

## ***Educar para la democracia: la formación docente como proyecto político para la transformación cultural (Córdoba-Argentina, 1941-1943)***

### ***Educating for Democracy: Teacher Training as a Political Project for Cultural Transformation (Córdoba-Argentina, 1941-1943)***

**Rebeca Camaño Semprini**

email: [rebesemprini83@gmail.com](mailto:rebesemprini83@gmail.com)

*Universidad Nacional de Córdoba / CONICET. Argentina*

**Resumen:** En una década caracterizada en Argentina por el fraude electoral y las restricciones a las libertades políticas, en la provincia de Córdoba el radicalismo más progresista impulsó reiteradamente una reforma educativa que –basada en el laicismo y los principios de la Escuela Nueva– implicaba una transformación sustancial del sistema educativo a partir de una pedagogía democrática. Las resistencias del clericalismo y la falta de consenso al interior del propio partido radical frustraron esta propuesta, por lo que se optó por transformar la formación cultural y profesional de los docentes, a través de la creación de la Escuela Normal Superior provincial. En el presente artículo nos proponemos analizar los fundamentos que pusieron en marcha esta iniciativa, así como el perfil de funcionarios que la dirigieron y el tipo de docentes que se buscaba formar en ella. Entendemos que esta experiencia constituyó una apuesta cultural y política del gobierno provincial que buscaba transformar las escuelas primarias cordobesas bajo los principios escolanovistas, a través de la formación de una vanguardia de maestros y de ciudadanos involucrados con los valores de la democracia, la libertad y el compromiso social. Malograda por el golpe de Estado de 1943, esta experiencia procuró modificar no solo la enseñanza sino también la realidad provincial y nacional. Para reconstruir estos procesos, combinamos la lectura de bibliografía especializada con el análisis de diversas fuentes, entre las que se destacan debates legislativos, prensa provincial, memorias y disposiciones gubernamentales.

**Palabras clave:** política educativa; educación y cultura; formación del profesorado; democratización

**Abstract:** In a decade characterized in Argentina by electoral fraud and restrictions on political freedoms, in the province of Córdoba the most progressive radicalism repeatedly promoted educational reform based on secularism and the principles of the New School, which involved a substantial transformation of the educational system based on democratic pedagogy. The resistance by clericalism and the lack of consensus within the radical party itself thwarted this proposal, so it was decided to transform the cultural and professional training of teachers through the creation of the Provincial Superior Normal School. In this article we analyse what set this initiative in motion, as well as the profile of the officials who directed it and the type of teachers who sought to train under it. We show that this experience was a cultural and political commitment by the provincial government that sought to transform the primary schools of Córdoba under the principles of the *Escolanovistas*, through the formation of an advance guard of teachers and citizens imbued with the values of democracy, freedom and social commitment. Badly damaged by the coup d'état of 1943, this experience sought to transform not only education but also the provincial and national reality. To reconstruct these processes, we combined the reading of specialized references with analysis of diverse sources, in particular legislative debates, provincial press, memoirs and governmental dispositions.

**Keywords:** education policy; education and culture; teacher training; democratization.

Received: 07/09/2019

Accepted: 27/02/2020

## 1. Introducción

En un contexto internacional caracterizado por los crecientes cuestionamientos al liberalismo y por la emergencia de alternativas corporativistas, en 1930 se produjo el primero de una serie de golpes de Estado que atravesaría la historia del siglo XX argentino. Durante los años siguientes, la permanencia del conservadurismo en el poder nacional se sostuvo gracias a una aceitada maquinaria fraudulenta. En contraste con ello, en la provincia de Córdoba se respetó la transparencia electoral, lo que habilitó la llegada del radical Amadeo Sabattini a la gobernación en mayo de 1936. Durante su gestión el presupuesto obtuvo un superávit —lo que revirtió la tendencia de los años precedentes— gracias, en gran parte, a un estilo administrativo que hacía de la austeridad un culto. La multiplicación de ciertos signos de modernización política y jurídica<sup>1</sup>, el énfasis en el aspecto ético de la gestión pública, el reformismo social y el respeto por las normas democráticas diferenciaban claramente a Córdoba del resto del país, contribuyendo a generar el mito de la «isla democrática» (Tcach, 1999, pp. 38-39).

Durante su gobernación (1936-1940) y en la de su sucesor —y correligionario— Santiago del Castillo (1940-1943) se vieron malogrados sucesivos proyectos de educación primaria provincial, tanto por la presión de las jerarquías eclesíásticas, la prensa católica y las organizaciones vinculadas a la Iglesia como por la falta de consenso dentro del propio partido gobernante. Estas propuestas no se limitaban solo a establecer la laicidad de la enseñanza, sino que implicaban una pedagogía democrática, la investigación y la libertad de acceso a la cultura universal. Frente a este revés, se optó por disputarle al clericalismo la formación cultural y profesional de los docentes. Con este propósito, en junio de 1941 presentó ante la Legislatura un

<sup>1</sup> Entre otras medidas importantes, se abrieron las puertas a la democracia semidirecta a través de una ley que concedió derechos de iniciativa, referéndum y destitución de autoridades electivas a los vecinos de los municipios; se creó la Escuela de Policía con el objetivo de profesionalizar y democratizar las fuerzas del orden; se sancionó un nuevo Código de Procesamiento Penal que introdujo el juicio oral por primera vez en el país.

proyecto para la creación de una Escuela Normal Provincial con su correspondiente Instituto Pedagógico, en el cual confluían dos horizontes reformistas<sup>2</sup>.

Por una parte, se nutría del movimiento de renovación pedagógica conocido como Escuela Nueva, surgido en Europa a finales del siglo XIX y difundido en América sobre todo en el período de entreguerras. Se basaba en la oposición a una pedagogía sustentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina. Por el contrario, se centraba en los intereses espontáneos de los estudiantes y aspiraba a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Narváez, 2006). Por otra parte, remitía al acervo cultural inaugurado con el movimiento universitario reformista de 1918, dentro del cual puede identificarse un conjunto de representaciones, prácticas e instituciones que constituyen un territorio de producción de lo político (Tcach, 2008) y entre los cuales la reforma escolar remitía a una más amplia reforma cultural.

Aunque resistida por la prensa católica y muy discutida dentro del recinto legislativo, finalmente la creación de la Escuela Normal Superior y su anexo Instituto Pedagógico fue sancionada en septiembre de 1941. Se abrió así, una profunda brecha con el modelo vigente: por una parte, la concepción del niño y del adolescente, en tanto seres cuya capacidad de creación debía ser promovida, otorgaba un papel relevante a la investigación que, por otra parte, se erigía en forma de articular pensamiento y práctica en la elaboración de un modelo transformador. En las páginas que siguen analizamos el proceso de creación e implementación de lo que entendemos como un proyecto cultural y –más ampliamente– político de los gobiernos de Amadeo Sabattini y Santiago Del Castillo que se vio truncado por el golpe de Estado de 1943. Atendemos tanto a los fundamentos que guiaron su puesta en marcha como al perfil de los funcionarios que tuvieron a su cargo la dirección de estas dependencias y el tipo de docentes que se buscaba formar en ellas.

## **2. El sabattinismo y su proyecto cultural<sup>3</sup>**

Con los aires laicistas que lo caracterizaron desde su asunción<sup>4</sup>, en agosto de 1936 el sabattinismo presentó ante la Legislatura provincial –de la mano del diputado

---

<sup>2</sup> Frente a la relativamente escasa producción historiográfica respecto a las escuelas normales provinciales, la de Córdoba ha generado un persistente interés. Ejemplo de ello son los trabajos de Roitenburd (1997 y 2000); Aguiar, Castiñeira y Orrico (2002); Abratte (2010); Banegas, Moyano y Mazzola (2015).

<sup>3</sup> Corriente interna del radicalismo encabezada por el médico Amadeo Sabattini y que fue dominante en el espacio cordobés desde la década del treinta del siglo XX. La democratización interna del partido promovida por este sector, a través del establecimiento del voto directo de sus autoridades y candidatos, implicó el desplazamiento de los sectores más tradicionales. Una vez en el gobierno provincial, el sabattinismo se tradujo también en el impulso de políticas progresistas y anticlericales que no contaban con consenso dentro del radicalismo cordobés. Como ha señalado Roitenburd (1997) la coherencia entre ambos gobiernos en lo que respecta a política educativa permite su análisis en bloque.

<sup>4</sup> Al asumir como gobernador, el 17 de mayo de 1936, Amadeo Sabattini juró «por la Patria y el Honor», omitiendo hacer referencia a Dios y los Santos Evangelios y se comprometió a proteger y hacer respetar la religión católica, apostólica y romana solo porque así se lo ordenaba la Constitución. Este agregado personal al juramento de asunción desató la ira de los sectores

Reginaldo Manubens Calvet– un proyecto de Ley Orgánica de Educación Común que compartía los lineamientos generales con una propuesta presentada en 1930, conocida como «Proyecto Sobral», que obviaba a la religión como contenido a enseñar. En su artículo segundo aquel proyecto había señalado que la educación primaria sería «esencialmente nacional, propendiendo al desarrollo integral de la personalidad del educando y favoreciendo la espontaneidad creadora y la actividad vocacional» y en el artículo séptimo señalaba que la enseñanza incluiría «conocimientos generales e iniciación cultural»<sup>5</sup>. Aprobada por la Cámara de Diputados, el golpe de Estado de septiembre de 1930, empero, clausuró la posibilidad de realizar avances en el camino de una enseñanza más moderna y laica.<sup>6</sup>

Como su antecedente inmediato, la propuesta de 1936 hacía de la libertad el fundamento primero de la enseñanza, pero dando un paso más allá, afirmaba explícitamente que ésta sería laica. Los argumentos dados por su autor para sostenerla respondían a la postura liberal, según la cual la religión era un aspecto individual y, como tal, reservado a la vida privada. Iba, por cierto, a contramano de lo que estaba ocurriendo en otras partes del país, donde se había establecido la enseñanza religiosa en las escuelas primarias. Un año antes, la Intervención Federal a Santa Fe había puesto fin a la breve experiencia de la ley de enseñanza laica que había estado vigente entre 1934 y 1935 bajo el gobierno demoprogresista y restablecido la ley de educación de 1886. Con ellos y la posterior llegada fraudulenta de Manuel María Iriondo a la gobernación, el catolicismo recuperó y consolidó sus posiciones en el terreno educativo de esa provincia (Mauro, 2009). Meses más tarde, el interventor federal de Catamarca impuso por decreto la enseñanza religiosa, confiando su reglamentación al Consejo Provincial de Educación de acuerdo con el obispo de la diócesis local. En Buenos Aires, el gobierno de Manuel Fresco dictaba por decreto la enseñanza religiosa (Zanatta, 2005)<sup>7</sup>.

La embestida clerical no tardó en articular esfuerzos: a las fuertes presiones de las jerarquías eclesásticas que elevaron notas y visitaron a las autoridades provinciales, se sumó el accionar de la prensa católica con numerosas y sustanciosas editoriales condenatorias y la movilización de laicos y vecinos católicos a favor de la enseñanza religiosa. Su arrojo no fue en vano: el proyecto de ley no fue tratado en el período ordinario de aquel año ni incluido en las sesiones ordinarias (Camaño Semprini, 2017). La ruptura de relaciones del Senado –donde el Partido Demócrata era mayoría– con el Poder Ejecutivo tornó superfluo, por otra parte, el tratamiento del proyecto en la Legislatura (Tcach, 2017). Cabe señalar, además, que el influjo laico del gobierno distaba de ser hegemónico dentro su propio partido. Por el contrario, en su interior confluían sectores progresistas y laicistas con otros tradicionales, muy vinculados a la raigambre católica de la provincia.

---

conservadores y, en particular, de la prensa clerical.

<sup>5</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1930, p. 21.

<sup>6</sup> Para profundizar en este proyecto remitimos a Tcach y Camaño Semprini (2019).

<sup>7</sup> Este proceso de fortalecimiento eclesástico en el ámbito educativo se profundizó en los años siguientes. Ejemplo de ello fue la creación de la Federación de Maestros y Profesores Católicos en 1936 y del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) en 1939 (Rodríguez, 2018).

Finalmente, su discusión –que tantas páginas ocupó en la prensa cordobesa– nunca tuvo lugar en el recinto legislativo. Esta derrota no significó, sin embargo, que el gobierno abandonara sus proyectos reformadores. En 1937 el Consejo de Educación de la Provincia estableció que dentro de las escuelas no se podría hablar de religión fuera de las horas especiales ni ostentar distintivos religiosos, se prohibía la bendición de las banderas escolares y los alumnos y maestros no podrían asistir en corporación desde los edificios escolares a actos religiosos<sup>8</sup>. Concomitantemente, los actos de fundación de las nuevas escuelas construidas bajo la égida del gobierno provincial fueron netamente civiles y, a diferencia de lo que tradicionalmente se hacía, los edificios no fueron bendecidos (Camaño Semprini, 2017).

Párrafo aparte merece el establecimiento de la enseñanza mixta. Poco después de haber asumido la gobernación Santiago Del Castillo, en agosto de 1940, el Poder Ejecutivo envió a la Legislatura su proyecto de ley de educación, en el que se establecía que la escuela primaria sería mixta hasta el cuarto grado inclusive. La escuela «andrógina» o «bisexual» –como la denominaba entonces la prensa católica– fue condenada por el clericalismo cordobés. Estos términos eran utilizados con un evidente tono despectivo, pero no parecen haber aludido a que la coeducación podía derivarse en que los estudiantes desarrollaran una atracción emocional, afectiva o sexual hacia personas del mismo género y del género opuesto sino más bien a los riesgos morales y los obstáculos pedagógicos que implicaba la convivencia en las aulas de varones y mujeres, a quienes se entendía física y mentalmente diferentes y desiguales:

El varón debe ser educado como varón y para varón y la mujer, como y para mujer. Ambos son distintos (...) Las facultades adquisitivas en ella actúan con mayor facilidad y retienen más fielmente. El varón por otra parte piensa y juzga mucho mejor. Su concepción es más seria, rica y un sentido lógico más certero dirige sus fuerzas mentales desde un principio. Mientras la una aprende para repetir, el otro razona para resolver<sup>9</sup>.

Pese a la presión ejercida en su contra, aunque por el momento solo en algunos establecimientos y de manera escalonada, la enseñanza mixta fue sostenida por el gobierno provincial (Camaño Semprini, 2017).

Sin embargo, la reforma del sistema educativo provincial con base laicista se vio nuevamente malograda. En su presentación, el Ejecutivo provincial retomó explícitamente los antecedentes de Sobral y Manubens Calvet y postuló que, de aprobarse, el proyecto le imprimiría a la educación primaria de la provincia nuevos rumbos:

Los derechos del niño al libre desarrollo integral y armónico de su personalidad y a la expansión de su vocación creadora; sus derechos a ser considerados el centro vital de la escuela y de toda la labor educativa, como

---

<sup>8</sup> *Los Principios*, 23/06/1937.

<sup>9</sup> *Los Principios*, 11/05/1940.

postulara Dewey en una transformación verdaderamente revolucionaria de la pedagogía, y a encontrar en la escuela, más que la preparación para la vida, la vida misma con todos los nobles atractivos que despiertan e interesan la curiosidad siempre alerta de los niños; los derechos de los niños, en una palabra, a la plena vida de la cultura y a su constante progreso en el conocimiento, sentimiento y voluntad del bien, de la verdad y la belleza están cuidadosamente cuidados en el proyecto que presento<sup>10</sup>.

Como puede verse, la polémica no solo giraba en torno a la enseñanza religiosa, sino que se extendía a los problemas de la pedagogía democrática, la investigación y la libertad de acceso a la cultura universal. Remitía, en este sentido, a la bifurcación entre dos corrientes normalistas, una «normalizadora», autoritaria, reacia al desarrollo de la espontaneidad infantil, el juicio crítico y el debate creativo; y, otra, que asumía las raíces normalistas pero a la luz de las tendencias –en clave democrática– generalizadas en el mundo occidental de los años treinta, portadora de un laicismo tolerante, una apertura a la ciencia y un patriotismo no excluyente de la cultura universal (Roitenburd, 2000, pp. 192-195). Finalmente, como había ocurrido en 1936, el debate se pospuso indefinidamente y, a la postre, nunca se realizó, pese a que en 1942 el gobierno provincial volvió a insistir ante la Legislatura para que el proyecto fuera tratado y aprobado<sup>11</sup>.

Más fructíferos resultaron los esfuerzos del Poder Ejecutivo provincial por afrontar el «trascendente problema de la formación cultural y profesional de los docentes»<sup>12</sup>. Con este propósito –y como complemento de la postergada ley de educación común– en junio de 1941 presentó un proyecto en la Legislatura para la creación de una Escuela Normal Provincial con su correspondiente Instituto Pedagógico. Este proyecto condensaba un conjunto de prácticas que, desde el movimiento estudiantil de 1918, habían tenido como horizonte la reforma escolar inscripta en el marco de una reforma cultural (Roitenburd, 2000), aspecto del cual nos ocupamos en el siguiente apartado.

### **3. La disputa por la formación cultural y profesional de los docentes**

El proyecto presentado por el Poder Ejecutivo preveía que la Escuela formara a maestros y profesores de enseñanza primaria, brindara especializaciones (para desempeñarse en jardines de infantes, escuelas maternas, de niños débiles, retardados o deficientes, rurales y agrícolas o en la enseñanza de educación física, entre otras), perfeccionamiento profesional y seminarios de investigación. Complementariamente, se pretendía que el Instituto Pedagógico actuara como centro de creación, formación e irradiación de la cultura en materia educativa, al

---

<sup>10</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1940, p. 836.

<sup>11</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1942, p. 946.

<sup>12</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 213.

tiempo que desarrollara experimentaciones pedagógicas e indagaciones científicas que permitieran realizar aportes originales en el ámbito de las ciencias de la educación<sup>13</sup>.

Tanto en los debates legislativos como en los argumentos vertidos por la prensa cordobesa<sup>14</sup> quedó evidenciado que detrás de las posturas a favor y en contra de la creación de ambos organismos se hallaban implícitos posicionamientos más amplios que trascendían el campo de lo educativo.

En primer lugar, como adelantamos en el apartado anterior, el gobierno buscaba recuperar para el Estado provincial una función que paulatinamente había quedado en otras manos: «El Estado, señores Senadores, que no se ocupa de la función formativa del maestro, como ocurre hasta hoy en la provincia de Córdoba, es un Estado que falta al cumplimiento de uno de los deberes fundamentales, es un Estado mutilado»<sup>15</sup>.

La primera escuela normal estatal en Córdoba había sido fundada por la provincia en 1878 y, tras funcionar irregularmente por la falta de fondos, clausurada en 1884, poco antes de la apertura de la Escuela Normal Nacional de Maestras. Para la década del treinta, ésta era la única de origen estatal que continuaba funcionando en la ciudad de Córdoba. Para los inspiradores de la reforma educativa, esta escuela había dado una respuesta a la educación de la mujer, pero no había servido para formar el magisterio que el Estado necesitaba (Sobral, 1949, p. 71).

Aunque a comienzos del siglo XX fueron fundadas otras escuelas provinciales destinadas a formar a los docentes cordobeses, para entonces todas ellas habían sido clausuradas por falta de fondos y la tarea había sido asumida por escuelas normales religiosas, regenteadas por la Iglesia católica bajo el amparo de la Ley de Libertad de Enseñanza Secundaria sancionada en 1878 (Aguilar, Castiñeira y Orrico, 2002)<sup>16</sup>. Desde el oficialismo se afirmaba que era «sabido que no siempre esta enseñanza impartida en establecimientos particulares llena lo que podría ser el desiderátum en la materia»<sup>17</sup> y que fueran los maestros allí formados los que luego se hallaban frente a las aulas implicaba «orientar a la niñez con conceptos que no están directamente vinculados al espíritu de la ley nacional de educación primaria, o sea, el de la laicidad»<sup>18</sup>.

---

<sup>13</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, pp. 214-215.

<sup>14</sup> Por razones de espacio, en el presente trabajo nos concentramos en los debates legislativos.

<sup>15</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1040.

<sup>16</sup> Esta ley establecía el reconocimiento de estudios realizados en colegios particulares de nivel medio. Los alumnos tenían derecho a presentarse a examen de las materias que comprendía la enseñanza secundaria ante cualquiera de los colegios nacionales, siempre que el colegio del que procedían cumpliera con ciertas condiciones y acreditaran mediante certificación expedida por sus directores haber seguido cursos regulares.

<sup>17</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 739.

<sup>18</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 748.



Formar a los docentes cordobeses implicaba, entonces, recuperar soberanía respecto a la Iglesia, a tal punto que la prensa católica habló de una «inquisición laica». Se acusaba al gobierno de establecer criterios cerrados a los docentes de la provincia, imponiendo paradójicamente «en nombre de la libertad de pensar y escribir» un pensamiento único –el liberalismo– con excesos a los que no había llegado «ni siquiera la calumniada Inquisición española»<sup>19</sup>.

Pero también significaba reconquistar soberanía frente al Estado nacional. Lo que se proponía como una contribución a la cultura nacional no dejaba de tener connotaciones claramente políticas, tanto respecto a la concepción de Estado, al rol que se le asignaba a la provincia en el marco de un sistema federal –dentro del cual propendía a recuperar la autonomía frente a los avances del Estado nacional (Philp, 1998, pp. 77-79)– y al papel que, se entendía, debía cumplir Córdoba en la vida política argentina.

En cuanto al rol del Estado, el Poder Ejecutivo afirmaba que no podía sustraerse a «la obligación de contemplar esta cuestión de la formación cultural y profesional de los maestros que deben impartir la educación en sus escuelas»<sup>20</sup>. Entendía que, si era deber del Estado provincial fomentar la educación primaria, debía ser también su «obligación moral» atender a la formación de sus maestros<sup>21</sup>. Para sustentar sus argumentos, recurría al jurista español Adolfo Posada<sup>22</sup>, quien en su libro sobre derecho usual había afirmado que el Estado era «el órgano supremo de las necesidades sociales», por lo que no podía «permanecer indiferente ante ellas, en espera de que los individuos las sientan y procuren satisfacerlas»<sup>23</sup>. Estas afirmaciones se corresponden con la concepción de Estado emergente durante los gobiernos de Sabattini y Del Castillo como creador de derechos y no meramente guardián de las leyes (Philp, 1998).

Respecto al rol que se le asignaba a la provincia dentro del sistema federal, se afirmaba:

Desde la vigencia de la Constitución Nacional de 1853, las provincias iniciaron un proceso práctico de constante restricción de sus deberes y facultades constitucionales, que no es posible continuar si ha de ser una verdad la organización federativa de nuestro pueblo, federalismo que debe manifestarse no sólo en lo político, económico y financiero, sino también en lo

---

<sup>19</sup> *Los Principios*, 28/06/1941.

<sup>20</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 213.

<sup>21</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 213.

<sup>22</sup> Reconocido jurista español, de raíz krausista, militante del Partido Reformista. Docente de la Institución Libre de Enseñanza y miembro de la Junta para el Fomento de la Educación Nacional. Entre 1904 y 1924 se desempeñó en el Instituto de Reformas Sociales. La labor desarrollada allí en el estudio y elaboración de propuestas normativas han llevado a vincular indisociablemente su nombre con el origen del moderno derecho laboral español.

<sup>23</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 213.



cultural, porque la educación popular debe completar y enriquecer con su lógico regionalismo, la orientación nacionalista que debe caracterizarla<sup>24</sup>.

En atención a esto se sostenía que Córdoba necesitaba y debía realizar una formación especial para sus docentes que respondiera a sus exigencias regionales y que le facilitara realizar «su política reformista de la educación»<sup>25</sup> e instaba a otras provincias a emprender proyectos similares tendientes a garantizar «la orientación laica y democrática de la enseñanza»<sup>26</sup>.

En relación al lugar de Córdoba dentro de la vida política nacional, se buscaba posicionarla en la vanguardia educativa, entendiéndose que esto contribuiría a la construcción de una nueva ciudadanía, comprometida con los valores de la democracia: «Queremos que el pueblo de Córdoba tenga su parte de esfuerzo, su parte de sacrificio, para que tenga también su parte de gloria, en el áspero trabajo que están realizando todas las naciones del mundo, sobre la base de las renovaciones más profundas de la escuela, para crear una cultura nueva que marque una nueva etapa en el progreso de la humanidad»<sup>27</sup>.

Para comprender acabadamente el sentido de estas palabras, debemos recordar que la Córdoba de los años treinta se diferenciaba claramente de la imagen construida por la historiografía para el espacio nacional que les dio el nombre de «década infame». Por una parte, el gobierno provincial no había surgido de una coalición frágil y cuestionada ni había llegado al poder a través del fraude. Los demócratas habían triunfado fácilmente en noviembre de 1931 merced a la abstención radical y cuatro años después no hubo fraude electoral. Para explicar esta particularidad, Macor (2001, p. 62) caracterizó a los demócratas cordobeses como «una de las expresiones más nítidas del reformismo conservador». En este sentido, la importancia que en la saga del reformismo político de 1912 se le signaba al sufragio como instancia pedagógica en la construcción de la ciudadanía, los llevó a defender la transparencia electoral, aun frente a la amenaza del radicalismo. Por otra parte, las administraciones radicales –cuyas características ya adelantamos– se hallaba en las antípodas de un gobierno como el del bonaerense Manuel Fresco –surgido de las entrañas de un partido conservador que basaba su poderío en el uso aceitado del fraude electoral y un aparato político en el que se combinaban el mundo del delito y la corrupción organizada (Macor, 2001).

Era, entonces, en ese contexto que el gobierno cordobés trazaba una línea sin solución de continuidad entre la escuela y la formación ciudadana: «según sea la formación del maestro, será la formación del escolar, y según sea la preparación del escolar será la formación del ciudadano y según sea la formación del ciudadano

---

<sup>24</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 214.

<sup>25</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 214.

<sup>26</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 748.

<sup>27</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1027.

la historia de cada pueblo será el relato sangriento, oscuro, vergonzoso de los despotismos y las tiranías, o la epopeya luminosa de la libertad»<sup>28</sup>. Atendiendo a la política del momento, se hacía especial hincapié en la importancia de formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos: «No tenemos en la República el problema de la dictadura, pero hemos tenido, y tenemos el problema del fraude (...) Argentina necesita preparar al ciudadano para que no solamente no cometa el fraude sino que no permita jamás que ningún gobierno lo cometa; necesitamos preparar al ciudadano para que haga totalmente imposible en la República, la aparición de dictadores y tiranos»<sup>29</sup>.

En este punto, cabe hacer un alto para señalar que, por el contrario, para el diario del Arzobispado esta formación implicaba crear «un clima ficticio de agitación» al «nutrir la desconfianza en quienes deberían ser ingenuos». En ese sentido, se preguntaba: «¿Qué entienden esos niños y niñas (...) de regímenes políticos, de democracia y totalitarismo?» y proclamaba que la propuesta del gobierno constituía «un pésimo sistema pedagógico»<sup>30</sup>. Como se evidencia, el contraste entre ambas lecturas remitía a diferentes concepciones tanto políticas como pedagógicas.

En segundo lugar, el proyecto condensaba un conjunto de prácticas que, desde la Reforma Universitaria, habían tenido como horizonte la reforma escolar inscripta en el marco de una reforma cultural (Roitenburd, 2000). En este sentido, en su defensa del proyecto ante el Senado provincial, el Ministro de Gobierno, Emilio Baquero Lazcano, afirmó la necesidad de «un nuevo tipo de maestro para fundar la escuela nueva que ha de hacer posible la reforma de la educación, sobre cuya base se ha de realizar avances extraordinarios de la cultura de toda la República»<sup>31</sup>. Por ello, y remitiendo a las experiencias en otras latitudes, se preguntaba:

Esos Estados han realizado la reforma con el propósito de convertir a las escuelas en ardientes fraguas de las cuales surja el tipo cabal de ciudadano que ellos necesitan (...) ¿Y hemos nosotros, señor Presidente, de permanecer indiferentes? (...) ¿Nosotros no hemos de crear en comunidades escolares libres, en comunidades regidas por las nuevas tendencias de la educación y por los principios democráticos, el ciudadano, plenamente ilustrado, lleno de iniciativas, el ciudadano fraterno e igualitario de la libertad?(...)<sup>32</sup>.

En estos «ecos de la Marsellesa» puede observarse la huella de la matriz liberal sobre la que se había constituido el movimiento reformista de 1918<sup>33</sup>, pero entonces

---

<sup>28</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1040.

<sup>29</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1030.

<sup>30</sup> *Los Principios*, 28/06/1941.

<sup>31</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1024.

<sup>32</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1026.

<sup>33</sup> Para profundizar en esta matriz liberal del movimiento reformista remitimos a Tcach (2008).

reactualizados además por la refracción de la Revolución a través de los prismas de la política no solo argentina sino internacional. Para entonces, «reunirse en torno a la Revolución era ideológicamente lo que el Frente Popular era políticamente: la unión de todos los antifascistas» (Hobsbawm, 2003, p. 127).

El espíritu reformista también se hallaba presente en el rol que se le asignaba a la escuela respecto de la sociedad: «necesitamos sacar a las escuelas de su ensimismamiento actual, necesitamos impulsarlas en el sentido de la reforma de la educación, necesitamos que la vida social irrumpa en las escuelas plenamente y que, a su vez, la escuela se vuelque sobre la vida de la sociedad»<sup>34</sup>. En tal sentido, además de la formación docente, los cursos de perfeccionamiento y las investigaciones científicas, se preveía que se dictaran también cursos de «extensión cultural popular», dado que «no es posible concebir la escuela si ella no está vinculada al ambiente que la rodea, a fin de que su función didáctica y docente no sólo se extienda al alumnado, sino a toda la población del lugar en la escuela actúe»<sup>35</sup>.

Al buscar la estrecha vinculación de la escuela con su entorno, se hacía presente también el proyecto económico del gobierno provincial: «la verdadera riqueza está en la superficie de la tierra para quien la sabe trabajar (...) Es por eso que creo que el Poder Ejecutivo de la provincia de Córdoba, que ha marcado rumbos en el escenario nacional en la forma que encara problemas importantes como es el vial, el hidroeléctrico, el hidráulico, tiene el derecho de encarar este problema educacional»<sup>36</sup>.

Estas palabras, pronunciadas por el senador radical Adolfo Galatoire, remitían directamente al lema de los gobiernos de Sabattini y Del Castillo: «Agua para el norte, caminos para el sur y escuelas para toda la provincia» y reflejaban la voluntad política de intervenir en el ámbito económico-social. La industrialización era percibida en función de las necesidades del sector primario de la economía. Consecuentemente, se proponía un proyecto de modernización –a la postre frustrado– basado en la tecnificación del agro en asociación con nuevas formas de propiedad (creación de una extensa capa de pequeños y medianos propietarios que sirvieran de soporte a la aceleración del desarrollo capitalista basado en el agro) y comercialización (a través cooperativas de productores) (Tcach, 2006)<sup>37</sup>.

Dentro de este proyecto económico tenían, entonces, especial importancia las escuelas rurales: «Uno de los grandes problemas de la educación en la provincia de Córdoba, es el de la creación de las escuelas rurales, con programas de orientación agropecuaria e industrial para la educación de la gente campesina»<sup>38</sup>. Consecuentemente, se necesitaban maestros especializados, de quienes –

---

<sup>34</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1027.

<sup>35</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 740.

<sup>36</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1016.

<sup>37</sup> Para profundizar en las ideas económicas del sabattinismo, remitimos a Tcach (2006), en particular el apartado «Sabattinismo: tierra y desarrollo económico», pp. 78-89.

<sup>38</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1033.

se entendía– dependería el éxito de estas escuelas: «para que se transforme completamente la educación y la economía de la gente del campo, mediante las escuelas rurales, necesitamos asegurar el éxito de esta nueva escuela rural, y para [ello] nos es absolutamente indispensable el maestro especializado en esa clase de educación»<sup>39</sup>.

En tercer lugar, como sus complementarios proyectos de escuela primaria, la propuesta se sustentaba en los principios de la Escuela Nueva, a saber: respeto a la personalidad del educando y reconocimiento de que debe disponer de libertad; admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social; la comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social; y reconocimiento de la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia social (Narváez, 2014). Así lo sintetizaba el proyecto presentado por el Poder Ejecutivo provincial: «En la enseñanza serán preferidos los métodos que requieran mayor actividad e interés de parte de los alumnos. Las normas metodológicas enseñadas y recomendadas a los alumnos por los profesores serán practicadas por éstos en su enseñanza»<sup>40</sup>.

El asumir como principio más importante y significativo el propiciar la actividad del estudiante a fin de centrarse en sus intereses y hacer más eficaces los procesos de enseñanza y aprendizaje remite a la Escuela Activa, nombre con el que se conoció a la Escuela Nueva en el ámbito iberoamericano por poner el acento en esta dimensión de los planteamientos fundamentales plasmados en este movimiento pedagógico renovador (Narváez, 2014).

Pese a la oposición legislativa y de la prensa católica, el proyecto fue aprobado tanto en la Cámara de Diputados como en la de Senadores y promulgado el 26 de septiembre de 1941. En octubre el gobernador Del Castillo ofreció la organización y dirección de la Escuela Normal Superior (ENS) a Antonio Sobral, quien eligió como vicedirectora a la profesora Luz Vieira Méndez y como director del Instituto Pedagógico al Dr. Saúl Taborda. Como veremos en el siguiente apartado, los tres contaban con vastos antecedentes pedagógicos de los que se nutrió la nueva experiencia. Ésta comenzó a funcionar el 15 de marzo de 1942.

Una de sus tareas principales, que buscaba cumplir a través del Instituto Pedagógico, era investigar la realidad regional –geográfica y humana–, a los fines de elaborar una fundamentación pedagógica de la enseñanza; orientar la reforma escolar y confeccionar sus planes de estudio; y la información de los maestros de enseñanza primaria y de quienes dirigirían la instrucción pública en la provincia. Simultáneamente, tenía funciones docentes, a cumplir a través del Instituto Secundario, entre las que se hallaba formar a los adolescentes con los estudios propios de esa edad para fijar el contenido de su enseñanza e instituciones didácticas acordes (Sobral, 1949).

Poco después de iniciada la experiencia, Sobral decidió separar rigurosamente el Departamento Secundario del Departamento Normal. El primero se ocuparía de

---

<sup>39</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1034.

<sup>40</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941, p. 215.

la enseñanza correspondiente al bachillerato nacional y el segundo –dependiente del Instituto Pedagógico– tendría a su cargo la formación específica del maestro y el profesor primarios (Vieira Méndez, 1949a). Cursado el primer ciclo (de tres años) de la educación media, el estudiante podía iniciar su orientación en la docencia, asistiendo en el segundo ciclo simultáneamente a ambos, para cursar –además de las materias del bachillerato– Introducción a la Pedagogía en cuarto año e Historia de la Educación en quinto. A estas asignaturas optativas se le asignaba una importancia particular por su carácter exploratorio de disposiciones, dotes e intereses vinculados a la docencia. La Vicedirectora de la ENS lo explicaba de la siguiente manera:

En síntesis, podríamos caracterizar la función de las asignaturas optativas, como medios de llamamiento a una definición favorable o contraria a las exigencias de la educación. Y acaso así podamos esperar que no sean tantos los que trabajan sin afán, indiferentes o a disgusto, que no sea tan grande la proclividad hacia la improvisación y la rutina, negativas en cualquier profesión, pero peligrosas y despiadadas tratándose de la enseñanza a los niños y a los jóvenes (Vieira Méndez, 1949b, p. 145).

Aquellos que optaban por la carrera docente debían cursar un tercer ciclo, comprendido por bloques que incluían varias disciplinas: 1) Teoría de la Educación (denominación bajo la cual se agrupaban Pedagogía Sistemática, un segundo curso de Historia de la Educación, Psicología Pedagógica, Legislación escolar argentina y organización escolar y Servicios Pedagógico-sociales; 2) Didáctica de la Enseñanza Primaria (bisagra entre las disciplinas predominantemente teóricas y la práctica de la enseñanza, agrupaba un curso de Didáctica General y cinco Didácticas Especiales, de Castellano, Matemática, Dibujo, Música y Coro y Educación Física); 3) Práctica de la Enseñanza (en la que se desarrollaban la observación, participación y práctica intensivas de la enseñanza)<sup>41</sup>.

#### **4. «No se trata de crear una escuela más; se trata de crear una escuela mejor»**

Uno de los argumentos con los cuales la oposición dentro del recinto legislativo había intentado frenar la creación de la Escuela Normal Superior fue la abundancia de maestros egresados en las escuelas –públicas e incorporadas– que no podían ser absorbidos en su totalidad ni por el Estado provincial ni por el nacional. Respecto al primero, el senador De la Torre Peña, había señalado:

En cinco presupuestos de la provincia de Córdoba, desde 1938, hasta el proyectado para 1942 (...) se han aumentado apenas 688 cargos docentes, que hace un promedio, en estos 5 presupuestos, de un aumento de 137 cargos docentes nuevos por año. Y en las escuelas normales que funcionan en la

---

<sup>41</sup> Al respecto y para un análisis detallado de los planes de estudio, remitimos a Vieira Méndez (1949b).

provincia de Córdoba, sin tener en cuenta los que se reciben en la Escuela Normal de Río Cuarto, y sin tener en cuenta tampoco los que se reciben en las escuelas de fuera de la ciudad Capital, salen alrededor de 400 maestros anuales. (...) Es por ello, señor Presidente [que] esta iniciativa del gobierno de Córdoba viene agravar este problema de la desocupación del magisterio<sup>42</sup>.

Estos argumentos no carecían, por cierto, de sustentos empíricos. Para los años veinte la excesiva formación de maestros era ya un problema percibido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación y una década después se habían establecido medidas paliativas como frenar la creación de nuevas escuelas normales y restringir el acceso a los estudios de magisterio (Gvirtz, 1991 y Fiorucci, 2014).

Sin embargo, desde el oficialismo se arguyó que no se trataba de una escuela más, «que ha de lanzar nuevas hornadas, nuevas pléyades de maestros de semejante tipo al que en exceso tenemos en la República Argentina», sino que precisamente el objetivo era formar «maestros de nuevo tipo»<sup>43</sup>, consustanciados con el proyecto educativo que se buscaba instaurar: «el maestro es el constructor, es el factor humano que ha de levantar esa construcción espiritual que es la nueva escuela que necesitamos y que ha de responder a las nuevas tendencias reformistas de la educación en la provincia de Córdoba»<sup>44</sup>.

Al respecto, el gobernador Del Castillo afirmaba en mayo de 1942:

En materia de política educativa se ha iniciado, dentro de un adecuado plan orgánico, la reforma escolar que desde hace mucho tiempo se viene reclamando. Para su realización ha entendido este P.E. que era previo a todo intento de reforma, comenzar por la formación del maestro primario. Nuestro normalismo, de marcada fundamentación positivista, ha agotado su contenido. Nuevas corrientes espirituales de la Nación, articuladas en nuevas concepciones del mundo y de la vida, exigen otra ordenación en los planes de estudios, no tan sólo en sus aspectos formales, como en su fondo. No era posible seguir desconociendo por más tiempo la naturaleza filosófica del problema de la educación. Urgía, entonces, dotar al maestro primario de una rica formación espiritual y una clara conciencia pedagógica<sup>45</sup>.

Este fue, precisamente, el argumento sostenido años más tarde por el director de la Escuela Normal Superior, Antonio Sobral, al recordarla como «la más seria y orgánica reforma educativa iniciada en el país», dado que con ella se había abierto

---

<sup>42</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1018.

<sup>43</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1015.

<sup>44</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941, p. 1025.

<sup>45</sup> Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba. Mensaje leído por el gobernador Santiago Del Castillo ante la Legislatura, 01/05/1942.



un plan integral de rectificación del ordenamiento docente en vigencia (Sobral, 1949, p. 21). Se nutría, por cierto, y como hemos adelantado, de experiencias previas.

En la década de 1920, Sobral había creado un complejo institucional en Villa María<sup>46</sup>, integrado por la Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos Instituto de Enseñanza Media y Universidad Popular. Entre 1927 y 1937 dio nacimiento al Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, a la Escuela de Comercio Joaquín V. González y a la Escuela Normal Víctor Mercante. En 1938, por su parte, abrió el Jardín de Infantes y el Departamento de Aplicación. En estas obras se materializó una concepción de lo que debía ser una institución pedagógica inspirada en distintas corrientes de la escuela activa, concebida como una «comunidad enseñante» y centro cultural, donde la noción de cultura refería a la difusión y participación activa de la comunidad en la transmisión y debate del saber (Rointenburd, 2000, p. 186).

Quien fue convocada por Sobral para secundarlo como vicedirectora de la ENS, Luz Vieira Méndez, también tenía una vasta trayectoria en el desarrollo de experiencias innovadoras en la ciudad de Paraná en la educación inicial y, especialmente, en la formación docente, a partir de sus cargos como profesora de la Escuela Normal<sup>47</sup> (de la cual era egresada) y del Instituto Nacional del Profesorado (en el que había obtenido el título de profesora de Pedagogía y Filosofía) y como directora del Jardín de Infantes de la Escuela N°1 del Centenario. En este último había desarrollado un ensayo experimental de Kindergarten que le valió los elogios de Lola Mira y López y Armida Homar en su estudio sobre la educación preescolar en Europa y América<sup>48</sup>.

El director del Instituto Pedagógico, el abogado Saúl Taborda, había liderado intelectualmente al movimiento estudiantil reformista de 1918. Su paso por el Colegio Nacional de La Plata estuvo signado por una posición pedagógica de cuño escolanovista, profundizada por los estudios de Filosofía realizados posteriormente en diversas universidades y centros intelectuales de Alemania y Francia. A partir de su retorno al país, en 1927, tuvo una relevante actuación en la vida intelectual, política y cultural de la provincia. En la década siguiente participó en la elaboración de proyectos legislativos para la educación provincial y asesoró a sectores del gremialismo docente en conformación (Abratte, 2010).

Nutriéndose de estos antecedentes –y de acuerdo con los propósitos del gobierno provincial– se buscó convertir a la ENS en un centro permanente de mejora y crítica de la escuela común (Vieira Méndez, 1949a). En este sentido, entre los principios didácticos sobre los que se fundaba la labor de la institución se encontraba el considerar el acto educativo «no agotado entre sujeto y objeto (individuo y cultura), sino en función de un tercer elemento, vivo, actuante, creador de formas distintas para la realización de ese enlace: el educador» y organizar el trabajo formativo de manera tal que el alumno viviera con un sentido propio su

---

<sup>46</sup> Ciudad del interior de la provincia de Córdoba, ubicada en una región fuertemente vinculada a la actividad agrícola.

<sup>47</sup> Destinada a la formación de los maestros para las escuelas comunes, la Escuela Normal de Paraná fue la primera del país, fundada en 1871 durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. Sirvió de modelo para el funcionamiento de instituciones similares creadas en el país a partir de entonces.

<sup>48</sup> Ministerio de Educación y Justicia, Homenaje a la profesora Luz Vieira Méndez, 1986.



adolescencia, para lo cual la enseñanza se fundaba en la estructura psicológica característica de la edad (Vieira Méndez, 1949c, p. 184).

Se consideraba que la adolescencia era el período durante el cual el individuo toma conciencia de sí mismo y la imaginación se vuelve creación. Se buscaba por ello crear un ambiente propicio para que –en un marco de libertad– los estudiantes «fueran forjando su personalidad, delineándola, y robusteciéndola en el hacer cotidiano» (Caffaratti, 1949, p. 213). Como ya se había manifestado en el seno de la Legislatura, este proyecto educativo partía de la convicción de que una escuela activa y democrática formaría ciudadanos comprometidos con la democracia, la libertad y la sociedad. En este sentido, su vicedirectora afirmaba que la escuela secundaria debía estar atenta para que el adolescente «encuentre en la sustancia histórica de su país, raíces valederas» y en «la vigencia cabal de sus instituciones democráticas, fines que le muevan a apasionado interés de comprensión y mejoramiento», con el propósito de promover «una conducta cada vez más consciente de sus deberes y responsabilidades para con la Escuela, como el trasunto próximo y concreto de la cultura, la sociedad y la historia de su provincia y de su patria» (Vieira Méndez, 1949c, p. 200).

Se postulaba que, para cumplir acabadamente con su misión, la escuela secundaria debía organizarse para informar y ayudar a los alumnos en la elección de su futuro y evitar así que eligieran profesiones en cuyo ejercicio no pasaran de ser mediocres o, lo que se consideraba aún peor, no se sintieran felices. En estrecha vinculación con estos propósitos, los criterios de calificación y promoción de los estudiantes buscaron diagnosticar el estado del alumno y de sus progresos y, simultáneamente, servir de guía para que el docente pudiera orientar su enseñanza. Esto implicaba descartar el clásico sistema de calificación numérica «que nada significa como conocimiento total del alumno». Se abandonaba así lo que se entendía como una «expresión fría, antivitaval» de la cifra, para incorporar una «apreciación calificadora» (Caffaratti, 1949, pp. 243-244).

La calificación de los estudiantes surgía de una apreciación integral de su actuación durante el año lectivo, para lo cual se combinaban varias instancias de seguimiento. La decisión estaba en manos de una comisión nombrada por la dirección que debía, como primera instancia, revisar el legajo personal de los alumnos. Allí se encontraban con varios instrumentos.

En primer lugar, un informe de concepto: cada profesor llenaba una planilla por alumno en las que debía realizar apreciaciones de orden psicopedagógico (notas intelectuales, afectivas, volitivas y de carácter, formas de expresión y de conducta y rasgos vocacionales) y didáctico (calificaciones, porcentaje anual de asistencia y observaciones). Se debía realizar una valoración de las aptitudes de los alumnos dentro de cada disciplina, medir el esfuerzo realizado y determinar si había estado de acuerdo con su capacidad, a los fines de comparar el trabajo realizado con sus propias disposiciones.

En segundo lugar, cada curso contaba con un director que –a diferencia del profesor, que evaluaba el desempeño del estudiante en su asignatura– realizaba una valoración global de su comportamiento en las actividades escolares y extraescolares. Se preocupaba, por lo tanto, «por conocer, no tanto al “estudiante”, como a la “persona”» y constaba de una comprensión psicológica (rasgos temperamentales y de carácter, formas de reacción y de conducta) y de la vida

(actuación extraescolar y datos sobre el hogar). Concluía con un resumen estimativo del alumno, en el que podía anotarse las actividades por las que sentía preferencia y aconsejar procedimientos para su formación ulterior (Caffaratti, 1949).

Además de estas observaciones, la comisión contaba con los resultados obtenidos en las pruebas de aprovechamiento. Éstas comprendían los puntos más importantes del programa, sobre los que los alumnos debían demostrar su grado de conocimiento. Durante la prueba, que era tomada por tres profesores de la asignatura, podían ser interrogados sobre cualquier punto del temario, dado que se trataba del nivel mínimo y fundamental exigible para esa asignatura y curso. El sistema del «bolillero» quedaba excluido por completo. La prueba podía durar hasta una hora cuando se trataba de una exposición oral y hasta dos horas y media cuando era escrita o exigía trabajos prácticos. Podía prolongarse, siempre y cuando el alumno lo autorizara. El objetivo de conceder un tiempo tan amplio era lograr «un juicio veraz sobre el alumno y su grado de aprovechamiento, al permitirle actuar sin apresuramiento» (Caffaratti, 1949, p. 245).

A partir de la consideración de todos estos elementos, la comisión fijaba una calificación, de la cual surgía el listado de alumnos que podían pasar al curso inmediato superior. Sin embargo, esto no significaba un ingreso seguro. Dado que los cursos superiores contaban con un número menor de divisiones, la escuela debía realizar una selección. Ésta se hallaba a cargo de una Junta, designada por la Dirección e integrada por tres docentes, que procedía a ordenar a los alumnos de acuerdo a su calificación, por lo que la lista de alumnos se conformaba «por riguroso orden de méritos». Mediante este sistema de promociones y calificaciones se aspiraba a obtener una apreciación de aptitudes, conducta, aprovechamiento y actividades de cada alumno sin descartar sus posibilidades educativas; llegar a una apreciación lo más objetiva y consciente posible y asegurar la matriculación de los más aptos, de acuerdo con una apreciación integral de la personalidad (Caffaratti, 1949, p. 247).

Conforme a la estructura de la ENS, a la que ya nos hemos referido, al aprobar el quinto año los alumnos obtenían el título de bachiller. Aquellos que hubieran aprobado las materias pedagógicas previas al Magisterio, podían aspirar a ingresar en el sexto año, que correspondía al tercero de formación docente. En 1946, al terminar el primer grupo de alumnos del ciclo secundario, se presentó a las autoridades el problema de la orientación vocacional y, en particular –dados los fines para los que fue creada la institución– el de la selección de maestros. Situación que se vio agravada por la cesación, en 1944, del director del Gabinete Psicopedagógico, el Dr. Bernardo Serebrinsky, sin nombrarse reemplazante. Se organizó entonces un plan de orientación vocacional con sentido experimental. Fue uno de los primeros intentos orgánicos realizados en Argentina para «ayudar a los alumnos a encontrar la profesión en la que [tuvieran] mayores probabilidades de éxito y hallar así satisfacción en el trabajo que [realizaran]» (Caffaratti, 1949, p. 251). Por razones de espacio, no podemos explayarnos demasiado, pero basta enunciar que en este proceso se conjugaron informes de las calificaciones y actividades extracurriculares (literarias, científicas, artísticas, de servicio social, escolar y gremio-estudiantiles, físico-deportivas, etc.) de cada uno de los alumnos con entrevistas personales. Se buscaba conocer «el espíritu de iniciativa, de colaboración en el grupo, interés por las relaciones y ayuda sociales, espíritu gremial; rasgos que forman parte de la personalidad de los buenos maestros» (Caffaratti, 1949, p. 253).

Las entrevistas individuales no directivas permitieron, por otra parte, obtener «un material valiosísimo para el conocimiento de nuestros adolescentes y, especialmente, aquilatarse los resultados de una educación de esta edad, donde la libertad y el respeto a la persona fueron su fundamento y horizonte» (Caffaratti, 1949, p. 263).

## 5. Reflexiones finales

Como las escuelas normales fundadas por el Estado nacional<sup>49</sup>, la ENS de Córdoba buscaba erigirse como gestora de prácticas y representaciones que traspasaran los muros de la institución y se difundieran en un público mucho más amplio que la comunidad escolar. Los objetivos que se hallaban detrás de su creación eran múltiples y se nutrían de diversas tradiciones y experiencias reformistas.

Con ella el gobierno cordobés pretendía disputarle la formación de los docentes –y, consecuentemente, defender la soberanía del Estado provincial– tanto frente a la Iglesia católica como al Estado nacional. Buscaba también sortear los obstáculos que le habían impedido realizar la reforma educativa proyectada desde su llegada al poder. Aun cuando ésta no pudiera ser legislada, las escuelas provinciales serían transformadas con los principios escolanovistas a través de la formación de una vanguardia de maestros.

Esta propuesta se nutría, además, de los filones de pensamiento de la reforma universitaria y los ecos liberales de la Revolución Francesa, reactualizados en el contexto político, tanto internacional –atravesado por el ascenso de los fascismos– como nacional, en el que Córdoba aparecía como una «isla democrática» en un país caracterizado por el fraude y la corrupción.

La misión de la ENS era, entonces, no solamente formar un nuevo tipo de maestros, con neta vocación docente y formación de avanzada, sino también ciudadanos comprometidos con los valores de la democracia, la libertad y la sociedad. Ciudadanos que no vieran en la escuela la preparación para la vida, sino la vida misma y que, como aquella, buscaran la transformación de la realidad provincial y nacional.

## 6. Fuentes

Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, 1941.

Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Córdoba, Honorable Cámara de Senadores, Diario de Sesiones, 1941.

Caffaratti, A. (1949). La psicología de la adolescencia aplicada al conocimiento y comprensión del estudiante. In Sobral, A., & Vieira Méndez, L., *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del magisterio. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (pp. 209-263). Santa Fe: Castellvi.

Diario *Los Principios*, 1937 y 1941.

---

<sup>49</sup> Al respecto, remitimos a Fiorucci (2014), Ascolani (2019) y Rodríguez (2019).

- Ministerio de Educación y Justicia (1986). *Homenaje a la profesora Luz Vieira Méndez*.
- Sobral, A. (1949). Filiación y antecedentes de la reforma educativa. In Sobral, A., & Vieira Méndez, L., *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del magisterio. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (pp. 19-107). Santa Fe: Castellví.
- Vieira Méndez, L. (1949a). Una contribución provincial a la reforma de los estudios del magisterio. In Sobral, A., & Vieira Méndez, L., *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del magisterio. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (pp. 109-132). Santa Fe: Castellví.
- Vieira Méndez, L. (1949b). El instituto pedagógico y la organización de la Escuela Normal Superior. In Sobral, A., & Vieira Méndez, L., *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del magisterio. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (pp. 133-175). Santa Fe: Castellví.
- Vieira Méndez, L. (1949c). El Instituto Secundario y la formación juvenil. In Sobral, A., & Vieira Méndez, L., *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del magisterio. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (pp. 179-207). Santa Fe: Castellví.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abratte, J. (2010). Educación y Democracia en Córdoba / Argentina. Las «huellas» de la tradición reformista en el discurso educativo provincial. *Antíteses*, 3(6), 947-973.
- Aguiar, L., Castiñeira, P., & Orrico, M. (2002). La formación docente en contextos de reformas. Procesos histórico-políticos en la Jurisdicción Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 2(2), 51-63.
- Ascolani, A. (2019). Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930. *Lusófona de Educação*, 43, 149-162.
- Banegas, S., Moyano, M., & Mazzola, D. (2015). La Escuela Normal Superior de Córdoba (1942-1946): Del replanteo de una identidad provincial a la construcción de una identidad docente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 48, 237-257.
- Camaño Semprini, R. (2017). *Entre el sabattinismo y el peronismo: representaciones, prácticas y proyección política del Obispado de Leopoldo Buteler (Río Cuarto, 1934-1955)*. (Tesis de Doctorado en Historia). Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, Córdoba.

- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de Educación*, 2(3), 25-45.
- Gvirtz, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hobsbawm, E. (2003 [1990]). *Los ecos de la Marsellesa*. Barcelona: Crítica.
- Macor, D. (2001). Partidos, coaliciones y sistema de poder. In Cattaruzza, A. (Dir.), *Nueva Historia Argentina, Tomo VII: Crisis económica y avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)* (pp. 49-95). Buenos Aires: Sudamericana.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Philp, M. (1998). *En nombre de Córdoba. Sabatinistas y peronistas: estrategias políticas en la construcción del Estado*. Córdoba: Ferreyra.
- Rodríguez, L. Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015). *Prohistoria*, 221(30), 183-207.
- Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, docencia y tecnología*, 59, 200-235.
- Roitenburd, S. (1997). Educación y valores: una aproximación al modelo educativo del nacionalismo católico cordobés (1862-1943). In *La educación en Córdoba. Siglo XX* (pp. 155-206). Córdoba: Ediciones del Copista.
- Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo católico. Córdoba (1862-1943). Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra.
- Tcach, C. (1999). *Amadeo Sabattini: la nación y la isla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tcach, C. (2006[1991]). *Sabatinismo y peronismo. Partidos políticos en Córdoba (1943-1955)*. Buenos Aires: Biblos.
- Tcach, C. (2008). De la monotonía de los claustros a la polifonía de las ideas. Introducción a la Gaceta Universitaria. In *La Gaceta Universitaria 1989-1919, Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tcach, C. (2017). Ni laica ni mixta ni curiosidad malsana: la educación en Córdoba entre generales y almirantes (1943-1944). *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, 8, 21-35.
- Tcach, C., & Camaño Semprini, R. (2019). Laicismo y clericalismo en Córdoba: la batalla por la educación (1923- 1945). *Estudios*, 42, 131-150.

Zanatta, L. (2005). *Del Estado liberal a la Nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

*page intentionally blank*