procedencias institucionales, espacios de sociabilidad comunes e interlocutores intelectuales; por el contrario, las reflexiones de los autores escogidos pueden ser leídas integrándolas a una red textual más amplia, con la que interaccionan, combaten y potencian sus ideas. Lo que vagamente puede ser definido como un “clima de ideas” se podría resumir -siguiendo a Halperin Donghi-, como una de las características distintivas de esta etapa, marcada por la predominancia de una “dimensión coral en la vida de las ideas” (Halperin Donghi, 1987: 242)<sup>193</sup>.

Este enfoque permite, además, abordar desde una perspectiva oblicua a los escritores reales (que nos importan en su singularidad, pero también por su capacidad para condensar las expresiones de sectores del campo pedagógico) para ver cómo, a través de ellos, se organizaron “posiciones escritas” (González, 1999) en las cuales se desanudaron y reanudaron las relaciones entre el Estado, las escuelas, los agentes sociales y las diferentes formas de producción y circulación cultural.

En ocasiones, como es el caso de Ramos Mejía, estas posiciones también oficiaron y contribuyeron a forjar la “óptica del Estado” (Andermann, 2014)<sup>194</sup> construyendo (y reconstruyendo) formas de conocimiento del país -un “conocimiento impersonal y ‘objetivo’ (Andermann, 2014: 13)- y de sus habitantes, al tiempo que promovían imágenes en torno a las cuales aglutinarlos. ¿A qué problemas buscaban dar solución las ideas que se tratan aquí? Una respuesta a este interrogante requiere plantear que la relación entre ideas y prácticas es mucho más estrecha de lo que una versión del sentido común pedagógico ha contribuido a difundir<sup>195</sup>. Resulta útil pensar

---

<sup>193</sup> Tulio Halperin Donghi realiza este destaque en oposición al período previo relativo al campo de las ideas que lideraron Alberdi, Mitre, Sarmiento o Hernández donde “la impronta personal [era] más significativa que la deuda común con el legado ideológico” (Halperin Donghi, 1987: 246). Sin establecer un punto de inflexión claro ni definitivo, 1880 inauguró para el historiador un nuevo tipo de producción intelectual (en la que reconocemos a los autores tratados aquí); un nuevo tipo que se redefinió también por la emergencia de una nueva opinión pública y por la opacidad creciente en el debate ideológico “frente a un cierto ideal de civilización” (Halperin Donghi, 1987: 247).

<sup>194</sup> La línea que abre Andermann contribuye a pensar una serie de aspectos (abordar el Estado como una forma visual que se constituye en la relación entre un tipo de mirada y una serie de artefactos y sujetos que se disponen de una cierta manera, configurando una perspectiva. Al mismo tiempo, esta óptica estatal construye “un espaço de não-ver, da cegueira absoluta.

<sup>195</sup> Entre muchas otras razones, la relación teoría práctica que entabla el pensamiento pedagógico está sobredeterminada por la caracterización del trabajo intelectual que desempeñan quienes las construyen. La relación de Pizzurno, Ramos Mejía y Súnico con el CNE les restaba la autonomía que una definición moderna del intelectual parece requerir como condición. Sin embargo -como plantea

este problema -al menos parcialmente- abordando las ideas como “acciones textuales”<sup>196</sup> en las que se busca destacar los modos en que se buscó priorizar formas de intervención operativas, más que reflexiones generales y eruditas sobre las aulas o sus ocupantes.

En otro sentido, las diferentes procedencias disciplinares en las que se inscribieron las ideas que se presentan responden a otra característica que marcó la reflexión sobre los papeles de las escuelas: su carácter intertextual. Los saberes que se elaboraron en torno a las escuelas fueron el resultado de intervenciones donde participaron numerosos sujetos (inspectores, arquitectos, médicos e higienistas, legisladores y autoridades políticas, filántropos, personas interesadas en la educación y por supuesto, maestros, directores y vecinos, entre otros) y donde pueden rastrearse orígenes disciplinares y saberes empíricos diversos, que exceden largamente las nociones formalizadas a través de los soportes escritos<sup>197</sup>. En suma: los perfiles de las escuelas porteñas y del proceso de escolarización se construyeron apelando a diferentes saberes y disciplinas, partiendo desde intereses y puntos de vista divergentes, atendiendo a urgencias y desafíos particulares.

Una aproximación a los modos en que se imaginó la escuela porteña desde la perspectiva de los autores que reflexionaron sobre ella y le asignaron funciones y roles específicos, pone en evidencia que ni las escuelas ni la escolarización poseen, en principio, una orientación o propósito preestablecido. El devenir de la forma escolar está sujeta a contingencias en donde operan “fuerzas que se apropian de la escuela [y] la moldean, la ordenan” (Martínez Boom, 2014: 39). ¿Pueden considerarse dentro de este espectro de fuerzas las miradas y reflexiones producidas desde las disciplinas? Y si fuera así, ¿qué tipo de fuerzas despliegan, persiguiendo cuáles preocupaciones e intereses, en torno al funcionamiento de la escuela? Los argumentos presentados por higienistas, pedagogos, políticos y hombres de la cultura respecto al papel de la escuela porteña presentaron matices, cargas interpretativas, valoraciones, e intereses que podían convergir tanto como

---

Flavia Fiorucci- esto no nos exige de pensarlos como “productores culturales” (retomando la noción de Raymond Williams. Véase Flavia Fiorucci, 2013.

<sup>196</sup> Tomo la noción de “acciones textuales” del trabajo de Paolo Riguzzi (2011) sobre las formas de practicar la diplomacia mexicano-estadounidense de Matías Romero. El concepto se revela útil para dar cuenta de los usos de las palabras con propósitos ligados a la movilización de iniciativas, a campañas informativas, a incidir en la opinión pública y a ejercer influencia en los círculos políticos y administrativos. Tanto en el caso de Pizzurno como en el de Súnico puede entrecerse una prosa que opera en este sentido, aunque los interlocutores que construyen ambos sean distintos.

<sup>197</sup> En este sentido, recupero el concepto de arqueología propuesto por Foucault para caracterizar una noción de archivo que integra el saber implícito propio de una sociedad sin establecer diferencias a priori entre estos y los conocimientos formalizados en una teoría, y que aspira a encontrar las conexiones entre los saberes implícitos en una sociedad y los producidos por sus expertos. Véase Foucault, Michel (1979) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Paidós.

distanciarse. Uno de los asuntos que pretende plantearse en este capítulo es cómo esas pequeñas o grandes diferencias le imprimieron a la noción de escuela y de escolarización un carácter polisémico, rompiendo con las miradas que fundamentan una perspectiva evolucionista que anuda las variaciones de las formas escolares a un código genético que ya estaba inscripto en sus orígenes.

Estas posiciones escritas han contribuido -finalmente- a elaborar una serie de representaciones, imágenes e ideas mediante las cuales se viabilizaron las luchas por los sentidos de la escuela en la ciudad de Buenos Aires. Retomando el argumento inicial, lo que busca plantearse es cómo estos textos buscaron incidir en el proceso de escolarización -definiendo prácticas y caracterizando sujetos en su relación con la escuela- promoviendo, mediante consejos dirigidos a los maestros, códigos higiénicos, intervenciones en la vía pública y reglamentos escolares, formas específicas de hacer escuela.

Para reconstruir las “escuelas pensadas”, y poner en tensión las imágenes que este registro produce en relación a las formas en que las escuelas fueron -simultáneamente- gobernadas, dinamizadas y construidas cotidianamente, este capítulo presenta tres autores (de un grupo de 20 posibles que reflexionaron sobre la escuela porteña durante el período o en las décadas inmediatamente posteriores, con una vocación retrospectiva)<sup>198</sup> privilegiando que cada uno expusiera en sus obras aspectos de la escolarización porteña munidos de distintas preocupaciones y perspectivas disciplinares.

La selección de otros autores podría haber dado lugar a otras representaciones y posiciones escritas sobre la escolarización porteña<sup>199</sup>. No obstante, postulo que en las tres variantes que se presentan se alcanzan a distinguir la conformación de una tradición selectiva (Williams, 1980)<sup>200</sup> en la que se disputaron los armados ideológicos y estéticos en torno a la definición de las formas escolares. Así, Pablo Pizzurno fue el gestor de muchas de las reformas del programa de

---

<sup>198</sup> Los autores considerados (que abarcan un arco temporal de medio siglo y establecieron diferentes relaciones con las escuelas) fueron Domingo F. Sarmiento, Juana Manso, Juan Manuel Estrada, Estanislao Zeballos, Francisco Súnico, Juan María Ramos Mejía, Juan P. Ramos, Marcos Sastre, Fernando Latzina, José B. Zubiaur, Adolfo Losada, Carlos Vergara, Ricardo Senet, Francisco Berra, Adolfo Van Gelderen, Antonio Atienza y Medrano, Juan M. de Vedia, José Berrutti, José María Torres y Víctor Mercante.

<sup>199</sup> Entre los trabajos que hacen referencia a la situación de las escuelas porteñas pueden referirse los trabajos de Zeballos Estanislao (1908) Fracaso de la instrucción primaria. Fragmentos de la memoria del Consejo Escolar del Quinto Distrito de la Capital escrita por su presidente el Dr. E. S. Zeballos en 1901). Buenos Aires, Imprenta de Biedma e Hijo; Mercante, Víctor (1893) Museos escolares argentinos y la escuela moderna. Buenos Aires, Imprenta de Juan Alsina; Ares de Parga, Ignacio (1912) La escuela argentina. Buenos Aires, sin pie de imprenta. Vergara, Carlos (1899) Educación republicana. Santa Fe, Imprenta, Litografía y Encuadernación J. Benapres.

<sup>200</sup> El interés que despierta la noción de “tradición selectiva” es aún mayor en tanto permite pensar los materiales reunidos bajo este concepto no tanto como un canon, sino como la expresión de las posiciones que cada sujeto asume dentro del campo de luchas por la hegemonía cultural.

enseñanza que se implementaron entre fines del siglo XIX y principios del XX en las escuelas porteñas; José María Ramos Mejía fundamentó iniciativas que pueden interpretarse como un límite a las reformas educativas liberales y modernizantes y, como contrapartida, el impulsor del despliegue de la “cuestión nacional” entre las escuelas y los maestros. Francisco Súnico sistematizó como nadie las posiciones higienistas en torno a la escuela -que ya fueron parcialmente abordadas en el capítulo 2-, que alcanzaron una gravitación fundamental cuando la centuria se acababa, para definir las formas escolares apropiadas para espacios y prácticas escolares.

En los siguientes apartados se abordarán -sucesivamente- las posiciones de Pizzurno, Súnico y Ramos Mejía en torno a diferentes aristas de los vínculos entre la sociedad política, la sociedad civil y las escuelas. Las vías de intervención entre unos y otros varían en cuanto a sus registros, sus alcances e, incluso, sus concreciones. Más que establecer parámetros que permitan comparar a los autores entre sí, es poner de relieve cómo sus escritos producen un diálogo sobre la escuela hecho de aseveraciones, contrapuntos, desafíos y programas pendientes.

### **Pablo Pizzurno: la escuela y las tensiones de la enseñanza republicana**

Pablo Pizzurno (1865-1940) se recibió de maestro en la Escuela Normal Mariano Acosta. Una vez graduado, decidió viajar a Suecia y perfeccionarse en la Escuela Normal de Trabajo Manual de Naas, donde tomaría contacto con el método Slodj. Pizzurno recorrió todo el espinel del escalafón docente: fue maestro, director, vocal del CNE, inspector técnico de las escuelas de la Capital Federal y de enseñanza secundaria; formó parte de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares y presidió el Consejo de Educación de Córdoba y de Salta. Además, fue autor de libros de texto ampliamente utilizados en las escuelas primarias: la serie Pininos, publicada por primera vez en 1922 y que contó con numerosas reediciones.

Pocos documentos como los que elaboró Pablo Pizzurno durante su desempeño –entre 1904 y 1908- como Inspector Técnico de la Capital, ofrecen tantos y tan variados detalles sobre el estado de la enseñanza en las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires a principios del siglo XX. La capacidad del Inspector para que “nada de lo educativo (y más aún, de lo escolar) le [resultara] ajeno” (Pineau, 2013: 23), hizo de aquellos informes un valioso registro documental donde se plasmaran y combinaran una mirada panorámica preocupada por dar cuenta del estado general de la educación en la ciudad y un interés específico por detallar aspectos particulares muy difíciles de hallar en los textos de sus contemporáneos.

La posición que ocupó Pizzurno en el campo pedagógico de finales del siglo XIX se expresó principalmente en sus reflexiones sobre las relaciones entre



escuelas, Estado y sociedad desde dos ángulos: la relación entre el poder político y los saberes técnicos en un contexto donde comenzaba a emerger la pedagogía como un campo relativamente autónomo, y las formas en que se representaba la relación entre ciudadanía y orden político en el marco del roquismo.

En los textos de Pizzurno se configuró una relación entre una forma de entender el papel que cumplía la educación escolar en el marco de una República y una cierta idea del orden social que emerge del contrato entre ciudadanos; la escuela que imaginaba y promovía Pizzurno era la del “lugar donde se forman la democracia, el civismo y la ciudadanía, pero de acuerdo a férreas leyes morales asociadas al ascetismo, lo medido, lo controlado, la aceptación de la autoridad” (Pineau, op. cit.: 22). En su obra se ponía de manifiesto una de las tensiones inherentes al argumento republicano, “entre el repertorio de derechos que una constitución republicana reconoce y consagra, y los deberes, o máximas, de conducta, interiorizados en la conciencia ciudadana” (Botana, 2013: 14).

He abordado la figura del gobierno escolar como un dispositivo que se configuró en la tensión entre el poder político, las dinámicas que se daba la sociedad (que, como también subrayé, no mantenía límites de demarcación tan claros entre sociedad política y sociedad civil) y la reivindicación de un saber técnico que buscaba establecer una distancia prudente respecto al primero. En este sentido, Pizzurno compartió con los representantes del Congreso Pedagógico la importancia de establecer una autonomía entre el gobierno de la educación respecto del poder político.

Ese campo de saber estaba delimitado por jerarquías. La reivindicación de Pizzurno puede interpretarse como un síntoma de la emergencia de campos de saberes específicos vinculados a la reflexión pedagógica hacia finales del siglo XIX. Como señala Myriam Southwell, en 1870 comienzan a tornarse visibles dos posiciones del saber en el campo pedagógico: el primero –ligado a la reflexión que tenía lugar en las escuelas normales- implicó “un conjunto de prescripciones sobre la forma áulica y escolar”, mientras que el segundo –promovido sobre todo por los inspectores del CNE- derivó “en regulaciones sobre el gobierno de los sistemas educativos provinciales y el proceso de escolarización.” (Southwell, 2013: 43)<sup>201</sup>. La

---

<sup>201</sup> A su vez, señala Legarralde a partir de 1905 se comenzó a producir “una creciente separación y diferenciación de las funciones técnicas y las funciones políticas en la administración del sistema educativo” (Legarralde, 2007: 17). La diferenciación se fraguó -según Inés Dussel- en los procesos de profesionalización y complejización de un saber técnico del que los inspectores se constituyeron en poseedores legítimos dentro del sistema (Dussel, 1995).

forma de preservar la autonomía y el despliegue de ambos era, para Pizzurno, mantenerlos al margen de los influjos políticos y político-partidarios.

En lo que respecta a los saberes producidos en las escuelas normales y entre los inspectores, en los trabajos de Pizzurno se detecta una preocupación por crear vasos comunicantes entre ambos campos (sobre todo, a través de la regulación de la enseñanza en las aulas y la administración del sistema educativo). Sus intereses se repartieron entre la búsqueda de la mejor forma de gobierno escolar –en su rol de inspector- y en la elaboración de estrategias modernas de enseñanza –desde su posición de maestro normalista-. En relación al gobierno de las escuelas, Pizzurno planteaba que tanto las reformas áulicas como las administrativas debían ser conducidas por técnicos preparados: “La de la educación –decía- es una tarea principalmente técnica, como lo es el cuidado de la salud pública, la construcción de un puente, la organización de la armada o la fabricación de un par de botines” (Pizzurno, 2013: 472)<sup>202</sup>. Mantener a raya la injerencia de la política era una precondition indispensable para garantizar la cientificidad de las decisiones pedagógicas. Es interesante subrayar el desdoblamiento de roles en la conducción del Estado que subtiende el argumento de Pizzurno, entre uno esencialmente técnico (la administración civil) respecto de otro predominantemente político (la gestión política).

El nombramiento como Inspector Técnico General le llegó de manera inesperada en 1904, durante la presidencia de Poncio Vivanco.<sup>203</sup> Consecuente con la idea de mantener a raya los posicionamientos políticos respecto de las operaciones intelectuales ligadas a la gestión técnica de las escuelas, se desempeñó en esa función hasta 1908 -cuando presentó su renuncia- entendiendo que las posturas políticas que encarnaba José María Ramos Mejía habían mellado la autonomía de la inspección técnica y reducido notablemente los márgenes de acción del saber pedagógico en la orientación del CNE.

La base sobre la cual se ordenó el concepto de escuela en Pizzurno requiere también comprender el modo en que entendía los vínculos entre educación, Estado y sociedad. Hay quienes han calificado a Pizzurno como un “liberal rabioso” (citado en Pineau, 2013: 17).<sup>204</sup> En todo caso, no debe derivarse de ahí que fuera

---

<sup>202</sup> Salvo que se explicita lo contrario, tomaremos las citas de Pizzurno de la edición de UNIPE (2013).

<sup>203</sup> Pizzurno reivindicará, en contraste con el período inaugurado por Ramos Mejía, en sus escritos la gestión de Vivanco a la que, según nos dice, no se le hizo suficiente justicia y a la que él denominaba la “época feliz” de las escuelas públicas. (Pizzurno, 2013: 442).

<sup>204</sup> Se ha rastreado esta calificación para establecer el contexto en el cual fue realizada, hallando una versión ligeramente diferente. Lo que interpreto que pone de relieve como el compromiso con las ideas liberales que asumió Pizzurno presentó numerosos matices. En la década del '30, período en el que las expresiones católicas asumieron una posición hegemónica dentro del aparato estatal, y cuando Pizzurno ya había entrado en la etapa descendente de su meteórica carrera, se lo acusó de ser un

“democrático”, o que su concepto de democracia no estuviese limitado por el horizonte que establecieron las posiciones hegemónicas dentro del liberalismo argentino hacia finales del siglo XIX. A pesar que la concepción de Estado liberal se opone a la de Estado absolutista, aquel no es “por fuerza democrático: más aún, históricamente se realiza en sociedades en las cuales la participación en el gobierno está muy restringida, limitada a las clases pudientes” (Bobbio, 1989: 7). La posición que adoptó Pizzurno presenta rasgos de lo que Eduardo Zimmerman calificó como una “posición liberal reformista” (1995). En esta veta liberal vernácula, el reformismo es concebido como una predisposición a introducir cambios en las instituciones vigentes, que en materia de política social se traducían en “una decisión de abandonar los principios de *laissez faire* que supuestamente había caracterizado al liberalismo decimonónico” (Zimmerman, 1995: 15). Las posiciones liberales reformistas introdujeron en el debate sobre la cuestión social un elemento nuevo: la discusión en torno a la transformación de los límites de la intervención estatal en materia social.

La posición en la que Pizzurno proyectó su noción de escuela se recortaba sobre las ideas e intereses de las autoridades educativas y estos, a su vez, mantenían relaciones con el Gobierno Nacional. El orden conservador que dirigió la política argentina entre 1880 y 1916 se caracterizó por articular -a lo largo de este período- la fórmula prescriptiva alberdiana con otra operativa que hiciera viable la nueva forma de gobierno (cfr. Botana, 1979)<sup>205</sup>. La reivindicación de la autonomía técnica podría interpretarse entonces como un límite al poder político, pero no implicaba necesariamente una distribución equitativa del poder en torno al gobierno escolar.

### **Consejos de un maestro**

Pizzurno ocupó un lugar destacado dentro de la órbita del CNE. Sus opiniones gozaban de prestigio en un amplio sector del campo pedagógico, especialmente entre los maestros, entre quienes gozaba de una especial ascendencia, a tal punto

---

“liberal rabioso”. Sin negarlo (pero sin reivindicarlo, tampoco), Pizzurno respondió a la acusación sosteniendo que “ese liberalismo que se [me] imputa [...] no me ha impedido nunca, ni me impide, sin declinar por eso mis convicciones, mantener trato cordial y respetuoso con honorables humildes sacerdotes y con altos dignatarios...” Además, recordaba que en el Instituto Nacional que fundó junto a sus hermanos, de carácter laico, “permitíamos que un sacerdote católico diera enseñanza religiosa a los alumnos cuyos padres así lo deseaban...” (citado en Cichero, 1965: 48-49).

<sup>205</sup> En otras palabras, mientras la fórmula prescriptiva pretendía guiar todas las acciones hacia la consolidación de una República donde no hubiera lugar para la tiranía ni los privilegios y en donde se garantizaran todas las libertades y derechos, en los hechos el gobierno de Roca “más preocupado por la otra república alberdiana, la ‘posible’ [presentó] inequívocas facetas conservadoras y gradualistas. Conservadoras por la importancia que otorgaba al afianzamiento del orden, [...]. Gradualista, porque en registro que recuerda a David Hume veía la ‘república verdadera’ al final de un largo camino que debía ser recorrido sin prisas ni ansias reformistas” (Botana y Gallo, 1997: 30-31).

que él mismo bromeaba sobre el papel de “predicador” que algunos le asignaban: “A fuerza de oírme decir que por mi cabeza blanca tengo aspecto de pastor evangélico, empiezo a creerlo y con cualquier pretexto ya me tienen Uds. dando consejos y formulando críticas” (Pizzurno, 2013: 217).

Aquella ascendencia no congeniaba directamente con un alineamiento respecto de las decisiones y acciones que emanaban del CNE. En los informes, artículos periodísticos, cartas y conferencias que conformaron sus escritos se pueden identificar algunos hilos conductores sobre el papel que le adjudicaba a la escuela primaria porteña, estableciendo algunos contrapuntos con la política oficial del organismo para el cual él trabajaba.

En efecto, Pizzurno compartía a medias la prioridad que el CNE asignó a la construcción de edificios escolares propios durante los primeros años, estableciendo otras prioridades en torno a lo que hace a la escuela, escuela: “tenemos ya algunos edificios escolares [...] pero nos falta lo más importante todavía: nos faltan maestros y nos falta un programa *racional y verdaderamente educativo*” (Pizzurno, 2013: 241, resaltado en el original). La diferenciación entre el espacio de enseñanza, los métodos y quienes los implementaban contribuye a formarse una idea más compleja de la escuela y del papel que cumplía. La ausencia de método se ponía de relieve a fin de año, cuando las escuelas exponían en exámenes públicos los resultados de su trabajo (exámenes que se salvaban, como hemos visto en el capítulo cuatro, calificando de manera generosa los saberes de los alumnos). Tanto las autoridades como los padres veían con buenos ojos como los alumnos repetían como “loritos parlanchines” lo que habían aprendido de memoria, sin reparar –decía Pizzurno– que la verdadera misión de las escuelas era promover un nuevo tipo de método que les enseñara a observar, inducir, generalizar.

En un discurso dirigido a las egresadas de la Escuela Normal n° 3<sup>206</sup> Pizzurno sintetizó una serie de ideas respecto a la función de la escuela. Aunque no agota el espectro de temas que abordó durante los años en que desempeñó tareas de inspección –entre la cuales también se ocupó de asuntos relativos a la higiene escolar que aquí no abordaré–, en ella plasmó algunas de sus ideas fundamentales<sup>207</sup>. Pizzurno sostenía que la finalidad de las escuelas era la de contribuir “a la felicidad individual y colectiva” (Pizzurno, 2013: 198) y por lo tanto todas las actividades debían convergir en ese objetivo. Abogaba por una escuela orientada por un espíritu

---

<sup>206</sup> El discurso pronunciado el 7 de julio de 1907 fue titulado *Consejos a los maestros: cómo se forma al ciudadano*.

<sup>207</sup> El orador afirmaba preguntándose: “¿Qué decirles?, me preguntaba anoche, solo ya, en mi cuarto de trabajo. Sin duda debo hablarles de la misión a que van a dedicarse. ¡Pero es todo tan importante en materia de educación! ¿Qué elegir?” (Pizzurno, 2013: 198).

racional, poniendo el énfasis en el método más que en los contenidos, en la calidad más que en el caudal de las nociones transmitidas. El programa, por ejemplo, debía funcionar como orientador de la actividad del docente, relajando la tensión entre curriculum prescripto y curriculum enseñado, y procurando que las enseñanzas se ajustasen a la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Pizzurno promovía una racionalidad basada en la libertad, entrelazada con principios morales, que convocaba a las maestras a constituirse en “misioneras afortunadas de la verdad y del bien” (Pizzurno, 2013: 204), presentándose ellas mismas como ejemplo a seguir y siendo conscientes de que “no hay acto ni momento de la escuela que no pueda ejercer una influencia grande o pequeña, benéfica o nociva, en el desarrollo de una cualidad moral.” (Pizzurno, 2013: 200). La formación moral debía respetar la libertad del alumno y el maestro tenía que convencerlo que su rol de guía redundaría en su propio bien.

La enseñanza debía estar orientada por un espíritu racional que no atiborrarse de contenidos al niño; más bien apostaría a desarrollar su “aptitud mental” y el “amor al estudio” con el propósito de que aquel pudiera adquirirlos por sí solo. Había una correlación directa entre la buena aplicación del método y el desarrollo de una clase. Por ello amonestaba a las maestras que se quejaban de sus alumnos: “No digáis: ‘¡Qué niños tan malos los de mi clase!’. Decid más bien: ‘¿En qué error habré incurrido, como maestra, para que esto me suceda?’” (Pizzurno, 2013: 202). En la escuela pensada por Pizzurno el alumno es una inteligencia que hay que conquistar. De ahí que la “misión” encomendada a los maestros consistía en hablar a través de los gestos y las actitudes, dejando atrás la lección deliberada y fría para hablar con “calor comunicativo”.

La formación de patriotas era un tópico en ascenso hacia 1907. Tras criticar a aquellos que con exageraciones contraproducentes pretendían cultivar un “patriotismo verbal” y de “apariencias” -apoyado en el culto externo de los símbolos patrios- Pizzurno llamaba a que “Hablemos de la patria como ciudadanos que la aman” (Pizzurno, 2013: 198). Hay en las palabras de Pizzurno una resonancia de las pronunciadas por Alberdi en *Peregrinación de luz de día* (1871). La función de la escuela presentaba en los textos pizzurneanos un giro hacia el mundo de la producción; en ellas se debía disponer de

armas que no son el máuser ni el cañón; que son el arado, los instrumentos todos del trabajo, el microscopio, el bisturí, el libro; y en campos de batalla, repito, donde no corre sangre, ni se oyen gritos de odio, pero donde corre el agua fertilizante del suelo que da mieses; en valles y llanuras en que pastan los ganados; en el taller modesto, la fábrica ensordecedora, el laboratorio silencioso, la biblioteca tranquila y también la sala luminosa y amplia de la

escuela, donde se libra, acaso, el más proficuo de los combates preparando a todos esos soldados del trabajo físico, de la inteligencia y del corazón (Pizzurno, 2013: 199).

El ciudadano que debía formar la escuela pensada por Pizzurno era honesto, activo, laborioso, veraz, tolerante y con ideales nobles en el alma. Como contrapartida, la escuela debía combatir todo aquello que inclinase al hombre a la mentira, el amor a las exterioridades, la superficialidad, la ligereza de los procederes, la falta de franqueza, la pereza, la falta de perseverancia, etc. Los hombres preparados de esta manera no serían nunca sordos al toque del clarín cuando, por desgracia, la patria tuviera que “llamarlos para defenderse contra un agresor extranjero.” (Pizzurno, 2013: 201).

### **Interpelaciones de un vecino porteño en torno a la escuela**

En la primera década del siglo XX, numerosos textos abordaron el problema de la formación patriótica en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Pizzurno no fue ajeno a ello, pero antes de depositar la mirada en ese aspecto puntual, quisiera introducir una interpelación que un vecino de la ciudad realiza a Pizzurno a propósito del modelo escolar que este promovía. Entreveo en esta interpelación un síntoma donde se expresaban los límites al proyecto de la escuela democrática concebida por Pizzurno y sus alternativas posibles. La carta fue publicada en el MEC<sup>208</sup> y, por lo que pude reconstruir, fue elaborada por un vecino de la ciudad que se desempeñaba como profesor universitario. El autor de la misiva se presentaba ante Pizzurno como un “padre de familia ejemplar” que se enfrentaba a la disyuntiva de enviar a sus hijos a la escuela pública común, la escuela particular o la escuela religiosa y le interesaba conocer la opinión del inspector.

Con un tufillo aristocratizante, expuso los problemas de la escuela común porteña, señalando que los mismos empezaban por la clase de niños que aglutinaba: “A mi chico lo sentarán al lado de otro pobrecito que sin tener él la culpa, no se limpia o no lo limpian” y que, por lo tanto, “Puede tener, desde la antihigiene física a la antihigiene del alma” (MEC, 1907, n° 32: 340) y recordaba que “este único puede contagiar a otros chicos”. Prosigue la carta:

¿Y las chicas? ¿Qué dice Pizzurno? ¿Dónde manda las suyas?  
¿Van a educarse junto con las de Tomasa, la lavandera, y las de doña Jacinta, la mujer del dueño del conventillo, que va, porque la llevan todas las semanas a la Comisaría? La democracia impone la igualdad de todos en la escuela común. Bueno. Pero a mí no me tienen que hacer demócrata a la fuerza, me gusta cierta aristocracia

---

<sup>208</sup> La carta lleva fecha 11 de abril de 1907.

de la salud, de la higiene, y de las palabras o de los sentimientos.  
(MEC, 1907, n° 32: 341, resaltado en el original).

La cita condensaba una serie de cuestiones en las que se pueden entrever referencias cruzadas entre condiciones habitacionales (los conventillos -viviendas que los sectores populares habitaban en condiciones de hacinamiento-), los oficios de los sujetos, los hábitos de clase (asociadas a una serie de prácticas higiénicas, culturales y estéticas) y las posibilidades y límites de una democracia que es percibida como imposición.

La cita no representaba una opinión aislada. El Presidente del CE n° 5 Estanislao Zeballos también advertía (como lo había hecho ya Miguel Cané a quien referimos en el capítulo anterior) problemas semejantes a los señalados. En lo que respecta a las “palabras”, por ejemplo, Zeballos insistía sobre los problemas asociados a la comunicación que preocupaba a un sector de la sociedad porteña: “Nuestra lengua madre es contaminada y el pueblo habla un verdadero dialecto” (Zeballos, 1908: 31), al tiempo que ampliaba: “Los niños traen, pues, a la escuela además de su falta de preparación doméstica en el idioma castellano, los vicios de la lengua del dialecto extranjero [...] o simplemente de la innoble, aunque a veces robusta y pintoresca, jeringoza popular” (Zeballos, 1908: 43).

Regresando a la carta, podría inferirse que aquella expresión era una reivindicación de la educación particular. Pero no. El autor descartaba la educación religiosa, señalando que “vivimos bien sin el clericalismo militante o político que es la desgracia de otros países de América” (MEC, 1907, n° 32: 342) y también la de la educación particular, por considerar que “Un chico educado [en su casa] por un preceptor es un ser anómalo, fuera del mundo, una planta de invernáculo” (MEC, 1907, n° 32: 342). Siendo las escuelas públicas la opción más viable, éstas podían tomar dos caminos: uno, que las autoridades “abandonaran un poco la música de la igualdad” para construir, sobre el principio científico de la selección, “escuelas selectas”. La otra opción, mucho más difícil de viabilizar, era “que los padres que queremos buenas escuelas, las fundemos nosotros mismos” (MEC, 1907, n° 32: 342).

Que la carta fuese dirigida a Pizzurno no resultaba casual, como tampoco es casual la decisión de hacerla pública a través de las páginas del MEC. La misiva puede interpretarse como una interpelación a dos posturas asumidas por Pizzurno: el binomio escuela aristocrática/democrática, y la disyuntiva escuela común/escuelas selectas. Pizzurno enfatizaba la cuestión de la ciudadanía, “ubicándose en el lugar de las posiciones liberales, defensoras del republicanismo, el laicismo y la tolerancia, articulando a partir de las primeras décadas del siglo XX con las ideas pedagógicas

del escolanovismo” (Pineau, 2013: 16)<sup>209</sup>. Lo que la carta expresaba frente a estas posiciones eran los límites de un liberalismo democrático impulsado desde el Estado al cual Pizzurno no era totalmente ajeno, como veremos a continuación.

### **El giro patriótico**

Hacia 1908, Ramos Mejía le encargó al Inspector Técnico de la Capital la elaboración de un informe sobre el estado de la enseñanza patriótica. En respuesta, Pizzurno presentó un escrito donde ofreció una serie de definiciones sobre la patria y la enseñanza nacional que representarían un fuerte contrapunto con la visión del tema que desarrollaría el nuevo presidente del CNE durante su gestión.

Sobre el primer punto, Pizzurno comenzaba el informe presentando tres definiciones de patria a través de las cuales buscaba, deliberadamente, desmarcarse de los contornos nacionalistas. La primera patria, sostenía, era el “segundo hogar”, es decir, “la suma de los pequeños hogares donde reina el bienestar porque reina la virtud y el trabajo” (Pizzurno, 2013: 236). Complementariamente, existía una “patria universal” y una “patria de los otros”, frente a las cuales sugería que la sociedad debía aspirar a igualar o sobrepasar, pero que en ningún momento representaban motivos de peligro o zozobra.

En relación a la enseñanza nacional, Pizzurno proponía intervenciones diferenciadas, distinguiendo a las escuelas comunes de las escuelas particulares. Para las primeras, sugería elaborar un libro en el que se presentaban figuras destacadas de la historia argentina, cuidando que no remitieran exclusivamente al ámbito militar. Debían incorporarse las contribuciones de los hombres más destacados del ámbito científico, comercial, artístico, etc. Ese mismo texto tenía que presentar también los deberes y derechos del ciudadano expuestos de forma clara para que los comprendieran los niños. Las efemérides podían enseñarse siempre y cuando se adaptasen a la actividad del día. Sugería organizar un coro de carácter patriótico, pero “sin perjuicio de los cantos habituales al Hogar, al Trabajo, a la Verdad, a la naturaleza, a la Escuela...” (Pizzurno, 2013: 240). Debían impulsarse las visitas a sitios, monumentos y museos históricos y dotar a las escuelas de retratos en los que representaran hechos históricos importantes. El uso de la tecnología podía ser un atractivo para atraer a los adultos “que acudirían atraídos por las proyecciones

---

<sup>209</sup> Pizzurno tuvo una mirada aprobatoria sobre el movimiento escolanovista sin dejar de señalar lo que consideró sus “excesos”. Para él, la escuela nueva era “la escuela del sentido común” o la “escuela integral”; cuando alguno de sus aspectos centrales era enfatizado por sobre los otros (la libertad del niño, las reglas de aplicación que surgen del conocimiento de la psicología infantil, etc.) se corría el riesgo de que esas escuelas salieran “generaciones indisciplinadas, más ignorantes y más inútiles que nunca...” (Pizzurno, op. cit.: 228).



luminosas [...] para extender así la acción moralizadora de la escuela” (Pizzurno, 2013: 242).

Las escuelas particulares, por otro lado, eran el ámbito “donde más que acentuar es menester crear casi totalmente la educación patriótica” (Pizzurno, 2013: 243). Para empezar, los programas de enseñanza debían adecuarse a los oficiales en vigencia, comprometiéndose a cumplir con el mínimo de enseñanza que promueve la ley, debiendo notificar cuáles serían los horarios y los textos que decidieran adoptar. Los directores y maestros debían presentar sus títulos de capacidad legal para ejercer la enseñanza primaria, y los que no lo tuvieran debían realizar un examen de acuerdo con un programa mínimo de instrucción general y profesional formulado por el CNE. Pizzurno no rehuyó a resoluciones parciales que garantizaran la correcta transmisión de contenidos nacionales en la escuela. En su opinión, el núcleo de materias más sensibles al asunto de la enseñanza patriótica – historia, geografía, instrucción cívica e idioma nacional- debía estar a cargo de maestros que fuesen -exclusivamente- ciudadanos argentinos. En caso contrario, sugería una analogía con las formas clandestinas de ejercer el cuidado de la salud, o el abasto de alimentos:

mientras se persigue a los que ejercen el curanderismo o expenden comestibles o bebidas no declarados ‘aptos para la alimentación’, se tolera que millares y millares de niños sigan siendo moral e intelectualmente envenenados o reciban una deficiente instrucción y una peor educación, de maestros que carecen ellos mismo de una y otra cosa. (MEC, 1908, n° 45: 245).

El informe fue aprobado el 15 de mayo de 1908 por Ramos Mejía. Enseguida, Pizzurno envió a los directores las instrucciones “referentes a la manera de acentuar el carácter patriótico de la enseñanza” (MEC, 1908, n° 46: 341-351) por medio de los que se buscaba “provocar la manifestación de un sentimiento de admiración o simpatía para la patria [...] sin incurrir en exageraciones contraproducentes” (MEC, 1908, n° 46: 344). ¿Dónde ubicaba Pizzurno el límite a partir del cual las medidas adoptadas podían considerarse “exageradas”? El nacionalismo de Pizzurno pasaba por ensalzar los rasgos de la nación, destacando su potencialidad o la valía de sus hombres. Esta exaltación responde, ante todo, a un programa cultural más que a un móvil político. En las ciencias naturales, por ejemplo, proponía establecer “comparaciones respecto de la superioridad de nuestra producción comparada con la de los principales países del mundo” (MEC, 1908, n° 46: 344). Si el contenido a enseñar eran los accidentes geográficos, “al estudiar nuestra cordillera [...] será oportuno hacer resaltar el honor que refleja sobre nuestros héroes el hecho de haber

sido capaces de transponer los Andes para asegurar nuestra libertad y para llevarla también a países hermanos” (MEC, 1908, n° 46: 344).

Las posturas adoptadas por Pizzurno lo alejan de la figura del “liberal cosmopolita” para pasar a posiciones en las que sus ideas estaban atravesadas por las tensiones manifiestas.

### **Francisco Súnico y el proyecto de la escuela higiénica**

Las ideas de Francisco Súnico sobre la escuela y la escolarización parecen ajustarse a la estrella del higienismo, en un proceso que iría cada vez más en ascenso dentro de los saberes estatales<sup>210</sup>. Los higienistas se presentaron a ellos mismos como médicos de las ciudades, asumiendo que la sociedad era su paciente. Los espacios urbanos, especialmente aquellos que oficiaban como lugares de reunión y encuentro masivos, fueron ponderados siguiendo una grilla valorativa.

Recordemos, aunque más no sea brevemente, que la preocupación en torno a la higiene se había introducido tempranamente en las escuelas porteñas. Así, por ejemplo, en la sesión 58 del CNE celebrada el 13 de julio de 1882 se decidió distribuir en todas las escuelas comunes de la Capital el texto compendio de higiene de José E. Wilde, “que puede usarse ya como texto de lectura, ya para lecciones” (MEC, 1882, n° 15: 453). Para 1883 ya se habían diseñado planillas que permitían consignar el estado de higiene de la casa donde funcionaban las escuelas (MEC; 1883, n° 23: 157), mientras que el primer artículo publicado en el MEC remitía a la experiencia inglesa, destacando que la importancia de contar con espacios adecuados, agua pura y abundancia de aire “deben contarse entre las principales preocupaciones de los estadistas” (MEC, 1884, n° 53: 374)<sup>211</sup>.

Francisco Súnico se desempeñó como profesor de higiene Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata y en la Escuela Normal de Profesores de la Capital. También ofició como director general de Inspección Médica de Instrucción Pública y como secretario general de la Asistencia Pública de Buenos Aires. Su prestigio como higienista había comenzado en el ejército

---

<sup>210</sup> Entre 1875 y 1885, el prestigio del higienismo creció a pasos agigantados (gracias, en parte, a los fecundos descubrimientos de bacterias y vacunas realizados por Pasteur y Lister), lo que empujó también a multiplicar y establecer diferenciaciones entre sus áreas y ámbitos de estudio. De hecho, Súnico reivindicaba que el problema de la higiene escolar constituía un asunto específico (reconociendo que su tratamiento exigía una acción “absolutamente particular”) aunque no dejó por ello de trazar analogías con los proyectos habitacionales militares y hospitalarios, en la medida en que allí podían encontrarse modelos útiles para la planificación del espacio escolar.

<sup>211</sup> Allí también se proponía una primera definición de la higiene escolar, entendida como “El dominio de la organización de la escuela abraza la profilaxis de todas las molestias del hombre en su primera edad” (MEC, 1884, n° 53: 374).

para luego trasladarse al espacio educativo.<sup>212</sup> En 1890 se doctoró con una tesis titulada *Higiene militar. Cuarteles* donde postulaba la superioridad del tipo de construcción en block (pabellones separados) como estrategia para reducir la mortalidad de las tropas en los cuarteles. Como sostiene Gustavo Vallejo, “Esas transformaciones edilicias propiciadas desde la higiene pública que habían llegado primero a los cuarteles, pronto tratarían de ser trasladadas por Súnico a las escuelas del país.” (Vallejo, 2007: 231).

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, las preocupaciones sanitarias y los consejos sobre higiene urbana comenzaron a tallar el perfil de lo que algunos historiadores denominaron la “temprana cuestión social” (González Leandri, *et. al.*: 2010)<sup>213</sup>. Este proceso estuvo estrechamente vinculado con la expansión de la esfera de responsabilidad e injerencia estatal con el propósito de “proteger a los débiles y fomentar el bienestar social” (Love, 2012: 213). Los promotores del higienismo supieron ganarse un lugar de creciente protagonismo dentro de la administración pública nacional. En el ámbito educativo, la creación del Consejo Médico Escolar hacia finales del siglo XIX, y el establecimiento de la Sanidad Escolar durante la primera mitad del XX, ofrecieron condiciones institucionales para que médicos e higienistas elaboraran un saber específico sobre la escuela porteña orientado hacia un objetivo central: controlar la salubridad en el proceso de expansión del sistema educativo interviniendo en la definición de las características que debían reunir los edificios escolares, ajustándose a las prescripciones que hacían de los espacios, ámbitos salubres.

El despliegue del discurso higienista en los distintos ámbitos de la vida urbana llevó a una redefinición de lo social que da cuenta de problemas mucho más amplios que aquellos referidos a la salud y la enfermedad<sup>214</sup>. Sus formulaciones incidieron y estuvieron asociados a la construcción de la ciudadanía, la forma correcta de habitar los espacios y por ello no fue ajeno a lo que sucedía con las escuelas. El discurso higienista tenía, ante todo, un carácter preventivo que lo distinguía de los que podrían

---

<sup>212</sup> Las primeras medidas higienistas con cierto grado de sistematicidad fueron impulsadas en el país por la Marina, quien fundó el Departamento Nacional de Higiene, con el propósito de sanear el puerto de Buenos Aires de los potenciales focos epidémicos que llegaban a través del comercio transatlántico. Como el puerto era una zona densamente poblada, el Departamento pasó a depender del Ministerio del Interior dejando por sentado que la salud era una cuestión de ordenamiento interno cuyo principal destinatario era la población urbana y, especialmente, los sectores populares.

<sup>213</sup> La “cuestión social” hace referencia a la creación de una conciencia sobre los problemas sociales y al desarrollo de una serie de estrategias e intervenciones institucionales (promovidas por agentes del Estado liberal, ideólogos, filántropos y promotores de la cuestión social, y por las distintas organizaciones de la sociedad civil) tendientes a dar respuestas a diferentes conflictos sociales en particular en torno de la higiene, la salud y la educación. Para el caso argentino, véase en particular Suriano (comp.) (2000).

<sup>214</sup> El Consejo de Higiene —el organismo sanitario más importante hacia 1870— tenía entre sus funciones la de perseguir y sancionar el curanderismo. Véase Di Liscia, Ma. Silvia (2003).

considerarse saberes profesionales afines. En sus formas y lógicas de intervención, los higienistas -y de un modo particular- los que se desenvolvían en espacios escolares, trazaban una línea divisoria destacando el carácter preventivo de sus intervenciones: “El objeto de la inspección médica escolar de hoy día no es precisamente acudir a la hora del peligro, no es, por cierto, el que llena la misión del médico civil, sino, muy diferentemente, evitar ese peligro conjurando la incubación de la enfermedad”. (Súnico, 1904: 9). Un objeto central de intervención de los higienistas fueron los edificios escolares desde una perspectiva totalizante.

Este apartado se detiene en las propuestas que elaboró el higienista Súnico. En sus propuestas se puede entrever un esfuerzo de racionalización basado en las ciencias exactas y naturales, destinado a introducir nuevas regulaciones sobre las escuelas interpeladas como “un concepto absoluto del tipo orgánico” (Súnico, 1911: 274). En *Nociones de Higiene Escolar* (1902) Súnico se valió de los conocimientos higienistas para incidir en las discusiones<sup>215</sup> sobre el perfil de los edificios escolares, a partir de la elaboración de un nuevo tipo de saber “ambiental” sobre la escuela porteña. Esta perspectiva amplia y complementa la presentada en el capítulo dos.

### **Higienismo, escuela y vida urbana**

Muchas de las imágenes, principios y metáforas sobre las que se construyó y legitimó el saber higiénico en Buenos Aires fueron concebidas durante el temprano siglo XIX. Pero fue con la formación y el crecimiento de la ciudad cuando el higienismo y el sanitarismo tradujeron esas ideas en un cuerpo sistematizado de saberes que les permitió pautar un programa de intervenciones a implementarse en barrios y viviendas, en lugares de trabajo y en espacios públicos<sup>216</sup>. Los debates entre las dos grandes tradiciones del pensamiento higienista,<sup>217</sup> o el carácter inespecífico que distinguió al saber higienista en sus orígenes (oscilando en sus aplicaciones concretas “entre nociones vagas de saneamiento y urbano y meros juicios morales” [González Leandri, 1999: 61]) no resultó un obstáculo para que este discurso se convirtiera en una suerte de “gran consejero” (Armus, 2007) de la salud social,

---

<sup>215</sup> He tratado este asunto en el capítulo de esta tesis.

<sup>216</sup> Para ponderar el peso que tuvieron los discursos higienistas en los procesos de urbanización emprendidos en las últimas décadas del siglo XIX puede remitirse a los empréstitos utilizados para su concreción. “El gran trabajo de construcción de la ciudad higiénica empezó en 1874 y una fecha de conclusión importante fue el año 1892 [...] De hecho, en 1890 más del sesenta por ciento de la deuda externa argentina había servido para financiar las obras de salubridad. La importancia de esas obras demuestra la hegemonía de la disciplina de la higiene en el proyecto de reorganización liberal.” (Salessi, 1995: 21). Las acciones emprendidas con el propósito de “sanear” la ciudad tuvieron que ver con el desplazamiento y la regulación de los saladeros, mataderos, peladeros, hornos de calcinación de huesos, entre otros (véase Graciela Silvestri, 2003).

<sup>217</sup> La corriente materialista –enlazada a la tradición ilustrada– fue discutida e impugnada por la corriente vitalista o neo hipocrática. Esta última sostiene entre sus presupuestos la circulación permanente entre los distintos reinos del mundo y se caracteriza por un tipo de razonamiento ambiental.

articulando en sus enunciados una concepción del desarrollo urbano con las transformaciones del mundo del trabajo, las relaciones salud/enfermedad, el incremento de las tasas urbanas, los desafíos asociados al bienestar de la población y la reflexión sociológica.

El examen del lugar de la salud en la gran urbe y su relación con los procesos de modernización recayeron fundamental, aunque no exclusivamente, sobre médicos e higienistas. Y si bien los trabajos de Rawson, Ramos Mejía, Wilde, Coni y del propio Súnico contribuyeron a identificar el trabajo de los alienistas con los discursos sobre la salud, las ideas y medidas provistas por el discurso higienista excedieron holgadamente el mundo de la medicina diplomada. Por el contrario, los principios y postulados higiénicos pueden rastrearse en textos políticos, culturales y estéticos, y hallarse arraigadas incluso en tradiciones ideológicas muy amplias, desde el catolicismo social y el liberal-reformismo hasta el socialismo y el anarquismo. De allí también que el higienismo se proyectó mucho más allá de un conjunto de técnicas preventivas, proponiendo una mirada capaz de organizar sobre nuevas bases la vida en común de la ciudad. En otras palabras, lo que los estudios abocados a la cuestión higiénica parecen indicar es que más allá del significado que cada uno de los grupos sociales le atribuyó a la cultura de la salud, “la higiene individual y colectiva devino una práctica civilizatoria consensuada” (Armus, 2002: 16).

La recepción de las ideas higiénicas tuvo gran acogida en el público porteño, que mantenía viva en su memoria las sucesivas epidemias que habían asolado en el pasado reciente la ciudad de Buenos Aires<sup>218</sup>. Una escena puede retratar el grado de sensibilización respecto de estas ideas. En 1871, tras la plaga de fiebre amarilla que afectó la ciudad entre febrero y marzo de ese mismo año, el cuadro *Un episodio de la fiebre amarilla*, de Juan Manuel Blanes, fue expuesto en el foyer del teatro Colón logrando que, durante varias semanas, una gran cantidad de público pagara una entrada para observar la escena que reconstruía el fresco. El retrato de Blanes (la irrupción en una vivienda porteña, donde un pequeño se encuentra presto al cuerpo de su madre -víctima de la fiebre-, de los salubristas José Roque Pérez y Manuel Argerich), no sólo conmovió a sus espectadores, sino que incitó a múltiples interpretaciones sobre el éxito de la obra en las páginas de la prensa.<sup>219</sup>

Un grupo de higienistas preocupado por normativizar cada recodo de la vida urbana no tardó en posar su atención sobre la red de escuelas primarias porteñas. Hay que señalar que los espacios y las prácticas escolares en la ciudad de Buenos

---

<sup>218</sup> Nos referimos a la serie de pandemias que, entre 1867 y 1871 despoblaron Buenos Aires. La última de ellas, acaecida a comienzos de 1871 se cobró 18.000 vidas sobre una población estimativa de 180.000 habitantes.

<sup>219</sup> Para una reconstrucción sobre la historia del cuadro, véase Malosetti Costa (2001: 61-81).

Aires ya habían despertado la atención y el interés del discurso higienista, incluso antes de la creación del CNE. Un artículo publicado en el periódico *La República* en 1871 llamaba a incorporar la enseñanza de la higiene en las escuelas primarias; en 1886 se sancionó el reglamento provisorio del Consejo Médico Escolar; hacia 1899, el MEC informaba sobre el resultado de un concurso en el que se presentaban las mejores “máximas de higiene” para trabajar en las escuelas. A su vez la cada vez mayor gravitación de los higienistas en los ámbitos educativos no sólo eran la expresión de un nuevo tipo de control técnico; estos representaban también un cuerpo de saberes estatales que pretendieron colocarse al servicio de la “evolución legítima de nuestras instituciones educacionales” siguiendo “el desiderátum perfectamente determinado por la higiene” (Súnico, 1902: 18). El código higiénico – aquello que había que hacer para no enfermarse y estar sano- que orientó ese desiderátum estuvo centrado en la elaboración de una detallada y rigurosa codificación del “saber ambiental” sobre la escuela entendida como un espacio conformado por prácticas relacionales específicas.

Las urgencias del discurso higiénico estaban basadas en informes y relevamientos realizados tempranamente por las CE entre los propios maestros. La CE presidida por Navarro Viola informaba que en las escuelas de la sección era habitual encontrar a los maestros fumando dentro de los salones de clase en presencia de los alumnos, para concluir que

Semejante práctica no sólo es atentatoria contra el decoro de la escuela y respecto que el maestro debe a sus propios alumnos, [...] y si no está evidenciado que el fumar sea nocivo al adulto, nadie duda que lo es en alto grado a la niñez. Si no se debe comer en la escuela, con mayor razón hay que abstenerse de fumar en ella (MEC, 1884, n° 68: 54).

No sólo el tabaco era objeto de condena, sino también otras costumbres de los maestros porteños que -en la mirada de un inspector- estaban reñidas con las tareas a las que estaban encomendados

La costumbre establecida en varias escuelas de tomar mate en las horas de clase, considero que es muy digna de atención de parte del Consejo, pues evidentemente el que toma mate no puede enseñar, y aunque pudiera cumplir con sus deberes de Maestro, mal corregiría en sus alumnos la misma falta que el comete, y tendría que dejarles comer en clase, cosa bien poco regular. Siendo la clase un lugar donde van los niños a educarse, es conveniente esforzarse porque la respeten como si fuera un templo, y no conseguirá este resultado el preceptor que se permita en él cosas que son propias de otros sitios menos elevados por el objeto a que se dedican (MEC, 1884, n° 74: 432/33).

### **Para un código de higiene escolar**

Francisco Súnico fue uno de los principales representantes del higienismo escolar en Argentina. Su recorrido profesional pone de relieve el carácter transversal del discurso higiénico y la relación estrecha que estableció con las grandes instituciones estatales: tras su paso por el ejército, Súnico se desempeñó como funcionario del Departamento de Higiene, fue el fundador y primer director de Inspección Médica de la Instrucción Pública, y ocupó el cargo de Director de la Penitenciaría Nacional. Si hubiese que establecer una analogía para caracterizar los aportes del higienista español podría decirse que aquél fue a la elaboración de los códigos de higiene escolar, lo que Rawson fue a la construcción de un saber sobre los problemas habitacionales que presentaban inquilinatos y conventillos de la ciudad, o lo que Eduardo Wilde fue al estudio de las relaciones entre condiciones de trabajo en industrias y talleres y las “enfermedades profesionales”. Autor de la obra más importante sobre el tema, en sus *Nociones de Higiene Escolar* (1902) Súnico abordó de un modo sistemático el problema de la higiene en las escuelas porteñas, prestando especial atención a las numerosas escuelas de internado que se emplazaban en la ciudad.

Súnico compartió la preocupación que afligía a Pizzurno respecto a la necesidad de introducir reformas en los ámbitos escolares de manera urgente; pero a diferencia del Inspector General –mucho más preocupado por transformar las estrategias y métodos de enseñanza fortaleciendo el habitus republicano-, Súnico dio cauce a su inquietud a través de un código higiénico en el cual se plasmó una “voluntad de forma”<sup>220</sup> orientada a incidir y reglar la construcción del espacio escolar. Aquella “voluntad” estuvo precedida por la construcción de un saber ambiental en el que Súnico repensó la materialidad del edificio escolar, así como la relación directa que guardaba la distribución del espacio con los distintos aspectos de la vida en las escuelas. Esta voluntad de forma expresaba un tipo específico de acción deliberada que canalizaba una acción estatal -expresada en códigos de planificación urbana, digestos municipales, entre otros documentos de cuño normativo- sobre la red de escuelas de los que, hasta el momento carecían por completo. La edición escolar porteña tenía “insanables errores” que podía detectarse “especificándolos al pie de cada plano de los edificios construidos y proyectados [con] criterio empírico” (Súnico, 1904: 1).

---

<sup>220</sup> Tomamos esta expresión de Gorelik (1998) para dar cuenta del edificio escolar como un espacio objeto de una racionalización y sistematización referenciada en principios biológicos, matemáticos y resonancias ingenieriles. La idea retoma la noción de forma escolar desarrollada en el capítulo tres.

La codificación del espacio escolar reposaba en una teoría pedagógica del sujeto entendido como un organismo biológico. Para Súnico, la construcción de los edificios escolares debía ajustarse a los requerimientos funcionales derivados de una teoría evolutiva de la infancia, teoría que estaba organizada sobre la base de leyes invariantes.

Súnico introdujo una caracterización de la infancia que hasta el momento no había emergido de un modo tan nítido, asociado al desarrollo biológico. El punto de partida de la noción de escuela higiénica que proyectó Súnico descansaba sobre un enfoque biologicista de los alumnos, y concluía en una codificación objetiva y racional sobre las mejores condiciones para el cuidado y desenvolvimiento de los aspectos fisiológicos. Siguiendo las pautas de este razonamiento, recién cuando estuvieran establecidas y fundamentadas (con el auxilio de las ciencias exactas y naturales) las mejores condiciones para la preservación de los “alumnos-organismos”, podían comenzar a definirse las condiciones del espacio escolar:

En los estudios científicos de salubridad escolar nosotros tendemos a formar **un concepto absoluto del tipo orgánico que constituye la escuela**. Es decir, que el sujeto se considera desde un punto de vista fisiológico. [...] En este orden de ideas, la noción de la escuela modelo, de la construcción integral [...] resulta, como un efecto preciso y fatal, de la conjugación higiénica del grupo de las ciencias exactas y naturales, cuyas leyes son, puede decirse así, las bases constitucionales de la construcción.” (Súnico, 1911: 274, el resaltado es mío).

¿Qué figura de la escuela se construye bajo la perspectiva del “tipo orgánico”?  
¿Cuáles son las dimensiones de la escolarización que se buscan subrayan a través de ella? Súnico partía de sostener que los problemas de salud de los alumnos se multiplicaban debido a la precariedad de la cultura material de las escuelas porteñas, pero sus efectos se habían ampliado también a causa de las malas decisiones arquitectónicas y a la ausencia de una regulación efectiva por parte de las autoridades sobre las escuelas existentes. Para hacer frente a esta situación, había que abandonar el carácter especulativo que teñía la reflexión pedagógica y construir un saber disciplinar apoyado sobre leyes presentadas como inmutables. Se trataba de pasar, por así decirlo, del campo abstracto de las ideas y motivaciones sobre los fines de la educación, al espacio concreto del edificio escolar con sus patios y sus aulas. Éstas debían decodificarse, pero sobre todo poder traducirse en principios prácticos y concretos que garantizaran la salubridad de los espacios. Por otro lado, las certezas “precisas” y “fatales” sobre el aspecto y las condiciones que debía reunir el edificio higiénico adecuado también debieron ubicarse por encima de las corrientes



arquitectónicas y, por lo tanto, de las tradiciones estéticas sobre las que habían concebido, reivindicándose como el resultado de una aspirada neutralidad técnica.

Súnico abordaba al edificio escolar como un espacio privilegiado de intervención sobre el cual había que proyectar una forma escolar siguiendo criterios objetivos. Se trataba de un pensamiento proyectual que actuaba sobre las formas escolares con la convicción de que estas, a su vez, actuarían sobre los cuerpos. Se trataba, por cierto, de un énfasis dentro del campo higienista que no había depositado tan decididamente –en lo que a la escuela respecta– su atención sobre los espacios y las formas escolares<sup>221</sup>.

La mirada colocada en las vías y canales a través de los cuales se propagaban enfermedades y epidemias, vistas desde una concepción biologicista de la infancia<sup>222</sup>, contribuyó a construir una imagen de la escuela como potencial fuente de contagios. Este enfoque combinó el estudio de las infancias como un organismo regido por leyes comunes y el interés por el estudio de grandes grupos poblacionales. En ese marco, los higienistas comenzaron a relativizar los problemas de higiene como una cuestión individual para pasar a ocuparse de las variables que permiten ordenar el mundo urbano (que es, esencialmente, colectivo).

El campo del higienismo abarcó el estudio de los grandes elementos que interactuaban en el entorno natural: el aire, la luz, el calor, el suelo, el agua. En ese sentido, sus saberes se apoyaban en el conocimiento provisto por las ciencias naturales. A partir de identificar las características del medio ambiente, el rol de la higiene consistía en estudiar los “lazos de relación armónica” entre naturaleza y vida humana, y para ello apelaban a las ciencias exactas. El concepto de “escuela salubre” formulado por Súnico consiste en representar al edificio escolar como un “diafragma” que debe abrigar al hombre contras las circunstancias desfavorables de su ambiente, pero sin dejar de franquearle, a la vez, las grandes influencias benéficas de la naturaleza.

La especificidad de los edificios escolares residía, sobre todo, en que ellos albergaban organismos que transitaban la “segunda infancia”, volviéndose el grupo “más delicado y vulnerable” de la población. El higienista privilegiaba una concepción del niño-alumno en la que el desarrollo físico prefigura y determina el desarrollo moral e intelectual, al punto tal de afirmar que “la salubridad de los locales y el cumplimiento

---

<sup>221</sup> Así, por ejemplo, las conclusiones del profesor Cohn expuestas durante el Congreso Internacional de Higiene celebrado en Ginebra en 1882 y publicadas en las páginas del Monitor de la Educación Común dos años más tarde apenas asignaban al higienista un rol de consejero, que de promotor, en lo que respecta a la construcción de edificios escolares. (MEC, 1884, n° 72: 355-356).

<sup>222</sup> La concepción biologicista de la infancia a la que me refiero se inscribe dentro de una corriente de pensamiento más amplia: las pedagogías de base científica y en particular a la paidología. Véase Depapepe (1992). Para el caso argentino, véase Southwell, Myriam (1998) y Dussel, Inés (2013).

de disposiciones tendientes a salvaguardar ante todo la salud del alumno, constituirían el *punto de partida de la propia educación intelectual*" (Súnico, 1902: 9, subrayado en el original).

La atención de Súnico se centró en los efectos que tendría sobre el físico de los alumnos la ausencia de una luminosidad adecuada o de un banco escolar que indujera una postura corporal incorrecta. Lordosis, escoliosis, xifosis, miopía, sordera: he ahí un índice de los problemas que la escuela higiénica debía prevenir y erradicar<sup>223</sup>. Estas enfermedades, decía, "evolucionan al abrigo de reacciones moderadas" y respondían a las condiciones del medio, "representado por las deficiencias múltiples del alojamiento" (Súnico, 1902: 7).

La modalidad de acercamiento al edificio escolar que proponía el saber higiénico revelaba dos aspectos más. Uno, se trataba de un saber que reparaba en los detalles más que en aspectos generales; dos, la fundamentación científica buscaba explicar los motivos de las enfermedades en condiciones objetivas y demostrables, estableciendo una ruptura con el saber popular, a la que le atribuían ser fuente de prejuicios: "fenómeno que el vulgo suele atribuir más tarde a causas e impresiones banales y todavía a preocupaciones absurdas y rutinarias, mientras que el higienista las ha señalado en todas las épocas, precisando cada vez más la etiología y al frecuencia del proceso" (Súnico, 1902: 8).

En otro orden de cosas, la recepción y valoración de los modelos escolares europeos resultaron muy distintas frente a los ojos de pedagogos e higienistas. Para los primeros, el modelo francés se encontraba entre los más avanzados y encomiables. Los segundos reivindicaban en cambio la supremacía del modelo inglés. Súnico exaltaba la experiencia de las "private schools"<sup>224</sup> inglesas, y se ocupó de contrastarlas con los modelos "latinos". Los ingleses se habían ubicado a la cabeza de los modelos higiénicos. Uno de sus grandes éxitos había sido la ingeniería social que operaron en la ciudad de Calcuta –"antigua causa del cólera y de todas las fiebres, convertida por Inglaterra, mediante las obras de saneamiento, en una de

---

<sup>223</sup> "las escuelas son fábricas de miopes", sentenciaba un profesor de Montpellier publicado en las páginas del MEC. Los estudios del Dr. Cohn (Breslau) sobre los ojos de más de 10.000 alumnos detectando alteraciones morbosas en el 17%; un higienista de Boston señaló que el 62% de los alumnos alemanes eran miopes y sostiene que "la miopía es una enfermedad esencialmente escolar" (MEC, 1884, n° 51: 330). Algunos de sus efectos se expresaban en el desvío de la columna vertebral, lo cual – a su vez- "afecta a los intereses nacionales". A ello se sumaban otro tipo de enfermedades: raquitismo, anemia, tisis y las manifestaciones escrofulosas "favorecidas por la insalubridad de la situación y construcción de los edificios escolares" (MEC, 1884, n° 51: 331). Pero también el problema de la miopía residía en el carácter diminuto de "los caracteres de ciertos libros" (MEC, 1884, n° 51: 302). EL principal referente en estos temas era Henry Barnard y su obra "School Architecture".

<sup>224</sup> Se trata de un sistema donde se agrupan entre 10 y 20 alumnos en torno a un profesor "notoriamente competente y responsable" que vive en comunidad con ellos, dotando a la institución de un carácter íntimo y patriarcal

las ciudades más sanas del mundo”-. Los avances en la arquitectura militar europea implementados por el Capitán Douglas Galton, quien reinterpreto con la tipología denominada “block system” o pabellones separados y se había utilizado por el ejército inglés porque había reducido en un nivel significativo la mortalidad de las tropas en los cuarteles.<sup>225</sup>

Los pensionados ingleses, comentaba Súnico, contrastaban enormemente con los internados porteños de inspiración “latina”, que habían sido instalados en casas insalubres, mal ventiladas, con un pésimo revestimiento, y que ofrecían a sus estudiantes una mala alimentación. Habría que preguntarse hasta qué punto la reunión de esas características respondía a un modelo, y hasta donde se correspondían con el estado de atraso generalizado que experimentaba por entonces la ciudad en materia edilicia. En las escuelas inglesas que hay en Buenos Aires, en cambio, “los alumnos gozan de mayor albedrío, juegan al aire libre y se ejercitan en entretenimientos favorables a su nutrición y desarrollo” mientras que en los internados prevalece un “sistema rudo, continuo, exigente, monótono, casi claustral” (Súnico, 1902: 13).

### **El edificio escolar: un espacio catalogado**

Súnico fue un gran conocedor de los edificios escolares que existían en el país y llegó a formular “un preciso modelo ideal, cuya distancia con la realidad de los establecimientos existentes, marcaba el tono de una generalizada crítica fundada en preceptos de pedagogía moderna vistos desde el prisma del higienismo” (Vallejos, 2007: 232)<sup>226</sup>. Para definir las características que hacían a un edificio escolar un ámbito salubre, Súnico desglosó media docena de tópicos atendiendo a múltiples cuestiones en las que se articulaba el discurso de la arquitectura salubre y la ingeniería sanitaria:

- Ubicación: el edificio debía estar preferentemente ubicado más allá de la periferia de la municipalidad, levantarse sobre un suelo seco y que no haya sido contaminado por usos y destinos anteriores; que permitiera establecer la canalización del agua y que se encontrara a distancia de arboledas que impidan la acción directa de la luz solar y de la atmósfera libre sobre el cuerpo del edificio.

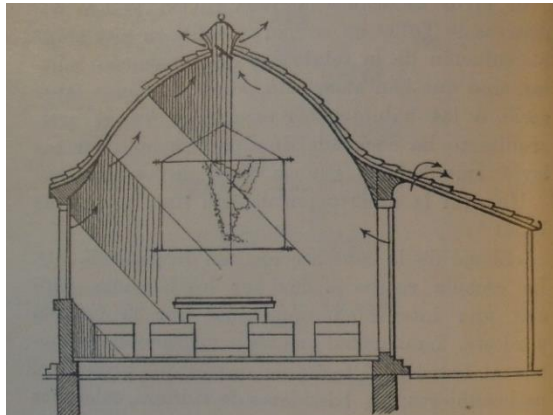
---

<sup>225</sup> Galton mantuvo contactos e intercambios con los higienistas argentinos, sobre todo a partir de la realización del Congreso de Higiene de Londres, realizado en 1892. Al respecto, véase Vallejo (2007).

<sup>226</sup> Si confiamos en los números que él mismo aporta, había recorrido el 90% de los edificios existentes en el territorio.

- Orientación: privilegiando que la mayor cantidad de luz natural recayera sobre las aulas; que la insolación fuese difusa y que esas horas se utilizaran para la enseñanza de la pintura, el dibujo, la escritura y la lectura). En el caso de la ciudad debía privilegiarse que las paredes más largas del edificio se ubicasen siguiendo el eje norte-sur, aprovechando mejor la acción del sol y de los vientos salubres -como el pampero, que trae “un lavaje a gran potencia de la atmósfera, saturada de vapores que disminuyen las cualidades del aire respirable” (Súnico, 1902: 43)- y el viento norte, que “suele arrastrar y diseminar el polvo depositado en la vía pública y en las superficies secas y descubiertas [siendo] la corriente atmosférica más penosa que soporta la población de la capital” (Súnico, 1902: 45);
- Superficies: la superficie libre debía comprender la parte edificada y no edificada dentro del perímetro del establecimiento (patios, jardines, fuentes de ventilación y luz). y debe representar una proporción superior a la edificada. El tipo de edificio escolar tomaba como modelos las construcciones militares y hospitalarias: “no hay por qué establecer diferencia entre el tipo del cuartel [militar] y el de la construcción escolar. En uno y otros se persigue un propósito único; la salubridad.” (Súnico, 1902: 51).
- Pisos: privilegiaba la construcción de pabellones aislados por sobre la de los edificios de varias plantas, debido a la baratura del terreno, sobre todo en las zonas periurbanas de la ciudad (Chacarita, Velez Sarsfield, Liniers, Belgrano alto) lo que favorecía, entre otras cosas, la viabilidad, limitando los accidentes traumáticos, incendios, atenuación de ruidos, supresión de las escaleras, entre otros.
- Distribución: todas las escuelas debían contar con varios patios generando una atmósfera correctamente aireada. Esta se determinaba por el volumen de aire que entraba en la habitación por hora/persona y respetando un cubaje de aire; las habitaciones no debían ser ni demasiado altas ni demasiado bajas y tomaba como modelo la elaborada por la comisión de salubridad escolar de Suecia.
- Ventilación. es “impotente para desembarazar las superficies y los ángulos muertos del *polvo* durmiente [...] al que hay que distinguir entre *polvo inerte* y *polvo microbiano*” (Súnico, 1902: 166) hay que necesariamente complementarla con el aseo y la higiene.

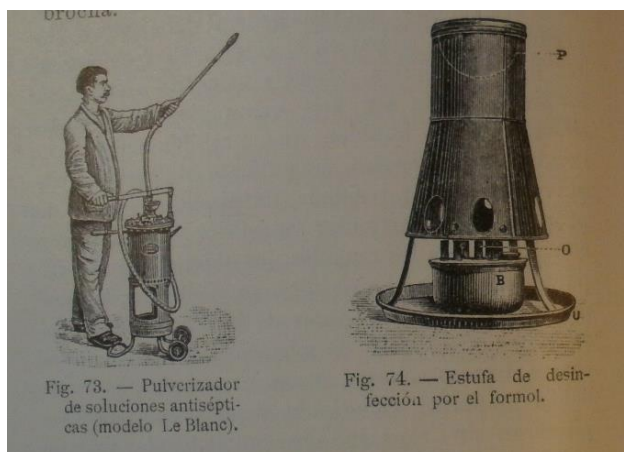
### Imagen 1: circulación del aire y entrada de la luz



Fuente: Súnico (1905)

El catálogo de propiedades que definen e edificio escolar como una escuela higiénica respondían a variables objetivas, que podían ser desagregadas y analizadas en su especificidad desde una nueva matriz del saber en la que se prescindía casi por completo de las elaboraciones pedagógicas. El saber de los arquitectos también quedaba reducido a su mínima expresión, pues los proyectos estaban ya diseñados. Al mismo tiempo, criterios como el de definir la ubicación reñía con las incumbencias de los CE, quienes eran los que definían (o al menos, elevaban a las autoridades) donde consideraban conveniente edificar una escuela.

### Imagen 2: instrumentos de higiene



Fuente: Súnico (1905)

Antes de dar paso a Ramos Mejía (un autor cuya procedencia social y estatus alcanzado convocó la atención de numerosos trabajos) conviene volver sobre la tesis

de Hunter, quien planteaba que las líneas críticas de humanistas como Humboldt y Mills –cuyas obras fueron objeto de una canonización intelectual- no ejercieron ningún impacto discernible sobre el desarrollo, organización o reforma del sistema escolar, si se las comparaba con los trabajos de los técnicos pastorales Wilderspin y Stow. Más allá de que a Súnico no podemos atribuirle grandes concreciones, sí promovió una reflexión sistemática e indicó una serie de intervenciones sobre esa “curiosa mezcla de tutelaje y autodescubrimiento que conocemos como educación” (Hunter, 1998: 169). La declinación de las grandes referencias en materia educativa –Sarmiento, el propio Pizzurno- a las que hacía referencia Halperin Donghi y la emergencia de figuras con un alto grado de *expertise* técnica como Súnico, se comprenden en la demanda que efectúa el Estado de cuerpos técnicos y de saberes especializados ligados a su funcionamiento.

### **Ramos Mejía: el crepúsculo del soberano**

Si la mirada puede activar mecanismos que ponen en juego procedimientos textuales, la visión que Ramos Mejía volcó en sus textos recortó escenas de un paisaje urbano socialmente alterado; sus ojos se entretuvieron en los grandes colectivos sociales, preocupado por encontrar en ellos los rasgos comunes que permitieran explicar el nuevo rumbo que había adoptado la sociedad porteña. Los ciudadanos racionales y conscientes que habitaron la obra de Pizzurno y a los que en cierta medida apelaba Súnico a través de sus formulaciones espaciales, fueron desplazados de la obra de Ramos Mejía, mucho más preocupado por comprender el clamor y responder a los desafíos de las multitudes.

Las tensiones entre los conceptos de *progreso*, *nación* y *libertad* sobre los que se asentaba la escuela republicana emanada de los textos pizzurneanos se vieron trastocadas durante la presidencia de José María Ramos Mejía en el CNE. Las bases del proyecto educativo que promovió el autor de las *Multitudes Argentinas* se organizó a partir de la denuncia de los “excesos de civilización” y de su superación a través de una tarea regeneracionista que dejaba entrever los principios de un protonacionalismo espiritualista en ascenso durante la primera década del siglo XX<sup>227</sup>. Pero antes de avanzar en los contenidos de aquella argumentación, preciso

---

<sup>227</sup> Siguiendo a María Teresa Gramuglio, las expresiones ideológicas de las que participaba Ramos Mejía formaban parte de un movimiento más amplio (cultural, estético, literario) que se entroncaba en un programa nacionalista que procuraba “alcanzar la unificación identitaria excluyendo todo cuanto no podría considerarse autóctono, etnológicamente puro, arraigado en tradiciones y memorias propias y al abrigo de injerencias extrañas a esa idiosincrasia esencial proveniente del pasado” (Gramuglio, 2013: 75). Esta veta del nacionalismo se distanciaba de la predominante en la década del '80, a la que Oscar Terán denominó “nacionalismo constitucionalista”, en la que “la pertenencia a una nación se define por la adhesión a la Constitución de un país en tanto código que establece las leyes

es señalar que el giro hacia una escuela que enfatizaba los componentes patrióticos por sobre otros valores, no representaba –a comienzos de siglo XX- una novedad para las escuelas porteñas; tampoco tuvo a los sectores conservadores como únicos promotores,<sup>228</sup> ni reconocían en la figura de Ramos Mejía a su mentor excluyente.

Una revisión de los antecedentes permite identificar algunos mojones en el itinerario que siguió la preocupación por la enseñanza de los contenidos patrióticos en la escuela porteña: la ley 1.420 de educación común establecía en su artículo 6° la enseñanza de la historia y geografía “particular” de la República. En 1887 se introdujeron una serie de modificaciones en los programas de enseñanza para la escuela primaria, enfatizando la importancia de los conocimientos sobre geografía, historia y valores argentinos. Ese mismo año se sancionó el primer reglamento para la selección de textos escolares, estrechando la relación entre el contenido de los libros y manuales y la transmisión de imágenes, ideas y valores nacionales (Romero, 2004; Cucuzza, 2007). En 1888 se triplicó la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza de la historia nacional, que pasó de 2 a 6 horas semanales. Un decreto de febrero de 1899 establecía que –como medio para garantizar la idoneidad de la enseñanza nacional- los cursos de geografía, historia e instrucción cívica debían ser dictados exclusivamente por ciudadanos argentinos. En mayo de 1902, se dispuso que todos los edificios escolares exhibieran en sus frontispicios la bandera y el escudo nacional. Finalmente, una resolución del 1° de agosto de 1907 extendía la obligación de conmemorar el 25 de mayo y el 9 de julio a todas las escuelas particulares de la ciudad.

El caudal de denuncias sobre la falta de un énfasis en la enseñanza patriótica fue creciendo desde los años previos al ascenso de Ramos Mejía. Los primeros en dar la voz de alarma fueron los secretarios y subinspectores de los CE. En 1884, Otamendi –presidente del DE n° 10- señalaba que en sus escuelas se había perdido la costumbre de entonar las estrofas del Himno Nacional. No solo eso: sus colegas denunciaban que el “idioma” se había visto fuertemente afectado por la presencia cada vez mayor en las escuelas de hijos de inmigrantes. Mientras tanto, desde las páginas del MEC se quejaban que “La inmigración incesante a estas riberas trae su ininteligible jeringoza” (MEC, 1884, n° 66: 202)<sup>229</sup>. Hacia el final del período trabajado,

---

fundamentales que regulan los derechos naturales y que son, por ende, universales: libertad, seguridad, propiedad” (citado en Schiffino, 2010: 54).

<sup>228</sup> Un caso que quiebra los alineamientos conservadurismo-patriotismo es la reincorporación de Carlos N. Vergara, quien había sido suspendido en sus funciones por promover formas radicalizadas de autogobierno escolar en la escuela normal de Mercedes. Al mismo tiempo, Vergara había promovido, a través de sus intervenciones en el debate pedagógico local, la reivindicación de una “pedagogía argentina”. Véase Puiggrós (1990).

<sup>229</sup> La jeringoza es una variante lúdica del español que, ante la mirada normativa, se lo consideraba mal hablado. Rubén Cucuzza recupera un episodio ilustrativo respecto a las “deformaciones” que sufría el

Leopoldo Lugones afirmará en el libro *Didáctica* lo que puede interpretarse como una convergencia entre una noción de Nación emparentada con el territorio y del lenguaje como el elemento que garantiza la cohesión social y la identidad:

Las naciones mejor constituidas son las que hablan mejor; y es fácil de observar en la historia que todo grave trastorno nacional viene inmediatamente antecedido por una deformación del idioma [...] La entidad Patria, compuesta, como el hombre, de cuerpo y espíritu, denomina estos dos elementos imprescindibles: territorio e idioma. Uno de los dos que falte, ocasiona su desaparición (Lugones, 1910: 24).

En diciembre de 1887, un presidente del CE manifestaba su preocupación ante las autoridades del CNE porque entre los maestros de las escuelas del DE 11° reinaba el desinterés por transmitir apropiadamente los valores cívicos (Bertoni, 2001). Entre 1889 y 1890 las críticas lanzadas desde la prensa periódica reclamaban el cierre definitivo de las escuelas comunales italianas (Devoto, 2006). Hacia 1900, en oportunidad de descubrirse el monumento a Sarmiento en el parque 3 de Febrero en Palermo realizado por Auguste Rodin, Miguel Cané lanzó serias advertencias sobre el avance del cosmopolitismo y el desenfrenado deseo de lucro que movía a los nuevos habitantes de Buenos Aires, resaltando que la prosperidad alcanzada por las naciones que merecían ser imitadas solo se había logrado gracias a “la cultura de sus pueblos, cuyos sistemas de educación, nutriendo la mente de sus hijos, les satura el alma del más alto y noble patriotismo” (MEC, 1900, n° 333: 235)<sup>230</sup>.

La mirada sombría sobre el papel de la escuela porteña alcanzó su cenit en las memorias de gestión que –bajo el título *El fracaso de la instrucción primaria*– publicó el presidente del CE del 5° distrito Estanislao Zeballos. Para Zeballos –uno de los principales apologetas del régimen roquista–, las ausencias de contenidos patrióticos en la enseñanza explicaban prácticamente todas las situaciones de anomia social: desde las desobediencias domésticas hasta los ademanes violentos, pasando por los gritos irrespetuosos, y “los tumultos de nuestra época” (Zeballos, 1908: 69).

Los efectos no deseados de la inmigración que subyacen en las reflexiones en torno de la enseñanza patriótica no se expresaron de un modo homogéneo en el territorio nacional. Fueron la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, junto con la

---

“idioma nacional” en las escuelas, tomado de la *Oración a la bandera*, de Joaquín V. González: “A las 7:45 horas, formados frente al mástil del patio, los alumnos realizan un recitado que, entre otras frases incomprensibles, se refiere a la bandera que se está izando como un ‘símbolo de civilización (sic.) y garantía de justicia’, para recibir la misma respuesta de la maestra de turno: ci-vi-li-za-ción, señores, : ci-vi-li-za-ción ¡que es devuelta al otro día con el impronunciable e indistinguible: civización, sibilante como un bisbeo repleto de eses que no distinguen zetas de ces!” (citado en Cucuzza, 2007: 58).

<sup>230</sup> Leopoldo Lugones también se hizo eco de las críticas a la estatua de Rodin y propuso construir otra en homenaje al Martín Fierro.



zona del litoral argentino (especialmente las regiones de Santa Fe y Entre Ríos) las que sintieron el impacto inmigratorio. Del mismo modo, las estrategias que se trazaron para hacerles frente variaron en cada región, generaron polémicas específicas que difícilmente podrían extrapolarse de un lugar a otro<sup>231</sup>.

Una reflexión de Juan P. Ramos -a quien Ramos Mejía encargó la elaboración de la primera historia de la instrucción primaria en la Argentina, con motivo del Centenario-<sup>232</sup>, enfatizaba el problema de la enseñanza nacional desde una perspectiva basada en la pérdida de la identidad nacional en las urbes:

Nuestras grandes ciudades hacen más grave el problema de las campañas o ciudades pequeñas, recién comenzadas a invadir por el cosmopolitismo. Y como si esto no fuera poco, todavía complicábamos este estado de cosas, haciendo sentir a nuestros niños sentimientos extraños a sus idiosincrasias nacionales. Libros que penetran hondo, como el *Cuore* de Amicis, han sido alimento espiritual de todos nosotros, sin que a ningún maestro argentino se le ocurriera jamás que estaba haciendo al sentimiento de su propia patria el más considerable de los perjuicios. En pocas páginas de ese texto puede haber la chispa que enciende miles de almas en un solo sentimiento colectivo. (Ramos, 1910: 575).

Continuaba Ramos señalando como aquel desentendimiento había calado en el paisaje público de la ciudad, ensalzando la figura de Garibaldi mediante un monumento ubicado “que se alza en el punto más hermoso de la ciudad” y poniendo en evidencia la relevancia casi nula de los referentes nacionales Rivadavia y Moreno, cuyos nombres yacían “en su triste melancolía a ras del suelo” en las inmediaciones de la Plaza Mayo:

Bien comprendía esto el doctor Ramos Mejía cuando desterró *Coure* de las escuelas de Buenos Aires. *Coure* está bien en las manos de quien busca la dilección literaria en cualquiera de sus géneros, pero no delante del sentimiento argentino, inspirando en los niños de sangre italiana una veneración profunda por ese Garibaldi que se alza en el punto más hermoso de la ciudad que no ha erigido el bronce de la consagración para Moreno y para Rivadavia, de la ciudad que se ha contentado, para con este último, colocando en la Plaza de Mayo una piedra de mármol blanco que dice en su triste melancolía a ras del suelo, muchas cosas muy hondas sobre el culto profesado a nuestros hombres, el orgullo italiano por la patria no se limita a prodigar los garibaldis en la península, sino que en un gesto de amor lo trae para donarlo a la

---

<sup>231</sup> La polémica protagonizada por Manuel de Antequeda y Ernesto Bavio en la provincia de Entre Ríos en torno de las estrategias más apropiadas para “argentinar por vía de la escuela a los inmigrantes ruso- alemanes y judíos” presentó matices muy diferentes entre sí, y notablemente distintos respecto de los impulsados en la Capital Federal. Antequeda comprendía que Como aquel que podía comprender que la argentinización de los inmigrantes y sus hijos “era una tarea de la escuela, pero de una escuela abierta y no sectaria” (Ossanna y López, 2004: 401).

<sup>232</sup> Para una profundización sobre las características de aquel informe, véase Arata y Cassanello (2006): “Para una mirada genealógica de los Atlas de la educación. El informe Ramos: política, educación y territorio en la Historia de la Instrucción Primaria de la República Argentina”, La Plata, XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación.

tierra argentina que en un siglo de vida independiente solo ha sabido elevar las figuras militares de San Martín y de Belgrano. Esto da la medida de los patriotismos, dinámico el uno, estático el otro. Es menester cambiar estos valores, hacer servir la escuela para algo más que templo de la cartilla y la pizarra (Ramos, 1910: 576).

En 1887 tuvieron lugar dos transformaciones que estaban conectadas por una preocupación compartida. Una fue promovida desde arriba y consistió en una nueva reforma curricular de los programas de la escuela primaria. En esa oportunidad se introdujeron cambios en la enseñanza del “idioma nacional”, la geografía de la república, la historia argentina y la instrucción cívica. La otra fue impulsada y movilizaba, como ya nos hemos referido en el capítulo tres, desde abajo: un 25 de mayo otoñal un joven director de apenas 22 años de edad conducía a sus alumnos al patio para saludar a la bandera y conmemorar así el aniversario de la revolución de la independencia<sup>233</sup>. El aspecto más visible de esta conexión ya ha sido enunciado hasta el hartazgo: la preocupación de las autoridades –desde el presidente del CNE hasta el último preceptor de escuela- por “infundir” el amor por la patria y “consolidar” una conciencia nacional. Lo que las distinguía es que cada medida conllevaba prácticas que se inscribían en procesos creadores de representaciones sociales distintos.

También se levantaron voces en contra. El inspector técnico Juan Scarpa, luego de recorrer las escuelas de los distritos CE 4°, 12° y 13°, advertía que la exaltación de la enseñanza patriótica en ramos como la historia “engendra pasiones y ambiciones; fomenta el orgullo nacional sin sensatas reflexiones, hace hombres indolentes para el trabajo y con propensión a ser insidiosos para las contiendas” (MEC, 1901, n° 346: 347).

La preocupación por enfatizar el contenido patrio en la enseñanza primaria fue una constante durante el período estudiado. Sin embargo, ello encierra un problema no menos importante. Los trabajos producidos en los últimos años sobre este período parecieran haberse estancado en lo que constituye ya una verdad de perogrullo: sostener que la función de la escuela fue “eminente política” en la medida en que persiguió como fin último la formación de los ciudadanos (Lionetti, 2007)<sup>234</sup>. Bajo ese esquema no se ha dado lugar a demasiadas sospechas de que tal

---

<sup>233</sup> El director no fue otro que Pablo Pizzurno, y aquella iniciativa le valió un reconocimiento en la prensa periódica. Su iniciativa pronto fue replicada en otras escuelas, introduciendo ligeras variantes. El sub inspector Ángel Navarro relata como en cada una de las escuelas de su distrito determinó que se coloque un pizarrón en el centro del patio para que se pongan hechos históricos diariamente y que los alumnos pudieran leer y conocer la historia de la patria (MEC, 1891, n° 193: 231).

<sup>234</sup> Subrayo la diferencia “epocal” entre el texto señero de Juan Carlos Tedesco (1970, 1986) en el que se subrayó de un modo contundente la función política de la escuela del período 1880-1945 y los trabajos posteriores que no han hecho más que confirmar esa tesis, sin ofrecer avances sustantivos en

“función política” no contuviera ambigüedad alguna, que pudiera admitir diversidad de interpretaciones o, lo que es más preocupante aún, la creencia en que la definición de los principios educativos de la escuela republicana en relación con su función o utilidad alcanzaban para describir las evoluciones de los treinta años que mediaron entre 1880 y 1910. Cabe preguntarse: ¿No será esta seguridad de la transparencia de nuestras categorías presentes más bien un obstáculo que una guía para la comprensión histórica? (Palti, 2007: 3). Si se parte de entender que las nociones de ciudadanía que circulan resumen posiciones que “se llena[n] y se vacía[n] de contenidos” (Lomnitz, en Acevedo y López, 2012: 20) y que por lo tanto están sujetas a definiciones y redefiniciones constantes.

En los siguientes apartados se pretende desarrollar un argumento en este sentido planteando cuál era la base filosófica sobre la que se articuló la noción del sujeto histórico en el pensamiento de Ramos Mejía para comprender el sentido de su programa educativo. Inmediatamente, se busca comprender un aspecto central de ese programa, en el que al retórico nacionalista se articuló a una regulación de los rituales escolares.

### **El rugir de la multitud. De la Atenas del Plata a la Cartago criolla**

La biografía de José María Ramos Mejía (1849-1914) remite a una prolífica carrera en la que se destaca su ímpetu fundacional. En su etapa de estudiante, hacia 1871, había encabezado una campaña a favor de la renovación científica de la enseñanza de la medicina en la Universidad de Buenos Aires. En 1875 creó y presidió el Círculo Médico Argentino; en 1880 se lo encuentra al frente del Instituto Frenopático (en torno al cual se congregan los representantes más destacados de la intelectualidad porteña); A partir de 1883, fundó y dirigió la Asistencia Pública. Entre 1888 y 1892 ocupó una banca de diputado nacional. Desde 1893 se desempeñó como Presidente del Departamento Nacional de Higiene. En 1908, finalmente, fue designado Presidente del CNE. La condición fundacional también lo acompañó en sus incursiones en el terreno de la palabra escrita, donde *La neurosis de los hombres célebres* es considerada el primer texto psiquiátrico argentino (Vezzetti, 1985).

Su ascenso se produjo en un momento de fuerte anatematización de los fenómenos inmigratorios, a la que muchos intelectuales atribuían las causas de todos los conflictos sociales. Frente a ese escenario, Ramos Mejía encarnó la figura del intelectual científico, una suerte de sacerdote laico “dotado de capacidades

---

el plano conceptual respecto a la plurivocidad de nociones que entretiene la noción de ciudadanía y de formación política, sobre los modos en que pueden ser interpretados desde la perspectiva de género o desde la historia de los conceptos.

explicativas superiores” (Terán, 2000: 88) que supo combinar en sus escritos el afán científico y “un estilo barroco repleto de alegorías” (González, 1999: 48). Ramos Mejía se dio a la tarea de reordenar la escisión inicial entre cultura y barbarie (salvaje-rural-americano versus civilizado-urbano-europeo) de base sarmientina, invirtiéndola. La concepción educativa que elaboró Ramos Mejía no se construyó sobre un trasfondo donde dos culturas o dos formas de pensar la ciudadanía se combaten (laicos versus católicos), sino en un proceso de temor creciente frente a la disolución de la identidad nacional en el marco del aluvión migratorio.

Es la conmoción que produce la inmigración en la composición demográfica de la ciudad de Buenos Aires la que dispondrá el terreno para repensar la relación entre progreso, nación y democracia en clave educativa. Una interpretación ha señalado que la educación patriótica fue el resultado de un “‘susto’ cultural” producido por el miedo a la pérdida de un aparente carácter nacional preinmigratorio (Escudé, 1990: 1). Otras lecturas, en cambio, destacaron que la educación patriótica promovida por Ramos Mejía constituía un medio para “honrar nuestra génesis de libertad y hacer revivir el culto de las tradiciones patrias” (Veyga, 1959: 32). La principal consecuencia respecto a las tradiciones pedagógicas vigentes -señalaron otros- giró en torno al reemplazo del proyecto sarmientino por “El conflicto no es concebido como la fractura de una unidad ideal, armónica, un alma nacional constituida ya como esencia antes de sus vicisitudes históricas. El conflicto es una condición y el elemento mismo de la nacionalidad” (Vezzetti, 1985: 91).

La ciudad de Buenos Aires era el foco de la preocupación. En ella se combinaban una “multitud decrepita” y una burguesía fenicia. Los sectores de la aristocracia criolla en los que se reconocía Ramos Mejía experimentan la ciudad como una ciudad sin ideales. ¿Cómo se traduce esta lectura de las multitudes en la aplicación de un programa escolar?

Estadios, regularidades, leyes. Ramos Mejía aplicó la gran ley de la evolución al análisis de una serie de problemáticas nacionales elaborando una interpretación de lo social considerando a la sociedad como un “organismo” y a la crisis social como una “enfermedad”. Para estudiar la filogenia de la sociedad argentina, Ramos Mejía estableció una analogía entre la evolución de los tipos orgánicos y la asimilación del inmigrante a la comunidad local. El estado psíquico “crepuscular” y “larval”, “casi virgen” (Ramos Mejía, 1959: 278) del campesino trababa relación con las imágenes y los sonidos de un país próspero: “la agricultura próspera, nuestro suelo difícil y generoso, le han dicho muchas cosas al oído” (Ramos Mejía, 1959: 282). Las imágenes agitaban las mentes soñolientas de los inmigrantes: “es entonces que esa mentalidad, que ha vegetado en la oscura invernación de la miseria, se precipita al

vértigo, ora saludable, ora nocivo, de esta vida febril, en que va desenvolviéndose la 'gran nación'" (Ramos Mejía, 1959: 279). Ramos Mejía entrevé una secreta relación entre el desarrollo psicológico del inmigrante y "El niño concebido en esa plena efervescencia del sistema nervioso, [que] recibe una herencia de aptitudes mayor que si los padres hubieran permanecido en la inercia del primer estado" (Ramos Mejía, 1959: 281). Ni siquiera el peso que tenía la influencia escapaba a una medida cuantificable, que Ramos Mejía estimaba en un 35%. Esos hijos "a medias 'argentinizados' por el ambiente y la herencia" estaban sujetos a "las emociones todavía vagas del primer amor a la patria" (Ramos Mejía, 1959: 281).

Luego viene el hijo, "ese niño vagabundo y curioso, eterno ocupante de la calle" al que Ramos señalaba como "el argentino del futuro", "primer producto de la inmigración". Así vaga por las calles y eso estimula su cerebro, que es más fustigado, y lo vuelve más precoz en su desarrollo que el del "niño bien". "Eso explica, probablemente, su superioridad en todos los ejercicios de la escuela y la facilidad con que el observador ve desenvolverse lentamente el sentimiento de la "patria" (Ramos Mejía, 1959: 283).

Pero los destinatarios de este giro patriótico no eran exclusivamente los inmigrantes y sus hijos. Ramos Mejía seguía con preocupación el modo en que las clases altas habían sido seducidas por el lujo y los placeres materiales. Reivindicaba -por el contrario- a "Los hombres que sobreponen el amor a la cultura al afán de enriquecimiento tumultuoso" (Ramos Mejía, 1959: 29) en tanto "Ellos representan el esfuerzo desinteresado y perseverante de la inteligencia aplicada a las cosas que no dan dinero, ni proporcionan los placeres sensuales ambicionados por los que toman la vida intelectual como un negocio exclusivamente y no como una misión" (Ramos Mejía, 1959: 29).

Para Ramos Mejía, era a través de las escuelas que se conduciría una obra de regeneración en este sentido: "solo del maestro puede esperarse que difunda en los cimientos del país, la ilustración general que es la base para que en las clases dirigentes se desarrolle la preocupación por las cosas altas del espíritu" (Ramos Mejía, 1959: 29). La doble misión de la escuela estaba orientada a "crear un lazo social cuestionado por la experiencia de una modernización juzgada negativamente tanto por la emergencia de la denominada 'cuestión social' como por sus excesos materialistas." (Schiffino, 2010: 54). Para ello, como veremos a continuación, Ramos Mejía se dio a la tarea de construir -en el mismo corazón de Buenos Aires- una nueva memoria social capaz de integrar a través de sus rituales a las masas de recién llegados.

## **Contenidos y rituales nacionales**

Señalé en la introducción de este capítulo que lo que caracteriza algunas de las reflexiones que estos autores produjeron sobre las escuelas es que buscaban anudar el plano de las ideas con el de las prácticas escolares; sus textos son programas que guían la acción. En el caso de Ramos Mejía, sus reflexiones sobre cómo debía ser transmitida la imagen de la nación fueron plasmadas a través de una serie de reglamentos en los que se establecía cuándo y cómo debían realizarse los rituales patrios. El fortalecimiento de los rituales patrios en la escuela formó parte de una preocupación extendida dentro del campo pedagógico. Ricardo Rojas, por ejemplo, sostenía que “La historia no se enseña solamente en la lección de las aulas [...] se forma en el espectáculo de la vida diaria” (Rojas, 2010: 139). Joaquín V. González iba un paso más allá, llamando a desconfiar “del patriotismo convencional que se adquiere por el cerebro” (citado en Ramos Mejía, 1959: 43).

La construcción de una noción de ciudadanía en torno a los rituales patrios permite indagar una veta de la experiencia escolar en la que los afectos, las conductas y los sentimientos ocupan un lugar predominante. El ritual es un registro útil para comprender por qué, en una ciudad de fuertes rasgos cosmopolitas como era Buenos Aires a principio de siglo XX, no bastaba con transmitir la noción de ciudadanía latente en los libros de texto, sino que era preciso “convertir ritualmente a las personas en ciudadanos” (Roldan, 2013: 42). En este sentido, importa comprender cómo se transformaron las formas escolares, sus espacios y sus tiempos, a partir de la introducción de los rituales, convenciones y momentos de solemnidad en las escuelas y fuera de ellas y como ellas impactaron en las relaciones entre las expectativas de la sociedad política y las dinámicas que de la sociedad porteña.

Un dato significativo: fue durante la gestión de Ramos Mejía cuando se crearon las escuelas de frontera. La soberanía idiomática era, sin dudas, una de las razones de su creación. Juan P. Ramos señalaba que aquellas se ubicaban “donde el mal es grave, porque está el idioma de por medio” y planteaba el problema excluyente de la educación patriótica: “Abierta la nuestra como tierra de promisión para todos los pueblos del mundo, necesitamos asimilarlos para hacer más grande nuestra grandeza futura de nación.” (Ramos, 1908: 579).

En Ramos Mejía, en cambio, el modelo de escuela patriótica desbordaba ampliamente el marco de un simple programa de instrucción para buscar asentar un proyecto de amplio alcance nacional. El eje de aquel programa era la sociedad integrada y el problema de las multitudes. Entre los mecanismos de socialización familiar y los escolares se levantaban fronteras culturales irreductibles.

Ramos partía de identificar dos procesos de socialización en la experiencia infantil. La socialización familiar y comunitaria, y la socialización escolar. Los niños estaban ubicados en esa encrucijada y el éxito dependía de la proximidad entre las culturas familiares y escolares. Así como la difusión de los preceptos higiénicos era concebida como un medio para controlar o erradicar otras prácticas curativas, la introducción de rituales colectivos podía interpretarse como una estrategia para fortalecer una subjetividad nacional que buscaba combatir las otras. El ritual en sí, además, era una forma de objetivar y construir a través de ciertos elementos –la bandera, el escudo, la escarapela- un sistema de referencias nacionales. El ritual es la *via reggia* para interiorizar un orden social y, al mismo tiempo, el medio a través del cual objetivar esas disposiciones sociales a través de símbolos.

Tiende a confundirse la enseñanza de contenidos nacionales con la organización de rituales patrios. Si se repasa muy brevemente la genealogía de uno y otro se podrá notar rápidamente que, aunque se entremezclen, remiten a orígenes y problemas diferentes. Las reformas de los planes de enseñanza –en clave nacional- fueron impulsados por pensadores y hombres de la cultura, en trayectorias históricas diferentes y alcanzaron su punto más alto en el contexto de los debates del Centenario. Para hombres como Ricardo Rojas, Carlos Bunge y Joaquín V. González “La Nación era [...] un eje estructurante de la enseñanza y por lo tanto requería didactizarse” (Mariño, 2014: 76). El aspecto paradójico que encerraba la “formación” de una opinión sobre el estado de la enseñanza nacional, es que este se construye –en buena medida- a partir de los viajes y el contacto con las instituciones y experiencias educativas europeas. Así, por ejemplo, Ernesto Quesada fue enviado a Alemania con el propósito de elaborar un informe sobre la situación de la educación superior. El caso de Ricardo Rojas, delegado para revisar los planes de formación de las escuelas medias, es emblemático. En 1907 fue enviado en misión oficial a Europa, con el propósito de estudiar la enseñanza de la historia en escuelas de Inglaterra, Italia, Francia y España. De aquellos viajes oficiales por el viejo continente (que habían sido fuente y referencia ineludible del cosmopolitismo que brotaba en el ‘80) estos hombres regresaron con programas nacionalistas para volcar en las aulas.

En el caso de los rituales colectivos, estos ocupaban un lugar central en la vida de la ciudad y formaban parte de la sociabilidad porteña. Sus antecedentes se remontaban a la etapa colonial. Las grandes fiestas religiosas, los carnavales y las celebraciones que anunciaban la llegada, la entronización o la partida de los gobernantes, pautados por los ritos de inicio y finalización, la ornamentación de los participantes, los juegos y actividades, la presencia de la danza y el baile, entre otros muchos elementos, contribuían a resignificar la representación de los espacios

públicos. La finalidad de las ceremonias públicas podía variar enormemente: iban desde la recreación al desahogo hasta la profesión de fe. Tras la revolución de independencia, las nuevas autoridades comprendieron la función de “construir un hito de la memoria colectiva” (Garavaglia, 2000: 80) en torno de aquellos hechos. Las organizaciones de los rituales públicos en el marco de la etapa independiente funcionaron como una suerte de “cemento social”, por lo que resultaba indispensable combinar la participación popular con cierta capacidad de dirección ejecutada desde el nuevo gobierno. Las fiestas Mayas daban lugar a la creación y la inventiva popular, por lo que las manifestaciones introducían cambios año a año. En el contexto de las conmemoraciones nacionales el principal objetivo de los rituales públicos consistía en exaltar los poderes estatales a través del culto a la patria.

Los primeros actos públicos organizados por el CNE se produjeron en el marco de la inauguración de los edificios escolares, como fue abordado en el capítulo tres. No obstante, las reglamentaciones instrumentadas por Ramos Mejía fueron mucho más que la “culminación, aceptación, readecuación y ordenamiento institucional de un proceso que se había iniciado mucho antes en las escuelas argentinas. (Lionetti, 2007: 235). Más que darle forma a una preocupación cuyo rastro podía remontarse algunos años atrás, había una apuesta a “reiniciarlo todo con aquellos inmigrantes campesinos de chillidos bárbaros” con la esperanza de que “de la plástica [...] inmigratoria se [pudiera] configurar una nueva clase nacional” (González, 1999: 45).

Si para Súnico la imagen de un patio era una potencial fuente de contagio de gérmenes y bacterias, en Ramos Mejía el patio escolar devolvía la imagen de una ciudad donde se hablaban todos los idiomas y en el que el español era un dialecto minoritario. De ahí que, en su diagnóstico, no alcanzara con las reformas de los programas de enseñanza que proponía Pizzurno (y sobre los que igual va a insistir Ramos Mejía) sino que había que ampliar esa experiencia al resto del tiempo escolar, e incluso hacer del programa de enseñanza patriótica una experiencia con fuerte presencia urbana. Lo que Pizzurno reservaba a los museos, los grandes monumentos, Ramos Mejía buscaría extenderlo a las calles y las plazas de toda la ciudad. Lo hará sobre una concepción pedagógica basada en un principio escópico: las multitudes piensan y retienen mejor cuando las ideas se les inculcan a través de las imágenes.

Los rituales patrios se asentaron sobre un proceso de monumentalización del pasado. Multiplicar las plaquetas conmemorativas que se encontraban en la vía pública, renombrar las calles con apellidos ilustres, fechas o lugares dio lugar a lo que Gorelik caracterizó como una “pedagogía de las estatuas” (1998: 206 y ss.); en



alusión a la expresión de Ricardo Rojas en la Restauración Nacionalista, había que canalizar una nueva nomenclatura recordatoria de figuras o acontecimientos patrios para calles y plazas; promover una didáctica de la memoria nacional que pudiera distribuirse por toda la ciudad, y estar cerca de las escuelas.

Si la preocupación de Pizzurno era como formar al ciudadano, la de Ramos Mejía sería el problema de la gobernabilidad en una sociedad atravesada por la presencia de multitudes. La multitud ocupaba ahora el sitio del nuevo sujeto histórico dejado por el individuo. No alcanzaba con escuelas apropiadas, higiénicas (un tema que Ramos Mejía siguió muy de cerca por su formación médica e higienista), sino con instaurar rituales que además de garantizar la salud física, unifiquen el espíritu en torno al canon cultural.

La escuela multiplicó los dispositivos ligados a la conmemoración de la historia nacional. Entre los actos cotidianos se estableció el saludo a la bandera<sup>235</sup> y a comienzo del ciclo lectivo la jura de la bandera para los niños que ingresaban por primera vez a la escuela<sup>236</sup>. Asimismo, se introdujeron ejercicios basados en preguntas y respuestas -que remitían a los viejos catecismos patrióticos- en los que se formulaban preguntas como las siguientes:

P.- ¿cómo se considera usted con relación a sus compatriotas?

R.- Me considero vinculado por un sentimiento que nos une.

P.- ¿Y qué es eso?

R.- El sentimiento de que la República Argentina es el mejor país del mundo.

P.- ¿Cuáles son sus deberes como buen ciudadano?

R.- Primero de todos amar a mi país.

P.- ¿Aún antes que a sus padres?

R.- Antes que a todo. (MCNE, 1908: 10).

Durante la gestión de Ramos Mejía se instituyó mediante un reglamento la “Semana de Mayo”, que tuvo a la ciudad porteña como epicentro de los festejos. Como estrategia para preparar a los alumnos, el reglamento estipulaba que los directores debían organizar una serie de conferencias adaptadas a la comprensión de los niños en las que se explicara qué se conmemoraba durante esa semana. Los temas

---

<sup>235</sup> “En todas las escuelas al izar y arriar la bandera –ceremonia que se anunciará con un toque especial de campana- los alumnos se pondrán de pie, como acto de respeto a la gloriosa enseña de la patria” (MCNE, 1908: 7). Desde el 28 de febrero de 1900 se dispuso que la bandera nacional se izará todos los días feriados del año y no solamente en las conmemoraciones patrias (MCNE, 1900: 265).

<sup>236</sup> “1° Anualmente, al inaugurar las escuelas sus clases, los Directores harán ‘jurar la bandera nacional’ a los niños que ingresen por primera vez al establecimiento, con toda la solemnidad que la importancia del acto requiere y con la observancia, además, de las disposiciones reglamentarias del ‘Saludo a la Bandera’.

2° La ceremonia se realizará como sigue: Reunidos los niños con sus maestros en el salón de actos públicos o en el patio, por clases o por grados, y, si fuere posible, toda la escuela, una comisión de los mismos, designada de antemano, conducirá la bandera al sitio de honor, la presentará, y, todos los niños puestos de pie, y extendiendo el brazo derecho hacia la bandera, pronunciarán con naturalidad y sentimiento, la siguiente invocación” (MCNE, 1908: 8/9).

propuestos entretejían relaciones entre los acontecimientos de mayo y otros jalones del devenir nacional: la creación de la bandera argentina, la figura de Belgrano, la adopción del escudo nacional, el origen y adopción del Himno nacional.

Los CE de la Capital fueron renombrados y a cada uno se le asignó un poeta que hubiese “cantado las glorias a la patria” (La semana de mayo, 1909: 4). Los niños debían recitar sus poesías mientras que los retratos fueron colocados en la sala de cada CE “desfilando ante él las escuelas, como un tributo de honor” (La semana de mayo, 1909: 5). Además, se realizarían concursos de ensayos sobre historia argentina “en el que tomarán parte todas las [escuelas] Superiores de la Capital” (La semana de mayo, 1909: 5).

La primera realización de la jura masiva de la bandera en 1909 no pudo efectuarse por los incidentes de la “semana trágica”, y finalmente fueron realizados en el mes de julio, celebrando un acto conjunto de todas las escuelas de cada distrito escolar. El juramento que se leía a los niños resignificaba el lazo social caracterizando las nuevas “virtudes [...] de la ciudadanía: estudiar con empeño la historia de nuestro país y la de sus grandes benefactores a fin de seguir las huellas luminosas y a fin también de honrar la Bandera y de que no se amortigüe jamás en vuestras almas el delicado y generoso sentimiento de amor a la Patria” (La semana de mayo, 1909: 16) y concluía con una lección patriótica a modo de clase que se sugería utilizar a los maestros para organizar la lección. El acto concluía con los niños desfilando frente al Altar de la Patria al son de una marcha y depositando flores al pie de los retratos de los próceres.

Todas las escuelas de la Capital se dirigían a las plazas o avenidas de su distrito escolar más próximas para cantar el Himno Nacional en la mañana del 25 de mayo, a las 9 AM. Durante las fiestas tanto el personal docente como los alumnos debían usar la escarapela nacional. También se estipulaba que no debía realizarse más que el acto de la jura, ya que -según el propio Ramos Mejía- era esa la “única impresión que desea grabar en nuestros educandos en dicho acto escolar” (La semana de mayo, 1909: 20). En la semana previa se establecía que los directores y maestros preparasen el ambiente imprimiéndole un “Carácter acentuadamente nacional y patriótico a la enseñanza de todos los grados” (La semana de mayo, 1909: 22). Las actividades alcanzaban a las diferentes materias. Para ello se les recordaba enfáticamente a los maestros y directores que debían “persuadirse” “que es necesario sentir en sus propias almas las grandes emociones del patriotismo sincero, si pretenden cavar hondos surcos en las almas infantiles. Si no estaban poseídos del fuego sagrado, no podrán transmitirlo a los niños y su enseñanza será infecunda” (La semana de mayo, 1909: 30). Y les recordaba la tarea a la que se enfrentaban: “País

de inmigración, la República Argentina necesita cimentar su grandeza, más que en las montañas de cereales y en los millones de cabezas de ganado que cubren su extenso y feraz territorio, en la difusión amplia de un fuerte y equilibrado patriotismo.” (La semana de mayo, 1909: 30) y terminaba diciendo “Supongo que me dirijo a funcionarios convencidos, por cuya razón no insisto más sobre el particular” (La semana de mayo, 1909: 31).

### **A modo de cierre**

¿Qué significados encerraba pensar las escuelas porteñas para estos autores entre las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX? ¿Cuáles eran los horizontes, munidos de qué preguntas y bajo que experiencias y palpitations formularon reflexiones sobre las formas escolares quienes estaban ligados de distintas maneras a ella? Un dato sobre las trayectorias biográficas contribuye a situar las perspectivas desde donde interpretaron los procesos de escolarización porteños: los tres autores desempeñaron la mayor parte de sus carreras profesionales ligados de manera estrecha a la administración estatal. Al mismo tiempo, en los tres pueden distinguirse las preocupaciones propias de quienes aspiraban a abrir una brecha entre las formas escolares presentes y las imaginadas. Los cambios en los métodos de enseñanza, los espacios educativos o los modos en que se impartían los rituales escolares expresaban los sentidos de sus intervenciones: introducir reformas en las prácticas escolares a partir de diferentes lecturas de la sociedad porteña y nacional. Las suertes fueron dispares: a diferencia de Súnico, quien jamás llegó a ver los edificios proyectados por su febril conciencia higienista, Ramos Mejía se jactó de ver desfilar 20.000 almas durante la semana de mayo y Pablo Pizzurno inoculó en las escuelas una serie de prácticas que fueron bien recibidas por el magisterio porteño.

Vistos desde la perspectiva que ofrecen los temas tratados en los capítulos precedentes, notamos que las intervenciones de Pizzurno, Súnico y Ramos Mejía se entrelazaron con alguno de los temas presentados en los capítulos previos: en Pizzurno son las temáticas ligadas a las reformas pedagógicas a nivel del aula; en los textos de Súnico se plasmaron algunos de los elementos tratados en torno a las escuelas y la casa propia, mientras que en Ramos Mejía se presentaron de manera singular el problema del gobierno escolar y las relaciones que se entretajeron con el gobierno de las aulas a través aunque no exclusivamente, de los rituales patrióticos.

En los tres casos, también, se desprenden sendas reflexiones (que, lejos de describir, apuntan a construir discursivamente) sobre el sujeto pedagógico que las escuelas “pensadas” promovían: de las ideas de Pizzurno se desprendía un sujeto pedagógico inscripto en las tradiciones liberales reformistas capaz de un desarrollo

armonioso; en Súnico se fragó la figura conceptual de un sujeto de fuertes improntas biologicistas, mientras que en Ramos Mejía la formación del sujeto pedagógico se semantiza bajo la figura de las multitudes. ¿Qué relaciones establecían estas conceptualizaciones con las otras representaciones que se elaboraron y circularon en la sociedad porteña, sobre los habitantes -alumnos y maestros- de las escuelas?

En estas ideas se combinan tres planos: el del desarrollo histórico de las instituciones, la conformación de los saberes y las trayectorias personales. También tener en cuenta los espacios de circulación y socialización para que sean menos deterministas y recupere sus propias dinámicas y sirve para ponderar las capacidades de la sociedad política y de la sociedad civil en la elaboración de iniciativas -que podían o no devenir en políticas- más que a los contenidos de las mismas.

## Conclusiones

“Para estas repúblicas de un día, el porvenir es todo,  
el presente poca cosa”

**Alberdi, Bases y puntos de partida, (1852)**

El trabajo de investigación que subtiende esta tesis indagó un conjunto de dimensiones ligadas a la escolarización de la ciudad de Buenos Aires entre 1880 y 1910. Las fechas remiten a dos hechos que impregnaron los enfoques historiográficos organizando periodizaciones, lecturas e interpretaciones locales y nacionales: la federalización de la ciudad de Buenos Aires y la conmemoración del Primer Centenario de la Revolución de Mayo. En efecto, aquellos momentos pueden considerarse umbrales en torno a los cuales se sometieron a revisión una serie de asuntos relacionados con el desarrollo del país y de la ciudad y, en consecuencia, se impulsaron transformaciones políticas, culturales y urbanas que sacudieron la estructura de la sociedad argentina en general y de la porteña en especial. A partir de esta delimitación temporal, en estas páginas se abordaron cinco planos en los cuales se procuró identificar iniciativas en torno a las escuelas porteñas, se objetivaron desde diferentes posiciones una serie de problemas y se asumieron un conjunto de desafíos que orientaron el proceso de escolarización en la ciudad de Buenos Aires. ¿A qué asuntos se buscó dar respuesta mediante el proceso de escolarización? ¿Cómo fue posible? ¿Qué problemas enfrentó? ¿De qué manera cambió la sociedad porteña en uno y otro extremo del período abordado?

Una de las preguntas que me ha acompañado -de un modo productivo- a lo largo de este proceso, llamaba a explicitar el lugar desde donde me posicionaba para intervenir -con este trabajo- en el contexto de un campo -la historiografía educativa- que se encuentra en un intenso proceso de renovación y ampliación temática y teórica. Una respuesta posible a aquel interrogante sugiere que este trabajo no pretende impugnar lecturas previas sobre temas afines sino expandir la mirada, hacer viable un pensar, postular otras claves de lectura que permitan transitar los registros abordados, detectando superficies de análisis a partir de los cuales abordar rasgos

parciales del proceso de escolarización. Si en algo he intentado persistir es en la importancia de promover nuevos modos de pensar los asuntos que fueron tratados en estas páginas.

El trabajo ha dejado también una larga serie de desafíos pendientes. Por lo tanto, en el apartado final quisiera recuperar algunas de las claves que elaboré durante el trabajo de investigación al tiempo que propongo algunas líneas de trabajo que podrían emprenderse en el futuro, con la vista puesta en la continuidad de esta investigación.

En primer lugar, lo que procuré fue matizar la idea de cambio como ruptura en el proceso de escolarización iniciado a partir de 1880 por una perspectiva más sensible a las alteraciones graduales, en la que coexistieron, se yuxtapusieron y se implementaron una serie de reformas, articuladas por diferentes lógicas e impulsadas por diversos actores, en torno a un puñado de asuntos relativos a la escolarización porteña. Destacar la persistencia de viejas prácticas, lógicas de funcionamiento, problemas no resueltos e instituciones heredadas forjadas en otros momentos de la historia cultural y educativa de la ciudad (un asunto que fue subrayado, sobre todo, en los capítulos dedicados al gobierno escolar y a las reformas a nivel del aula) aspiran a constituir un aporte en la búsqueda de nuevas claves de lecturas respecto a los modos en que se produjeron los cambios, identificando los ritmos, la presencia de sedimentos organizacionales y las reconfiguraciones escolares que cada momento histórico construye, reconociendo qué puede recortarse como lo singular de un período histórico y de qué modos pueden ser abordados.

En ese mismo sentido, los modos en que fue significada la herencia escolar que recibió Sarmiento -y que acompañó a los sucesivos presidentes del CNE- confirman la importancia de seguir trabajando en una perspectiva capaz de reconocer y combinar las diferentes temporalidades que atravesaron los procesos de escolarización (en un esfuerzo que sin dudas debe elaborar -especialmente- herramientas metodológicas originales para adentrarse en el estudio del siglo XIX), destacando que el período 1880-1910 no puede ser abordado como un ciclo unitario que abre y cierra acontecimientos flamantes, excepcionales. Sobre este punto, busqué resaltar que las fronteras del período tratado eran porosas y que es posible encontrar -como se ha demostrado- antecedentes sobre los temas abordados más allá de los límites temporales aludidos (tales son los casos de los programas escolares heredados de la provincia las modalidades en que se implementaban los exámenes y de las instituciones vinculadas al gobierno escolar).

Otra de las ideas asociadas a la experiencia del tiempo merece ser subrayada. Realizando una lectura transversal, los capítulos pusieron de relieve que,

mientras muchos actores celebraban en sus intervenciones una mirada inaugural respecto a la etapa que se abría en 1880 con la escolarización de la sociedad, otros denunciaban -a través de libros, artículos, circulares e informes- la pervivencia de viejas prácticas a las que había que enfrentar y remover. Los primeros parecían inscribirse en una lógica temporal organizada en torno a las nociones de “civilización” y “progreso” (palabras que abrían paso a fuerzas poderosas); los segundos, en cambio, fatigaban sus días denunciando la presencia de lo que para los primeros ya formaba parte del pasado. Las formas escolares que se elaboraron en uno y otro registro remiten a regímenes de historicidad en los que se expresan formas de articular pasado, presente y futuro, o bien, de experimentar y pensar una vivencia del tiempo en torno a la escolarización, muy distintos. ¿En qué tiempos quedaban las escuelas de unos y otros? ¿De qué escolarización se habla en uno y otro caso? ¿Cómo se articulan, en cada situación, las nociones de reforma y modernización?

Dicho esto, si un rasgo distintivo tiene ese período es que en él se produjo una intensificación en el tratamiento de asuntos decisivos para definir los rumbos de la escolarización porteña en las décadas posteriores a 1910: la definición de las formas escolares, el papel de los métodos de enseñanza, la configuración del gobierno escolar, la regulación del saber docente... Dos aspectos de la escolarización pueden darle consistencia parcial a esta afirmación: el asentamiento definitivo del CNE como órgano de contralor de las escuelas porteñas y la paulatina configuración de la pedagogía como un campo de saberes con rasgos específicos, recortes temáticos, referentes y posiciones definidas. Entre ambas dimensiones, operó una tercera que -creo- puede introducir una lectura divergente a las versiones que subrayan el carácter verticalista del gobierno escolar: la redefinición de los múltiples papeles que desempeñaron la sociedad a través de los CE y otras modalidades asociativas ligadas a la vida de las escuelas. ¿Qué articulaciones se construyeron entre el saber técnico, la voluntad estatal y la participación comunitaria en la configuración de las distintas dimensiones de la escolarización porteña? ¿Cómo fueron cambiando a lo largo del período? ¿A qué se debieron esos desplazamientos?

En segundo lugar, y en el sentido aludido, busqué tomar distancia de una concepción del gobierno escolar como aquel que se establece de un modo tajante y verticalista (donde la verticalidad se traduce en garantía de homogeneidad) por otra que procuró colocar el foco en los intercambios que se establecieron en torno a una red de agentes con múltiples perfiles e intereses. Estos contribuyeron a gestar y operativizar buena parte de estas transformaciones en una dinámica que reconoce diferentes puntos donde se anudó el poder. Creo que este esfuerzo es particularmente interesante para trazar miradas sobre la figura de una ciudad-estado

como Buenos Aires, frente a la cual se tiende a pensar que fueron las instituciones estatales las que motorizaron prácticamente todas las iniciativas educativas. Como se resaltó en el capítulo dedicado a las reformas a nivel del aula (donde nos referimos a los cambios en los métodos de enseñanza), las dinámicas que se forjaron en torno de las escuelas tuvieron lugar en diferentes espacios y fueron promovidas por diversos agentes sociales: maestros y directores que ensayaban soluciones a los problemas de enseñanza, comisiones técnicas que sistematizaban esos aportes, consejos escolares preocupados en introducir innovaciones en las escuelas de sus distritos, inspectores que promovían y sancionaban estas y otras iniciativas, entre muchos asuntos. Desde mi perspectiva, estas situaciones permiten pensar las formas escolares como construcciones colectivas, experiencias multifacéticas que - a pesar de estar atravesadas por los discursos del poder- no remiten a expresiones uniformes. En suma, lo que se ha señalado es que las miradas uniperspectivistas sobre el poder se revelan insuficientes para analizar las tensiones que se entablaron en torno de los procesos de escolarización. A cada uno de los agentes que intervinieron -con distintos grados de saber, compromiso, disponibilidad y capacidad de interpelación en el proceso de escolarización-, podemos abordarlos con similares interrogantes: ¿a quiénes o qué buscaban gobernar? ¿Por qué razones manifestaban que debían ser gobernados? ¿Con qué fines? ¿Qué figuras de autoridad se construyeron en torno de ellos?

Por un lado, este asunto reenvía a la cuestión de las formas escolares. ¿Por qué la escolarización se valió de ciertas formas y rehusó otras? Los desarrollos de ciertas formas -fue señalado- expresaron la respuesta que cada sociedad generó para enfrentar el problema de las relaciones del hombre con la naturaleza y con el hombre. Sopesar que aspectos responden al despliegue de una estrategia de gobierno y cuales, en cambio, expresa sus límites, es una tarea que puede devolverle la necesaria opacidad a la lectura de los procesos de escolarización acaecidos entre 1880 y 1910.

Por el otro, plantea el asunto de qué prácticas, a través de que vías y conducidas por cuales actores fue configurándose una óptica estatal con capacidad para llegar a conocer y regular la situación cotidiana de las escuelas y su reverso: que experiencias de la vida escolar quedaron bajo un cono de sombras, negadas o desconocidas y obliteradas por el archivo.

Al mismo tiempo, se subrayó la tensión que, dentro del propio Estado, tuvo lugar entre posiciones que reivindicaban un saber técnico-administrativo como medio para garantizar la correcta gestión de la red de escuelas porteñas. Este punto quedó reflejado en la reconstrucción de los debates que se mantuvieron a lo largo del



Congreso Pedagógico, cuyos argumentos fueron más tarde reivindicados por algunos funcionarios del sistema como Pablo Pizzurno, en torno a la reivindicación de la necesaria autonomía de los saberes técnicos respecto de la política en la gestión del gobierno escolar. Desde este punto de vista, el CNE puede pensarse como un cuerpo público que contaba con un presupuesto y una capacidad de iniciativa portadora de una relativa autonomía respecto de los otros poderes del Estado, y no solamente que una expresión de la burocratización del aparato estatal. Esto lleva a preguntarse desde que teorías del Estado pueden reconstruirse las múltiples interfaces de aparatos gubernamentales. Y, en otro plano del mismo asunto, cómo inciden en la experiencia cotidiana de la escolarización los miles de procesos cotidianos que la construyen día a día.

De nueva cuenta, lo que procuro abrir es una lectura que contribuya a poner en cuestión la figura de un Estado que se entroniza de un modo omnipotente y ejercía su poder sobre una sociedad que solo recibía y cumplía pasivamente con la obligación de enviar sus hijos a las escuelas. Seguramente, la ampliación de las bases documentales pueda reordenar los argumentos que aquí se presentaron en este sentido, sobre todo atendiendo a una dimensión que es central del proceso de escolarización: la enorme multiplicidad de iniciativas privadas y comunitarias. Una mirada de la escolarización que abarque estos asuntos y los integre a una lectura comprensiva resultará -sin dudas- una contribución fundamental en este sentido.

¿Qué pasó con los diferentes sentidos asociados a la escolarización? Más que definiciones tajantes y consensos cerrados, lo que a lo largo de estas páginas se procuró demostrar fue que, en las cinco dimensiones tratadas, hubo -siempre- múltiples puntos de vista expuestos en torno de los modos en que debían abordarse las cuestiones que son objeto de esta tesis. Por ejemplo, en torno al perfil de las bibliotecas escolares o en relación a la forma que debían adoptar los edificios, hubo posiciones en pugna, debates y transformaciones. Postulé que ello se debió, en parte, a los modos en los que se combinaron los agentes, saberes y campos disciplinarios que intervinieron en la configuración de la escolarización porteña. Sin duda, una lectura en mayor profundidad de cada uno de estos asuntos podría deparar un mayor grado de especificidad que aquí fue solo aludido.

La pregunta también estaba asociada a las ideas y representaciones que se forjaron durante este período sobre qué hacía de la escuela, una escuela. Las respuestas no fueron unívocas. A lo largo de esta tesis intenté presentar un repertorio lo más amplio posible de lo que hacía a una escuela, una escuela: desde la perspectiva de Súnico, quien -basado en premisas biologicistas-, promovía un “concepto absoluto del tipo orgánico” para definir una escuela, pasando por las

metáforas domiciliarias de Zorrilla -quien denostaba la “escuela nómada, que huía de los alumnos, como los alumnos huían de ella”- hasta el de los inspectores que reivindicaban que una escuela era, efectivamente, una escuela recién cuando dentro de sus paredes se instituía el orden, la disciplina, la organización... Las situaciones a las que remiten estos y otros ejemplos que se presentaron dan cuenta de un aspecto de la escolarización que -para el período 1880-1910 permanecía abierto y era -por lo tanto- objeto de discusiones. Lo que resta saber es cómo se integraron estas definiciones a las expectativas sociales, los mandatos culturales y el lenguaje público de la sociedad porteña.

### **Líneas para abordajes futuros**

Las conclusiones son un espacio para poder poner de manifiesto las deudas pendientes que esta tesis ha contraído y que podrían ser objeto de trabajos ulteriores.

En este sentido, esta tesis puede pensarse también como un punto de partida, la demarcación de las preguntas iniciales de un proyecto de investigación que abriga la esperanza de nutrirse al tiempo que sirva de base para quienes estén interesados en historizar las relaciones entre escuela, estado y sociedad tomando como referencia la ciudad de Buenos Aires.

Un paso importante para continuar el trabajo de interpretación sobre los diversos modos en que fue plasmándose el proceso de escolarización en la ciudad de Buenos Aires consiste en reconstruir las dinámicas que tuvieron lugar en los distintos Consejos Escolares. En este trabajo intenté reflejar cómo -a partir de algunas dimensiones de análisis- los Consejos se fueron articulando a través de inspectores y presidentes de CE, con el CNE y con las escuelas. Un análisis que pueda sistematizar los informes elaborados por los CE (identificando los problemas, las iniciativas, las formas de funcionamiento, entre otros asuntos) permitiría, por un lado, identificar cómo los procesos de escolarización presentaron matices entre zonas urbanas que tenían prioridades más o menos comunes (la construcción de edificios escolares), pero también rasgos específicos que variaban de una a otra (ligadas al tipo de población que atendían o a la disponibilidad de maestros titulados, por ejemplo). Este análisis podría facilitar un estudio comparado de los CE e identificar qué tipos de tramas conectivas se construyeron entre los Consejos Escolares, permitiendo introducir nuevas claves de lectura en el estudio del gobierno escolar en la ciudad de Buenos Aires. En ese sentido, cada sección puede tomarse tanto como una unidad de análisis en sí misma, como un objeto de estudios comparativos. Asimismo, este trabajo (que puede partir de las fuentes tratadas aquí pero que sin duda requiere emplear otros acervos y fuentes complementarios), se

espera que permita avanzar en la interpretación de las acciones ejercidas por las autoridades locales y de los tipos de sociabilidad que se configuraron en torno a estas instancias de gobierno.

Otro elemento a considerar en futuros trabajos consiste en perfilar con mayor grado de detenimiento las diferentes polémicas que se establecieron en torno a algunos de las dimensiones abordadas aquí. Sin duda, el grado de profundización que admite cada uno de los temas tratados puede ser aún mayor. La riqueza documental que ha quedado fuera de este trabajo por razones de economía textual es apabullante. Las características que debían adoptar los edificios escolares; la relación entre los libros de texto, los métodos de enseñanza y el lugar del saber docente; las funciones que se esperaba que cumplieran las bibliotecas escolares (tanto de la BNM como de las que paulatinamente se fueron creando en cada escuela), entre otros temas abordados pueden continuar trabajándose desde al menos tres perspectivas complementarias:

1. A partir del estudio de las diferentes formas de apropiación que los sujetos (especialmente los maestros) hicieron de estas propuestas, iniciativas y espacios, analizando cómo -en ese proceso- las intenciones originales fueron redefinidas a partir de las lógicas de uso, cómo fueron discutidas y qué alternativas fueron promovidas en su lugar. Una fuente excepcional para desarrollar este asunto -y que esta tesis omitió- fueron los congresos pedagógicos celebrados por maestros a lo largo de este período.
2. Siguiendo las tensiones y contrapuntos que se pusieron de manifiesto entre la pretendida homogeneidad de equivalencias que esperaba alcanzar el CNE a través de sus reglamentaciones y la singularidad de las prácticas, se pueden explorar -otorgándole un mayor protagonismo a las fuentes reunidas en el archivo Láinez- la singularidad de los casos y los modos en que se arbitraron las diferencias y ensambles con el proyecto general de la escolarización.
3. En este sentido, podría continuar desarrollándose un argumento que invite a comprender las prácticas escolares más allá del remanido principio que fue “homogeneizar” a la población; la lengua y la historia -como principios postulados durante la gestión de Ramos Mejía- han promovido una lectura por momentos esencialista sobre la función de la escuela (en singular) que -creo- no representan ya un desafío desde el punto de vista conceptual. En todo caso, lo que despiertan es sospechas desde el punto de vista de la lectura de las fuentes. Una línea de trabajo podría abrirse hacia el estudio de otras figuras que acomunen identidades más allá del binomio cosmopolitismo-nacionalismo en torno a los procesos de escolarización.

En tercer lugar, La condición de posibilidad para pensar la implementación de nuevos métodos de enseñanza estuvo indisolublemente ligada a un conjunto de iniciativas de sustitución, renovación y ampliación del ajuar escolar. El diseño de nuevos objetos para la enseñanza, los procesos de importación de estos objetos desde sus casas matrices, o la fundación de empresas dedicadas exclusivamente a responder a estas demandas, contribuyen a comprender mejor cómo fue posible –entre otros asuntos- la paulatina implementación del método de enseñanza objetiva. El papel que desempeñaron empresas como casa Estrada o Peuser pueden ser objeto de una dimensión de la escolarización poco explorada, relacionada con la comercialización y distribución de estos productos.

El cambio en la escala exige incorporar otra mirada que aquí apenas fue esbozada. Sin dudas, el enfoque que ofrece la investigación histórica con perspectiva etnográfica permitiría organizar una mirada que amplíe el repertorio de fuentes documentales y promueva nuevas preguntas orientadas a conocer las motivaciones y los problemas que enfrentaban “los de abajo”. Como señala Elsie Rockwell:

El valor de cada estudio etnográfico radica en su capacidad de indagar más profundamente en las intrigas y los acontecimientos locales, con el objeto de elucidar procesos y tendencias generales que cuestionen y trastornen las concepciones que tenemos de la realidad educativa, incluso a otras escalas.” (Rockwell, 2001: 54).

Desde esta perspectiva, uno de los trabajos a futuro consiste en reajustar la escala de análisis con el objetivo de identificar y describir procesos y factores que de otra manera difícilmente podrían conocerse. Además, porque puede suceder que “ciertos fenómenos que anteriormente se consideraban suficientemente descriptos y entendidos, se revisten de significados completamente nuevos al alterar la escala de observación.” (Levi, 1993: 126).

En cuarto lugar, se abren caminos para avanzar sobre la reconstrucción de las experiencias de la escolarización en una clave local, que permita distinguir cuáles fueron los aspectos particulares de la escolarización en la ciudad capital y pensar, a partir de ello, en estudios comparados con otras capitales latinoamericanas.

En quinto lugar, resulta desafiante para continuar el trabajo distinguir y analizar los lugares de los alumnos en el proceso de escolarización, tomando en cuenta no sólo cómo estos fueron percibidos sino los diferentes modos en que ellos percibieron sus vidas atravesadas por la escuela. ¿Cómo vivieron y significaron los impactos de los diversos actores, saberes y reformas paulatinas que se introdujeron en las escuelas y las aulas? ¿Cómo han resistido, acatado o enfrentado estas

situaciones? La introducción de la perspectiva de las infancias resultaría una contribución decisiva para demostrar que los procesos de escolarización no garantizaron una experiencia homogénea, ni mucho menos un proceso de modernización exento de dificultades. Más bien, abrieron la puerta a una gran dinámica plural, simultánea e interconectada, en torno a la transmisión de la cultura y el aprendizaje.

De igual manera, hemos planteado en el capítulo sobre las ideas: son desafiadas, puestas en juego, reformadas por los agentes sociales. Cómo establecer el origen de esas expresiones que ponen en juego innovaciones, resistencias, Hay disposiciones materiales a través de las cuales la arquitectura facilita u obstruye la posibilidad de desarrollar los procesos de escolarización.

Finalmente, es preciso someter a revisión aquel principio de la escuela patriótica, enarbolado por Ramos Mejía, basado en la relegación de los valores étnicos o religiosos como condición para consolidar la identificación con la República, a partir de las fuentes producidas por las escuelas particulares. Las escuelas particulares porteñas respondieron a diferentes intereses: desde las iniciativas de un individuo ligadas a ofrecer un servicio como medio para ganarse la vida, pasando por las acciones de los grupos vecinales para cubrir las necesidades de escolarización de sus hijos en zonas aisladas, hasta los proyectos comunitarios impulsados por las colectividades de inmigrantes que servían al doble propósito de contener los efectos del desarraigo y reproducir las pautas y valores etno-culturales de sus propios países de origen.

## Fuentes secundarias

- Acree, William (2013) *La lectura cotidiana. Cultura impresa e identidad colectiva en el Río de la Plata, 1780-1910*, Buenos Aires, Prometeo.
- Aliata, Fernando (2000) "La ciudad Regular. Arquitectura, proyectos e instituciones en el Buenos Aires posrevolucionario. 1821-1835", Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, Andrea (2007) *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Gránica.
- Alonso, Paula (1997) "En la primavera de la historia. El discurso político del roquismo de la década del '80 a través de su prensa", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, n° 15, 1° semestre de 1997.
- Alonso, Paula (2003). Introducción. En P. Alonso (comp.) *Construcciones impresas panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales en américa latina, 1820-1920*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Andermann, Jens (2014) *A óptica do Estado. Visualidade e poder na Argentina e no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora da Universidade do Rio do Janeiro.
- Arata Nicolás y Carina Cassanello (2006) "Para una mirada genealógica de los Atlas de la educación. El informe Ramos: política, educación y territorio en la Historia de la Instrucción Primaria de la República Argentina", ponencia presentada en la XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, SAHE, La Plata.
- Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (2011) "Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina, *History of Education and Children Literature*, VI/1, Macerata, Universita Degli Studi De Macerata.
- Armus, Diego (2002) "El viaje al centro: tísicas, costureritas y milonguitas en Buenos Aires (1910-1940)" en D. Armus (ed.) *En Entre médicos y curanderos. Cultura, historia y enfermedad en la América Latina moderna*, Buenos Aires, Norma, pp.
- Artaud, (1998) *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, El Colegio de México y el Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ballent, Anahí y Liernur, Jorge (2014) *La casa y la multitud. Vivienda, política y cultura en la Argentina moderna*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (2007) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- Barba, Fernando (1968) "La ley de educación común de Buenos Aires de 1875", *Trabajos y Comunicaciones*, 18: 53-66  
<[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf)>  
(Consultado: 22/3/2014)
- Barrán, Pedro (2008) *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*, Montevideo, Universidad de la República.
- Batticuore, Graciela (2005) *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina (1830-1870)*, Buenos Aires, Edhasa.
- Benjamin, Walter (1989) *Tesis de filosofía de la historia*. En *Discursos interrumpidos I*, edición de Jesús Aguirre, Madrid, Taurus.

- Bertoni, Ana Lilia (1992) "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891". En Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani, tercera Serie, n° 5, 1er semestre. Pp 77-111
- Bertoni, Ana Lilia (1996) "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XX", *Anuario del IEHS*, n° 11 (Tandil, 1996), pp. 181-
- Bobbio, Norberto (1989) *Liberalismo y democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Botana, Natalio (1979) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Botana, Natalio y Klaus Gallo (1997) *De la República posible a la República verdadera (1880-1910)*, Biblioteca del Pensamiento Argentino, t. III, Buenos Aires, Ariel.
- Brandariz, Gustavo (2010) *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Universidad de Buenos Aires.
- Braslavasky, Berta (2014) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Estudio preliminar a cargo de Pablo Pineau, Buenos Aires, Editorial UNIPE.
- Braslavasky, Cecilia (1982) "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica", *Cuadernos de Investigación Educativa N° 6*, DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, agosto 1982.
- Braster, Sjaak, Grosvenor, Ian y del Pozo Andrés, María del Mar (2011) *The Black Box of schooling. A cultural History of the classroom*, Brussels, Peter Lang.
- Bravo, Héctor F. (comp.) (1985) *A cien años de la Ley 1420*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Burke, Catherine and Ian, Grosvenor (2008) *School*, London, Reaktion Books.
- Bustamante Vismara, José (2007) *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Patrimonio Cultural. Archivo Histórico Dr. Ricardo Levene.
- Canal Feijóo, Bernardo (2010) *Ensayos sobre cultura y territorio. De la estructura mediterránea. Teoría de la ciudad argentina, Estudio preliminar de Ana Teresa Martínez*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Carli, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, Sandra (2008) "La historia de la educación en el escenario global: Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14.
- Caruso, Marcelo (2002) "La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica", *Documentos de trabajo n° 5 Escuela de Educación*, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Caruso, Marcelo (2005) *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo.
- Caruso, Marcelo y Roldan, Eugenia (2011) "El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial", *Revista Brasileira de Historia de la Educación*, vol. 11, n° 2, maio/ago 2011, Sao Paulo, Campinas.

- Chaoul, María Eugenia (2012) "La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios del siglo XX". En *Historia Mexicana*, vol. 62, n° 1 (julio-septiembre de 2012), pp. 249-304. México, El Colegio de México.
- Chaoul, María Eugenia (2014) *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919*, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, México.
- Chiaramonte, José Carlos (2012) *Usos políticos de la historia. Lenguaje de clases y revisionismo histórico*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Cichero, Félix (1965) *Los Pizzurno*, Buenos Aires, Stilcograf.
- Cucuzza, Rubén (1985) "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma" en F. Hillert et. al. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, editorial Cartago, pp.
- Cucuzza, Rubén (2007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cucuzza, Rubén (dir.) y Paula Spregelburd (codir.) (2012) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- Cuesta, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro.
- De Luca, Alejandro (1991) "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular" en Adriana Puiggrós (dir.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en Argentina, tomo II*, Buenos Aires, Galerna.
- Depaepe, Marc (2007) *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*, Valencia, Nau Llibres.
- Devoto, Fernando (2006) *Historia de los italianos en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
- Didi-Huberman, George (2011) *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Diker, Gabriela (2004) *El maestro como autor en la prensa pedagógica argentina (1858-1930)*, tesis presentada en la Universidad de Cali, Colombia para optar por el grado de doctora.
- Di Liscia, Ma. Silvia (2003) *Saberes, terapias y prácticas médicas en Argentina (1750-1910)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Di Stéfano, Roberto (2011) "El pacto laico argentino (1880-1920)", *PolHis*, n° 8, 2° semestre. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política.
- Duarte, Daniel (2014) "Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888)", *Revista digital de la Escuela de Historia. Universidad Nacional de Rosario*, año 6, n° 10, pp. 129-149.
- Dussel, Inés (1995) "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores", *Revista Argentina de Educación*, año XIII, n° 22.
- Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO y Oficina de Publicaciones del CBC.
- Dussel, Inés (2005) "Pensar la escuela y el poder después de Foucault", En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, pp.183-192.



- Dussel, Inés (2012) "Poder pedagógico para el Estado" en A. Amante (dir. de volumen) *Sarmiento, t. 4. Historia crítica de la literatura argentina* (dirigida por Noé Jitrik), Buenos Aires, EMECÉ.
- Dussel, Inés (2013) "The Assembling of Schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling", in *European Educational Research Journal*, vol. 12, n° 2. [Disponible en: [www.worlds.eu/EERJ](http://www.worlds.eu/EERJ)]
- Escolano, Agustín (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Escudé, Carlos (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella.
- Mendes de Faria Filho, Luciano y Gonçalves Vidal, Diana (2000) "Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil", Em *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n° 14, pp. 19-34.
- Feldman, Daniel (2004): "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. En *Educ. Soc. Campinas*, vol. 25, n. 86, pp. 75-101.
- Fernández, Josefina (2012): "Los límites morales de la nación. Una visita al Buenos Aires de 1880-1930 a través de las revistas científicas y culturales de la época" en J. Fernández, A. Niedermaier, y B. Sznajder, *Imágenes de la nación. Límites morales, fotografía y celebración*, Buenos Aires, Teseo y Biblioteca Nacional, pp.
- Finocchio, Silvia (2009) *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa.
- Finocchio, Silvia (2009) "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)", En *Propuesta Educativa* n° 31, FLACSO Buenos Aires, pp. 41-53.
- Frota Schueler, Alessandra (2008) "Escolas Primárias e Professores na Corte Imperial: Educação Escolar como Objeto da História Social", Em *Revista Momento*, Fundação Universidade do Rio Grande do Sul.
- Fuchs, Eckhardt (2014) "History of education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship" in Barnita Bagghi, Eckhardt Fuchs Kate Rousmaniere (eds.) *Connecting transnational and histories of cross-cultural exchanges in education (post)colonial education*, New York, Berghahn.
- Gagliano, Rafael (2007) , en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (coord.) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- Giovine, Renata (2002) "La participación ciudadana en la constitución de los sistemas educativos modernos. Provincia de Buenos Aires (1850-1880) en I. Castro (coord.) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*, México, CESU y Plaza Valdéz editores, pp.
- González Bernaldo de Quirós, Pilar (2007) *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- González Laendri, Ricardo, González Bernaldo de Quirós, Juan Pilar y Suriano (2006) *La temprana cuestión social. La ciudad de Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX*, Madrid, Ministerio de Ciencia e Innovación.
- González Leandri, Ricardo (1999) *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires. 1852-1886*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- González, Horacio (1999) *Restos pampeanos. Ciencia, ensayo y política en la cultura argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Colihue.

- Gorelik, Adrián (2009) "Buenos Aires, el fin de la expansión" en P. Pérez (ed.) *Buenos Aires, la formación del presente*, Quito, OLACCHI.
- Gorelik, Adrián (2010) *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Gramuglio, María Teresa (2013) *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina*, Rosario, Editorial Municipal de Rosario.
- Granja, Josefina (2009) "Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México (1870-1930). En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 40, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 217-254.
- Grementieri, Fabio y Claudia Shmidt (2010) *Arquitectura, patrimonio y educación. 1600 – 1975*, Buenos Aires, Pamplatina.
- Gutiérrez, Leandro y Romero, Luis Alberto (2007) *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gutman, Margarita (2011) *Buenos Aires. El poder de la anticipación*, Buenos Aires, Ediciones Infinito.
- Gvirtz, Silvina (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Eudeba.
- Grosvenor, Ian y Lawn, Martin (2005) "Introduction", in Martin Lawn y Ian Grosvenor (ed.) *Materialities of schooling. Design. Technology. Objects. Routines*, United Kingdom, Cambridge University Press.
- Hartog, François (2007) *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*, Universidad Iberoamericana, México.
- Harvey, David (2015) *Paris. Capital da modernidade*, São Paulo, Boitempo.
- Hora, Roy (2015) *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Hunter, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares.
- Ianni, Octavio (2000) *Enigmas de la modernidad-mundo*, México, Siglo XXI.
- Kingman Garcés, Eduardo (2009) "Estudio introductorio", en Eduardo Kingman Garcés (comp.) *Historia social urbana. Espacios y flujos*, Quito, FLACSO Ecuador y Ministerio de Cultura.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI.
- Lanteri, Ana Laura (2013) *Actores e identidades en la construcción del estado nacional (Argentina, siglo XIX)*, Buenos Aires, Teseo.
- Le Goff, Jacques (2001) *El orden de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- Legarralde, Martín (2007) "La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)", Tesis de Maestría. Buenos Aires, FLACSO.
- Levy, G. (1993) "Sobre microhistoria" en Peter Burke (ed.) *Formas de hacer historia*, Barcelona, Alianza Universidad.
- Linares, Cristina (2014) "Educar con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)", Tesis de doctorado presentada en la Universidad Nacional de Luján, Argentina.

- Linares, Cristina y Paula Spregelburd (org.) (2009) *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*, Buenos Aires, UNLu.
- Linares, Cristina (2012) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: El nene (1895-1956)". En Rubén Cucuzza (dir.) y Pablo Pineau (coord.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, editoras del Calderón, pp. 215-255
- Lionetti, Lucía (2007) *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Loudet, Osvaldo (1958) *Más allá de la clínica. Médicos y apóstoles*, Buenos Aires, Losada.
- Love, Josph (2012) "Saberes de Estado. Comentarios finales", en Mariano Plotkin y Eduardo Zimmermann (comp.) *Los saberes del Estado*, Buenos Aires, Edhasa.
- Ludmer, Josefina (1999) *El cuerpo del delito*, Buenos Aires, Perfil.
- Maldonado Tapias, Rafael (1999) "La arquitectura escolar en Bogotá", en O. Zuluaga (dir.) *Historia de la Educación en Bogotá*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Mandoki, Katya (2007) *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional*, México, Siglo XXI y Conaculta-FONCA.
- Marengo, Roberto (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en Adriana Puiggrós (dir.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en Argentina, tomo II*, Buenos Aires, Galerna.
- Mariño, Marcelo (2014): "La apuesta sensible. El sentimiento nacional como pedagogía en tiempos de multitudes" en Pablo Pineau (comp.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo.
- Martínez Boom, Alberto (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Martínez Boom, Alberto (2014) "Escuela y escolarización: Del acontecimiento al dispositivo". En Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara (coord.) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires, Prometeo.
- Minvielle, Lucila (2010) *El gobierno local de la educación y la participación ciudadana*. Buenos Aires, (1875-1905), Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Montenegro, Adelmo (1985) "A un siglo de la ley 1.420. Su filosofía" En Bravo, Héctor (comp.) *A cien años de la ley 1.420*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Montenegro, Ana María (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja*. (Buenos Aires, 1580–1911). Buenos Aires, Miño y Dávila;
- Newland, Carlos (1991) "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", *The Hispanic American Historical Review*, vol. 71, n° 2: 335-364, may, 1991, North Caroline, Duke Univertisy Press.
- Newland, Carlos (1992) *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña. 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Ossanna, Edgardo y María del Pilar López (2004) "Educar para argentinizar: Una variante 'cosmopolita'" en H. Biagini y A. Roig (dir.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

- Oszlak, Oscar (2009) (e.o.1997) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, EMECÉ.
- Palamidessi, Mariano (2004) El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980). Conferencia pronunciada el 28 de junio de 2003 en el ámbito del seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, UDESA.
- Palamidessi, Mariano y Suasnábar, Claudio (2007) "Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina" en M. Palamidessi, C. Suasnábar, y D. Galarza (comp.) *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial, pp.
- Palti, Elías (2007): "¿De la República posible a la República verdadera? Oscuridad y transparencia de los modelos políticos", Buenos Aires, *Revista Historia Política*, n° 1.
- Pastormerlo, Sergio Carlos (2005) "El nacimiento de un mercado editorial en Buenos Aires, 1880-1890", en *Orbis Tertius*, n° 10, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Paz Trueba, (2014) "Familias pobres, niñas y benefactoras. Estrategias y expectativas en el centro y sureste de la provincia de Buenos Aires a principios del siglo XX", en *Revista digital de la Escuela de Historia*, año 6, n° 12, Rosario, pp. 27-40.
- Pietro, Adolfo (1988) *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, FLACSO y Oficina de Publicaciones del CBC.
- Pineau, Pablo (2002) "¿Por qué triunfó la escuela?" en P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso *La escuela como máquina de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.
- Pinkasz, Daniel (1993) "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires" en Adriana Puiggrós (dir.) *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945). Historia de la Educación en la Argentina, tomo III*, Buenos Aires, Galerna.
- Popkewitz, Tom (2006) "Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación" en J. Luengo (comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona, Pomares.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1991) "Presentación" en Adriana Puiggrós (dir.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en Argentina, tomo II*, Buenos Aires, Galerna.
- Pulfer, Darío (2012): "Estudio preliminar". En R. Rojas, *La restauración nacionalista*. Buenos Aires, UNIFE editorial.
- Quijano, Aníbal (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rapoport, Mario y Seoane, María (2007) Buenos Aires, historia de una ciudad. Tomo I, Buenos Aires, Planeta y fundación Banco Ciudad.
- Rivas, Axel (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Buenos Aires, Gránica.
- Rivero, Nicolás (1984) *Historia de la Biblioteca Nacional de Maestros*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

- Rockwell, Elsie (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Rockwell, Elsie (2001) "Caminos y rumbos en la investigación etnográfica en América latina." En *Cuadernos de Antropología social* n° 13. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Rockwell, Elsie (2004): "Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX" en C. Castañeda, L. Galván y L. Martínez (coord.) *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, el Colegio de Michoacán y Universidad Autónoma de Morelos.
- Rockwell, Elsie (2007) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS y CINVESTAV.
- Rockwell, Elsie (2011) "Popular education and the logics of schooling", in *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47:1-2, 33-48, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2010.505576> [Consultado el 7 de enero de 2015].
- Rockwell, Elsie y Roldan Vera, Eugenia (2013) "State governance and civil society in education: Revisiting the relationship". In *Paedagogica Historica. Special Issue: Ische* 33, July 26–29 de 2011, San Luis Potosí, México rethinking the relationship: society, state and education.
- Rojas, Ricardo (2010) *La tradición nacionalista. Estudio preliminar a cargo de Darío Pulfer*, Buenos Aires, UNIPE.
- Roldan Vera, Eugenia (2012) "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos" en Ariadna Acevedo y Paula López (coord.) *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México y Centro de Investigación y Estudios Avanzados, pp. 39-69.
- Rufer, Mario (2010) "La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales". *Memoria y Sociedad* 14, n° 28, Bogotá, pp. 11-31.
- Ruiz Moreno, Isidro (1980) *La federalización de Buenos Aires*, Buenos Aires, Hispanoamérica.
- Romero, José Luis y Luis Alberto Romero (2000) *Buenos Aires, historia de cuatro siglos*, Buenos Aires, Altamira. Dos tomos.
- Sábato, Hilda (2003) "Introducción. La vida política argentina: miradas históricas sobre el siglo XIX" en Hilda Sábato y Alberto Lettieri (comps.) *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Salessi, Jorge (1995) *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo editora.
- Sarlo, Beatriz (1985) *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)*, Buenos Aires, editorial Catálogo.
- Sarlo, Beatriz (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardias*, Buenos Aires, Ariel.
- Sarmiento, Nicanor (1930) *Historia del libro y de las bibliotecas argentinas*, Buenos Aires, Imprenta Luis Veggia.
- Schávelzon, Daniel (1989) "Sarmiento y la Escuela Modelo de Catedral al Norte (1860)", *Summa* n° 33, junio de 1989.

- Schiffino, María Beatriz (2010) *"Nacionalismos y ciudadanías en el Primer Centenario"* Cuadernos del Ciesal. Año 8, n° 9, enero - junio 2011, pp. 47-69.
- Shmidt, Claudia (2005) *"...mientras Buenos Aires sea capital de la nación". La residencia de las autoridades y la "cuestión capital". 1853-1889*, Buenos Aires, Centro Argentino de Investigadores de Arte.
- Shmidt, Claudia (2012) *Palacios sin reyes. Edilicia pública para la "capital permanente". Buenos Aires 1880-1890*. Rosario, Prohistoria.
- Silvestri, Graciela (2003) *El color del río. Historia cultural del paisaje del Riachuelo*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Skinner, Quentin (2012) *El nacimiento del Estado*, Buenos Aires, editorial Gorla.
- Southwell, Myriam (2012): "Schooling and governance: Pedagogical knowledge and bureaucratic expertise in the genesis of the Argentine educational system", en E. Rockwell y E. Roldan (eds.) *Rethinking the relationship: society, state and education*, In Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, Volume 49, Issue 1, London, Routledge.
- Svampa, Maristella (1994) *El dilema argentino, Civilización o barbarie*, Buenos Aires, El cielo por asalto.
- Szir, Sandra (2006) *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tedesco, Juan Carlos (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, ediciones Solar.
- Terán, Oscar (2000) *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910)*, Buenos Aires, FCE.
- Vallejo, Gustavo (2007) *Escenarios de la cultura científica Argentina: ciudad y universidad (1882-1955)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Vezzetti, Hugo (1985) *La locura en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- Viñas, David (2004) *Crisis de la ciudad señorial*, Buenos Aires, Corregidor.
- Wasserman, Fabio (2013) "La política, entre el orden local y la organización nacional" en M. Ternavasio (dir. de tomo) *De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880)*. En *Historia de la Provincia de Buenos Aires, t. 3*, Buenos Aires, UNIPE y Edhasa.
- Williams, Raymond (2001) *El campo y la ciudad*, Buenos Aires, Manatíal.
- Zaidenweg, (2014) "Un estudio comparativo entre escuelas de inmigrantes en argentina. Espacios de celebración, entendimiento y conflicto (1880-1930)", *Temas Americanistas*, n° 32, Universidad de Sevilla, pp. 149-174.
- Zapiola, María Carolina (2009) "Los niños entre la escuela, el taller y la calle (o los límites de la obligatoriedad escolar). Buenos Aires, 1884-1915", *Cadernos de Pesquisa*, Janeiro/abril 2009, volumen 39, n° 136, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, pp. 69-81.
- Zarankin, Andrés (2001) *Paredes que domesticam: arqueología da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires*. São Paulo, UNICAMP.
- Zuluaga Garces, Olga (2001) "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 41-49.

## **Fuentes primarias**

### **Publicaciones oficiales**

Anales de la Educación Común

Censo Escolar de la República Argentina

Comisión Nacional de Homenaje a Sarmiento (1939) Páginas selectas de Sarmiento sobre Bibliotecas Populares. Buenos Aires, Imprenta Mercatali.

Consejo Nacional de Educación (1934) Cincuentenario de la ley 1420. Tomo 2: memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934.

Consejo Nacional de Educación. Inauguración de 40 edificios para escuelas públicas en la Capital de la nación. Programa de las fiestas que se celebrarán con este motivo.

Educación Común de la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública.

El Monitor de la Educación Común

Ley 1.420 de educación común (1884)

Memorias del Consejo Nacional de Educación

### **Libros, artículos, obras literarias**

Lugones, Leopoldo (1910) *Didáctica*, Buenos Aires, Otero y Co. Impresores.

Nelson, Ernesto (1927) *Las Bibliotecas en los Estados Unidos*, Nueva York, Fundación Carnegie.

Ramos Mejía, José María (1959) *A martillo limpio. Estampas y siluetas repujadas*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Compañía Impresora Argentina.

Rojas, Ricardo (2010) *La restauración nacionalista, informe sobre educación*. Presentación de Darío Pulfer, Buenos Aires, UNIPE.

Ramos, Juan P. (1910) *Historia de la instrucción pública en la República Argentina 1810-1910. Atlas escolar*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Peuser.

Sarmiento, Domingo Faustino (1977) *Facundo, civilización y barbarie*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Súnico, Francisco (1902) *Nociones de higiene escolar*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Veiga, Francisco de (1959) "Prólogo" en José María Ramos Mejía, *A martillo limpio*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Compañía Impresora Argentina.

Zeballos, Estanislao (1908) *Fracaso de la Instrucción Primaria (Fragmentos de la Memoria del Consejo Escolar del Quinto Distrito de la Capital, escrita por su Presidente el Dr. E. S. Zeballos, en 1901)*, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma e Hijo.

Zorrilla, Benjamin (1887) *Educación Común en la capital, Provincias, Colonias y Territorios Federales*, Año 1886. Buenos Aires, Imprenta de "La Tribuna Nacional".

### **Fuentes manuscritas**

Informes escolares del Archivo Láinez.