

Formación de maestros normales regionales en Argentina (1930-1970)

María Rosa Brumat
mariarosabru77@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina.

Introducción

La Ley de Educación Común 1420 en Argentina (1884) organizó el sistema de educación primaria estableciendo una educación obligatoria, gratuita, laica, común y gradual para los niños de entre 6 y 14 años, en el marco de un proyecto de estructuración de un Estado Nacional. La educación primaria tuvo un lugar central en la organización del sistema educativo argentino, fue un mecanismo que apuntó a la formación de mano de obra y de ciudadanos en un proceso de consolidación del estado nacional apuntando a la educación de la mayoría de la población. Hasta ese momento, la Argentina era una suma de territorios que recibía fuertes corrientes inmigratorias que comenzaban a modificar la estructura social. Desde el estado nacional se persiguió la homogeneización de estos grupos heterogéneos mediante la educación, lo que implicó la conformación de un sistema educativo nacional uniforme en toda la nación. Esta homogeneización implicaba el disciplinamiento de estos grupos diversos y su integración como ciudadanos en una nación en formación. Desde las políticas estatales se promovieron ideales que favorecieran la consolidación de una identidad nacional y en este contexto, la educación se convirtió en el dispositivo privilegiado de formación de la nación. Esto expresa el lugar central de la educación primaria básica en la historia del sistema educativo nacional argentino y la preocupación por la formación de los docentes para este nivel de enseñanza. Serán las Escuelas Normales las encargadas de formar maestros para el nivel primario y se las considera la pieza clave a partir de la cual se institucionaliza la formación de maestros y el normalismo en Argentina. Las Escuelas Normales constituyeron elementos de regulación social, en tanto instruían a los docentes en las normas necesarias a transmitir al pueblo.

La formación docente en la Argentina tuvo su origen, desarrollo y consolidación por fuera del sistema superior universitario. Escuela Normal, origen de la formación de los maestros en Argentina. La primera Escuela Normal se fundó en 1870.

La expansión de las Escuelas Normales se da entre 1870 y 1895 con la creación de una Escuela Normal en cada capital provincial. Pero la homogeneización en el sistema formador de maestros no fue tan así: también se crearon Escuelas Normales Rurales y Escuelas Normales Populares y Regionales que al parecer constituyeron una práctica diferenciada para la formación de maestros. Estas instituciones serían las encargadas de formar maestros que trabajarían en escuelas del campo, ante la negativa y resistencia de maestros normales de las ciudades de trasladarse a zonas rurales.

En este trabajo expondremos algunas líneas de lo que fue la formación de maestros normales regionales en Córdoba, Argentina. Describimos y analizamos las características de estas propuestas de formación con las especificidades que planteaban para formar maestros para la ruralidad. Intentamos articular información extraída y analizada de los archivos institucionales y de las entrevistas realizadas a egresados de distintas promociones de la Escuela. Nuestra reflexión apunta a dos dimensiones: la formación recibida en la escuela normal y lo “aprendido” una vez trabajando en escuelas rurales. En las propuestas de formación analizadas, correspondientes a distintos planes de estudios, mostramos la organización curricular de la oferta de formación y la significación y apropiación que los sujetos hacían de la misma. Nos interesa describir y analizar la formación inicial recibida en la Normal y también la llegada de estos maestros a las escuelas y el enfrentamiento a la situación concreta de enseñar en esas escuelas rurales a mediados del siglo XX.

1. Las Escuelas Normales Rurales y Regionales en Argentina.

En 1928, la formación de maestros en Argentina tenía lugar en las siguientes instituciones: Escuela Normal de Preceptores (2 años), Escuela Normal de Maestros (4 años) y Escuela Normal de Profesores (7 años). Las Escuelas Normales de Preceptores emitían títulos para dictar clases en escuelas rurales y dirigirlas y todas contaban con Departamento de Aplicación con seis grados.

En 1930 se produce en Argentina un golpe militar y a partir de esto el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública implementó una reforma en educación que radicó en establecer “Cursos Vocacionales” en las Escuelas Normales y transformó las Escuelas Normales de Preceptores en “Escuelas de Enseñanza Vocacional”, en 1931. En las Escuelas Normales, se instauró la materia Enseñanza Vocacional en el primer año. Esta materia de Enseñanza Vocacional consistía en conocimientos de jardinería, granja, industrias del hogar, educación manual, labores, economía doméstica y cocina.

La transformación de las Escuelas Normales de Preceptores en Escuelas Vocacionales tuvo sus resistencias y provocó reacciones negativas en muchas poblaciones (Ascolani, 2007). “Las *Escuelas Normales de Preceptores* perdieron su carácter formador del magisterio en 1931 al convertirse en

Escuelas Superiores de Enseñanza Primaria, *Escuelas Vocacionales o Escuelas de Orientación Rural*, para luego en 1932, recobrarlo progresivamente con el carácter de Escuelas Normales de Adaptación Rural, siendo éstas una síntesis entre la formación clásica del magisterio y la formación práctica agrícola” (Ascolani, 2007: 412).

Desde 1932 y con más fuerza desde 1933 se crearon en Argentina Escuelas Normales de Adaptación Regional, Escuelas Prácticas del Hogar, Comercial y de Orientación Regional (como la de Industrias Forestales de Reconquista, Santa Fe y las Escuelas de Tejidos de Belén, Catamarca) (Puiggrós, 1992).

En 1934, se realizó la *Conferencia Nacional sobre Analfabetismo* organizada por el Consejo Nacional de Educación y en la comisión de “Deserción escolar”, presidida por el Dr. Juan Mantovani donde se trató el tema de la educación rural y la necesidad de formar maestros especialmente para la enseñanza en escuelas rurales. Las Escuelas Normales de Adaptación Regional fueron creadas en diversas regiones, pero ninguna de ellas en zonas de producción cerealera (Ascolani, 2007). Éstas significaban una etapa final de sucesivas modificaciones y cambios que había experimentado estas instituciones: inicialmente creadas, la mayoría de ellas, como Escuelas Normales de Preceptores, luego convertidas a Escuelas Vocacionales o de Orientación Rural. En 1937 se aplicó un plan de estudios unificador que se proponía respetar particularidades regionales; además de las materias que ya existían en las Escuelas Normales de tipo común, contaban con otras de tipo práctico.

A partir de 1939, desde la Inspección General de Educación, se propone un cambio en relación con programas especiales para estas Escuelas que comprendían materias específicas y se incorporan las materias de: Zoología, Zootecnia, Botánica aplicada, Topografía y construcciones rurales, Cocina e industrias domésticas y rurales, Talleres rurales, Tejidos, Labores, Corte y Confección, Trabajos agrícola y de granja, Manualidades, Higiene primeros auxilios y profilaxis de enfermedades regionales, Dibujo, Instrucción Cívica. A partir de 1940 se establece un nuevo programa para la promoción de la enseñanza de la agricultura y la ganadería en las escuelas nacionales de las provincias y territorios nacionales (Puiggrós, 1991)

En 1941, el plan de estudio sufrió algunos cambios: Un *primer ciclo* (igual a las Escuelas Normales comunes) con dos clases semanales de la materia “Principios de granja y trabajos rurales” en cada año de estudio. Un *segundo ciclo* conformado por: el 4º del magisterio rural y 5º año del magisterio rural. Este último plan de estudios fue evaluado positivamente, tanto por autoridades de las Escuelas como por el Inspector General (Ascolani, 2007).

¿Cómo entender esta propuesta diferenciada de formación para maestros rurales? En la aparente homogeneidad del normalismo, encontramos estas iniciativas de Escuelas Normales destinadas a

formar maestros para la ruralidad. ¿En qué radica esta diversificación? En propuestas pedagógicas diferentes a la de las Escuelas Normales de la ciudades, en planes de estudio que incluían una formación en asignaturas “prácticas” o “productivas” que prepararían a los futuros maestros para hacerse cargo de su tarea en zonas rurales, alejadas e inhóspitas. ¿En qué radica la diversidad y esta diferenciación? Se estaría pensando en diferentes estrategias de formación docente y de enseñanza según propósitos pedagógicos destinados a diversos destinatarios, contextos y contenidos a enseñar.

1. a. Formarse como maestros normales rurales en el norte de Córdoba.

El Normalismo también tuvo sus fundaciones en la provincia de Córdoba, tanto en la ciudad capital como en ciudades del interior provincial. En febrero de 1884 se inaugura la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba, la primer Escuela Normal de la provincia. Posteriormente a esta fundación, por decreto nacional del 17 de enero de 1910 se crea una Escuela Normal Rural Mixta en la ciudad de Villa Dolores, al oeste cordobés. En la provincia de Córdoba encontramos dos instituciones que tuvieron a su cargo la formación de maestros rurales a principios del siglo XX: La Escuela Normal Rural Mixta de Villa Dolores y la Escuela Normal de Preceptores de Cruz del Eje, posteriormente Escuela Normal de Adaptación Regional. Esta Escuela Normal de Adaptación Regional se fundó originalmente como Escuela Normal de Preceptores en 1918 en la ciudad de Cruz del Eje, al norte de Córdoba.

A partir de 1933 la institución pasa a llamarse *Escuela Normal de Adaptación Regional* y comienza a cumplir un nuevo plan de estudios de cuatro años que incorporaba espacios curriculares relacionados con las actividades productivas adaptadas a las características de la región. Con este plan de estudios, la Escuela comienza a expedir el título de *Maestro Normal Rural* y en el año 1936 egresaron los primeros maestros normales rurales. El nuevo plan de estudios quedaba conformado de la siguiente manera:

Plan de estudios de maestro normal regional (1933)

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Castellano	Castellano	Castellano	Castellano
Historia	Historia	Historia	Historia
Geografía	Geografía	Geografía	Geografía
Ciencias naturales	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Ciencias naturales
	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía
		Práctica de la Enseñanza	Práctica de la Enseñanza

		(asignaturas teóricas)	(asignaturas prácticas)
		Física	Física
		Física	Física
			Instrucción Cívica y Derecho usual
Topografía y construcciones rurales (varones)			
	Agricultura y Botánica Aplicada		
	Agrología, Minería y Geología		
			Puericultura (mujeres)
Música	Música	Música	
Dibujo	Dibujo	Dibujo	
Costura, Labores, Corte y Confección (mujeres)	Costura, Labores, Corte y Confección (mujeres)		
Cocina (mujeres)			
	Trabajos de Agricultura		
			Talleres (varones)
			Manualidades (mujeres)
Trabajos de Granja	Trabajos de Granja	Trabajos de Granja	Trabajos de Granja
Tejidos en Telares (mujeres)	Tejidos en Telares (mujeres)	Tejidos en Telares (mujeres)	

Fuente: Libros copiadores y Libros de Actas. Escuela Normal (Cruz del Eje. Córdoba)

Este nuevo plan de estudios presentó un nuevo ordenamiento curricular y la inclusión de nuevas asignaturas, algunas de ellas, diferenciadas para varones y mujeres. Este cambio curricular implicó una redefinición del espacio escolar. Ese mismo año, se amplían las instalaciones y se alquila un inmueble más espacioso en el centro de la ciudad de Cruz del Eje.

Los testimonios permiten acercarnos a la visión de la formación y de ese plan de estudios “diferenciado” desde la experiencia de una maestra egresada, alumna en ese momento. ¿Hasta qué punto esta oferta constituía una formación diferenciada como maestros rurales?, ¿para qué ruralidad se los estaba formando?, ¿qué concepción de maestro y de práctica docente se sustentaba en esta

propuesta? Según la perspectiva de esta egresada, el peso de la formación seguía estando en las materias “tradicionales” y esta formación “productiva” todavía era un tanto débil.

Además de la práctica pedagógica que todos los alumnos del magisterio tenían, existía una diferenciación entre materias “tradicionales” y materias “prácticas” o “productivas”. En esta distinción residía la diferencia con el resto de las Escuelas Normales. En este caso, las materias “productivas” se centraban por un lado, en una diferenciación por sexos (para varones y para mujeres) y por otro, en la introducción como materias de actividades que se suponía deberían realizar en las zonas rurales en las que trabajarían (Granja, Trabajos de Agricultura). De esta manera, se estaría construyendo una imagen del maestro rural y de las tareas con las que se enfrentaría en el campo y cómo debería desempeñarse. En cierta medida, estas materias prácticas estarían mostrando al alumno/futuro docente el tipo de trabajo que habrá de realizar posteriormente (Reyes Esparza, 1993)

La formación es un proceso que trasciende la dimensión curricular del plan de estudios y comprende también la imagen construida desde la Normal acerca de lo que deber ser el maestro (Lesvia Rosas, 2003). Los aprendizajes trascienden las materias definidas en el plan de estudios, se aprenden formas de ser maestro en una cultura escolar determinada, en la relación con los pares, con los docentes, y en el espacio escolar (Civera, 2008).

Si bien esta formación como maestro contemplaba una dimensión práctica para lo que sería el trabajo en zonas rurales, nos preguntamos acerca de las prácticas pedagógicas de estos alumnos de magisterio: ¿dónde realizaban estas prácticas?, ¿estas prácticas contemplaban la complejidad de lo que supone el trabajo del docente rural?, ¿hacían prácticas pedagógicas en escuelas rurales? En el plan de estudios se observa dos espacios curriculares destinados a la Práctica de la Enseñanza para las asignaturas teóricas y otro espacio de Práctica de la Enseñanza para asignaturas prácticas. En la Práctica de la Enseñanza para las asignaturas teóricas es donde confluyen las materias disciplinares y pedagógicas, a lo que nos preguntamos qué relación existía con la otra dimensión de la Enseñanza Práctica. Del análisis del plan de estudios, pareciera que estos espacios de práctica fueran paralelos y no existiera conexión entre ambos. La práctica pedagógica de la enseñanza se realizaba en el Departamento de Aplicación en la misma Escuela Normal, ya que era el nivel primario que se encontraba en la misma institución. ¿Hasta qué punto esta formación como maestros rurales se traducían en una formación diferenciada si no se lograban integrar estas dimensiones?, ¿se puede entender esta diferenciación como una de las críticas históricas a la formación docente de falta de relación teoría/práctica?

Una de las preocupaciones recurrentes en el campo de la formación de los maestros es la relación entre la formación inicial recibida en las instituciones formadoras y el trabajo real al que se

enfrentan los maestros cuando llegan a las escuelas, hasta qué punto su preparación los habilita para hacer frente a la demandas y a la complejidad de la tarea docente. En este caso en particular, nos preguntábamos qué pasaba con estos maestros formados como normales rurales cuando se recibía y llegaban a trabajar a escuelas rurales. Si bien se valora la formación recibida en la Escuela Normal, hay una dimensión de la formación que reconocen continúa en el ejercicio concreto de la profesión en los lugares de trabajo. Esa dimensión de la formación se da una vez llegados a la escuela y enfrentados con la realidad de las problemáticas con las que debe enfrentarse un maestro, y en este caso, un maestro de campo.

En 1937, desde el Departamento de Instrucción Pública de la Nación, se aplica un plan de estudios unificador para todas las Escuelas Normales de Adaptación Regional y en 1939 la Inspección General de Enseñanza inicia una serie de intentos de cambios y se proponen programas especiales para estas Escuelas. Por esto, la Escuela Normal de Cruz del Eje, en 1942 vuelve a cambiar su plan de estudios estableciendo un Ciclo Básico de tres años y un Ciclo de Magisterio de dos años y toma el nombre de *Escuela de Maestros Normales Regionales*, otorgando el título de Maestro Normal Rural.

2. Formarse como maestro normal regional.

En 1948 la Escuela toma el nombre de *Escuela de Maestros Normales Regionales Eva Perón*, no encontramos evidencia de cambio de plan de estudios a nivel nacional. Sin embargo, en las fuentes consultadas del año 1948¹ se observa que se incorporan en primer año las materias de *Religión y Escritura y Dibujo Lineal*; en tercer año, *Construcciones rurales* (para varones); en cuarto año, *Psicología, Literatura, Administración Rural y Cooperativa Agrícola, Anatomía y Fisiología*; y en quinto año, *Higiene, Plagas de la región, Agrogeología y Topografía, y Cocina y dietética infantil* para mujeres). Desde el año 1957, se incorpora en los tres primeros años la materia *Educación Democrática*. A partir de 1959, de acuerdo al plan de fraternidad de Naciones Latinoamericanas, toma el nombre de *Escuela de Maestros Normales Regionales “República del Perú”* y podemos observar nuevamente un cambio en el plan de estudios de formación del magisterio.

En los tres primeros años se incorpora la materia Cultura Musical y Ciencias Físico- Químicas. Para mujeres se dicta: Corte y Confección, Telares y Cocina e Industria doméstica; mientras que para los varones: Talleres rurales, Trabajo Agrícola y Construcciones Rurales. En primer año se agrega la materia Vida Vegetal; en segundo año, Vida Animal y en tercero, Vida Humana. Cuarto año queda

¹ Libros de calificaciones de alumnos, años 1948 y 1949. Escuela Normal Superior “República del Perú”. Cruz del Eje. Córdoba. Argentina.

conformado de la siguiente manera: Matemáticas, Física, Química, Anatomía, Psicología General, Pedagogía, Didáctica, Geografía, Historia, Instrucción Cívica, Historia de la Educación, Castellano, Cultura Musical, Cultivos Especiales, Granja, Educación Física. En quinto año: Matemáticas, Química, Geografía, Historia, Política educativa y Organización, Práctica de la Enseñanza, Didáctica, Psicología, Filosofía, Castellano, Cultura Musical, Educación Física, Cultivos Especiales, Granja. En 1965, la Escuela toma el nombre de Escuela Normal de Maestros Nacionales Regionales “República del Perú”, pero en el análisis de fuentes² no se observan cambios en las asignaturas del plan de estudios.

La formación con materias “productivas” se mantiene y al parecer se profundiza y se ve favorecido por el hecho de contar con otro espacio físico (el nuevo edificio) y terrenos y predios productivos. También parece haber un cambio en las prácticas realizadas en escuelas rurales.

El proyecto de formación iba acompañado de una organización del espacio³ y del tiempo de ese plan curricular de materias que distribuía materias “tradicionales” y materias “prácticas” en determinados horarios y espacios físicos destinados para cada tarea.

Esta propuesta de formación como maestros normales regionales plantea algunos cambios respecto al anterior en lo que refiere al plan de estudios en tanto se incorporan y cambian algunas asignaturas y se organiza el espacio físico y los tiempos en función de esta propuesta formativa. Nos interesaba saber acerca de las prácticas de enseñanza como alumnos del magisterio, ¿se realizarían en escuelas rurales? Al parecer, se seguía manteniendo la misma práctica del plan anterior: se realizaban en el Departamento de Aplicación, pero había algunos intentos de realizarlas en escuelas rurales.

2.a. Entre la formación y la práctica docente en el campo.

Sin dejar de reconocer la formación recibida en la Escuela Normal, los egresados remarcan el impacto de la práctica profesional como maestro cuando “llegan a trabajar a las escuelas rurales”. Describen su llegada a trabajar a una escuela rural y lo que implica su tarea como maestro allí. Nos preguntamos si esa formación recibida en la Escuela Normal no estaría formando, en realidad, o preparando para hacer frente a estas características que tenía ser maestro rural, más que para la enseñanza de contenidos escolares referidos a la ruralidad. Estas actividades que este egresado nombra (“cocinar, hacer leña, construir algo, plantar y hacer huerta”), parecerían remitir a

² Libros matrices de alumnos y Certificados analíticos de los años 1962, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968

³ Planos arquitectónicos originales del edificio de la Escuela Normal (1948) en los que se observan los espacios físicos destinados a las aulas y otros como cocina, Talleres de Carpintería y Herrería, Sala de Cine y Proyecciones, espacios para Deportes, terrenos productivos para la instalación de huertas, granjas, tareas rurales, apicultura.

materias cursadas en su formación de magisterio. Estas son algunas de las cuestiones que nos interesa continuar en futuras indagaciones.

Intentamos articular información extraída y analizada de los archivos institucionales y de las entrevistas realizadas a egresados de distintas promociones de la Escuela. Como hemos expuesto, la reflexión ha girado en torno a la formación recibida en la Escuela Normal y lo “aprendido” una vez trabajando en escuelas rurales. En las propuestas de formación analizadas, correspondientes a distintos planes de estudios, mostramos la organización curricular de la oferta de formación y la significación y apropiación que los sujetos hacían de la misma.

Nos interesa describir y analizar la *formación inicial* recibida en la Normal, en tanto implica “una adquisición de saberes y habilidades que se consideran fundamentales para el desarrollo de la actividad docente (...) La formación inicial es fundamental en el proceso formativo pues sienta las bases del proceso posterior y su influencia estará siempre presente” (Reyes Esparza, 1993: 50). En este sentido, creemos que esta formación diferenciada como maestros rurales implicó una preparación profesional para el ejercicio de la docencia en zonas rurales... lo que podemos discutir es qué concepciones de ruralidad se sostiene desde esta propuesta y la articulación teoría /práctica, entre otras.

Además de la formación recibida en la Normal, los egresados relatan su llegada a las escuelas y el enfrentamiento a la situación concreta de enseñar en esas escuelas rurales. Porque si bien la formación inicial puede adelantar algunas cuestiones de lo que será la práctica, nunca la práctica de un docente en ejercicio es idéntica a la que recibió en la Normal. Los maestros reconocen el impacto de llegar a las escuelas y tener que aprender cosas en los que no han sido formados.

Esta continuidad en los aprendizajes de los maestros dan cuenta de entender la formación docente como un proceso en el que se articula una oferta educativa externa (plan de estudios) y un proyecto personal, en lo que se va construyendo un proceso general de formación como persona, una construcción de una concepción de lo que para el sujeto significa ser maestro y ser maestro rural, en este caso (Lesvia Rosas, 2003). Esto implica reconocer una perspectiva histórica y romper con la idea de una formación inicial suficiente para ejercer la profesión; es comprender y abarcar todo un proceso de formación personal y entender a la escuela donde se trabajó como un espacio de formación. El tema es mucho más complejo de lo que presentamos en esta oportunidad, entender la formación como un proceso implica también reconocer otros espacios de formación por los que transitaron estos maestros (capacitación en servicio) y profundizar más en las condiciones de trabajo en las que se desempeñaron, algunos de los puntos en los que pensamos seguir trabajando.

2.b. “Y la Normal tuvo su edificio propio”. El espacio físico como dispositivo de la formación.

Otro aspecto fundamental en la historia de la Escuela es el espacio físico destinado a la formación traducido en un edificio escolar con determinadas características. Originariamente, y desde su fundación en 1918, la Escuela Normal funcionaba en una casa en el centro de la ciudad de Cruz del Eje. En la década del '30 la matrícula de toda la Escuela comienza a aumentar y el espacio físico resulta insuficiente. Recordemos que la Escuela Normal comprendía el Departamento de Aplicación (la escuela primaria) y el ciclo de formación de magisterio que en ese momento comprendía los dos últimos años del secundario, por lo que la enseñanza Normal abarcaba los cinco años de la enseñanza secundaria.

En el año 1935, el estado nacional adquiere un terreno para la construcción de un edificio propio para la Escuela debido a las características de su enseñanza y a lo que ésta demandaba: aulas, para la enseñanza de asignaturas teóricas; terrenos y talleres para la enseñanza de las materias productivas y un Departamento de Aplicación (escuela primaria) para que los estudiantes realicen sus prácticas pedagógicas. Con el aumento de la matrícula, y mientras se construyera un edificio propio, se hacía necesario contar con más espacio físico. Por ese entonces, se alquila una casa de dos plantas, una especie de casa-quinta, en el lugar que actualmente se encuentra la Escuela. En ese entonces, esa zona era considerada una zona de campo, si bien en la actualidad es una distancia de diez cuadras la que la separa del centro de la ciudad. En esa casa alquilada funcionarían algunas materias de la formación secundaria donde se formaban los maestros, otras materias seguirían funcionando en la antigua casa del centro. En la práctica cotidiana, se habían nominado a dichos lugares “la Escuela del Alto” y “la Escuela del Bajo”, a la que funcionaba en la casa-quinta y a la que funcionaba en el centro, respectivamente.

En 1944, con motivo de la inauguración del dique de la ciudad de Cruz del Eje, se realizan peticiones al presidente de la República para la construcción del nuevo edificio escolar. Estos entrevistados contaron la historia de la construcción del nuevo edificio. Como puede advertirse en los relatos la significación del momento excede ampliamente la iniciativa constructiva. Tener un nuevo edificio habría implicado un reconocimiento de la importancia de la formación de maestros, pero también era un signo de modernidad y de progreso (era el edificio más grande de la ciudad, con adelantos que no existían en la zona en ese entonces como por ejemplo instalación para gas).

En 1946, en el marco del Primer Plan Quinquenal⁹⁴ se inicia la construcción del edificio de la Escuela que fue inaugurado en el año 1948. El establecimiento se construye en predios estatales y abarcaba 43 hectáreas. El edificio contaba con 4850 m² y en el cual había aulas, destinada a clases teóricas, y gabinetes que estaban destinados a los talleres y actividades prácticas. El local también

contaba con biblioteca, salón de actos, salas de administración, sala de servicios médicos, patios, galería y corredores amplios, casa para el director, parque alrededor del edificio escolar y campos de deportes. “En la planta baja contaba con: 25 habitaciones, 1 salón, 7 baños, 1 cocina, lavadero, y otras dependencias. En la planta alta había 18 habitaciones, 1 salón, 3 baños, 1 cocina, 1 lavadero. En la Granja había 4 habitaciones, 1 cocina, 2 galpones, lavadero, y dependencias” (Álvarez Ramos, 1992: 341). En los predios que circundaban a la Escuela, se desarrollaban las actividades de granja, agricultura y plantaciones.

3. La Normal como “escuela piloto”.

En el año 1962 egresa la promoción más numerosa de 117 alumnos y en 1964 se produce una baja en la matrícula porque habían comenzado a funcionar la Escuela de Hermanas (institución religiosa) también con la carrera de magisterio y la Escuela de Comercio (desde el año 1961). Esto significa que había otras oportunidades educativas en la ciudad y la Escuela Normal ya no era la única opción para seguir los estudios.

En ese mismo año, 1964, la Escuela Normal ofrece dos opciones de formación: Bachillerato y Profesorado. Se crea la carrera de Bachiller y se crean los Profesorados⁹⁵, distintos a la formación de maestro normal regional. En ese momento se otorgaban las siguientes titulaciones: Maestro Normal Nacional Regional, Bachiller Nacional, Profesor de Matemática, Física y Cosmografía y Profesor de Castellano, Literatura e Historia⁴.

En el año 1963 se dicta una Resolución del Ministerio de Educación de la Nación que da conformidad a la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior para “proseguir los ensayos de reactivación, modernización didáctica y administrativa en el trabajo de aplicación de talleres y granjas de las Escuelas Normales Regionales”⁹⁷. En esta Resolución se establece que hasta que estos ensayos se apliquen a todas las escuelas, se utilizará como *escuela piloto* la Escuela Normal de Cruz del Eje a partir de 1964. Estos ensayos suponían una “modernización de la enseñanza” con la incorporación de nuevas herramientas y técnicas didácticas. En el archivo de la Escuela se encuentra un informe del año 1964 en el que se fundamentan las razones para ser considerada escuela piloto⁵. En este informe se hace una introducción con la historia de la Escuela, y posteriormente se considera la situación geográfica de la Escuela en el país y las Funciones de la misma. Dentro de las funciones se describen: **Funciones docentes programáticas:** formación de maestros normales regional y de formación de Profesores

⁴ Datos extraídos de los Libros de egresados de la Escuela Normal, Revista *Caminos*, del 75° Aniversario de la Escuela Normal y de la entrevista a una egresada y ex-vicedirectora.

⁵ Informe descriptivo “Escuela de Maestros Normales Regionales”, Cruz del Eje, Córdoba, República Argentina. Mayo de 1964, Firmado por Hugo Alem (Rector)

para la enseñanza secundaria. Dentro de esta categoría se incluyen actividades: ***Docentes programáticas agrarias e industriales:*** agrícolas, ganaderas, granja, industrias, construcciones rurales y topografía, carpintería y herrería, talleres domésticos. ***Experimentales y de fomento agrario:*** trabajos prácticos de orden experimental en convenio con organismos especializados en la temática. ***Extensión docente y rural:*** hacer llegar al productor rural, el conocimiento ayuda y capacitación, estimular al productor a producir sus propios alimentos y ayudar a las familias rurales a apreciar las posibilidades de la vida en el campo. Capacitación de los profesores de la institución mediante becas para formarse en organismos argentinos y extranjeros.

Gabinete Psicopedagógico Técnico y Vocacional: con actividades en el Departamento de Aplicación, en el Jardín de Infantes, Magisterio, Bachillerato, en asesoramiento psicológico a los profesores, ayuda a los alumnos en el estudio y en problemas de conducta.

En este período se advierte una clara especificidad en la formación orientada a la ruralidad como así también un peso puesto en la modernización de la enseñanza y en la formación de recursos humanos para el desarrollo. Durante la presidencia de Frondizi⁹⁹, se creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) con un área de educación y en el Ministerio de Educación se conformó un servicio de planeamiento vinculado con la CONADE y con UNESCO (Puiggrós, 2008).

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial comienzan a funcionar los organismos internacionales que van a poner especial atención, entre otras cuestiones, a las economías e instituciones de los países subdesarrollados¹⁰⁰. Para favorecer el desarrollo resulta clave el fortalecimiento de los sistemas educativos y su vinculación con el sistema productivo: en este contexto, la educación rural sería uno de los ámbitos a los que se destinarán recursos.

Hacia fines de la década del '50 se implementan en Argentina políticas económicas destinadas a fomentar el crecimiento del sector agropecuario que se encontraba estancado y se crea el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) en cuyo orígenes también se evidencia la presencia de organismos internacionales (Fernández y otros, 2009) Hacia fines de los años '50, en el marco de un estado desarrollista, existieron propuestas de capacitación de maestros rurales en Argentina que evidencian una interesante articulación entre instancias nacionales y organismos internacionales. Se destaca la experiencia del Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales organizado y dirigido por el Consejo Nacional de Educación y UNESCO en 1957. Nos detendremos en el análisis de esta propuesta ya que excede los límites de este trabajo, sólo nos interesaba mostrar estas relaciones entre las políticas nacionales y organismos internacionales (una descripción detallada de esta experiencia puede verse Fernández y otros, 2009).

3.a. De Cruz del Eje a Venezuela: una propuesta de formación de docentes rurales en América Latina y el papel de los organismos internacionales

En esta línea que venimos exponiendo acerca de la influencia del desarrollismo y la modernización en la educación, presentamos una experiencia de formación de un profesor de la Escuela Normal de Cruz del Eje en la década del sesenta. En nuestro trabajo de campo, entrevistando a un profesor que había sido egresado de la Escuela Normal, docente y vicedirector, nos contaba que cuando se desempeñaba como vicedirector tuvo la oportunidad de asistir a un seminario de formación sobre educación rural en Venezuela, en una Escuela Normal Rural.

Él había sido alumno de la Escuela Normal de Cruz del Eje, su familia había llegado a esa ciudad desde Córdoba, y su padre que era médico fue docente de la misma institución. Cuando este profesor se recibe de maestro viaja a la ciudad de Córdoba a estudiar el Profesorado de Ciencias en la Escuela Normal Alejandro Carbó. Cuando se recibe y vuelve a Cruz del Eje, comienza a trabajar en la Escuela Normal. Este profesor asistió a este seminario a principios de los años sesenta. Completa esta formación y vuelve a Argentina, a la Escuela Normal de Cruz del Eje. Los datos que nos aporta este entrevistado referidos al Centro Interamericano de Educación Rural (CIER), en la ciudad de Rubio, provincia de Táchira, en Venezuela, son nuevos en nuestra indagación. A partir de ese momento, comenzamos a rastrear alguna información disponible y encontramos que este Centro Interamericano de Educación Rural, fue un Organismo Regional del Consejo Interamericano Económico y Social de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Este Centro se constituye a partir del Proyecto N° 12 de su Programa de Cooperación Técnica, funcionando con el patrocinio de la OEA, la cooperación de UNESCO y el Gobierno de Venezuela.

En cuanto a los maestros-alumnos, asistían de varios países de América Latina como Perú, Venezuela, Honduras, Colombia, República Dominicana, Chile, Paraguay, México, El Salvador, Argentina, Bolivia, Haití, entre otros. Los docentes/alumnos asistían a este espacio de formación y luego volverían a sus países a “aplicar” lo aprendido, esto se puede leer en uno de los objetivos del Curso.

Es claro el lugar de los organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) en la planificación de estas capacitaciones y en las propuestas de temáticas y perspectivas para los países de la región. En este Informe del técnico de la OEA, se observan las apreciaciones respecto al lugar de los organismos internacionales en definir políticas que impliquen cambios en la región. En este sentido expresa que los organismos internacionales actúan en tres niveles: en las conferencias de ministros que delinear políticas a seguir en los países de la región; en las

conferencias de expertos y ejecutivos ministeriales para asegurar la implementación de las políticas y el nivel docente para capacitar a los maestros en la aplicación de estas políticas.

Incluimos este apartado mostrando la experiencia de este maestro porque creemos que fue significativa para la institución: este docente se apropia de la formación que recibe en Venezuela y elabora un seminario de educación rural para la formación de maestros en la Escuela Normal de Cruz del Eje. En el sentido en que analizamos las trayectorias docentes sostenemos que las trayectorias de los sujetos tienen importancia a la hora de definir estrategias en el espacio institucional. Estas trayectorias habilitan a construir propuestas y a posicionarse de manera diferente respecto a otros actores institucionales en función de los capitales y las características de los mismos.

También nos interesó presentar la experiencia de este maestro porque muestra la incidencia de las políticas definidas por los organismos internacionales en las políticas nacionales y como pueden llegar a permear prácticas institucionales. Nuestro interés es mostrar cómo un maestro de una pequeña ciudad del norte cordobés llega a Venezuela y toma contacto con una realidad diferente. Pero eso no es casual, no es simplemente suerte de este maestro y resultado de una decisión personal, ni siquiera institucional, fue posible porque había condiciones políticas y de política internacional que lo hicieron posible.

Reflexiones finales

Otro punto para la reflexión es el tipo de formación para estos maestros normalistas rurales. Podemos reconocer tres líneas de formación en el plan de estudios: una formación “académica”, una formación “pedagógica” y una formación “práctica”. En esta última línea reside la diferenciación con la formación del resto de los maestros normales. Esta formación práctica incluye la dimensión del “trabajo productivo” diferenciado del trabajo pedagógico (Pedagogía, Didáctica, Psicología, Metodología de la enseñanza) y del aprendizaje de las disciplinas escolares “tradicionales” (Castellano, Matemática, Historia, Geografía, Biología, etc.) Pero, ¿qué concepción se tenía de ese trabajo productivo?, ¿cuál era su importancia en el proceso de formación? Podemos inferir que se consideraba que estas “materias productivas” eran conocimientos necesarios para los futuros maestros rurales: aprender a realizar huertas y armar granjas, realizar construcciones rurales, el corte y confección para las mujeres, las nociones de apicultura, etc., todos conocimientos necesarios para el futuro maestro rural, ¿necesarios para ser enseñados o necesarios para que el maestro desarrolle su tarea en el campo? Al parecer, el énfasis de esta formación práctica no centraba su preocupación en la enseñanza y transmisión de estos saberes a los alumnos de las escuelas rurales, sino que justifican su existencia en tanto son “útiles” para el desempeño de la tarea

docente en las escuelas rurales: para construir si es necesario, para armar huertas y granjas con la comunidad, para trabajar con las mujeres de la comunidad enseñándoles a tejer y/o coser⁶.

En este sentido, analizábamos cuáles son esos saberes que se incluyen dentro de la formación de los maestros. Los planes de estudios, en tanto curriculum oficial definido por la autoridad política, seleccionan y organizan los saberes que se consideran relevantes para la formación de los futuros docentes (Feldfeber, 1995). La forma de organización de estos contenidos en el plan de estudios institucional está dando cuenta de una forma de clasificar los saberes que se enseñan: un **saber sustantivo**, referido a las disciplinas científicas; un **saber pedagógico**, referido al conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje; un **saber institucional**, variables contextuales que definen el ámbito en que tiene lugar la actividad (Birgin y otros, 1992).

Podemos analizar los saberes de esta formación para maestros normales regionales y clasificarlos en esta organización: Los **saberes sustantivos** remitirían a la formación “académica” e incluirían los contenidos referidos a las materias Matemáticas, Física, Química, Anatomía, Castellano, Cultura Musical, Educación Física, Geografía, Historia, Instrucción Cívica, Filosofía, Psicología entre otras. Los **saberes pedagógicos** estarían constituidos por las materias denominadas “pedagógicas”: Psicología General, Pedagogía, Didáctica, Historia de la Educación, Política educativa y Organización, Práctica de la Enseñanza. En tanto que los **saberes institucionales** abarcarían las materias llamadas “productivas”: Cultivos Especiales, Granja, Cultivos Especiales, Labores, Telares, Talleres.

Bibliografía

Álvarez Ramos, José (1992). *Historia de Cruz del Eje y su zona*. Edición Municipalidad de Cruz del Eje.

Ascolani, Adrián (2007). “Las Escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)”. En Corrêa Werle, Flavia (org), *Educação Rural em perspectiva internacional*, Editora UNIJUI, Ijuí, Brasil.

Birgin, Duschatzky y Dussel (1998). “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”. En *Revista Propuesta Educativa*, Año 9, N° 9.

Civera Cerecedo, Alicia (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921 –1945*. El Colegio Mexiquense. Zinacantepec. México.

Corrêa Werle, Flavia. (Org) (2010). *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*, Editorial OIKOS, Liber Livro, Brasilia, Brasil.

⁶ Entrevistas realizadas a egresados de distintas promociones (1937, 1955, 1966).

Feldfeber, Miriam (1999). La formación de los docentes: un problema de calidad. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)* Año IV. N° 7. (pág. 67 – 77).

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Fernández, Ma. Del Carmen, María Elisa Welti y Ma. Eugenia Guida (2009). “La educación rural en la Argentina: propuesta de capacitación de maestros rurales (1958- 1970)”. *Educación Rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*. González Pérez Teresa y Oresta López, Anroart Ediciones, España.

Puiggrós, Adriana (Dir.) (1991). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires. Argentina.

_____ (2008). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Edición ampliada y actualizada. Galerna. Buenos Aires.

Rosas Carrasco, Lesvia (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*, Centro de Estudios Educativos. México.