

Colegios Nacionales y Escuelas Normales. Debate político y análisis estadístico sobre la educación secundaria hacia fines del siglo XIX.

Duarte, Oscar Daniel.

Cita:

Duarte, Oscar Daniel (2017). *Colegios Nacionales y Escuelas Normales. Debate político y análisis estadístico sobre la educación secundaria hacia fines del siglo XIX. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/378>

Mesa N° 70: Iniciativas educativas e ideas pedagógicas, entre el Virreinato del Río de la Plata y la sanción de la ley 1.420 en el actual territorio argentino.

Título: Colegios nacionales y escuelas normales. Debate político y análisis estadístico sobre la educación secundaria hacia fines del siglo XIX.

Autor: Dr. Oscar Daniel Duarte

UBA / UNIPE / CONICET

Introducción.

El período abierto con la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868) es comúnmente aceptado por nuestra historiografía como el inicio de la etapa de la organización nacional. Se efectuaron, a partir de entonces, toda una serie de tareas que buscaron delimitar geográficamente al territorio nacional, al tiempo que se cumplía con la conformación de organismos que dieron forma a la estructura estatal.

Este proceso, que se desarrolló en forma paralela en diferentes regiones del planeta, buscó la constitución de un Estado capaz de vincularse al mercado mundial. Debía contar para ello con instituciones modernas, muchas de las cuales fueron imitadas (y mixturadas con particularidades locales) de los Estados que habían tomado la delantera en su propio proceso de constitución.

Tal como plantea Oscar Oszlak (1982), durante esta etapa se consolidaron en el país las instituciones nacionales en torno a la represión, la cooptación y la ideologización. Es en torno a esta última tarea, la de ideologización, donde ponemos el foco de este trabajo. Pero lo hacemos intentando analizar las condiciones materiales de su organización, sus carencias y sus resultados.

En un interesante trabajo de Felicitas Acosta y Soledad Fernández (2014) las autoras profundizan en la idea de una internacionalización en relación con la configuración de los sistemas educativos. En palabras de las autoras "...las instituciones educativas que se

encontraban dispersas a principios del siglo XIX, se transformaron durante el transcurso de dicho siglo en sistemas educativos a escala estatal...”¹

Esta perspectiva se condice con trabajos anteriores (Duarte, 2015a) donde afirmamos sobre un carácter imitativo, en la propuesta sarmientina, respecto al sistema educativo francés y norteamericano. La propuesta esgrimida bajo el gobierno de Mitre –de impulsar colegios nacionales formadores de una elite ilustrada capaz de dirigir los asuntos de Estado- y aquella bajo la presidencia de Sarmiento –de impulsar escuelas normales para formar un cuerpo docente que permita ampliar el sistema de educación pública a la totalidad de la población- concluyó en un sistema mixto que sufrió frenos y retrocesos como producto de impulsos particulares en la política educativa, en las asignaciones presupuestarias (sufriendo severos reveses durante las crisis de 1873 y 1890) y restringida a las condiciones de la población local.

Diferentes perspectivas respecto a la propuesta educativa.

En líneas generales la política educativa del gobierno de Bartolomé Mitre estuvo orientada al desarrollo de la educación secundaria.² El objetivo de esta propuesta planteaba que los colegios secundarios debían actuar como un trampolín a los estudios superiores o bien a los cargos necesarios para la administración del país.

... el crecimiento del sistema de la educación secundaria no tendió a desarrollar las articulaciones posibles entre la educación y las realidades económicas de las provincias, sino que se orientó a satisfacer los requerimientos de los sectores medios que aspiraban a esa formación humanística que garantizaría la posibilidad de participar en el poder político. Esta orientación no ofrecía ningún atractivo a los

¹ Felicitas Acosta y Soledad Fernández “El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la *Enquête* Naón de 1909 en Argentina y la *Enquête sur l'enseignement secondaire* de 1899 en Francia” *Anuario de la SAHE* Vol. 15 –Nº 2– (2014): 72

² No queremos decir con esto que este gobierno solo se ocupó de la educación secundaria. Si es cierto que existía para ella una política con objetivos claros respecto al rol que cumplirían los que pudieran acceder a la misma. Tal como afirma Adriana Puiggrós (2009) “Estas posiciones no estaban totalmente enfrentadas. Ni Mitre negaba la necesidad de desarrollar la educación básica ni Sarmiento despreciaba la educación media y universitaria dirigida a las élites; se trataba de un asunto de prioridades. La política que comenzó con Mitre tuvo siempre una clara tendencia a la centralización y a la elitización de la dirección del sistema. La propuesta de Sarmiento tuvo una contradicción interna fuerte: aceptó otorgar un poder sobresaliente al gobierno central, pero quiso que el sistema se apoyara en las instituciones de la sociedad civil, y en algunas ocasiones, como por ejemplo durante la organización del Primer Congreso Pedagógico Sudamericano realizado en 1882, se negó a que participaran delegados de todo el país, prefiriendo una reunión más cerrada para decidir los destinos de la educación nacional.” 75

grupos dedicados a las actividades productivas, sino que preparaba para el ingreso a la Universidad o para los puestos en la administración pública.³

Es así que durante la presidencia de Mitre el país no vio un fuerte impulso en la educación inicial que siguió fragmentada a cargo de provincias, municipios, sociedades de beneficencia o, en los casos más acomodados, de tutores privados. La educación secundaria (que tampoco vio un desarrollo muy acelerado), contó sin embargo con el apoyo de una propuesta política orientada a la apertura de colegios nacionales.

El caso testigo fue la creación en 1863 del Colegio Nacional de Buenos Aires estructurando la política educativa de los colegios nacionales en todo el país. En 1865 se fundaron los colegios nacionales de Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta. La guerra del Paraguay puso un freno momentáneo a la aparición de nuevos colegios nacionales cuya fundación se reactivó, ya bajo la presidencia de Sarmiento, en 1869 con la apertura de los colegios de Jujuy, Santiago, Corrientes y San Luis. En 1871 se fundó el Colegio Nacional de La Rioja y en 1874 el de Rosario. La crisis económica de 1873 y la reorientación educativa bajo la presidencia de Domingo Sarmiento provocaron una detención en la apertura de colegios nacionales. Esta se reinició en 1887, con la fundación del Colegio de La Plata, en 1889 con el Colegio de Paraná, más otros tres en Buenos Aires instaurados antes del fin de siglo. Sumado al Colegio Nacional del Uruguay (fundado previamente a la presidencia de Mitre) los colegios nacionales alcanzaban el número total de quince instituciones distribuidas por todo el país hacia 1889.⁴

María del Carmen Fernández desarrolló la posición de caracterizar a los colegios nacionales como dispositivos de ciudadanía plena, suscribiendo a la tesis elaborada por Juan Carlos Tedesco quien entendió que existió durante el período una orientación fundamentalmente política para la educación;

La misma fragmentación social y política que se ponía de manifiesto en los diferentes grados de participación, quedó reflejada en la oferta educativa. El nivel

³ Gustavo Bombini *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina. (1860-1960)*. (Buenos Aires: Miño y Davila, 2004), 39.

⁴ Los Colegios Nacionales, casi todos ubicados en capitales de provincia, formaban e integraban a las elites a nivel interprovincial. Muchos de los referentes de la política nacional durante las décadas de 1880 y 1890 fueron formados en los pocos colegios nacionales existentes y por lo general distantes de su lugar de origen. En función de completar este planteo retomamos la tesis de Susana Schoo (2014) quien sostiene que los orígenes de la educación secundaria actuó, sin mantener una uniformidad, como un espacio de formación de élites regionales como una estrategia de penetración nacional.

medio estuvo destinado a un reducido espectro de la población y las modalidades que lo conformaron tendieron a captar distintos sectores sociales propiciando la construcción de identidades ciudadanas diferenciadas.⁵

Y luego agrega;

El paso por el Colegio Nacional permitía articular un capital cultural que ya poseía la mayoría de los alumnos por su pertenencia a un estrato social alto, sumado al que iban incorporando, producto de la enseñanza recibida, con un “capital institucionalizado” que refiere tanto a los títulos o credenciales otorgadas como a las posibilidades que ellos permiten. De esta manera el destino político de los egresados era legitimado desde una instancia educativa, contribuyendo a naturalizar la portación de una ciudadanía desigual.⁶

Esta comprensión del objetivo de la educación secundaria bajo el gobierno de Mitre, se relaciona con los objetivos de la constitución estatal y de la ciudadanía vinculando en forma conjunta los elementos coercitivos así como consensuados del mismo. Los cuadros del Estado continuarán con su vida educativa vinculándose al mundo universitario desde el derecho o la medicina. En los casos más afortunados desde los claustros europeos, donde se formaba a los jóvenes en los “ideales de la civilización”, es decir, aceptando los postulados del liberalismo y de la producción para el mercado mundial.⁷

Tamaño empresa requería de una considerable partida monetaria que nunca encontró su correlato con la realidad. Los gastos militares y posteriormente los pagos de la deuda externa reducirán las divisas. Durante el gobierno de Mitre, las carencias en la educación

⁵ María del Carmen Fernández (2000/2001) “Colegio Nacional y Escuela Normal: la construcción de una identidad ciudadana diferenciada.” Pp. 89 a 112 en *Anuario de la SAHE*. (2000/2001) 96.

⁶ María Fernández “Colegio Nacional y Escuela Normal...” 101.

⁷ Martín Carnoy, profesor de economía y educación en la Universidad de Stanford y ligado a las administraciones demócratas del gobierno de los Estados Unidos, realizó un interesante análisis sobre el impacto de la educación en los países colonizados en el marco del imperialismo. Desarrolla la hipótesis de una educación no liberadora, ni condesciende con el ascenso social, sino como parte de la dominación imperialista. Estudia particularmente los casos de Brasil y Cuba, pero puede aplicarse al caso Argentino cuando afirma que; “...las escuelas occidentales se empleaban para formar élites indígenas que hacían de intermediarios entre los comerciantes de la metrópoli y la mano de obra de la plantación; los empleaban para incorporar a pueblos indígenas a la producción de bienes necesarios para los mercados metropolitanos.” (Carnoy, 1977: 29) La salvedad del caso argentino es que aquí la población indígena sería eliminada o reducida. A partir de allí será el criollo y el inmigrante la mano de obra a incorporar al mercado de trabajo.

pública quedaron confirmadas con la necesidad de otorgar subvenciones. La asignación presupuestaria parecía no ser suficiente para la tarea;

En su presidencia Mitre distribuyó como subvenciones de este tipo la suma de \$ 56.739 fuertes, o sea un promedio de *mil pesos anuales* por provincia. Cuando la Guerra del Paraguay costó más de treinta millones; tres y medio la represión de las montoneras del Interior y siete y medio la Revolución de 1874, por mejor buena voluntad que se tenga no es posible suponer que del monto de esas subvenciones se traduzca, verdaderamente, una decidida voluntad de alfabetizar la República.⁸

Sarmiento, figura clave del pensamiento educacionista, cumplirá durante este período presidencial un rol diferente. Ferviente opositor de las montoneras, fue enviado por Mitre como gobernador a la provincia de San Juan desde donde se buscó, bajo su gobernación, contener (y en lo posible eliminar) a los caudillos federales que aún se levantaban contra el gobierno central. Confiado en la fuerza del Estado como una herramienta transformadora, Sarmiento utilizó ese espacio para impulsar la violencia política contra los “sublevados” así como el consenso (por qué no, también, coerción) educativo.⁹

En el ideario de Sarmiento, la escuela era la institución que debía erradicar el mal que aquejaba al país. Es así que durante su gobernación decretó la enseñanza primaria obligatoria extendiendo el régimen educativo. La diferencia notable entre Sarmiento y Mitre se encontraba en sus objetivos, construir en las masas un concepto ciudadano que permita erradicar la “barbarie” en el caso del primero; la conformación de una elite preparada para dirigir el nuevo Estado en el caso del segundo.

La visión sobre los buenos resultados de este tipo de educación no era entendida por igual entre todos los sectores del cuerpo gobernante. Sarmiento encabezó a todo un sector político contrario a restringir la educación solo para los hijos de la élite. En sus cartas a Posse, marcaba sus diferencias con el entonces presidente y su entorno respecto al tema educativo;

⁸ Juan Carlos Vedoya *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. (Buenos Aires: Plus Ultra, 1973) 45.

⁹ Coerción y consenso, en muchos casos con la iniciativa del primero de ellos, son elementos paralelos en la conformación de los Estados Modernos. Ya Antonio Gramsci (1981) advertía con gran agudeza sobre el problema del consenso. Su acertado pronóstico reposa en comprender la complejidad y la vitalidad de la sociedad moderna. Esta no se resigna únicamente al concepto que vincula Estado solo con la fuerza sino que la corrobora, pero también la amplía, a una concepción expansiva del Estado a través de los espacios a partir de los cuales construye el consenso.

Educación nada más que educación; pero no meando a poquitos como quisieran, sino acometiendo la empresa de un golpe, y poniendo medios en proporción del mal. En una nota que envió a Mitre le sugiero la modesta idea de 3 millones de duros consagrados a la educación del año. Se me va a caer de espaldas. (Sarmiento, Epistolario entre Sarmiento y Posse, vol. I, 153).¹⁰

Sarmiento logró impulsar esta propuesta una vez llegado él a la presidencia, en particular a partir de 1870 luego de la salida de la Guerra del Paraguay. Es por ello que, tal como lo relata María del Carmen Fernández (2000/2001), frente a la nueva orientación que toma la educación el ex presidente Mitre se ve en la obligación de intervenir en defensa de los colegios nacionales;

Mitre señaló con toda precisión cuáles eran las expectativas que guiaron la creación de los Colegios Nacionales a lo largo del país. En el discurso pronunciado en el Senado de la Nación correspondiente a la sesión de 16 de julio de 1870, se refirió a la enseñanza secundaria en estos términos: *El Estado debe, sin duda, la educación al pueblo en sus diversos grados (...) la debe sobre todo en los países en que la ignorancia prepondera, de modo que la enseñanza superior o secundaria, sea como una fuerza concentrada, que concurriendo con más medios a la enseñanza común, mantenga el equilibrio hasta que todos se eduquen (...) Al lado de las escuelas primarias tenemos a los colegios nacionales que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desenvolviendo en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva, y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos (...).*¹¹

Es así que, llegado Sarmiento a la presidencia, comenzó una acelerada política de apertura de escuelas primarias que inmediatamente chocó con la realidad de no contar con personal suficiente para su normal desarrollo. La propuesta sarmientina incluía la apertura de instituciones secundarias pero que cumplieran un objetivo diferente a los colegios nacionales. Las escuelas normales debían formar al personal docente (maestros y profesores) que permitieran la reproducción de una política educativa hacia las masas.

¹⁰ Milcíades Peña *Historia del pueblo argentino* (Buenos Aires: Emece. 2012) 382-383.

¹¹ María Fernández “Colegio Nacional y Escuela Normal...” 99.

Profesores para formar nuevos maestros, maestros para formar a las nuevas generaciones con el programa propuesto desde el Estado.¹²

La primera escuela normal del país fue la de Profesores de Paraná, fundada en 1870. En 1873 la Escuela Normal de Maestras del Uruguay¹³ y en 1874 la Escuela de Profesores de Buenos Aires. A partir de allí el crecimiento fue mucho más acelerado que el de los Colegios Nacionales. Hacia 1889 existían 34 escuelas normales de distinto tipo en todo el territorio, y hacia fines de siglo con la apertura de otras cuatro escuelas el número ascendió hasta 38.

A partir de 1870 la política educativa brindó una importancia central al desarrollo de escuelas primarias. La intención fue incorporar a una mayor porción de la población en su conformación ciudadana y, sobre todo, un mercado de trabajo necesario para la definitiva vinculación del Estado al mercado mundial. La política normalista fue una consecuencia directa de la expansión de la escuela primaria y esta se desarrolló en gran parte, aunque sin impedirla, en detrimento de la política de los colegios nacionales. Estos seguirán operando como instituciones formadoras de una elite burocrática. Las escuelas normales se convertirán en una opción laboral para todo un sector de la población.

Problemas secundarios.

A pesar del desarrollo de la educación pública en Argentina a partir de 1870, la misma no se vio libre de graves problemas que limitaron su normal desarrollo. Previamente indicamos que el impacto de la crisis económica de 1873 fue determinante para la desaceleración en la apertura de escuelas y en su reorientación programática. (Duarte, 2015b) (Duarte, 2011) En el caso particular de la educación secundaria, y dependiendo de su orientación, fueron distintas las vicisitudes que se debieron atravesar.

Las preocupaciones de las autoridades de los colegios nacionales se encontraban vinculadas principalmente a lo institucional. Entre los reclamos que elevaban los rectores

¹² Acosta y Fernández (2014) hacen referencia a esta propuesta. “En ese mismo período se crearon las escuelas normales, las que inauguraron una vía de formación paralela a la de los colegios nacionales aunque su finalidad era distinta ya que formaban para el ejercicio de la docencia.” (pág. 77) En este mismo trabajo muestran como la acelerada política de apertura de escuelas normales permitió que estas superen en número a los colegios nacionales entre 1870 y 1890. Un nuevo cambio en la dirección política de la educación invertirá esa tendencia ya entrado el siglo XX.

¹³ El nombre original de la institución fue Escuela Normal de Preceptoras del Uruguay.

al ministerio se solicitaba información sobre cómo se debían realizar los pedidos por presupuesto, como debía reprobarse a los alumnos y cómo cerrar cursos sin estudiantes o cómo desdoblar aquellos saturados por la cantidad de alumnos. Sin embargo la principal preocupación, que responde a una línea más elitista con la que los colegios habían sido formados, estaba vinculada a la poca preparación de los alumnos que ingresaban a los colegios.

Al dictarse el plan de estudios secundarios que hoy rige, sin duda no se ha tenido presente el estado general de la educación común de la República, la que aun es muy pobre en la mayor parte de las provincias; y por consiguiente, no se puede exigir prudentemente la preocupación que hoy se requiere para ingresar a los Colegios Nacionales.¹⁴ (Castellanos, 1886: pág. 159)

La carencia en la formación de los alumnos provenientes del nivel primario será el principal ariete utilizado para explicar la repitencia y el fracaso escolar en estas instituciones, así como la excusa para exigir una reforma al reglamento de las escuelas. Por su parte las escuelas normales aprovecharon los informes para manifestar sus propios inconvenientes.

Una primer problemática reiterada en los informes, y de constante reclamo entre los directores de las escuelas, se correspondía con la falta de espacio y la precariedad de los edificios escolares frente a una demanda creciente de estudiantes que querían entrar al sistema. El informe de Adolfo Van Gelderen, rector de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, en el informe de 1886 protestaba contra el hecho de que aún no contaba con edificio y tenía que "...negar matrícula a más de un millar de alumnos." (1886: pág. 254) En la misma línea escribían Alejandro Ruzo, director de la Escuela Normal de Maestros de Catamarca; Máxima Lupo, directora de la Escuela Normal de Profesoras de la Capital; y Francisca Jacques, directora de la Escuela Normal de Maestras de Santiago.

El segundo problema que aparece en forma reiterada en la memoria de 1886 se relaciona al alto nivel de abandono escolar registrado,¹⁵ ya sea por desertar de la escolaridad a lo

¹⁴ Telasco Castellano "Colegio Nacional de Córdoba" en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1886 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Eduardo Wilde.* (1886)

¹⁵ Este era una problema que podemos extender a la totalidad de la educación, primaria y secundaria al margen de su orientación. Los motivos son variados, se explica en diversos informes por las largas distancias que los alumnos deben recorrer para llegar a la escuela, la falta de preparación (más en el nivel medio) que no les permite continuar con un desarrollo normal del proceso educativo o bien por desinterés de las familias en enviar a sus niños a la escuela. El punto de interés se refiere al hecho de que la escuela no cumplía, en las necesidades de la población, con un objetivo social claro. Este era interpretado por las

largo de la cursada o bien porque no se presentaban a rendir los exámenes finales perdiendo así el año. Por ejemplo, hacia 1886 la Escuela Normal de Profesores de Paraná (cuya primera promoción se efectuó en 1876) solo contaba con 130 graduados de la facultad Normal (apenas 8 de ellas mujeres) y con solo 8 maestros normales graduados, dando un promedio de 13 por año. La Escuela Normal de Tucumán (que también vio su primera promoción de graduados en 1876) contaba para esa fecha con apenas 51 profesores y 7 maestras. La Escuela Normal de Profesoras de la Capital en los últimos ocho años previos al informe solo vio diplomarse a 177 graduados, 93 de ellos profesores normales, 44 maestras, 14 maestras infantiles y 28 sub-preceptores y ayudantes.

El último ejemplo lo reservamos para la Escuela Normal de Maestras del Uruguay. De esta, la misma rectora Clementina C. de Alió nos dice “Pocos establecimientos habrá que puedan servir de barómetro á los programas de la Educación Común en la República Argentina, como la Escuela Normal de Mujeres del Uruguay.” (1886: 381) La institución contaba en 1873, año en que comenzó a dictar clases, con apenas 14 alumnas en el único curso en funciones. Hacia 1885 alcanzó la cifra de 588 alumnas en sus aulas, aunque apenas 58 se habían graduado (y de ellas veinte no ejercían bien por fallecimiento o por alejamiento de la actividad). Las ocho graduadas de 1885 aun no registraban un destino laboral.

Luego volveremos sobre el problema de la formación a jóvenes que no concluían con sus estudios o que decidían no ejercer las tareas para las cuales habían sido formados. Con una nueva crisis económica, la de 1890, esto se convertiría en una verdadera preocupación para las autoridades del ministerio.

El tercer problema, y vinculado en relación directa con lo que venimos expresando, tiene que ver con el hecho de que la gran mayoría de los graduados lo hacían como profesores y no como maestros. De esta forma no se cumplía con la demanda estatal de cubrir los

elites que habían diseñado el proyecto educativo y se imponía como una necesidad “de arriba hacia abajo”. El desconocimiento de la mayoría de la población de estas necesidades o bien su reinterpretación (en particular en las grandes ciudades) como una herramienta de “ascenso social” le valió toda una serie de acusaciones vinculadas a la incultura, la barbarie, el oportunismo, etc. Las dudas respecto al desinterés que la educación generaba llevaron a muchas autoridades escolares a reclamar medidas represivas. Un ejemplo interesante es el de Honorio Leguizamón, rector del Colegio del Uruguay quien en el informe presentado al ministro en 1886 explica que las clases del año anterior comenzaron recién el 1ero de abril por falta de alumnos matriculados y que “Hay un hecho que ha alarmado justamente á esta Direccion y sobre el cual creo deber llamar muy especialmente la atencion de V. E.; me refiero á la inasistencia de los alumnos á las aulas y á la falta de medios represivos para ello en el reglamento.” Honorio Leguizamón “Colegio Nacional del Uruguay.” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1886 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Eduardo Wilde.* (1886) 41.

cargos necesarios en la educación pública, con el agravante de una formación superior a personas que luego pretendían un trabajo y un salario acorde a su formación. Es por ello que muchos de los primeros graduados de las escuelas normales, lejos de convertirse en maestros o profesores, ocuparon puestos muy elevados de la burocracia estatal cumpliendo funciones como directores, inspectores o incluso vinculados a ministerios provinciales.

Estadísticas sobre el estado de la educación secundaria durante el período 1885-1891.

Uno de los datos más relevantes en el desarrollo de la escuela secundaria en Argentina tiene que ver con el acelerado proceso de apertura de escuelas normales. A pesar de haber comenzado muchos años antes (ya hicimos referencia al Colegio del Uruguay fundado en 1849) hacia fines del siglo XIX existían en todo el país apenas 18 colegios nacionales, mientras que para la misma época ya existían 38 escuelas normales.

La orientación normalista brindada a la educación –a partir del gobierno de Sarmiento– es la explicación más inmediata para entender este desfasaje. Mientras que los colegios nacionales debían formar a un número selecto –quienes luego ingresarían al mundo universitario–, las escuelas normales debían formar una cantidad de profesionales que, inmediatamente después, se vincularían al mundo de la educación. El carácter elitista de las primeras instituciones fue a su vez el factor que las privó en este período de un crecimiento más acelerado. Fue el carácter masivo que se le asignó como tarea a la formación en las secundarias lo que generó una demanda, en muchos casos de los mismos ciudadanos, por la apertura de estas instituciones en diversas localidades.

Por su parte, las estadísticas en cuanto al número de graduados no eran de ningún modo satisfactorias en ninguna de las instituciones secundarias.

Mientras que el Colegio del Uruguay contaba en 1880 con un total de 99 matriculados y 15 graduados (poco menos del 15%), ese número había descendido en 1885 a 11 graduados en una institución que contaba con 194 alumnos matriculados (apenas el 5,6% del total de alumnos). El número no mejoró en los años subsiguientes, solo 9 graduados en 1886; 13 en 1887; 10 en 1888; y 15 en 1889.

El Colegio Nacional del Rosario contó apenas con 95 alumnos (solo 74 matriculados) en 1884 y 179 en 1885. El rector Pedro Nolasco Arias explicaba en el informe que no había más alumnos ya que la interrupción del ferrocarril Buenos Aires-Campana ya no permitía la afluencia de los estudiantes del norte del Carcarañá y San Nicolás. Protestaba además por la falta de presupuesto y por la falta de mejoras edilicias, por lo que pedía, por medio del informe, reformas en los programas de estudios y mejoras en el gabinete de Física y el laboratorio de Química.

Pocos años después, en 1889, y ya con Eudoro Díaz como nuevo rector, notamos que la matrícula cae a tan solo 114 alumnos. Así explica el rector los motivos de este retroceso;

He dicho que este hecho se explicaba perfectamente: tuvimos que aplicar en todo su alcance la reforma del 14 de enero de 1888, decretada por V. E., sobre condiciones de ingreso, exigiendo á los aspirantes la presentacion de certificados de haber aprobado los seis grados de instruccion primaria, conforme á los programas nacionales; ninguno pudo exhibir dichos certificados, siendo, en consecuencia, rechazados todos; y no podía ser de otra manera, tratándose de una provincia donde las escuelas públicas, provinciales ó municipales, apenas desarrollan un programa, inferior á los nacionales, hasta el tercer grado generalmente y por excepcion hasta el cuarto; donde los institutos particulares de enseñanza se caracterizan por la tendencia eminentemente comercial que imprimen á la instruccion que proporcionan, y donde la escuela normal nacional de varones, con su escuela primaria de aplicación, funciona en otra localidad de aquella en que se halla ubicado el Colegio de instrucción secundaria.¹⁶

Las nuevas exigencias en el ingreso limitaron aún más la posibilidad de contar con nuevos estudiantes. Lo colorido del informe es que el mismo se cierra con la reiteración en el reclamo –cuatro años después del presentado por Arias- por “algún aparato nuevo” para el gabinete de Física o el laboratorio de Química.

El número de cursantes en colegios y escuelas, y en particular el número de los que finalmente rinden sus exámenes es aún demasiado bajo. La Memoria del ministerio de 1886 informa que en los colegios nacionales en 1885 (obviando el de Buenos Aires y

¹⁶ Eudoro Díaz “Colegio Nacional del Rosario.” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1890 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Amancio Alcorta*. Tomo II. Anexos de instrucción pública. (1890) 34-35.

Catamarca de los cuales no se presentan datos) hubo entre inscriptos y matriculados 1397 alumnos. No obstante, en este marco de abandono del cual hablamos, no todos concluían con sus estudios. Por ejemplo, de los 96 matriculados en el Colegio Nacional de Salta solo 87 rindieron examen final; de 114 matriculados en el Colegio Nacional de San Juan solo 80 rindieron examen y de los 38 inscriptos en Jujuy solo 23 lo hicieron.

En la Memoria del ministerio de 1890 se muestran datos similares. En el Colegio de San Juan de 78 matriculados (y 72 asistentes reales) 65 rindieron examen, presentando una caída en la cantidad de inscriptos y de estudiantes evaluados. En Salta cae la inscripción pero mejora la presencia de los exámenes, de 68 alumnos 67 fueron examinados. En el Colegio Nacional de Tucumán de 127 alumnos matriculados 108 se inscribieron a examen. En el Colegio Nacional del Paraná de 71 inscriptos 66 rindieron examen y en su símil de La Plata de 332 inscriptos, 306 rindieron.

En el Colegio Nacional de La Rioja solo había 44 alumnos matriculados en sus 6 cursos en 1889, de los cuales 39 rindieron examen. Una considerable baja respecto al informe de 1886 donde se anunciaba que el año anterior el Colegio había contado con 73 matriculados de los cuales 49 habían rendido los exámenes. El rector Pedro Capdevila informa al Ministro sobre su interpretación de los hechos;

En nada ha aumentado el número de alumnos matriculados, siendo casi en su totalidad los mismos del año anterior. Esta estabilidad tiene sus causas, que indudablemente debe suponerse no están en el Establecimiento, sino, según mi opinion, en las condiciones sociales de este centro, como así mismo sus demás pueblos. Digo esto porque en una capital de ocho á diez mil habitantes, bien podría concurrir al Colegio un número regular de alumnos; pero no sucede así porque la parte pudiente de sus habitantes es reducida, y pocos son los que careciendo de fortuna dedican con entereza, parte de sus ahorros á la preparacion de sus hijos para la adquisicion de una carrera.

Por otra parte, la Escuela Normal de Maestros tambien absorbe cierto número de alumnos, que en este año ha sido engrosado en parte con los del Colegio Nacional, tanto de cursos superiores como de inferiores.

De la campaña es muy reducida la concurrencia, quizá sea por las causas antes mencionadas, ó ya por las largas distancias en que están algunos pueblos que

podieran dar alumnos, quedándoles más cerca capitales de otras provincias donde puedan concurrir con mayor facilidad.¹⁷

En este extracto el rector del Colegio Nacional de La Rioja desenvuelve toda una serie de posiciones que se encontraban en boga entre los intelectuales que discutían los problemas de la educación. En un elemento que refuerza la idea de una educación dirigida a una elite se menciona que no hay un sector pudiente tan grande como para que haya un número mayor de inscriptos. En el mismo sentido se aduce luego que la escuela normal es la que absorbe una mayor cantidad de estudiantes ya que, por su carácter, existe una vinculación más inmediata al mercado laboral estatal para sus graduados. El último elemento que aquí se plantea es la distancia espacial y a la situación social de los habitantes de la campaña.

No es para despreciar el hecho de que ya hacia 1889 los trabajadores del campo y la ciudad en Argentina comenzaba a sufrir las consecuencias de lo que luego impactaría con violencia bajo la forma de la crisis mundial de 1890. Desde por lo menos 1885 la inflación y la devaluación de la moneda habían depreciado los salarios empobreciendo a importantes fracciones de la población. “En 1880 el salario de un obrero calificado (albañil, carpintero, mecánico, pintor) alcanzaba la suma de \$ oro 1,50 por día; en 1885 se eleva a 1,95 para bajar a 1,20 en 1890 y a 0,81 en 1891.”¹⁸

El empobrecimiento general de la población reducía el ingreso de los pocos hijos de trabajadores que aspiraban al ingreso al Colegio Nacional y forzaba a una mayoría a buscar nuevas estrategias de formación o vincularse directamente al mundo del trabajo.

En ese sentido las escuelas normales fueron más exitosas en el nuevo contexto. No obstante el crecimiento en la cantidad de inscriptos, sus graduados nunca lograron alcanzar el número requerido para abastecer el sistema público de educación. En la década de 1870 el plan de Sarmiento buscaba desarrollar en forma acelerada la educación primaria. Requirió para ello de un complemento de educadores norteamericanos que difundieran el normalismo y asistieran al sistema mientras se graduaban los docentes locales. Sarmiento había planeado la llegada de 1000 docentes al país provenientes desde los Estados Unidos.

¹⁷ Pedro Capdevila “Colegio Nacional de La Rioja.” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1890 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Amancio Alcorta*. Tomo II. Anexos de instrucción pública. (1890) 121-122.

¹⁸ Adolfo Dorfman *Historia de la industria argentina*. (Buenos Aires: Ed. Solar. 1982) 199.

Poco a poco, las “normalistas”, formadas en la enseñanza de las norteamericanas, habrían de ir reemplazando a las maestras más o menos improvisadas que enseñaban hasta entonces y ocupando los cargos docentes en un sistema de instrucción pública que se iba extendiendo en todo el país.¹⁹

Sin embargo la propuesta fue tan poco atractiva que solo encarnó en 65 docentes -tan solo 4 de ellos hombres- quienes arribaron a la Argentina entre 1869 y 1898. En treinta años solo 65 normalistas norteamericanos arribaron a nuestras costas. La promoción de graduados y la incorporación de estos al sistema escolar no fueron mucho más satisfactorias.

A continuación podemos observar algunas estadísticas de escuelas normales donde se pone en relación la cantidad de inscriptos respecto a los graduados a lo largo del período estudiado.

Cuadro Nro 1. Número de alumnos inscriptos y graduados en la Escuela Normal de Paraná de 1871 a 1889.²⁰

AÑO	Alumnos del curso normal	Profesores graduados (V/M)	Maestros graduados (V/M)	Profesoras de jardín de infantes
1871	8			
1872	44			
1873	51			
1874	62	2 / 0		
1875	73	6 / 0		
1876	85	12 / 0	1 / 0	
1877	92	9 / 0	3 / 0	
1878	76	10 / 0	1 / 0	
1879	85	13 / 0		
1880	91	12 / 2		
1881	101	9 / 0		
1882	100	12 / 1		
1883	111	6 / 3		
1884	150	15 / 1	1 / 0	
1885	153	16 / 1	2 / 0	
1886	Carecemos de datos	13 / 2	4 / 2	

¹⁹ Julio Crespo *Las maestras de Sarmiento*. (Buenos Aires: Grupo Abierto Libros. 2007) 64.

²⁰ Los datos de los distintos cuadros fueron obtenidos y reorganizados en función de nuestros intereses de la Memoria presentada al Congreso Nacional de 1886 y el de 1890.

1887	Carecemos de datos	8 / 3	8 / 2	
1888	Carecemos de datos	14 / 0	2 / 2	3
1889	Carecemos de datos	19 / 4	3 / 3	1

Como podemos observar desde 1874, año de la primera promoción de la institución, hasta 1889 se graduaron 193 profesores, 17 de ellos mujeres, y tan solo 34 maestros, 9 mujeres, 25 hombres y tan solo 4 maestras de Kindergarten. El promedio da apenas unos 12 profesores graduados por año y unos 2,4 maestros desde la primera promoción de 1876.

Cuadro Nro 2. Número de alumnos inscriptos y graduados en la Escuela Normal de Profesores de Tucumán de 1875 a 1889.

AÑO	Alumnos del curso normal	Profesores graduados (V/M)	Maestros graduados (V/M)
1875	36		
1876	56		7 / 2
1877	75		4 / 1
1878	77		7 / 0
1879	63		4 / 1
1880	53		3 / 1
1881	49		5 / 1
1882	60		3 / 0
1883	58		6 / 0
1884	63	6 / 0	0 / 0
1885	63	5 / 0	0 / 1
1886	67	6 / 1	3 / 1
1887	88		4 / 4
1888	116		9 / 3
1889	71		13 / 1
Total	990	17 / 1	68 / 16

En el caso de Tucumán la cifra es aún más preocupante. Hacia 1889 solo contaban con 18 profesores graduados y 84 maestros, desde la primera promoción de 1876 un promedio de 6 maestros graduados por año.

Cuadro Nro 3. Número de alumnos inscriptos y graduados en la Escuela Normal de Profesores de Mendoza de 1878 a 1889.

AÑO	Alumnos del curso normal	Graduados
1878	0	
1879	22	
1880	25	
1881	23	
1882	19	7
1883	34	3
1884	33	0
1885	36	4
1886	Carecemos de datos	4
1887	Carecemos de datos	5
1888	Carecemos de datos	10
1889	Carecemos de datos	3

El caso de Mendoza da solo 36 graduados en 8 años, un promedio de 4,5 profesores por año.

Estos datos no resultan para nada satisfactorios si tenemos en cuenta que hacia 1890 existía una población entre 5 y 14 años que, sin intentar ser precisos, rondaba la cifra de 1.200.000 niños en todo el territorio. Incluso con los números conservadores de un docente cada 50 alumnos tal como lo planteaban las autoridades del Estado, harían falta para la época unos 24.000 maestros en las aulas argentinas. Es importante reforzar la idea de que se estaba muy lejos de esa cantidad y, que de haberlo conseguido, no hubiera existido espacio físico en los edificios escolares para contener a los estudiantes.

¿Y con los graduados qué?

Un punto a nuestro entender muy interesante de la Memoria de 1890, y que denota una fuerte preocupación por parte del Estado por saber cuál era el devenir de aquellas personas a las que formaba, tiene que ver con la realización de informes sobre la actividad que los graduados desempeñaban luego de egresar. Como venimos afirmando, el sistema educativo se encontraba en un estadio embrionario y su desarrollo era más lento de lo esperado. La intención era formar maestros para las escuelas, pero la mayoría (o al menos

en las escuelas más tradicionales que contaban con una mayor cantidad de inscriptos) elegían el profesorado, una carrera más larga y que requería de un nivel mayor de formación. Además el salario de los maestros era realmente insuficiente y por lo tanto poco atractivo. Así lo detalla en su informe Joaquín Argüelles, director de la Escuela Normal de Maestros de Santa Fe;

Ahora bien, esta misma persona tiene que proveer, no digo á la existencia de una numerosa familia, que pudiera tenerla, sino á dos ó tres personas con su sueldo. ¿Qué son actualmente 150 \$ para ese objeto. La casa solamente le cuesta cuarenta ó cincuenta pesos, la manutencion, por lo menos ochenta, y le quedan treinta pesos para vestirse él y su familia, se entiende decentemente él por sus obligaciones. Es posible esto? Por mas reducido que quiera hacerse este presupuesto, resultará que dicha persona no puede en efecto vivir sin contraer deudas, y por consiguiente obtener ante la sociedad un nombre poco respetado. (...)

Veamos lo que sucede además de lo expuesto. No pudiendo este maestro llevar una existencia tan penosa, renuncia, supongámoslo, lo que es posible, y no hallándose persona del gremio, se encuentran los superiores obligados á nombrar una persona ajena á la profesion que solo se ocupará de puesto únicamente por el sueldo, es decir, que nunca será maestro siendo incapaz, por consiguiente, para poder formar el carácter de sus alumnos. Resultado es este al que se llegará indudablemente sino se mejora la dotacion del profesorado.²¹

Tomando como referencia a la Escuela Normal de Profesores de Paraná y la Escuela Normal de Maestros de Tucumán podemos aportar gracias al informe de marras sobre el devenir de sus graduados.

De los 166 profesores graduados de la Escuela de Paraná entre 1874 y 1888, 136 cumplían funciones para el Estado como profesores, regentes, visitadores, inspectores, directores, ministros y hasta uno de sus graduados era, en 1890, Diputado por la provincia de Santiago del Estero. En el transcurrir de esos años 9 de ellos habían fallecido, por lo tanto 21 eran los que no ejercían tareas docentes (más del 15%). Entre los 38 maestros (incluyendo las 4 maestras de jardín) 2 habían fallecido y 25 ejercían funciones (entre

²¹ Joaquín Argüelles “Escuela Normal de Maestros de Santa Fé” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1890 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Amancio Alcorta*. Tomo II. Anexos de instrucción pública. (1890) 63.

ellas las 4 de jardín) 11 no ejercían en la profesión para la que habían sido formadas alcanzando casi al 30%.

En el caso de los maestros en Tucumán vemos el problema con mayor crudeza. La institución estaba orientada a la formación de maestros en un país que, claramente, carecía de ellos. De los 70 maestros formados entre 1876 y 1888, 7 habían fallecido (el 10%) y 16 no ejercían. Es decir que el 25,4% de los maestros graduados, y que no habían muerto, no trabajaban en aquello para lo que habían sido formados.

Muchos inspectores e incluso el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública durante la presidencia de Carlos Pellegrini, Juan Balestra, despotricarán contra esta situación considerando que el Estado realizaba un gasto inútil en la formación de tanta gente. Pero eso será parte de un análisis posterior. Será sobre el período del impacto brutal de la crisis económica de 1890 y de intentos de recortes sobre la población justificados de cualquier manera. Será tiempo de posiciones aún más conservadoras.

Conclusión.

La disputa sobre cuál debía ser la orientación educativa, entablada entre las presidencias de Mitre y Sarmiento, derivó en un proyecto educativo (impulsado por este último) que buscaba extender la educación a la totalidad de la población. En el caso particular de las escuelas secundarias no se clausuró el proyecto de los colegios nacionales, formadores de una elite “profesional”, aunque sí se le brindó mayor impulso al proyecto de apertura de escuelas normales que buscaba formar a los docentes para que se vincularan luego al aparato de formación de la masa de los futuros ciudadanos.

Sin embargo, las insuficiencias económicas y el atraso general de la educación en el territorio nacional desarrollaron toda una serie de problemas que se manifestaron con crudeza al poco tiempo de su implementación. Hemos descrito esos problemas y lo hemos desarrollado en torno a una serie de datos estadísticos que muestran con relativa claridad las carencias. Tanto en los colegios nacionales como en las escuelas normales los directivos debían recibir a una población que no se encontraba lo suficientemente formada para encarar el nivel secundario; no contaban con edificios con capacidad suficiente o en condiciones óptimas para el desarrollo de la tarea; sufrían anualmente un alto porcentaje de deserción como producto del tipo particular de desarrollo social de la población local;

respecto de las escuelas normales, no lograron acrecentar el número de graduados ni de vincular a la totalidad de ellos a los requerimientos para los cuales el Estado los había formado; y, en el caso de los colegios, su número no creció en menoscabo de la apertura de escuelas normales.

La formación en los colegios nacionales se restringió a una elite que podía continuar con sus estudios con posterioridad, por lo cual requería de cierto nivel de riqueza que permitiera ese camino. La formación en las escuelas normales se vinculó a la necesidad de una salida laboral rápida aunque poco atractiva por los bajos salarios y lo ingrato de la tarea.

Tanto en un caso como en el otro, la continuidad en los estudios secundarios implicaba cierta comodidad económica (aunque más no sea por las horas de trabajo que una familia perdía con sus hijos dentro de la institución). Los mayores requerimientos de formación y los albores de una nueva crisis económica impactando en el país serán elementos suficientes para explicar el zigzagado (siempre en un nivel relativamente bajo) en el número de inscriptos y de graduados retrasando aún más la conclusión de la tarea educativa nacional.

Bibliografía

Acosta, Felicitas y Fernández, Soledad “El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la *Enquête* Naón de 1909 en Argentina y la *Enquête sur l’enseignement secondaire* de 1899 en Francia.” *Anuario de la SAHE*, Vol. 15 –Nº 2– (2014) 69-92.

Bombini, Gustavo *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina. (1860-1960)*. (Buenos Aires: Miño y Davila, 2004).

Carnoy, Martín *La educación como imperialismo cultural*. (México D.F: Siglo XXI, 1977).

Crespo, Julio *Las maestras de Sarmiento*. (Buenos Aires: Grupo Abierto Libros, 2007).

Dorfman, Adolfo *Historia de la industria argentina*. (Buenos Aires: Ed. Solar, 1982).

Duarte, Daniel “Un debate más allá de lo educativo. Los límites insuperables de Sarmiento y Alberdi.” *Izquierdas*. N. 25, (2015a) 210-228. <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2015/n25/9.Debate.pdf>

Duarte, Daniel “La conformación de la política educativa argentina y la crisis económica de 1873.” *Revista Brasileira de Historia de la Educação*. Vol. 15, n. 3 [39]. (2015b) 23-52.

Duarte, Daniel “La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo.” *Hic Rhodus. Crisis capitalista, polémica y controversia* N° 1 (2011). <http://revistasiiigg sociales.uba.ar/index.php/hicrhodus>

Fernández, María “Colegio Nacional y Escuela Normal: la construcción de una identidad ciudadana diferenciada.” *Anuario de la SAHE*. (2000/2001) 89-112).

Gramsci, Antonio *La alternativa pedagógica*. (México D.F: Ed. Fontamara, 1981).

Oszlak, Oscar *La formación del Estado argentino*. (Buenos Aires; Ed. De Belgrano, 1982).

Peña, Milcíades *Historia del pueblo argentino*. (Buenos Aires: Emecé, 2012).

Puiggrós, Adriana *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. (Buenos Aires: Galerna, 2009).

Schoo, Susana “Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)” *Anuario de la SAHE*, Vol. 15 –N° 2– (2014) 37-68.

Vedoya, Juan *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. (Buenos Aires: Plus Ultra, 1973).

Fuentes.

Alió, Clementina C. de “Escuela Normal de Maestras del Uruguay.” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1886 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Eduardo Wilde*. (Buenos Aires: Taller tipográfico de la penitenciaría, 1886).

Argüelles, Joaquín “Escuela Normal de Maestros de Santa Fé” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1890 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Amancio Alcorta*. Tomo II. Anexos de instrucción pública. (Buenos Aires: Imprenta “La Universidad”,1890) 63.

Capdevila, Pedro “Colegio Nacional de La Rioja.” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1890 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Amancio Alcorta*. Tomo II. Anexos de instrucción pública. (Buenos Aires: Imprenta “La Universidad”, 1890) 120-122.

Castellano, Telasco “Colegio Nacional de Córdoba” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1886 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Eduardo Wilde*. (Buenos Aires: Taller tipográfico de la penitenciaría, 1986).

Díaz, Eudoro “Colegio Nacional del Rosario.” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1890 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Amancio Alcorta*. Tomo II. Anexos de instrucción pública. (Buenos Aires: Imprenta “La Universidad”, 1890) 34-38.

Leguizamón, Honorio “Colegio Nacional del Uruguay.” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1886 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Eduardo Wilde*. (Buenos Aires: Taller tipográfico de la penitenciaría, 1886) 57-61.

Van Gelderen, Adolfo “Escuela normal de profesores de la Capital.” *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1886 por el ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. D. Eduardo Wilde*. (Buenos Aires: Taller tipográfico de la penitenciaría, 1886) 254.