

# La formación de maestros en contextos de reformas

## Procesos histórico-políticos en la Jurisdicción Córdoba

Liliana Aguiar de Zapiola

Magister en Partidos Políticos. Profesora de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba.

ESTUDIOS · Nº 15  
Otoño 2004  
Centro de Estudios Avanzados de la  
Universidad Nacional de Córdoba

### I. La opción teórico-metodológica. Periodización: cruce de categorías

Estudiar la formación de maestros en Córdoba, con sus rupturas y continuidades desde la etapa fundante -fines del siglo XIX- hasta los cambios introducidos a partir de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior<sup>1</sup> permite avanzar, desde problemáticas específicas en contextos locales a temáticas teóricas claves. En este caso, la frustración de propuestas locales para la formación de maestros, lleva a indagar sobre la autonomía relativa de la educación en el marco de procesos más amplios y permite visualizar múltiples derivaciones que la creciente centralización política impone a las culturas-subjetividades locales.

Analizada la problemática en una escala temporal que excede el siglo (1880/2000) se visualiza el entrecruzamiento de tensiones que signa la problemática. Las relaciones conflictivas entre Estado y sociedad civil van delineando una zona de fronteras imprecisas en el interior de la cual el campo educativo se conforma, crece o desdibuja; a su vez ese campo, en continua tensión, está atravesado por relaciones conflictivas entre el Estado nacional y las provincias en cuyo marco Córdoba ela-

---

<sup>1</sup> Forma parte de un trabajo mayor de carácter interdisciplinario que con el título "Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba" ha sido desarrollado por el equipo de investigación de la cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. En el área Historia participan Pilar Castiñeira y Carmen Orrico.

bora y aplica estrategias entre la sujeción y la autonomía, la adaptación a políticas centralizantes y la resistencia a las mismas. Tales cruces de tensiones se producen en el campo de lo político en sentido amplio y se explican a partir de categorías y relaciones que forman parte de la red conceptual de la nueva historia política.

Desde esta perspectiva teórica, para delimitar cortes temporales pertinentes a la problemática, se han cruzado las matrices estatales *-Estado liberal oligárquico* (1880/1930), *Estado intervencionista* (1930/1970), *Estado neoliberal* (consolidado en la década de 1990) con las más importantes reformas en la formación de maestros *-normalismo fundante* (1880/1905), *terciarización* (1969), *"Transformación educativa"* (1993-1995) -. No se pretende fijar hitos rígidos que marquen el comienzo y finalización de cada etapa, sino plantear en términos cronológicos flexibles rupturas en los modelos de formación de maestros y analizarlas desde su significado político.

Así, el primer corte se conformaría en el cruce del Estado Liberal con el normalismo fundante marcado por la Ley 1420 y su proyección nacional mediante las Escuelas "Láinez"; el segundo, tiene comienzo en la reforma general de educación de 1969 en el contexto de un Estado Burocrático Autoritario (O'Donnell, 1984); las reformas de la década del 90 dan origen al tercero que abarca tiempos de auge y cuestionamientos al neoliberalismo. Las etapas así construidas tienen muy diferente duración temporal y en algunas la direccionalidad de las acciones educativas se superpone con procesos que insinúan el cambio de sentido de las mismas. A nivel de hipótesis, resultan representativas de las características que la formación de maestros va adquiriendo a lo largo de más de cien años de historia y, a la vez, esas mismas características iluminan las cambiantes relaciones Estado/Sociedad Civil en las cuales la educación juega un papel clave.

Si bien tales etapas se delimitan a partir de acontecimientos a escala nacional, un estudio comparativo de procesos locales (más precisamente referidos a la jurisdicción Córdoba) ha permitido corroborar que la periodización resulta pertinente también en este ámbito<sup>2</sup>. Esto es así porque aun cuando, a lo largo del período, experiencias locales como la propuesta fundante de la Escuela Normal Superior de Córdoba (1941) y la del Centro Educacional Córdoba (1967) introducen diferencias significativas en relación al normalismo fundante, la creciente centralización política frustra las reformas y la similitud/sincronía de procesos se mantiene hasta la etapa actual.

Se seleccionan para el trabajo de campo tres instituciones de gestión estatal de Córdoba capital: la Escuela Normal Superior *Dr. Alejandro Carbó*, la Escuela Normal Superior *Agustín Garzón Agulla*, el Instituto Superior del Profesorado *Carlos Alberto Leguizamón*. Las tres responden a momentos y procesos diferentes en la historia de la formación

---

<sup>2</sup> Aguiar, Liliana. *La Formación Docente en contextos de Reformas -Procesos Histórico-Políticos en la Jurisdicción Córdoba-*. Informe SECYT, 2000.

de maestros en Córdoba; cada una surge en coyunturas de ruptura haciendo sus aportes a la formación de maestros y sus influencias –por distintas razones- se extienden a espacios que exceden lo local. Lo extenso del período y la complejidad de los establecimientos que integran el caso dificulta la indagación. Por ello, el trabajo sólo busca sistematizar información dispersa, abrir interrogantes y basar históricamente algunas reflexiones sobre los contextos políticos de las reformas educativas actuales.

## II. PRIMER PERÍODO: El normalismo fundante en el marco del Estado Liberal.

El primer período se inicia a fines del siglo XIX cuando el sistema educativo argentino adquiere sus características formativas como parte de procesos que llevan a la consolidación del Estado. Consecuentemente, éste tiene un papel protagónico en su configuración y, para imponer las nuevas regulaciones, debe enfrentar a la Iglesia Católica, institución que había hasta el momento ocupado una posición dominante en el campo educativo.

Córdoba adquiere en esos procesos particularidades derivadas de su papel histórico como región vinculante entre el Noroeste y el Litoral, con una fuerte tradición cultural signada por la presencia de la primera universidad en territorio argentino, el poder de la Iglesia Católica y de los sectores clericales. *Cabildo* (que representa el poder de los sectores urbanos), *universidad* y *religión* constituyen para Sobral (1949) las bases de la cultura tradicional cordobesa que se consolida a mediados del siglo XIX.

Producida la unificación por la fuerza de los ejércitos nacionales (1862), se inicia para la provincia una etapa claramente relacionada con los procesos que en el ámbito nacional llevan a la consolidación de un Estado Liberal Oligárquico. Su estructura socio-económica tradicional se adapta lentamente a los cambios generados en el polo dinámico de la pampa húmeda sin modificar, en el marco del sistema político excluyente de esta etapa, la hegemonía de la oligarquía *doctoral* (Agulla, 1968). Gobernadores liberales (del Viso, Juárez Celman) desarrollan gestiones de fuerte tinte laicista, al estatizar -lo que implica neutralidad religiosa- el cementerio y el registro civil, instituciones claves en el dispositivo de control social. ¿Qué papel se le adjudica a la educación de los niños y a la formación de sus maestros en este marco político-social? Según Sobral (op.cit.), tal estructura se refleja en una educación estatal que prioriza por un lado, la Universidad y, por el otro, las primeras letras con la sola consigna de *educar al soberano*. La formación de maestros, afirma, no es prioritaria para esta sociedad.

### II.1. La formación de maestros en Córdoba: entre la Nación y la Provincia.

La primera escuela normal estatal en Córdoba –con escuela primaria anexa para prácticas- es de jurisdicción provincial y se abre con carácter provisorio hasta tanto las autoridades centrales cumplan con la fundación de una escuela normal nacional pro-

metida para la capital de la provincia. Data de 1878<sup>3</sup>, o sea, es anterior a la Ley 1420 (1884) que establece en el ámbito nacional la obligatoriedad de los estudios primarios y legisla sobre la formación de sus docentes. Su nombre resulta un indicador de la época: *Escuela Graduada de Maestras*: el término “*Graduada*”, que se repite en la mayoría de las fundaciones de la década, da cuenta de una posición defendida por el positivismo pedagógico, que se plasma en la *Ley Ferry* francesa y es defendida por el sector liberal que fundamenta la 1420<sup>4</sup>; “*maestras*”, en género femenino, al igual que en la Ley Nacional de 1884, explicita que la función docente inicial se reserva a la mujer como proyección de su papel materno. La Escuela funciona irregularmente por falta de fondos y se la clausura en 1884 en vísperas de la apertura de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba (hoy Alejandro Carbó).

En octubre de 1884, la Provincia reglamenta por ley (Nº 969) la obligatoriedad de la instrucción primaria en todo su territorio<sup>5</sup> y delimita los distritos escolares asignando a las municipalidades en sus respectivas jurisdicciones, la obligación de sostener por lo menos dos escuelas, una de varones y otra de niñas. Según documentos de la época esta delegación resultó letra muerta porque, en general, las municipalidades no cumplieron con su obligación. Sin embargo, la ley de 1884 resulta un antecedente digno de ser tenido en cuenta dado que, en el contexto de la fuerte polémica sobre educación religiosa -obligatoria u optativa- que tiene lugar simultáneamente en el Congreso de la Nación, esta Ley cordobesa no se define por dicha obligatoriedad.

En 1896, se sanciona la que se considera la primera Ley de Educación Común de la Provincia que, con modificaciones, se mantiene hasta bien avanzado el siglo XX. La ley (Nº 1426) declara obligatoria y gratuita la enseñanza común e introduce, ahora sí, la religión como contenido obligatorio; sin embargo, esto no resuelve la llamada “*cuestión religiosa*” que será el eje de las discusiones en todos los proyectos de reforma educativa. La educación religiosa obligatoria en las escuelas estatales cordobesas se mantiene durante toda la primera mitad del siglo XX y sólo se suprime, en los primeros planes de estudio de la Escuela Normal Superior de Córdoba que, como veremos, sostienen una escuela laica que se diferencia del positivismo de las primeras épocas.

---

<sup>3</sup> Gobernador Antonio del Viso, primer director Francisco Malbrán, luego Javier Lazcano Colodrero. El edificio en que funcionó estaba ubicado al frente de la Universidad donde hoy se encuentra la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC.

<sup>4</sup> Se llamaron “graduadas” a las escuelas que se basaron en la programación y secuenciación de los métodos y contenidos en grados educativos distintos y que desde fines del siglo XIX se entendieron superadoras de las escuelas tradicionales basadas en la enseñanza simultánea a grupos heterogéneos.

<sup>5</sup> Jorge Maldonado (1997) sostiene que Córdoba es la primera provincia argentina que plantea la instrucción pública en una constitución, la de 1821, que rigió por un cuarto de siglo. En la de 1855 se delega en las municipalidades la función de establecer las políticas en materia educativa, “error” que se mantiene en las reformas de 1870 y 1883.

Paralelamente, la política educativa nacional, a partir de las “*escuelas Láinez*”, (Ley Nº 4874 de 1905) proyecta a las provincias la estructura establecida para la Capital y Territorios Federales (Ley 1420) y constituye un nuevo indicador de la fuerza del Estado Nacional que se apoya en los sectores liberales provinciales<sup>6</sup>.

Estos datos resultan reveladores de los juegos de poder que enfrentan las jurisdicciones nacional y provincial. Silvia Roitenburd (1997) sostiene que es a partir de la década de 1860, que se consolidan posturas en torno al grupo que llama *Nacionalismo Católico Cordobés* el cual, desde una posición dogmática religiosa, resiste los avances del laicismo y como estrategia defensiva-ofensiva esgrime el autonomismo frente a la política centralista del Estado Nacional. El sector trasciende las fronteras regionales y va a incidir en distintos momentos en el escenario nacional.

## II.2. La Nación “en” Córdoba: la Escuela Normal Nacional de Maestras.

En la ciudad de Córdoba el espacio institucional paradigmático del *normalismo* lo constituye la Escuela Normal de Maestras, hoy Escuela Normal Superior Alejandro Carbó. Es la última de un importante número de escuelas normales que se establecen en las principales capitales de provincia<sup>7</sup>.

Su origen coincide con una etapa en que el gobierno provincial está en manos de un sector de la oligarquía cordobesa identificada con el liberalismo. Es importante marcarlo pues a pesar de ello y de la fuerza del Estado nacional, las resistencias que despierta la nueva institución dan cuenta de un campo social complejo en el que el poder se ejerce desde múltiples espacios no siempre relacionados con la administración política.

Como se sabe, la primera conducción del instituto es confiada a Frances G. Armstrong, maestra norteamericana protestante y a un equipo de docentes del mismo origen, lo que despierta la reacción de la jerarquía eclesiástica que amenaza con la excomunión de quienes envíen sus hijas a la Escuela<sup>8</sup>.

La Escuela comienza a funcionar el 2 de junio de 1884 en un local ubicado en la calle Alvear entre Congreso y Lima (actual Alvear 269) cuyo equipamiento es descrito por periódicos de la época que destacan su biblioteca de dos mil volúmenes. El cursado –de la Escuela Normal y la de Aplicación– se inicia con cien alumnas muchas de las

---

<sup>6</sup> A mediados de 1942, la ley Láinez fue reformada de manera que incluyese los quintos y sextos grados. En ese momento dichos establecimientos representaban más del 40% de las escuelas y del 30% del alumnado del país.

<sup>7</sup> En el Archivo del Carbó se encuentra recurrentemente pedidos de pase de una a otra Escuela o Colegio Nacionales, solicitudes que en general se resuelven favorablemente. Se registran también en tales documentos la presencia de Escuelas Profesionales y Liceos de Señoritas ambos “nacionales”.

<sup>8</sup> Hay numerosa bibliografía sobre estos incidentes. Confrontar entre otros, CÁRCANO, R (1943).

cuales provienen de la anexada Escuela Graduada Provincial (Busquets y otra, 1982). El Plan de Estudios original es de cuatro años pero, por decreto nacional de 1887, se reduce el número de asignaturas y años, que se fija en tres para agilizar el egreso de maestros necesarios especialmente para la campaña (Jara y otra, 1981).

Surgen de documentos relevados en el Archivo de la Escuela pistas que pueden resultar significativas para la problemática bajo estudio. Aparece, como un indicador de autonomía institucional, la amplitud de las funciones de sus autoridades, al menos en las primeras décadas del siglo XX. En notas dirigidas al Ministerio Nacional, los directores solicitan designaciones al mismo tiempo que dan cuenta de haber puesto en funciones a los docentes propuestos. En ocasiones, pareciera que esto se hace aun sin la previsión presupuestaria correspondiente, a pesar de lo cual, casi en forma inmediata las autoridades nacionales confirman tales designaciones.

Algunos datos permiten ubicar los actores institucionales. ¿Quiénes son docentes y alumnos en esta primera etapa? Profesores de la Escuela ejercen también la docencia en el Colegio Nacional de Monserrat, tal es el caso del profesor de “Nociones de Anatomía y Cosmografía” D. Pedro Ruiz de Garibay (Director de la Escuela de 1892 a 1897) y del Dr. Aquiles Villalba que se presenta a concurso como profesor de Historia y Geografía; por su parte, Alfredo Orgaz (luego profesor de la UNC y del Colegio Monserrat) figura como alumno de la Escuela de Aplicación<sup>9</sup>. En la Escuela Normal, las alumnas son niñas (pocos varones) pertenecientes a sectores sociales medios y altos que, dada su posición social de origen, sólo ocasionalmente llegan a ejercer el magisterio. Luz Vieira Méndez afirma que, en general, las Escuelas Normales, única instancia de formación secundaria que les está permitida a las mujeres, cumplen el rol que tienen los Colegios Nacionales para los varones, (Sobral, 1949).

La Escuela se muda a su ubicación actual en 1912 cuando se termina la construcción de la planta baja del nuevo edificio; al año siguiente y en la gestión de Trinidad Moreno se crean los profesorados y la institución pasa a llamarse *Escuela Normal de Profesores*. El nombre de Alejandro Carbó le es asignado en la década del treinta en homenaje al director recientemente fallecido.

Los otros grandes cambios que sufre en su estructura son comunes a las Escuelas Normales Nacionales:

1) 1969: terciarización de los estudios de magisterio. Según fuentes orales<sup>10</sup> la reforma fue bien recibida por la sociedad en general y por la Escuela en particular *porque esos*

---

<sup>9</sup> La procedencia social de docentes, pertenecientes a los sectores dirigentes de Córdoba, se mantendría hasta bien avanzado el siglo XX como lo documenta el listado de personal que se incluye en la Revista Senda de abril de 1941, (publicación de la Escuela). Mencionamos algunos apellidos de trayectoria en la época: Bas, Escutti, Beltrán, Buteler, Castellano Posse, Garzón Ferreyra, Juárez Núñez, Villada Achával, Martínez Carranza, Brandán Caraffa, Martínez Carretera, de la Torre, Tezanos Pinto y otros.

<sup>10</sup> La información que a continuación se consigna sobre el Carbó ha sido recogida entre 1999 y 2000. Durante el año 1999, equipos interdisciplinarios relevan datos mediante entrevistas y

*docentes que tenían dieciséis años ya no respondían a las necesidades de la época.* Por otro lado, parece interesante marcar que la selección de docentes para el nuevo Nivel Terciario se hizo en función de órdenes de mérito confeccionadas en el Ministerio de la Nación a partir de la presentación de carpetas de antecedentes. De esta manera se constituyeron equipos conscientes de su legitimidad por haber ingresado al nuevo nivel sobre la base de la idoneidad, si bien el currículo estaba aprobado a nivel nacional y a los docentes sólo les tocaba su aplicación.

2) 1988: MEB (Maestros de Educación Básica). Importante reforma de la estructura de los estudios normales que es recordada por directivos y docentes como sumamente enriquecedora, tanto por la contención académica proporcionada desde Nación como por la infraestructura material y el reconocimiento económico del trabajo extra clase de los docentes; comparada con la actual reforma los protagonistas añoran aquella contención<sup>11</sup>. A pesar de ser reconocida como exitosa, se corta a partir de 1990 cuando se suspende la inscripción a primer año.

3) 1990: PTFD (Proyecto de Transformación de la Formación Docente). Si bien incluye todas las instituciones de formación docente dependientes de la Dirección de Enseñanza Superior, de las entrevistas realizadas se desprende que en general, no tuvo la repercusión institucional del MEB. También esta experiencia se modifica sustancialmente apenas transcurridos dos años de trabajo, ante la transferencia escalonada de las instituciones nacionales a la órbita provincial, de acuerdo a lo establecido por la Ley 24.049. En ese marco, se redefine como un programa de asistencia técnica y debe cambiar sus estrategias de trabajo. Una dificultad adicional resulta de la necesidad de asignaciones presupuestarias para cubrir las nuevas exigencias curriculares e institucionales. A cinco años de su aprobación los coordinadores se han retirado y el programa queda trunco.

4) Por último, a partir de 1995 la tradicional escuela nacional es transferida a la provincia, con las lógicas resistencias y dificultades de adaptación.

Un análisis de los cambios en la dirección de la Escuela desde su fundación muestra que las rupturas de signo partidario y aun de régimen político no se reflejan en quiebres institucionales. Los períodos más prolongados en la dirección de la Escuela (superan los diez años) son los de Trinidad Moreno (1910/1922), Eduardo R. Luque (1930/1948), Alberto G. Tressens (1954/1964), Emilia Anán de Colombini (1977/1990); Trinidad

---

encuestas a docentes y autoridades de cada una de las instituciones que constituyen el caso en estudio. En el año 2000 P. Castiñeira y C. Orrico completan la información a partir de nuevas entrevistas en profundidad como la realizada a la profesora Nidia Gorosito de Bonfanti, Regente del Carbó en la década de 1990, quien fuera partícipe de las tres experiencias de reformas: la Terciarización, el MEB y el PTFD. Las frases en cursiva son parte de esta última entrevista.

<sup>11</sup> En 1988, al surgir el MEB se separan del Carbó los profesorados y se crea el Instituto Nacional de Educación Superior Simón Bolívar.

Moreno es designada por el Régimen Conservador y permanece en el cargo durante las dos primeras presidencias radicales; Eduardo Luque accede a la dirección en una fecha clave, el año 30, primer golpe de Estado, sin embargo, al coincidir su designación con la muerte de su predecesor y amigo Alejandro Carbó, la significación del hito político debe ser relativizada (la continuidad entre ambas gestiones se hace explícita al proponer el nuevo director que se le asigne el nombre de Carbó a la tradicional Escuela). Luque se mantiene en la conducción durante toda la restauración conservadora, permanece durante el golpe nacionalista del GOU y continúa en la primera etapa de la presidencia peronista; Alberto G. Tressens, director del último peronismo se mantiene en el cargo durante la Revolución Libertadora, el gobierno de Frondizi, la intervención federal, y el primer año de la presidencia de Illia; finalmente la Sra. de Colombini, designada durante el último Estado Militar transita el gobierno radical de Alfonsín y el primer año del justicialista Menem. Frente a los cambios políticos, la conducción de la Escuela ¿se adapta? ¿resiste? los cambios políticos. Su permanencia ¿muestra la autonomía, aun relativa, de la conducción institucional? La escuela, ¿se entiende como un espacio que debe ser preservado de todo antagonismo político? Es probable que uno o varios de tales juegos de poder se den simultáneamente.

Estas grandes líneas históricas llevan al presente signado por la provincialización: ¿qué lugar ocupa hoy el Carbó en el sistema educativo provincial? ¿Qué diferencias y qué similitudes le ha deparado su historia en el momento de encarar esta Reforma?

### II.3. Los intentos de reforma provinciales.

Desde las primeras décadas del siglo la Provincia -por factores endógenos y caudal inmigratorio- crece demográficamente y su eje productivo gira hacia el sudeste. A partir de la ley electoral de 1912, el sistema político excluyente comienza a resquebrajarse y los sectores medios se fortalecen en la universidad y en la estructura política. En ese período la política educativa generada por la administración provincial se desarrolla en paralelo con la del gobierno central pero con más frustraciones que logros. Así, se funda una nueva Escuela Normal Provincial de Niñas en 1906 y una de Varones en 1908<sup>12</sup> ambas con un Plan de Estudios de tres años. Las Escuelas provinciales hacen un importante aporte a la formación de docentes pero se cierran paulatinamente a partir de 1932 al no preverse el presupuesto correspondiente.

Por su parte, la Ley de Educación Común de 1896, modificada en 1908, pierde legitimidad en 1923 al reformarse la Constitución Provincial que pone las bases de una futura ley orgánica de educación primaria<sup>13</sup>. Varios proyectos de ley se presentan para

---

<sup>12</sup> Para varones, se había establecido en 1884 un Colegio Graduado para Maestros con escuela de aplicación, se cierra al crearse la Escuela Normal Nacional de Maestros la que, a su vez, deja de funcionar en 1898.

<sup>13</sup> J. Maldonado sintetiza esas bases (1997: 101/102).

responder al nuevo marco constitucional<sup>14</sup>, ninguno prospera y, como dijimos, en cada oportunidad la “cuestión religiosa” ocupa gran parte de los debates y traba todas las resoluciones.

En la década del treinta, gobiernos conservadores y radicales se suceden mediante elecciones limpias durante un período en el cual, a nivel nacional, se impone el fraude, pero la crisis económica pone de relieve nuevamente la escasa prioridad que los gobiernos locales del período dan a la formación de maestros: en esa década, en la capital provincial sólo subsiste la Escuela Normal Nacional mientras que, en el marco de la Ley de Educación Privada (Nº 934/1878), se fundan nuevas escuelas normales religiosas.

La reforma se concreta recién en 1941 con la Ley de creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba, hoy Agustín Garzón Agulla (en adelante ENS), entendida como el comienzo de un *plan orgánico educativo* que responde a supuestos teóricos y metodológicos diferentes a los del normalismo fundante. Desde 1936 gobierna la provincia el *sabatinismo*, que representa el ala progresista del radicalismo provincial y que sostiene una concepción sobre el Estado más sensible de su responsabilidad social. ¿Qué sentido adquiere en este nuevo modelo la formación de maestros?

La respuesta debe rastrearse en la fundación del nuevo instituto, medida que trasciende los límites de la creación de una escuela o aun de la implementación de una reforma educativa dado que, en el discurso de sus actores, es significada como propulsora de importantes cambios sociales y políticos. A pesar de sus características rupturistas se la incluye en este período porque su propuesta alternativa al normalismo fundante y a la creciente centralización en la formación de maestros, se frustra a menos de cinco años de aplicación.

#### II.4. Una propuesta de reforma estructural: la experiencia inicial de la Escuela Normal Superior de Córdoba (ENS).

La Escuela Normal Superior de Córdoba ocupa un lugar importante en la formación de maestros de la región. La Ley de creación (Nº 3944/1941) propone la transformación educativa de la Provincia a partir de una profunda reforma de la formación de maestros que incluye la formación inicial y de directivos, la capacitación y actualización de los maestros en ejercicio. La docencia se une con la investigación sobre temáticas educativas y adquiere significación social desde su función de extensión que coloca a la Escuela Normal al servicio de las demandas de las escuelas del sistema. Como signo de la fuerza con que nace este Centro Educativo, se pone bajo su dependencia el Museo Escolar de Ciencias Naturales “Florentino Ameghino”, la Biblioteca y la Revista, que dependían del Consejo General de Educación de la Provincia. Se le incorpora también el Instituto Pedagógico que en la década anterior tenía a su cargo cursos de capacitación docente.

---

<sup>14</sup> En 1924 (segundo proyecto de A. Schmiedecke), 1930 (A. Sobral), 1932 (C. Garzón Maceda), 1932 (R. Orgaz), 1936 (A. Manubens Calvet).

Son bien conocidos los principales responsables de la experiencia quienes ocupan posiciones importantes en el campo educativo de su época: Comisionado director: Antonio Sobral, Vice-directora: Luz Vieira Méndez, Director del Instituto Pedagógico: Saúl A. Taborda, colaboradores: Dr. Santiago Monserrat, Prof. Adelmo R. Montenegro, Dr. Tomás Fulgueira. En el marco de la polémica que había agitado al normalismo fundante, Sobral defiende la escuela laica pero considera que, sesenta años después de la polémica originada durante la sanción de la Ley 1420, el laicismo adquiere nuevas características alejadas del positivismo, propio de la generación del ochenta, que considera ya perimido. (Sobral, 1949: 83)

El nuevo instituto es considerado superador de la Escuela Normal Nacional de Córdoba a la que *le faltaba jerarquía intelectual para que la juventud estudiosa se orientara hacia él* (ibidem: 67). En el contexto social y cultural de la Córdoba universitaria, el establecimiento debe ofrecer estudios de nivel superior.

El Plan inicial, elaborado por el Dr. A. Sobral, plantea la formación de maestros en seis años con dos años más para titularse como profesores de enseñanza media; título que sería exigible a todas las autoridades institucionales y a la inspección. A poco de iniciada la experiencia, el Dr. Sobral y la profesora Luz Vieira Méndez introducen modificaciones separando claramente los estudios secundarios de los normales. El nuevo Plan, *Plan de ajuste*<sup>15</sup>, estructura los estudios en dos etapas: la primera, de formación general, concluye con el título de Bachiller y consta de dos ciclos de tres y dos años de duración respectivamente. Durante la segunda etapa, en forma paralela a los estudios de bachillerato, los alumnos pueden optar por cursar materias de orientación profesional. Estas asignaturas son obligatorias para quienes quieren continuar con los estudios de magisterio (en cuarto año, Introducción a la Pedagogía, en quinto, Historia de la Educación) y, junto a Psicología General, Lógica y Teoría del Conocimiento del Plan del bachillerato, se consideran el comienzo de la preparación profesional. Los alumnos que aprueban las materias pedagógicas previas al Magisterio, pueden aspirar a ingresar en el Sexto Año (3º Curso, de Formación docente). En palabras de Luz Vieira Méndez: *“hay un intento de unificación y secuencia a lo largo de la vida adolescente, y, a la vez, el ensayo de unificación en la estructura organizativa de ciclos escolares. Esto, como base y garantía de una diversificación vocacional que es lo que, en definitiva, se busca al término del proceso educativo completo”* (Vieira Méndez, 1949: 144).

Los siguientes puntos que sintetizan la fundamentación de Sobral y Vieira Méndez, definen las diferencias con el normalismo:

---

<sup>15</sup> Reconocido por la Nación en 1946 mediante Ley Nº 12866 sancionada en octubre de 1946; declara equivalentes los títulos de maestros y se acuerda validez nacional a los estudios parciales o completos del bachillerato.

1. **Estudios intensivos y prolongados:** \*Duración de la carrera: 6 años para maestros y 8 para profesores en educación primaria; \*alta carga horaria (dos veces y media la carga horaria total del plan nacional); \*módulos temporales de 100´ para modificar la dinámica áulica en la mayoría de las asignaturas; \*doble escolaridad, con comedor estudiantil.

2. **Intensificación de contenidos humanísticos y de historia nacional:** \*hincapié en la formación filosófica; \*amplia formación en distintas disciplinas teóricas relacionadas con las ciencias de la educación.

3. **Imbricación teoría/práctica.** \*fortaleza de las didácticas especiales (Idioma castellano, Matemática, Música, Dibujo, Educación Física); \*nueva articulación de la práctica docente con las materias didácticas.

4. **Énfasis en la relación formación de maestros/necesidades de la sociedad:** \*Preocupación por la orientación vocacional; \*selección en el ingreso: vocacional y de conocimiento; \*regulación del egreso de maestros de conformidad con las necesidades reales de la educación primaria.

Ratificando esta línea de sentido, los departamentos que integran la estructura de la Escuela Normal<sup>16</sup> intentan una reforma global de la formación de docentes y la complementan con una labor “extensiva” hacia las escuelas públicas de nivel primario. La “extensión” se piensa a partir del Departamento de Ciencias Naturales y Museo Escolar (que proveen de material didáctico), la edición de una Revista<sup>17</sup> y, fundamentalmente, a través del Departamento de Perfeccionamiento e Investigación<sup>18</sup>. Éste funcionó solamente dos años en que se dictaron conferencias y cursos regulares sobre actualización en contenidos didáctico/pedagógicos y revisión de programas escolares a cargo de los profesores del Instituto Pedagógico e invitados especiales.

El edificio, construido para la Escuela, cumple un papel importante en el sentido de pertenencia de docentes y alumnos y, al mismo tiempo, muestra lo ambicioso del proyecto (Sobral, op.cit.: 191). Los alumnos de las primeras camadas sienten el mandato fundacional. Se hacen dueños y responsables del nuevo edificio, inauguran una disciplina más laxa, basada en el convencimiento y el diálogo.

---

<sup>16</sup> Instituto Secundario, Departamento de Orientación Vocacional, Departamento del Magisterio de Enseñanza Primaria, Departamento de Perfeccionamiento e Investigación, Departamento de Educación Física, Departamento de Ciencias Naturales y Museo Escolar, Departamento de Biblioteca y Publicaciones

<sup>17</sup> *Educación*, se publicaron sólo dos números en los años ´42 y ´43.

<sup>18</sup> Parte integrante del Instituto Pedagógico, sus programas fueron publicados en 1943. En el folleto (sin firma, probablemente de Taborda) se da cuenta de los fundamentos del IP: *Todas las asignaturas que integran el cuadro de los estudios de la ENS y de su IP, responden a un principio central: el de que todas ellas deben relacionarse sistemáticamente con las Ciencias de la Educación.*

En 1944, al informar sobre el primer año de la experiencia, Sobral incorpora un proyecto de modificación que no se aplica y que plantea como requisito de ingreso haber concluido el Bachillerato y tener un mínimo de 17 años. En este sentido entendemos que constituye un antecedente de la terciarización de los estudios de magisterio que se introduce en Córdoba veintitrés años más tarde.

No eran tiempos de estabilidad política: al año de la fundación de la Escuela Normal Superior de Córdoba tiene lugar el golpe de Estado de junio de 1943, que en Córdoba lleva a la caída del *maestro-gobernador*, doctor Santiago H. del Castillo, propulsor de los cambios. El Instituto Pedagógico, como dijimos, sólo funciona durante dos años; en 1944 es dejado cesante Saúl Tabora sin nombrarse reemplazante, el resto del equipo se desgrana. En 1945, por la situación política imperante, peligra el mantenimiento de la Escuela.

El período fundacional había durado aproximadamente un lustro: 1942/1947. La escuela laica defendida por Sobral y Tabora pierde sentido en el contexto del decreto de 1944 que establece la educación religiosa obligatoria, pero es probable que haya más que eso. ¿Conflictos internos entre el equipo inicial -que ocupaba posiciones relevantes en función de sus trayectorias en el interior de la docencia- frente a un nuevo grupo integrado no exclusivamente por docentes? ¿Enfrentamiento modelo nacional / modelo provincial? ¿Presión del grupo católico nacionalista? Probablemente, cruce de éstos y otros factores.

Aparece como un indicador simbólico fuerte el nombre que se elige para la Escuela en 1946, resuelto por la intervención militar: Agustín Garzón Agulla<sup>19</sup>, radical católico y tradicionalista que había perdido la interna ante Amadeo Sabattini.

### III. SEGUNDO PERÍODO: La Terciarización y el Estado Burocrático Autoritario en Córdoba.

Un significativo corte en la temática indagada se produce en el ámbito nacional en 1969 al introducirse una reforma general del sistema educativo en el marco del Estado burocrático autoritario instaurado en 1966 en el cual todos los espacios de participación de la sociedad civil han sido obturados (O'Donnell, 1984). Desde el comienzo, la política educativa está en manos de técnicos que trabajan sin relación con la comunidad y sus primeras producciones muestran la doble vertiente que caracteriza la política educativa del período: el espiritualismo y el tecnicismo. Son esos equipos técnicos, sin contac-

---

<sup>19</sup> El gobernador del Castillo había pensado en el nombre de Sarmiento marcando a la vez la continuidad y superación de su obra. Importa también que, entre los papeles de la Biblioteca, figure uno mecanografiado que es el discurso pronunciado en homenaje al Dr. Garzón Agulla al inaugurarse los cursos en 1979 por Gabriel Pautasso, denostado secretario Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC durante la última dictadura militar.

to con los problemas de la sociedad, los que, en 1969 -año del *Rosariozo* y del *Cordobazo*-, presentan una profunda reforma de la estructura del sistema educativo, reforma en la cual, la formación de maestros tiene un espacio claramente diferente al del normalismo fundante, dado que del Nivel Secundario pasa al Terciario.

Pero Córdoba se había adelantado a la Nación. La Ley provincial de 1967 a la vez que crea el *Centro Educacional Córdoba* (en adelante CEC) –hoy Carlos Leguizamón- introduce la reforma al establecer como requisito de ingreso el título secundario. Cabe preguntarse, ¿en qué medida la Reforma cordobesa de 1967 es un antecedente directo de la nacional de 1969? ¿Qué rupturas y continuidades significa la nueva propuesta con respecto al normalismo de la Escuela Nacional de Maestros Alejandro Carbó? ¿Cuáles fueron sus relaciones con la propuesta inicial de la Escuela Normal Superior Garzón Agulla?

### III.1. El contexto provincial: el onganiato en Córdoba

Desde mediados de los años cincuenta, la estructura socio-económica de Córdoba se modifica profundamente por la fuerza de su industria automotriz (IAME y empresas extranjeras –Kaiser, Fiat-). Junto a los talleres ferroviarios, la producción de energía eléctrica y las múltiples empresas autopartistas convierten a la ciudad en el segundo polo industrial del país. Esto genera un importante flujo migratorio hacia la ciudad capital que alimenta fundamentalmente el caudal de su población joven. Hacia fines de la década del sesenta, el 35% de la mano de obra es industrial y muchos trabajadores son a la vez estudiantes. Esta es la otra especificidad de la Córdoba sesentista: el sector estudiantil llega al 10% de la población de su ciudad capital y su confluencia con la clase obrera signa los movimientos políticos de la época.

En 1963 accede a la gobernación Justo Páez Molina quien en función de su política socio-económica podría ser caracterizado como populista aunque sus amplias bases de legitimidad se ven empañadas por la proscripción del peronismo. En 1964 se normaliza la CGT cordobesa bajo la hegemonía de las “62 Organizaciones”. Las características apuntadas de la juventud cordobesa hacen que las luchas obreras, a la vez que paralizan los establecimientos industriales, se expandan rápidamente a la Universidad. En solidaridad con los trabajadores, los estudiantes toman el Rectorado y algunas Facultades, dando cuenta de la restauración de la mítica unión obrero-estudiantil suspendida en la época del peronismo y de su caída.

Con relación al tema que nos ocupa -la formación de maestros-, la UCR del Pueblo, en cumplimiento de su plataforma electoral, reimplanta los planes y programas iniciales de la Escuela Normal Superior lo que entusiasma a los sectores liberales cordobeses. La restauración, -al igual que la experiencia fundante de la década del cuarenta- dura sólo unos años: se mantiene en la primer etapa del gobierno militar hasta que en 1969 al aplicarse la Reforma Educativa Nacional se ubican los estudios de magisterios en el nivel terciario, homogeneizándose los planes de estudio.

Al igual que en el resto del país, el golpe del 28 de junio de 1966 toma el poder en Córdoba sin enfrentar resistencias. El desarrollismo, propio de la década del sesenta, impregna, al igual que a nivel nacional, las políticas provinciales. Pero, en Córdoba el desarrollismo se asocia al catolicismo y esta combinación, según Agulla (op.cit.), caracteriza a sectores de la oligarquía cordobesa que se han adaptado a los cambios socio-económicos introducidos por la industrialización y se encuentran “disponibles”. Estar disponibles implica para Agulla constituir un grupo que puede funcionar como élite dirigente de otros sectores sociales y económicos. El sociólogo sostiene que la disponibilidad de sectores de la oligarquía cordobesa constituye una recurrencia en períodos de gobiernos militares (1930-32, 1943-46, 1955-58, 1966) explicando tal disponibilidad en función de sus características socio-culturales: el origen universitario de la misma, su escaso poder económico, su *porosidad* y flexibilidad ideológica. De este grupo procede quienes mayoritariamente conforman el elenco de gobierno de la Revolución Argentina.

Luego de un breve interregno militar, el General Onganía nombra interventor al doctor Miguel Ángel Ferrer Deheza, lo acompaña un grupo de hombres bastante homogéneo por capital cultural y extracción ideológica. La gran mayoría son profesionales, miembros de familias tradicionales y católicos incorporados recientemente al movimiento *Cursillos de Cristiandad*. Este movimiento, con su estructura de células, utilización de códigos exclusivos, reuniones de adoctrinamiento y de apoyo psicológico, tiene como objetivo explícito la formación de líderes católicos-practicantes y, por eso, busca integrar a todos aquéllos que se distinguen en los distintos ramos de actividad: sindicatos, empresas, docencia, profesiones liberales. A partir de la toma de poder por parte del “cursillista” general Onganía ven la posibilidad de encontrar en el nuevo gobierno la proyección política de su ideario.

¿Quiénes integran el primer equipo de gobierno provincial de la Revolución Argentina? Guillermo Becerra Ferrer es Ministro de Gobierno; Adolfo Ruiz, Secretario General; Gastón Urrets Zavalía, Subsecretario de Gobierno; Fernando Martínez Paz, Ministro de Educación; Ángel Manzur, Director de Enseñanza Media y Superior; Mario Dubini, Ministro de Hacienda; Pedro Gordillo, Intendente de la ciudad, Mario Martínez Casas, Presidente del Banco de Córdoba; y Rogelio Nores Martínez, Rector de la Universidad. Se pueden reconstruir algunas de las redes de relaciones que los une: Becerra Ferrer, Ruiz, Urrets Zavalía, Martínez Paz y Martínez Casas son abogados; a su vez, Becerra Ferrer, Ruiz, Urrets Zavalía, Manzur, Dubini, Martínez Casas son cursillistas; militan en la democracia cristiana Dubini, Ruiz, y Manzur; casi todos han participado, de una manera u otra en la “Revolución Libertadora”.

Interactuando en el mismo espacio público, como contracara del grupo que ha llegado al gobierno, se consolidan en Córdoba, como en el país, sectores que a partir de la caída y proscripción del peronismo han ido construyendo una “*cultura de resistencia*” contestataria y denunciante (Gordillo, 1996). Estudiantes y obreros jóvenes, de fuerte identidad generacional, comparten un discurso que se articula en torno a la palabra revolución; en él, el concepto de democracia deja de ocupar un espacio preponderante.

Por otra parte y en consonancia con los éxitos en materia económica de la primera etapa de la dictadura militar, se consolida en Córdoba el crecimiento del sector metalúrgico que, en 1966, alcanza el 52% del sector industrial. Las fábricas continúan aumentando su capacidad instalada e incluso su personal a pesar de que el congelamiento de salarios afecta progresivamente el mercado interno y la política económica nacional de corte liberal favorece a las empresas industriales de mayor concentración tecnológica y ventajas comparativas en el mercado externo.

La dictadura militar que, por el consenso o la represión, consigue en estos primeros años reinstaurar el orden social en la mayor parte del país, no logra hacerlo en Córdoba que sigue siendo uno de los focos de conflicto donde las luchas gremiales y estudiantiles se confunden y toman a la calle como escenario permanente de sus protestas. En setiembre de 1966 en plena avenida Colón, Córdoba tiene el primer mártir obrero-estudiantil con el asesinato de Santiago Pampillón durante una protesta en contra de la intervención a la Universidad. Por esa doble condición de obrero y estudiante, su muerte es considerada el inicio de un proceso que tres años después lleva al Cordobazo.

### III.2. Córdoba se adelanta a la Nación: La Reforma de 1967.

En 1967, a menos de un año del golpe de Estado, se sanciona en Córdoba una Ley que crea el Centro Educacional Córdoba en el cual la formación de maestros se imparte a nivel terciario. Una somera descripción de los aspectos formales de dicha ley aportará pistas sobre la reforma educativa que, al igual que la inicial de la ENS, excede la creación de una institución piloto.

En forma similar a otras normativas de los gobiernos militares, no hace referencia a los antecedentes legales de la misma, probablemente no los considera por declararse un *Estado instituyente*. La ley sólo se fundamenta en la necesidad de *remodelar los servicios educativos de la provincia*. Habla de *valiosas experiencias del pasado*, creemos que de esta manera se hace alusión, entre otras, a la experiencia de la ENS aunque no la nombra. Relaciona las necesidades regionales con el  *encuadramiento a los supremos intereses de la nacionalidad*, dando cuenta de la continua tensión Nación/Provincia. Se sostiene que *“como primera realización se pondrá en marcha un Centro Educacional al tiempo que se prosiguen otras tareas oportunamente iniciadas”*<sup>20</sup>, en esto la propuesta es claramente similar a la de la década del cuarenta y se diferencia de las reformas nacionales que no articulan los cambios con una institución piloto.

Pero, como dijimos, la ley no se limita a la creación de una institución más; muy por el contrario, está pensada como núcleo movilizador de cambios profundos en la formación de maestros en Córdoba. A diferencia de la posterior reforma nacional de 1969 no

---

<sup>20</sup> Hay continuidad de funcionarios del período radical en la intervención militar. Ya se nombró al ministro de educación del nuevo gobierno, el Dr. Manuel Fernando Paz, antes funcionario de la Dirección de Investigaciones Educativas.

reemplaza al Magisterio Normal sino que constituye una carrera de nivel superior que complementa esos estudios. Además, prevé capacitar a través de la Escuela de Perfeccionamiento Docente, no sólo a maestros que no ingresen al Magisterio Superior, sino también a profesores de los niveles Medio y Terciario. Busca pues cambios profundos en la estructuración de la docencia de Córdoba y en esto es continuación de los Cursos de Invierno, de Verano y de Temporada organizados a partir de 1960 –gobiernos de Zanichelli y Páez Molina- desde la Dirección de Investigaciones Educativas de la Provincia y en los que había participado, entre otros funcionarios que permanecen en el período militar, el doctor Martínez Paz ahora ministro de Educación. En la revista *Lugones*<sup>21</sup>, publicada por el Gobierno de Córdoba en 1968, se afirma: “en Córdoba, un reducido equipo de planeamiento, trabajando en forma continuada durante seis años, ha permitido a esta provincia colocarse a la cabeza de la reforma de la educación en Argentina” (pág. 19). Se refiere probablemente al período que comienza en 1960 con el establecimiento de la DIE y culmina en 1967 con la fundación del CEC y la terciarización de los estudios de magisterio, el equipo supera, como vemos, los quiebres en los gobiernos.

Carlos Laguinge<sup>22</sup>, en nota publicada en la misma revista, fundamenta la reforma. El número corresponde a los meses de julio, agosto y setiembre y, por lo tanto, es apenas anterior a la resolución presidencial que aprueba la Reforma educativa nacional. El articulista, al opinar que el planeamiento de la educación debe ser considerado y reducido a una técnica instrumental confronta con la vertiente tecnicista que, a nivel nacional, es hegemónica en educación. Desde el espiritualismo, Laguinge brega por una definición previa del hombre que se intenta formar, por una mística que entronque con las raíces históricas y que sea capaz de movilizar el esfuerzo sostenido de más de una generación.

La división en ciclos en la propuesta de Laguinge, es idéntica al proyecto nacional preparado por la Oficina Sectorial Educación del CONADE, lo que mostraría la filiación técnico-política del equipo educativo provincial con el nacional. La escuela primaria se acorta, la secundaria se alarga; sin hacerse explícito en la parte resolutive, en el esquema que acompaña la presentación, la formación docente se desplaza a la enseñanza superior.

Además de influir en la reforma nacional –como hemos sostenido-, la Ley cordobesa incide en la reforma educativa de la Provincia de Buenos Aires. La prensa local da cuenta de contactos entre ministros de Educación; el Dr. Alfredo G. Tagliabue, Ministro de Educación de Buenos Aires, visita Córdoba en febrero de 1967 y en setiembre del

---

<sup>21</sup> Año 1, número 1, ignoramos si salieron otros. La revista se entrega sin cargo a instituciones educativas y bibliotecas. Se aclara además que se autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos. (Gobernador de la Provincia, Dr. Carlos José Caballero, Secretario-Ministro de Educación y Cultura, Lic. José María Fragueiro, Director de la Revista, Alberto Días Bagú.)

<sup>22</sup> El Dr. Carlos Laguinge es asesor tanto durante el gobierno radical como en el gobierno de Caballero, segundo gobernador de Córdoba durante la presidencia del Gral Onganía.

mismo año dicta la Resolución N° 7722 mediante la cual, en forma similar que en Córdoba, se crea la Escuela Normal Superior dependiente de la Dirección de Educación de la Provincia. En los “Considerandos” se sostiene: *Que existe consenso general que los estudios del Magisterio deben ser llevados a Nivel Terciario*. Buenos Aires reconoce la experiencia cordobesa y abre el camino para la generalización de la experiencia. Nada prescribe la Resolución bonaerense, en su cuerpo principal, sobre el resto de los aspectos que convierten a la institución piloto cordobesa en centro de los cambios que se intentan introducir en todo el sistema educativo provincial. Sin embargo no es menor el hecho que también en Buenos Aires, la nueva institución dependa en forma directa de la Secretaría Ministerio de Educación, probablemente buscando, como en Córdoba, motorizar los cambios y salvar escollos burocráticos.

A nivel nacional, la creciente pérdida de legitimidad del gobierno del General Onganía incide en la capacidad del gobierno de implementar la reforma estructural del sistema educativo. La Reforma se diluye en la medida que afecta derechos adquiridos de docentes que están en posiciones de resistir y poner en jaque a un gobierno que ha abierto demasiados frentes. Cambia la cartera de manos y se inicia la transformación del sistema a partir de una micro-experiencia ¿toma como antecedente las experiencias cordobesas de 1941 y 1967? La resistencia a la reforma cobra fuerza a partir de 1970 y provoca movimientos gremiales masivos (Davini, 1998: 38). Finalmente, el tercer ministro de la Revolución Argentina anuncia la suspensión de la Reforma y si bien intenta todavía la aplicación de algunas medidas conducentes a la misma, se llega a la entrega del poder al nuevo gobierno constitucional electo en 1973 sin haber avanzado en su implementación por lo que la reforma general queda abortada. Sólo se ha logrado el pase al nivel superior de los estudios de magisterio, generalizándose así una experiencia que Córdoba y Buenos Aires ya habían iniciado. La formación de maestros, espacio históricamente disputado entre fuerzas sociales en pugna, se convierte en el período del Estado Burocrático Autoritario en el único lugar de reformas consensuadas probablemente porque al ser un nuevo nivel no se violentan intereses adquiridos.

### III.3. El Centro Educacional Córdoba: centro de la segunda reforma cordobesa.

El CEC era una institución que albergaba a todos los niveles del Sistema Educativo<sup>23</sup>, es decir que, al igual que la Escuela Normal Superior de Córdoba –hoy Agustín Garzón Agulla- es fundado como un Centro integral que aúna las funciones de docencia, investigación y difusión a la comunidad, si bien la función de investigación, según documentos y actores institucionales, no llega a arraigar a pesar de las sucesivas reformas en su organización.

---

<sup>23</sup> Escuela Superior de Magisterio, Escuela de Perfeccionamiento Docente para los niveles primario, medio y superior, Jardines Maternales, Escuela Primaria y Escuela de la comunidad.

Como dijimos, el proyecto de reforma del Plan de la *Escuela Normal Superior*, presentado por Sobral en 1944 plantea como uno de los requisitos para el ingreso poseer el título de bachiller, por lo que constituye un antecedente de terciarización de estudios normales en Córdoba. En ninguno de los documentos referidos a este proceso se menciona tal antecedente, sin embargo se afirma: “Córdoba continuó siendo pionera en el país en lo que hace a la renovación de planes de formación para el nivel primario” (ibidem)

El Dr. Fernando Martínez Paz vincula también la experiencia del CEC con la de la Escuela Normal Superior de la década del cuarenta en la medida que sostiene: “la experiencia del Centro Educativo, fue crear un centro de experimentación como lo pretendía Sobral.” Sin embargo considera que no tuvo tanta incidencia en la experiencia del 67 porque estaba muy presente el sello del fracaso: “..tuvo gran envión y de pronto se paró, sacaron profesores, fue una interesante pero triste experiencia.”<sup>24</sup>

El Plan de estudios inicial tiene una duración de dos años, en 1970 pasa a tres y en 1971 a dos y un cuatrimestre. Este último incluye veinte materias cuyo objetivo articulador es “fundamentar científicamente el quehacer específico frente al aula” (Publicación Gob. de Cba. 1979). En el cuatrimestre final se realiza la práctica docente. Los requisitos de ingreso son acreditar el ciclo medio y aprobar un examen de aptitud psicofísica.

En la Revista *Enfoques* publicada por el Instituto en 1997 se rescata como líneas significativas de la propuesta fundacional: la figura de Centro Educativo que articula los diferentes niveles del sistema; importantes propuestas de innovaciones estructurales (Escuelas Maternales, Nivel Intermedio); la unificación del equipo de conducción para las diferentes unidades que constituían el Centro; el planteo de área, superador de la fragmentación en asignaturas; el eje “práctica-teoría-práctica” que funciona como estructurante de toda la formación; la capacitación en servicio y la extensión a la comunidad.

En su etapa inicial el CEC, dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, tuvo espacios de autonomía tanto en lo académico como en lo administrativo. Este lugar en la estructura educativa de la provincia es reputado como determinante en la historia del establecimiento, tanto es así que, desde los documentos y las palabras de los actores institucionales, su cambio marca los períodos de la historia institucional. En este sentido, pueden delimitarse tres etapas:

\*la primera, identificada como “fundacional” en la que el Centro funcionaba como centro educativo integrado, con fuerte sentido de pertenencia en función de reconocerse parte de experiencias innovadoras; \*la segunda, correspondiente a la época de la última dictadura militar estuvo marcada por la cesantía de numerosos docentes y directivos cuyos efectos más tangibles se tradujeron en el inicio de la desarticulación institucional, el traslado parcial de la Escuela de Magisterio a las instalaciones de la Universi-

---

<sup>24</sup> Podemos hipotetizar que no se la nombra no sólo porque el proyecto no prospera sino, fundamentalmente, porque estaba basado en principios ideológicos diferentes.

dad Tecnológica Nacional y el desmembramiento de la Escuela de Perfeccionamiento transformada en Dirección. \*Por último, la etapa actual, a partir de 1983, definida como etapa de crisis al interior de la institución, caracterizada por una significativa reducción de lo que otrora fuera el Centro Educacional Córdoba<sup>25</sup>. La oferta de formación se circunscribe a estudios terciarios (Profesorado en Jardín de Infantes y Magisterio Superior) ofreciendo a los alumnos trayectos de capacitación (Taller de Informática Educativa, Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación para Adultos) y a ex alumnos y docentes de los niveles Inicial y Primario, cursos de actualización a través del Departamento de Capacitación-Investigación. En forma adicional el desdoblamiento actual del funcionamiento de la institución en dos edificios provoca severas complicaciones que afectan tanto el nivel operativo de la institución como el sentido de pertenencia y valoración que los sujetos habían construido respecto de su inscripción en ella. Este acontecimiento es significado como una de las grandes pérdidas sufridas en este último período.

Como institución dependiente de la jurisdicción provincial no le correspondió incorporarse a la propuesta del MEB; sin embargo, por testimonios orales se sabe que esta experiencia tuvo una influencia importante, no sólo indirecta a través de documentos, sino también por el intercambio con autoridades nacionales en reuniones en las que participó el gestor de la experiencia, entonces Secretario de Educación de la Nación, Profesor Ovide Menim. El Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) fue conocido a través de documentos pero, aparentemente tuvo una incidencia institucional mucho menor que el MEB.

#### **IV. Reflexiones desde las experiencias cordobesas: su aporte original a la formación de maestras.**

A partir de la reconstrucción de los procesos de las reformas en la formación de maestros en Córdoba, surgen dos núcleos problemáticos recurrentes que merecen ser sometidos a un análisis más detallado. El primero tiene que ver con la tensión *centralización/autonomía* que desde la etapa fundante se visualiza en la configuración del sistema educativo provincial. Resulta interesante marcar las resistencias y propuestas alternativas que, con mayor o menor éxito, Córdoba genera en defensa de su autonomía. Un segundo aspecto que resulta de la reconstrucción histórica es la similitud de los linea-

---

<sup>25</sup> En 1986 se le da el nombre de Carlos Leguizamón, a propuesta de la mayoría de alumnos y profesores. Por Ley de Ministerios 7047 y decreto reglamentario se dispone la dependencia del Instituto Carlos Leguizamón del Ministerio a través de la Inspección de Enseñanza Superior en la órbita de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior; la Escuela Primaria y la Maternal pasan a la Dirección General de Escuelas Primarias.

mientos técnicos de las dos propuestas que Córdoba ofrece como alternativas al proyecto nacional de formación de maestros: la de 1941 con la Escuela Normal Superior de Córdoba y la de 1967 con el Centro Educacional Córdoba. A pesar de partir de equipos de signos ideológicos diferentes y en contextos bien disímiles, sus aspectos comunes podrían llegar a configurar un “modelo” provincial.

#### IV.1. El cambiante concepto de *autonomía*.

Los procesos de consolidación de los Estados-Nación implican concentración del poder y tienen fuertes connotaciones ideológicas; en este sentido, la historia de la formación de maestros es sólo un indicador más del proceso de centralización que el país sufre a lo largo de más de cien años. En Córdoba, este proceso genera a lo largo del tiempo distintas respuestas en defensa de la autonomía provincial, aunque el concepto se expresa en formas diferentes e incorpora variados contenidos en el contexto de las distintas propuestas y según las cambiantes relaciones entre los estados Nacional y Provincial.

En la primera etapa, son los católicos quienes, al resistir la política educativa nacional de corte liberal, hablan de autonomía y denuncian la intromisión del gobierno nacional en asuntos privativos de la provincia; en realidad lo que se resiste es la laicidad en la Escuela (Roitenburd 1997:175). En la Provincia, el grupo tiene una fuerza que proviene de su hegemonía secular y se revela al imponer y mantener, hasta la caída del primer peronismo, la educación religiosa obligatoria en las escuelas estatales cordobesas.

Avanzada la década del treinta, una vez más, desde Córdoba, vuelven a aparecer formaciones discursivas relacionadas con el concepto que estamos rastreando, pero esta vez no son los católicos los que las sostienen. El gobierno de Córdoba, legitimado por elecciones limpias, defiende el *federalismo* como forma de rescatar la cultura del interior del país y de resistir los avances del centralismo. El gobernador del Castillo, que forma parte del grupo sabattinista, encara la tantas veces postergada reforma educativa en la provincia. Sobral, desde la propuesta de la Escuela Normal Superior, se posiciona claramente y enfrenta el modelo de Estado imperante. Para el grupo dirigente del radicalismo cordobés, el Estado nacional, conservador y fraudulento, está en crisis y debe instaurarse un nuevo Estado preocupado por lo social. La reforma educativa se piensa como forma de apoyar una importante tarea de democratización y en el interior de la institución recientemente creada, el concepto de autonomía defiende el campo educativo de la injerencia tanto de la religión como de la política partidista. Entonces, en la ENS, autonomía es también laicismo, fundamentado éste desde una postura espiritualista pero no dogmática. (Sobral, 1949: 53).

Resulta interesante pensar una última dimensión del concepto que estamos rastreando: la *autonomía* en la gestión. Las dos instituciones provinciales, la ENS y el CEC, nacieron en el interior de estructuras que les adjudican un lugar principalísimo en todo el

sistema educativo provincial. Así, ambas dependen directamente de las autoridades políticas de su época: la ENS del Ministerio de Gobierno, Justicia e Instrucción Pública (Art. 28º, Ley 5944) y el CEC de la Secretaría Ministerio de Educación y Cultura (Art. 3º, Ley 4926). La idea, en ambos casos, es crear espacios de experimentación con fuerte poder de decisión de los educadores a cargo de los proyectos, reduciendo en lo posible las redes burocráticas. Tal estructura implica autonomía en la gestión de equipos de conducción que generan y ponen en práctica proyectos innovadores.

Lamentablemente, la fortaleza que proviene de su autonomía de gestión parece tornarse en debilidad ante los avatares políticos propios de la historia argentina contemporánea. Se vio el quiebre de la experiencia fundacional de la ENS a partir del golpe de Estado de 1943; en el CEC el proceso de debilitamiento es más lento, se inicia en el '76 con el nuevo gobierno militar y se profundiza con la recuperación democrática al desmembrarse el centro en diversas unidades que pasan a depender de las direcciones correspondientes<sup>26</sup>.

En realidad, revisar estos procesos remite una vez más a una historia de pérdidas. Aquellas luchas por el federalismo, el respeto de la identidad cultural, la autonomía de la gestión, no aparecen hoy en el discurso de los actores institucionales. Los cambios políticos de todo signo y la profunda sensación de inestabilidad de los últimos años lleva a que el reclamo que se oye con más frecuencia no sea el de autonomía sino de contención, de límites claros y metas preestablecidas. ¿Se ha logrado el quiebre de la capacidad provincial de generar propuestas alternativas?

#### IV.2. ¿Un modelo cordobés?

Otras preguntas fueron surgiendo a medida que se reconstruían las propuestas citadas y se leían los documentos que les dieron origen. Las similitudes técnicas de las propuestas de la ENS en 1941 y del CEC en 1967 ¿muestran continuidades que superan las diferencias de posturas político-ideológicas de los equipos que las diseñan? Se tratará de marcar los elementos que aparecen con claras similitudes y aquéllos con diferencias más profundas.

Ambas propuestas plantean la reforma educativa a partir de la creación de una institución señera, lugar de la investigación, la producción y la capacitación de docentes que luego tendrá como meta la expansión de sus logros a todo el sistema. Ni el normalismo fundante, que establece escuelas normales en las principales capitales de provincia, ni la actual reforma, diseñadas por equipos nacionales, se basan en esta idea de un polo de desarrollo único. Además, en los dos casos, la institución-piloto está inserta en

---

<sup>26</sup> Por el contrario, en forma paradójica, hemos marcado la aparente independencia de los cambios en la conducción institucional de la Escuela Normal Carbó con respecto a los procesos políticos nacionales. La Escuela Normal parece no guardar niveles de autonomía estructural importante pero sí cierta autonomía funcional.

estructuras con amplios espacios de autonomía. Como hemos visto, dependen de los máximos órganos de política educativa de su época, intentando constituirse en organismos ejecutores eficientes de la reforma que se planifica. Una y otra, además de la formación docente inicial, prevé el perfeccionamiento docente relacionado con la investigación y la apertura a la comunidad. En este último aspecto, las características de las dos instituciones muestran que la Reforma tiene como uno de sus objetivos constitutivos su expansión hacia la sociedad. En las dos experiencias se propone una cuidadosa selección de los primeros docentes, lo que también constituiría un elemento en común que incide en el sentido de pertenencia y de legitimidad de los primeros equipos<sup>27</sup>.

Desde la primera lectura llama la atención que ambas propuestas impliquen una alternativa a los estudios universitarios. En el caso de la ENS, se habla de estudios de nivel superior y se sostiene la imperiosa necesidad de proporcionar a los maestros una formación teórica y práctica sólida. Para ello se plantea una fuerte carga horaria y un período de cursado más prolongado que el de bachillerato. La propuesta del CEC eleva al nivel terciario los estudios de magisterio y de esta manera -se sostiene- se intenta responder a las necesidades de una sociedad que ya no encuentra satisfacción en los maestros adolescentes.

Los dos proyectos reconocen el valor transformativo de la educación pero en el de Sobral se afirma que se apunta a una transformación social global (Sobral, op.cit.: 98), mientras que la Reforma de 1967 pone como meta los lineamientos establecidos por el Estado Burocrático Autoritario. Por otra parte, el encuadre ideológico difiere, si bien ambas responden a corrientes espiritualistas, en la primera experiencia se disiente con el positivismo; en la segunda se condena el materialismo marxista. ¿Es similar la propuesta de formación?

Primero, difieren el nivel de participación de los docentes en el diseño de la propuesta. La Ley de 1941 prevé que los maestros confeccionarán los planes de estudio que correspondan a cada curso teniendo en cuenta directivas generales que aporta la normativa (Art. 37º). En cambio la Ley de 1967 establece que los planes de estudio y programas de las distintas unidades del CEC, como asimismo el reglamento general de las mismas, serán objeto de decretos reglamentarios a dictarse oportunamente. (Art. 31º). La primera experiencia se inserta en un contexto político democrático, la segunda en un estado autoritario.

En síntesis, constituirían variables del *modelo cordobés*:

- la creación de una institución piloto concebida como motor de cambios educativos más generales y la coordinación de las distintas secciones que conforman la institución mediante una dirección centralizada;

---

<sup>27</sup> Por cierto que, tal característica, aparece también en las propuestas del MEB y el PTFD y es propia de propuestas renovadoras cuyo poder de convocatoria logra equipos con fuerte sentido de pertenencia, pertenencia que resulta acentuada por el mismo proceso de selección.

- la autonomía relativa en la gestión de esa institución al establecer en ambos casos la dependencia directa de Ministerio;
- el aunar funciones de docencia, investigación y extensión;
- la aspiración de establecer estudios que superen la formación de maestros normales, profundizando su formación teórica y práctica.
- la conformación del plantel docente mediante mecanismos de selección basados en la idoneidad.

Más allá de sus similitudes técnicas y sus diferencias profundas en lo ideológico, en la memoria de los actores de ambas experiencias (alumnos, docentes, autoridades), se encuentran, por igual, marcas profundas de experiencias institucionales que signan la trayectoria profesional de un importante número de docentes. Esto, en etapa de pérdida del sentido de pertenencia institucional y falta de convicción sobre el sentido de la reforma, resulta fuertemente impactante.

#### IV.3. Cambios sociales en agentes y agencias ¿efectos contraintuitivos de la reforma educativa?

Sostenemos que la terciarización de los estudios de magisterio produce una ruptura importante en el dispositivo central del *normalismo fundante* y genera cambios socio-económicos y culturales que hoy subsisten. ¿Qué significado adquiere esta reforma, entendida como un instrumento no-neutro políticamente, al ser leída en el contexto de un gobierno militar? ¿A qué propósitos de regulación social, explícitos o no, responde? ¿Qué cambios genera? ¿Qué líneas de continuidad y de ruptura con otras políticas educativas en el campo podemos señalar? Previamente, se entiende necesario explicitar el significado que se le otorga a conceptos de fuerte poder heurístico en el tema que se indaga, particularmente lo que Crozier y Friedberg (1990) llaman *efectos contraintuitivos* o *efectos perversos*, es decir, efectos no esperados, no deseados de esa acción colectiva.

Éstos marcarían el desfase entre las orientaciones, objetivos o intuiciones de los actores y el efecto de conjunto de las posiciones que se dan en el campo, espacio de choque de fuerzas políticas, económicas e ideológicas que en su entrecruzamiento producen complejas relaciones sociales.

El trabajo docente sufre a lo largo del siglo XX una fuerte desvalorización en todos los países del occidente capitalista. Autores que han trabajado el tema aluden a factores diversos que en su interrelación darían cuenta del problema: masividad y feminización de la matrícula, conflictividad que deviene de constituir un espacio disputado por distintos colectivos profesionales, creciente empobrecimiento (económico y cultural) de los sectores de origen de los maestros (medios y medio-bajos), la pérdida de autonomía frente al aumento de controles. Por las mismas razones pierde significado social la for-

mación de docentes. Sin obviar estos factores que entendemos pueden ser generales en el occidente capitalista, sostenemos que en Argentina en general y en Córdoba en particular, tales características adquieren especificidades que tienen que ver con tradiciones político-culturales de larga duración y que se acentúan al terciarizarse los estudios de magisterio en una coyuntura marcada por un gobierno militar de fuerte tono autoritario.

Los estudios normales fueron durante mucho tiempo el Colegio Nacional para las mujeres y también el nivel final de sus estudios dado que recién en la década de los sesenta se generaliza el ingreso femenino a la Universidad. Una Reforma que aparentemente jerarquiza esos estudios al elevar el nivel en que se incluyen, produce efectos de desvalorización –deseados o no.

En su primeros años, el CEC incorpora a docentes en ejercicio atraídos por la posibilidad de mejorar su preparación profesional y, a la vez, cualificar su titulación y posicionarse con ventajas en el campo. Hacia el año 1969, cuando se introduce la Reforma a nivel nacional, el modelo cordobés pierde parte de sus características, se homogeneizan los planes de estudio, no son más “superiores” con relación a la “normal”. Los estudios de magisterio que son y han sido predominantemente femeninos<sup>28</sup>, se plantean como carreras cortas, alternativas a las universitarias y sin articulación con ellas, coincidiendo con una etapa en la que el ingreso de mujeres a las universidades se extiende significativamente.

Entendemos que existe una correspondencia no dicha, buscada o no, entre la terciarización de los estudios de magisterio y algunas de sus características actuales –recurrente en las palabras de los actores institucionales– tales como la pérdida de valorización de estos estudios y la incorporación de nuevos actores sociales de capital cultural empobrecido ¿constituyen estas características *efectos contraintuitivos* de aquellas Reformas?

## V. TERCER PERÍODO: La llamada “Transformación Educativa” en el marco del neoliberalismo.

La nueva Reforma a nivel nacional se configura, en el ámbito de lo regulativo, a partir de lo que se ha dado en llamar el “*trípode normativo*”: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (Nº 24.049, diciembre de 1991); Ley Federal de Educación (Nº 24.195, abril de 1993) y Ley de Educación Superior (Nº 24.521, julio de 1995). Las tres responden a supuestos políticos similares que deben ser leídos en el proceso, de casi dos décadas, de *achicamiento* del Estado nacional.

---

<sup>28</sup> Habrá que analizar cómo incide en el mediano plazo la desocupación estructural y la inestabilidad característica de los contratos laborales propios del neo-liberalismo en el atractivo que la docencia puede estar ejerciendo sobre estudiantes y profesores varones.

En Córdoba la transferencia de servicios educativos se inicia en 1970, se suspende en la etapa de transición democrática y se reinicia en 1992 al firmarse un convenio que establece el cronograma y las condiciones de transferencia de los servicios educativos de la Nación<sup>29</sup>. En 1991 se sanciona una nueva ley de educación provincial<sup>30</sup> que marca la autonomía política de la provincia al adelantarse a la promulgación de la Ley Federal de Educación cuando ésta ya se encontraba en discusión. Finalmente, en el contexto de la fuerte emergencia socio-económica sufrida en 1995, se reforma la estructura del sistema educativo provincial<sup>31</sup>, adaptándose a lo establecido por la Ley Federal si bien se introducen cambios superficiales en la denominación de ciclos y modalidades<sup>32</sup>. Analizar el contexto en que se recepta y se implementa la nueva reforma requiere rescatar la voz de los protagonistas.

### Los Institutos de Formación Docente de Córdoba en momentos de la recepción de la Reforma. La voz de los protagonistas.

Ex - alumnos, profesores y autoridades acuerdan que, en la primera etapa, antes de la terciarización, el alumnado provendría en su mayor parte de sectores medios (profesionales, empleados de comercio y estatales) con pequeños grupos de sectores altos y bajos. En función de la opinión de los entrevistados, en Córdoba estas características no se rompen en los primeros años de terciarización. En cambio, las encuestas aplicadas durante el año lectivo 2001 en tres IFD de la ciudad capital muestran que hoy los alumnos de magisterio en su gran mayoría provienen de barrios de clase media baja, el 50% trabaja en labores no calificadas, los padres son jubilados, empleados o servicio doméstico y prácticamente no se detectan padres de profesión docente.

Ya a fines de los setenta, tal vez en función del deterioro de la situación socio-económica de los alumnos del nuevo Magisterio Superior, una informante revela su sorpresa ante el comportamiento de los futuros maestros que no condice con la cultura normalista en la que ella se ha formado. Por su parte otros ex-docentes hablan de las dificultades en el trabajo intelectual en los primeros años de la década del ochenta. Relacionado con esta problemática, un estudio de Ardiles y Biber (1996) sobre estudiantes de magisterio en la provincia de Córdoba, da cuenta del rechazo por parte de los mismos de disciplinas de fundamento, como Filosofía o Ética, o contextuales, como Sociología e Historia, y

---

<sup>29</sup> Convenio SALONIA/ANGELOZ, 01/12/1992. Establece cronograma y condiciones de transferencias establecidas por la Ley 24.049. Aprobado por Ley 8253 del 4/1/93.

<sup>30</sup> Nº 8113 (17/12/1991)

<sup>31</sup> Nº 8525 (28/12/1995)

<sup>32</sup> Cfr. Proyecto Marco: Edelstein, Aguiar: *Córdoba como Jurisdicción. Antecedentes históricos y líneas de síntesis*. Informe SECyT, 2003.

una marcada preferencia por aquéllas más relacionadas con la práctica como Didáctica Especial y Planeamiento. Desde la opinión de profesores y autoridades esto se relaciona con dificultades en la comprensión de textos y un alejamiento cada vez mayor de la lectura.

El predominio absoluto del género femenino resulta una continuidad en todos los períodos. Con relación a la edad, sólo en la primera etapa de la terciarización los adultos son mayoría, hoy pareciera que las edades se dividen por mitades entre menores y mayores de 25 años. Estos últimos, generalmente, han abandonado otras carreras, en la mayoría de los casos ajenas a la docencia; en las últimas encuestas surge muy fuerte el ingreso de alumnos provenientes de Bachilleratos de Adultos, dato que no aparecía en el estudio de 1996.

¿Cambian las razones para estudiar magisterio? ¿Qué expectativas tienen sobre su futuro? Hoy, casi un 80 % de los alumnos de magisterio a los que se les pregunta por la razón de su opción, hace alusión a su vocación docente; el resto refiere a las posibilidades laborales, la duración de la carrera y las posibilidades de mejoramiento socio-cultural.

Los datos obtenidos sobre el estudiantado ratifican estudios anteriores pero entendemos que es su interpretación como movimientos y hechos orgánicos o estructurales lo que permite responder, aun parcialmente, algunos de los interrogantes planteados y aportar pistas a la temática general.

Como efectos contraintuitivos de la Reforma educativa de fines de los sesenta, en el interior de las instituciones de magisterio se vive la pérdida de espacios tanto físicos como simbólicos. Consciente o inconscientemente la Reforma operó como una contra-reforma social obturando el ingreso de teorías críticas en los procesos de formación de los maestros argentinos.

Lo encontramos en la reconstrucción histórica y lo sostenemos teóricamente: planos diversos se cruzan y es ese cruce lo que permite interpretar el sentido de las reformas educativas—nacional y provincial— de fines de los sesenta . Reformas que entendemos tecnocráticas, en la medida en que, si bien se apoyan en bibliografía especializada de la época y dan cuenta de estudios diagnósticos, dejan de lado factores contextuales, históricos y políticos.

A partir de los noventa, la desvalorización de esos estudios se profundiza y se refleja en la misma trayectoria de los estudiantes actuales, muchos de los cuales ingresan tras experiencias frustrantes en otras carreras. Las encuestas hablan de vocación por el cambio, pero la mayoría de los futuros maestros desconocen la validez de espacios disciplinares que podrían alimentar esa vocación. Las Reformas, movilización del espacio público en contextos autoritarios, revelan la intención, no totalmente explícita o consciente, de control social. Los cambios, menos normativos, cuyo estudio implica poner en contacto tradición con innovaciones, ruptura con continuidades muestran en el largo plazo el progresivo deterioro de los sectores tradicionalmente vinculados con la educación, tema general y generalizable más allá de las especificidades que el neo-liberalis-

mo adquiere en zonas de capitalismo periférico. En el contexto de las instituciones dedicadas a la formación de maestros, junto a esos cambios estructurales se dan modificaciones profundas en las trayectorias de los ingresantes, sus expectativas, sus potencialidades, no deducibles de aquéllos.

## VI. Reformas y Formación Docente, algunas hipótesis desde el hoy.

Desde la Ley 1420 a la implementación actual de la Ley Federal de Educación, han transcurrido casi ciento veinte años a lo largo de los cuales, el contexto socio-político y económico ha sufrido fuertes variaciones. En el marco del capitalismo periférico, el proceso histórico sufrido por la educación y en particular la formación de docentes en Argentina, ha acompañado esas transformaciones, reflejándolas y marcando sus contradicciones. ¿Qué nos aclara el análisis histórico sobre los condicionantes contextuales de la actual reforma? Entendemos que surgen factores de media y larga duración que contribuyen a explicar las respuestas de la Jurisdicción frente a la Transformación Educativa. Puntualizaremos algunas reflexiones:

1. **Centralización vs. Autonomía.** Desde la Ley 1420, pensada para la Capital Federal y prolongada en el territorio nacional a través de las Escuelas Láinez, la centralización del sistema educativo ha seguido los pasos de la política general. Este proceso sólo ha sido interrumpido, nunca abortado, por propuestas de reformas regionales acotadas en el tiempo. El estudio comparativo de los grandes períodos en la formación de maestros en el orden nacional y de sus homólogos en la Jurisdicción Córdoba, da cuenta de marcadas sincronías que se interpretan resultantes del proceso de centralización desde el Estado Nacional y no indicadores de la falta de resistencia o propuestas alternativas desde la sociedad y el Estado provincial. Otras propuestas, como la fundante de la ENS, aglutinan importantes sectores de la intelectualidad provincial y muestran posturas teóricas alternativas a la hegemónica, posicionamientos que defienden la responsabilidad social del Estado y el papel de la sociedad civil en la educación de los niños y la formación de sus maestros. Tales líneas teóricas no logran imponerse en la lucha por el predominio en el campo y, al ser abortadas, profundizan el proceso de centralización y homogeneización de las propuestas educativas, uno de los elementos constitutivos de la matriz estado céntrica (Cavarozzi, 1997) que se consolida a partir de 1930. Se contribuye así a la constitución de subjetividades más tendientes a la ejecución de proyectos que a su diseño; a la sujeción más que a la autonomía.

En Córdoba, las dos experiencias provinciales de reforma de la formación de maestros (1941 y 1967) buscan una mayor autonomía en su implementación y para ello se basan en la creación de sendos centros pilotos los que, a la vez que aúnan las funciones de docencia, extensión e investigación se ocupan de la formación docente inicial, de maestros en ejercicio y de directivos.

Más aún, en la propuesta del 67, en el marco de un Estado Militar de fuertes características unitarias como el Onganiato, una provincia –Córdoba- se adelanta a la Nación y mediante la creación de una institución piloto incorpora los estudios de magisterio en el nivel superior, cambia la relación de fuerza entre niveles, altera las posiciones y relaciones entre posiciones de agentes y agencias, a pesar de que, ni en el contexto de un Estado federal puede una provincia por sí, modificar niveles y ciclos del sistema educativo. La Ley Provincial N° 4926 de 1967 influye en la bonaerense del mismo año y aparece como antecedente inmediato de la reforma educativa nacional de 1969 que ubica la formación de maestros en el nivel terciario. El cambio estructural introduce modificaciones profundas que hoy subsisten y que, más allá de sus aspectos pedagógicos, incide en la extracción socio cultural de docentes y alumnos que es necesario indagar si se quiere comprender la recepción de los procesos de reforma actuales.

**Magisterio/Universidad.** La formación de maestros en nuestro país se ha dado siempre fuera de los espacios universitarios. A partir de la terciarización esa desarticulación se profundiza: un Estado Burocrático Autoritario que se apoya en la opinión unánime de técnicos en educación nacionales e internacionales, resuelve prolongar los estudios de magisterio modificando de esta forma tanto el nivel Secundario, como el Terciario. En una sociedad tradicionalmente unida a la universidad, esta desarticulación alimenta el progresivo alejamiento de los sectores de capital cultural enriquecido y expectativas de superación social. En Córdoba, en esa época, los sectores de poder siguen siendo preferentemente urbanos y no han cortado su tradicional vinculación con la Universidad y la Iglesia Católica y estas características impregnan las reformas educativas llevadas a cabo por equipos políticos relacionados con las élites de poder regionales. Hipotetizamos que su lucha contra la izquierda supuestamente enquistada en la Universidad Nacional, impregna la reforma educativa del magisterio implementada en ese contexto histórico y consolida una desarticulación que proviene de la etapa fundante.

En síntesis, un sistema educativo crecientemente centralizado, experiencias regionales abortadas por esa misma centralización, una tradición de desarticulación con la universidad en el marco del abandono progresivo de las funciones sociales del Estado y el aumento de la exclusión social; constituyen notas que ayudan a entender los fuertes condicionantes que encuentra la reforma educativa de los noventa.

Concluimos entonces que toda Reforma educativa debe ser leída en clave política si se la quiere comprender en sus efectos de largo plazo. En este sentido, reforma educativa y cambio social resultan aspectos inescindibles en todo análisis y, por lo tanto, una lectura de este tenor, texto y contexto, resulta prioritaria si se quiere entender los cambios a mediano y largo plazo que pueden devenir de una Reforma que ha iniciado su segunda década de implementación.

## VII. DOCUMENTOS OFICIALES Y BIBLIOGRAFÍA.

### LEGISLACIÓN EDUCATIVA -JURISDICCIÓN CÓRDOBA.

**PRIMER PERÍODO.** *Normalismo Fundante* (Década de 1880) \*Ley de Educación No. 969. Sancionada 02/10/1884, \*Ley de Educación No. 1426. Sancionada 30/12/1896. \*Modificada por Ley 2023, 1908, \*Ley No. 3944 (08/09/1941) Crea Escuela Normal Superior de Córdoba.

**SEGUNDO PERÍODO** *Terciarización de los estudios de Magisterio.* (Fines de la década de 1960). \*Plan Orgánico de Educación, elaborado a partir de 1962 por la Dirección General de Investigaciones Educativas; \*Ley No. 4926 (25/03/1967) de creación del Centro Educacional, ordenada con las modificaciones introducidas por Ley 5137, establece el Magisterio Superior como una de las unidades que constituyen el Centro Educacional, con el cual se halla en coordinación jerárquica. \*Decreto No. 4936 (1968). Suspende el magisterio de nivel medio en la Provincia e instituye los estudios superiores de magisterio a partir del año lectivo para 1968 en la ENSAGA y crea en Río Cuarto la Escuela Superior de Magisterio D. Ramón Menéndez y Pidal.

**TERCER PERÍODO.** (Década de 1970 a la actualidad). \*Ley No. 6526 (20/3/1981), Acepta Ley Nacional 18.586 del 26/2/1970 que autoriza al PEjecutivo para transferir organismos y funciones en territorios provinciales; \*Convenio SALONIA/ANGELOZ, 01/12/1992. Establece cronograma y condiciones de transferencias establecidas por la Ley 24.049. Aprobado por Ley 8253 del 4/1/93; \*Acta complementaria N°6. Modifica Anexo I Ley 8253. Agrega establecimientos. El Capítulo II incorpora institutos de Nivel Terciario. Por convenio anexo de fines de 1995 se transfieren los IFD en el marco de la Ley 8253; \*Ley 8113. (21-11-91). (Angeloz-Sobrino); \*Ley 8525. (28/12/95), (Mestre-Pérez) Modifica estructura del sistema educativo establecido en la Ley General de Educación N°8113.

### Bibliografía

- AGULLA, Juan Carlos (1968), *Eclipse de una aristocracia*, Córdoba, Ediciones Libera.
- ANSALDI, W. y otros (editores) (1995), *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria*, 1912-1946, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- BUSQUETS, Ma.E. y CUMINI, Alicia B., *La primera escuela normal de maestras en Córdoba. 1878/1884*. Tesis de Licenciatura en Historia, dirigida por Emiliano Endrek, Córdoba, 1982.
- CÁRCANO, Ramón J. (1943) *Mis primeros ochenta años*. Sudamericana. Buenos Aires.
- CHÁVES, Liliana (1997), *Tradiciones y Rupturas de la Élite Política Cordobesa (1870/1880) La clave conservadora de la modernización política*. Córdoba, Ferreyra Editor.

- DIAZ, Sergio, (1997) *La Escuela Estatal Primaria y Normal de Córdoba 1936-1943. Antecedentes, ideas e innovaciones*, en FUNDACIÓN "AMADEO SABATTINI" *La educación en Córdoba. Siglo XX*. Tomo I. Ediciones del Copista, Córdoba.
- JARA, María Rosa y MONTERESINI, M.J. *La instrucción pública primaria en la ciudad de Córdoba. Su evolución entre 1884-1990*. Tesis de Licenciatura en Historia, dirigida por Emiliano Endrek, Córdoba, 1981.
- GORDILLO, Mónica, (1996), *Córdoba en los '60, la experiencia del sindicalismo combativo*, Córdoba, Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional.
- MALDONADO, Jorge, (1997) *La educación en la Reforma Constitucional de 1923*, en FUNDACIÓN "AMADEO SABATTINI", *La educación en Córdoba. Siglo XX*. Tomo I. Ediciones del Copista, Córdoba.
- O'DONNELL, G, 1966-1973. (1984), *El Estado Burocrático Autoritario*. Editorial de Belgrano, Bs. As.
- OSZLAK, Oscar (1990), *La formación del Estado Argentino*, Editorial de Belgrano, Bs. As.
- PHILP, Marta (1998), *En nombre de Córdoba. Sabattinistas y peronistas: estrategias políticas en la construcción del Estado*, Córdoba, Ferreyra Editor.
- ROITENBURD, Silvia, (1997), "Educación y valores: una aproximación al modelo educativo del nacionalismo católico cordobés (1862-1943)" en FUNDACIÓN "AMADEO SABATTINI" *La educación en Córdoba. Siglo XX*. (1997) Tomo I. Ediciones del Copista, Córdoba.
- SERVETTO, Alicia (1998), *De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada (1973-1976)*, Córdoba, Ferreyra Editor.
- SOBRAL, Antonio y VIEYRA MÉNDEZ Luz (1949), *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*. Castevi S.A., Santa Fe.
- WEINBERG, Gregorio, (1984) *Debate Parlamentario, Ley 1420, 1883/1884*. Ts. I y II. Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política Argentina, Buenos Aires.