

¿Qué es ser una buena maestra?: la escuela de aplicación de la escuela normal nacional de maestras de córdoba (1891)

What is a good teacher?:
the application school of the national normal school of teachers of cordoba (1891)

Recibido: 15/04/2025 – Aceptado: 01/06/2025

María Amelia Fontaine Castelló

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)
mariameliafonaine@gmail.com

Carolina Macchione

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
caromacchione@gmail.com

Resumen

En este artículo se aborda la formación docente en la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba, institución dedicada a la formación de maestras normales nacionales en la capital provincial hacia fines del siglo XIX. Se analizan las Actas de Reuniones correspondientes a los años 1890 y 1891, con especial atención a las descripciones relativas a las características con las que las maestras debían llevar adelante sus clases. Estas descripciones suelen referirse a dos tipos de cuestiones: por un lado, al desempeño en el aula; por otro, a la relación con las alumnas normalistas. A partir del concepto de “niveles de especificación curricular” (Terigi, 1999), se analizan las prescripciones en un sentido amplio, entendidas como un entramado compuesto no solo por normativas escritas y oficiales –programas, reglamentos, leyes y disposiciones ministeriales– orientadas a regular la práctica pedagógica, sino también por la voz de autoridad de regentes, directivos, inspectores e incluso ministros, en tanto sujetos que influyen en las prácticas docentes. De este modo, el artículo busca echar luz sobre las prescripciones en la formación docente, tanto desde la normativa nacional como desde su aplicación en la cotidianeidad escolar, en la primera institución formadora de maestras nacionales de la provincia de Córdoba.

Palabras clave: Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba; maestras; práctica pedagógica

Abstract

This article examines teacher training at the Application School of the National Normal School for Teachers in Córdoba, an institution dedicated to training national teachers in the provincial capital towards the end of the 19th century. The minutes of meetings from 1890 and 1891 are analyzed, paying particular attention to the descriptions of the characteristics with which teachers were expected to conduct their classes. These descriptions typically refer to two types of issues: classroom performance and the relationship with student teachers. Using the concept of “levels of curricular specification” (Terigi, 1999), the prescriptions are analyzed in a broad sense, understood as a framework composed not only of written and official regulations—programs, rules, laws, and ministerial decrees—aimed at regulating pedagogical practice, but also of the authoritative voices of administrators, directors, inspectors, and even ministers, as individuals who influence teaching practices. Thus, the article seeks to shed light on the prescriptions in teacher training, both from the national regulations and from their application in daily school life, in the first institution for training national teachers in the province of Córdoba.

Keywords: National Teachers' College of Córdoba; teachers; pedagogical practice

Cita sugerida: Fontaine Castelló, M. & Macchione, C. (2025). ¿Qué es ser una buena maestra?: la escuela de aplicación de la escuela normal nacional de maestras de córdoba (1891). *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*. 12 (1), 128-144.

Introducción

Hacia 1891, en la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal Nacional de Córdoba trabajaban siete maestras de grado,¹ todas mujeres, coordinadas por la regente y profesora de Crítica Pedagógica, Dina Quiroga. Según el análisis de los registros de matrícula, seis de ellas habían sido estudiantes normales en la misma escuela y estado entre las primeras inscriptas entre los años 1884 y 1885.² En las actas de las reuniones ordinarias de la mencionada institución³ se registraron las conversaciones que mantuvieron en las reuniones semanales en las que regente y maestras daban cuenta de su posición como formadoras de las estudiantes de la Escuela Normal Nacional de Córdoba, vínculo estrecho entre formación y práctica o formación en la práctica, que es una de las características del proyecto normalista.

En las actas mencionadas, la voz de la regente adquiere una clara preponderancia por sobre las intervenciones de las maestras. En efecto, gran parte de los registros consignan lo expresado por la regente desde su posición de autoridad. No obstante, la voz de las maestras también se hace presente en determinadas intervenciones, especialmente en instancias de intercambio de ideas. A partir de algunos fragmentos que se analizarán a continuación, es posible advertir que en estas reuniones se discutían asuntos vinculados a la enseñanza y a la vida escolar, se leían textos de referencia e, incluso, se registraban resistencias por parte de las maestras frente a ciertas demandas. Según el protocolo de las reuniones, solo una parte de lo conversado quedaba asentada en las actas, ya que quienes oficiaban como secretarías priorizaban las observaciones de la regente por sobre otras intervenciones.

Lo que quedó registrado constituye, de algún modo, un tipo textual dirigido a la autoridad y con intenciones prescriptivas y/o de control, aspectos que le otorgan características particulares al registro documental. Un interrogante atraviesa el análisis de las actas que estructuran este trabajo: ¿cómo debía ser una “buena maestra normal”? Esta pregunta remite a las construcciones valorativas y de sentido de la regente. A partir de la lectura y el análisis de las fuentes, entendemos que una “buena maestra normal” era aquella que sabía qué debía enseñar –el currículum–, cómo debía hacerlo –el método– qué debía hacer –la tarea docente– y cómo debía actuar –la moral de la maestra–. Sobre la base de estos cuatro mandatos identificados, se desarrolla el análisis, teniendo en cuenta que se trata de una selección y un recorte que ofrecen pistas acerca de algunas de las características que asumió el normalismo en Córdoba y, en particular, en esta institución.

Consideramos que adentrarse en las instituciones para volver a mirarlas y reflexionar sobre cómo se desarrollaban la vida escolar, lo cotidiano y la cultura en las escuelas contribuye a enriquecer el estudio del normalismo en su complejidad. La recuperación de escenas de la vida cotidiana ofrece claves para desandar los grandes relatos homogeneizantes sobre la escuela y aproximarse a la dinámica propia de las instituciones,

¹ Utilizaremos los términos maestra, profesora o directora de grado para referirnos a las docentes de la Escuela de Aplicación, debido a que en las fuentes se utilizan los tres términos indistintamente.

² Archivo Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó. Libro de matrículas de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba, 1884- 1885.

³ Archivo Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó. Libro de actas de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba, 1890- 1891. (más adelante: Libro de actas ENNMC, 1890-1891)

a sus ritmos, cambios y continuidades, más allá de los tiempos políticos, económicos o normativos.

Respecto a la primera dimensión, para organizar el análisis, distinguimos las menciones que se hacen a los programas oficiales de otras formas de regular lo que debe enseñar una maestra: las voces autorizadas y las publicaciones o textos de consulta. Los programas oficiales aparecen siempre mediados por la voz de la regente, por lo que la distinción responde solo a una cuestión analítica. De acuerdo con Terigi (1999), las prescripciones y lo que realmente sucede en las escuelas no son dos cuestiones separadas. Detrás de los ámbitos de realización del currículum en donde se da la relación con las prescripciones –gestión política, escolar y áulica– existen lógicas que resultan del accionar de los sujetos. Al posicionarse frente a la norma, no son meros ejecutores, sino que se comportan como sujetos activos. Su posibilidad de interpretar y significar la norma no es independiente de los modos de significar lo social que han construido y comparten con otros sujetos en los ámbitos en los que se mueven.

En este análisis entendemos “lo que se debe enseñar” como una unidad que se va configurando en el cotidiano, en la interacción entre los programas oficiales, las voces que los reinterpretan y los saberes que las docentes construyen a lo largo de su propia formación, tanto en la práctica como en la consulta de textos de referencia. Al hablar de currículum, nos referimos al producto de las disputas que se dan, en un momento histórico particular, en torno a qué enseñar; es decir, lo entendemos como una construcción y, como tal, atravesada por una dimensión histórica y una dimensión conflictiva (Goodson, 2000). En esta línea, la asignación de unidades de tiempo a cada disciplina escolar opera como un mecanismo de jerarquización de los contenidos, en la medida en que aquellos a los que se destina mayor tiempo adquieren un estatus superior, mientras que los límites entre los saberes escolares pueden definirse de manera más clara o más difusa (Bernstein, 1977). Por otro lado, nos apoyamos en algunas ideas desarrolladas por Alterman (2008), que permiten comprender la secuenciación y la selección de contenidos como tareas propias de la enseñanza. Según la autora, los modos de concebir las prácticas de transmisión y de entender cómo los sujetos se apropian de esos contenidos –es decir, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje– subyacen a los criterios de secuenciación y selección de los contenidos y, por lo tanto, se constituyen en una de las claves de lectura del currículum escolar.

Una buena maestra sabe lo que debe enseñar: el currículum

La Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba fue fundada en 1884, en un contexto atravesado por disputas con el clericalismo local, motivadas tanto por la exclusión de la religión de los programas de estudio como por la presencia de maestras norteamericanas que profesaban el anglicanismo. Las tensiones generadas por la ausencia de la enseñanza de la religión católica no se limitaron al plano de los vínculos entre Iglesia y Estado, sino que tuvieron un correlato en las prácticas de la vida cotidiana (Lamelas, 2021).

En 1891, siete años después del inicio del funcionamiento de la Escuela Normal, la dirección de la institución ya no estaba a cargo de maestras norteamericanas. Sin embargo,

en los registros de las conferencias semanales que sostenían las maestras de grado de la Escuela de Aplicación puede reconocerse que los conflictos en torno al culto continuaban vigentes. A continuación, se presentan algunos registros que ofrecen indicios en esta dirección. Por ejemplo, en el acta del día diecinueve de octubre se consigna el siguiente intercambio entre la regente, Dina Quiroga, y una de las maestras de grado:

[La regente] Observó también a la señorita Casas haber faltado en parte al programa oficial, en las clases de Moral limitándose en la moral religiosa, limitándose al culto católico, siendo que debía hacerlo extensivo a todos los sentimientos religiosos.⁴

La señorita Casas objetó no haber referido únicamente al culto católico sino a todos y que lo tratado en su última clase se había referido a los diferentes modos en que la adoración a Dios puede efectuarse, dándole el nombre de culto interno si se efectúa mentalmente, externo si se manifiesta con actos o ceremonias, como también la división de éste en público y privado. La señorita Regente, no satisfecha aún, insistió como lo había hecho antes para que la Sta. Casas le presentase uno de los cuadernos de las alumnas donde estas tuvieran sus apuntes sobre dicho ramo.⁵

Este fragmento permite identificar, en las descripciones de la regente, un conjunto de aspectos relevantes. Por un lado, señala a la maestra una “falta” en relación con el programa oficial, producida en el desarrollo de la clase de Moral. Ello sugiere que este espacio curricular se presentaba como más propenso que otros a generar corrimientos respecto de las prescripciones vinculadas a la enseñanza religiosa; es decir, como un área con límites difusos en términos de contenidos, de aquello que formaba parte del programa y de lo que quedaba por fuera de él.

Esta ambigüedad se refleja en algunas de las expresiones utilizadas por la docente para describir lo que estaba enseñando, tales como “culto”, “modos de adoración”, “Dios” y “actos y ceremonias”, entre otras. Pocos días después, la conversación en torno a este asunto continúa en los siguientes términos:

Leída el acta de la antepenúltima conferencia, la Sta. Regente interrogó a la Sta. Casas sobre si estaba o no probado que ella faltó al reglamento en la clase de Moral. Después de varias desviaciones del asunto que se trataba ocurridas porque la Sta. Casas según manifestó en último caso olvidó cuando se convenció de su falta, quedando probado por las apuntes que llevan sus alumnas su apartamiento en parte del programa oficial.⁶

Reconocemos aquí la presencia de prácticas que entraban en tensión con lo prescripto, que fueron cuestionadas por “apartarse” del programa oficial y que la regente identificó como una “falta”. En este sentido, consideramos que, para la

⁴ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 18.

⁵ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 19.

⁶ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 22.

regente, una “buena maestra” era aquella que se adecuaba a los programas y respetaba el mandato laicista.

No obstante, como hemos señalado anteriormente, los sujetos resignifican, resisten y recrean la norma. A partir de los fragmentos analizados, podría pensarse que estas prácticas constituyeron resistencias a la laicidad o, alternativamente, expresiones de formas de religiosidad o de sociabilidad que ingresaban al ámbito escolar. La ausencia de una unidad de tiempo asignada a la enseñanza de la religión no obstaculizó, como puede observarse, la búsqueda de estrategias para habilitar espacios destinados a contenidos considerados relevantes para ser enseñados en la escuela.

La preocupación por el grado de ajuste a los programas oficiales no se manifestó únicamente en relación con la enseñanza de la religión católica, sino también en torno a la definición de qué temas o contenidos correspondía enseñar en cada grado. A partir de la lectura de algunas actas, la secuenciación de los contenidos y su adecuación a las dificultades que estos implicaban según la edad de las niñas constituyeron un punto recurrente de revisión y discusión en las conferencias semanales.

Dijo que algunas profesoras continuaban auxiliando demasiado á sus alumnas; como así mismo algunas materias eran tratadas muy extensamente y no como correspondía al grado de adelanto de las niñas, sucediendo esto particularmente en Quinto Grado.⁷

... Que había visto a la directora del Primer Grado B enseñar la circulación de la sangre, siendo que es un conocimiento difícil y que exige demasiado trabajo para nenas de primer grado.⁸

Del mismo modo, es posible reconocer, más allá de la cuestión de la extensión del tiempo dedicado al tratamiento de ciertos contenidos, otras concepciones vinculadas con el “grado de adelanto” de las estudiantes o con las “dificultades” de determinados conocimientos en relación con las edades de las alumnas. En el proceso de ajuste de las propuestas de enseñanza a los programas oficiales o a las prescripciones vigentes, se identificaron interrogantes referidos a los criterios de selección y secuenciación de los contenidos: ¿cuáles eran los saberes apropiados para cada edad?, ¿cuál era el grado de “adelanto” de las niñas?, ¿cuándo un conocimiento resultaba “difícil”, “cansaba” o “exigía demasiado trabajo” para una determinada etapa etaria? Las posibles respuestas a estos interrogantes suponen, de manera subyacente, concepciones sobre los modos de enseñar y de aprender del alumnado:

La maestra del primer grado B. enseña demasiado en su clase de Plantas; dar a conocer y hacer aprender por niñas de primer grado las partes de la flor como lo hizo, es exigir mas de lo necesario y cansar á las alumnas.⁹

⁷ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 15.

⁸ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 21.

⁹ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 22.

Si entendemos la gradualidad escolar como una construcción, es posible vislumbrar la existencia de ciertos acuerdos y disputas que se expresaron en pequeñas batallas cotidianas en torno a qué enseñar en cada edad. Estos criterios, renovados desde el currículum oficial en un contexto de expansión de la escuela pública graduada, probablemente implicaron mayores tensiones entre las prácticas previas y aquellas que comenzaban a consolidarse. En la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal Nacional de Córdoba, la selección y secuenciación de contenidos se presentaron como aspectos centrales de la tarea docente. Los programas oficiales, los reglamentos internos y la figura de la regente –en su rol de autoridad y como profesora de Crítica Pedagógica– fueron delineando estos procesos de selección y secuenciación. En relación con este mismo aspecto, se identifica además una diferenciación entre los cursos elementales y los cursos de la Escuela Normal:

Que había notado igualmente que las materias de las lecciones eran tratadas de un modo mucho mas extenso que el designado en los programas oficiales, olvidando que en la Escuela de Aplicación, todos los conocimientos son elementales y que es en el Curso Normal donde harán un estudio superior. Sobre esto hizo mención en particular á la profesora de quinto grado, Señorita Clara Olmos que en su clase de Ciencias Naturales se habia extendido demasiado al enseñar los músculos. Que no se debían tratar otros puntos de enseñanza que los prescriptos por los programas.¹⁰

Las regulaciones se configuraron a partir de las voces de autoridad, encarnadas en agentes con distintos niveles de injerencia en el cotidiano escolar. En este sentido, es posible considerar a regentes, directivos, inspectores y ministros como sujetos que incidían en las decisiones curriculares que se tomaban en la vida diaria de las instituciones educativas. Así, en las actas de las conferencias semanales se identifica que la regente de la Escuela de Aplicación tenía un papel central en la definición de aquello que debía enseñarse, entre otros múltiples asuntos. En su rol de profesora de Crítica Pedagógica, formulaba observaciones y evaluaciones sobre los modos de hacer de las maestras en el aula, el uso de los espacios, los tiempos y los objetos, así como sobre el método de enseñanza.

Con el transcurrir del ciclo escolar, se vuelve notoria una mayor presencia de las voces de las maestras en las actas. Quedaron registradas respuestas, justificaciones e incluso cuestionamientos en torno a algunos asuntos. Al finalizar una conferencia de principios del mes de noviembre de 1891, intervino la directora de la Escuela Normal, María C. Perotti. Esta se constituyó como otra voz autorizada, en su carácter de garante del cumplimiento del reglamento, y avaló y acompañó la tarea de la regente de la Escuela de Aplicación, velando por la observancia de la normativa, en este caso en términos curriculares:

La Sta Quiroga pidió á las maestras que hablasen sobre el Régimen en las Escuelas, sus fines y medios de establecerlo; punto designado por la misma Sta para leerlo en

¹⁰ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 3.

el tratado de Direcciones sobre Escuelas por Balvin; pero no habiendo la mayoría conseguido tal libro, dispuso se leyera el capítulo mencionado. Leyeron por parte las Stas Casas, Savio, Schuldt y Olmos y despues de haber explicado y ampliado los párrafos leídos, terminase la reunión, retirándose todas á las 3 p.m.¹¹

En el extracto se menciona un libro titulado *Dirección de las Escuelas*, cuyo subtítulo es “Libro de texto para las Escuelas Normales y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de instrucción pública y para los padres de familia”, publicado por la editorial neoyorquina Appleton and Company en 1885. Su autor, Joseph Baldwin, fue director de escuelas del estado de Kirksville, Misuri, y se presenta de la siguiente manera:

Esta obra tiene por principal objetivo ayudar á las personas, de ambos sexos, que se esfuerzan por poseer el arte de la educación. A este fin se ofrecen abundantes principios, ejemplos y resultados, con cuyo auxilio se deja que cada maestro procure, por sí mismo y a su modo, a dirigir una escuela.¹²

Se trata de una publicación compuesta por tres tomos: uno dedicado a la dirección de las escuelas y los otros dos a la psicología elemental y ciencia de la cultura humana, y al arte de enseñar. Baldwin publicó en primer lugar el tomo II, referido a la dirección de las escuelas, en el que desarrolló cuestiones tales como los medios materiales para la educación, la organización y el régimen escolar, los planes de estudio y programas, la dirección de la clase, los exámenes y el registro de calificaciones, así como las escuelas “graduales”,¹⁹ entre otros temas. Este mismo libro fue mencionado en otra conferencia como respuesta a una conversación en torno a un asunto que se estaba tratando, en este caso, la puntualidad y la asistencia:

La Sta Regente propuso el tema de buscar los medios de combatir la mala puntualidad y asistencia y corregir el mal caracter de las niñas ...

Por complemento se leyeron algunos párrafos en la “Dirección de la Escuela” por Baldwin sobre el mismo asunto.¹³

A partir de estas referencias, puede inferirse que se trataba de un libro de consulta habitual en la Escuela Normal de Maestras de Córdoba. Con los datos disponibles, no es posible afirmar que cada maestra contara con un ejemplar, ni tampoco establecer cuántos volúmenes de esta obra integraban la biblioteca de la institución en ese momento. Sí puede señalarse que en las conferencias semanales se leían y comentaban algunos fragmentos.

Considerando a las ausencias como otra manera de hacerle preguntas a las fuentes (Rockwell, 2018) debemos decir que no encontramos en las actas referencia a otros textos que no sea el de Baldwin. Nos quedan aquí algunos interrogantes por la difusión de *El*

¹¹ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 12.

¹² Biblioteca Nacional de Maestros. Baldwin, J (1885) The art of school management. New York: D. Appleton and Company.

¹³ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 4.

Monitor de la Educación Común.¹⁴ Quizás en otras Escuelas Normales de la época era una lectura difundida, tal vez en la Escuela Normal de Maestras de Córdoba también, pero en estas actas no encontramos referencias a esta publicación, ni a otras publicaciones, ya sean en formato de revista o libros.

Podemos concluir, entonces, que se advierte una preocupación de la regente orientada a subrayar la importancia de que las maestras adecuaran la enseñanza a las normas vigentes, tomando como referencia los planes y programas oficiales. En este marco, los ajustes se vinculaban principalmente, por un lado, con la correspondencia entre los contenidos enseñados y la edad de las niñas y, por otro, con su adecuación a los contenidos propios de las escuelas normales.

En un sentido más amplio, los lugares de autoridad ocupados por la regente y la directora también operaban como instancias reguladoras de aquello que debía enseñarse. A partir de esto, en el apartado siguiente avanzaremos en el análisis de lo que hemos definido en torno a la pregunta: ¿cómo se debía enseñar en la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba?

Una buena maestra sabe cómo debe enseñar: el método de enseñanza

Para los años analizados, la demanda cuantitativa de docentes en un sistema escolar que atravesaba un proceso de intenso crecimiento en la provincia de Córdoba se combinó con un cambio cualitativo en el trabajo de enseñar (Lamelas, 2023). En relación con esta dimensión, agrupar los mandatos sobre cómo debía enseñar una buena maestra normal en dos grandes ejes –los saberes exigidos y la profesionalización docente– permite aproximarnos al concepto de “trabajo de enseñar” para designar el conjunto de tareas que las docentes realizaban en torno a la transmisión. Como señalamos anteriormente, establecemos una distinción entre, por un lado, las ideas sobre “la enseñanza”, para lo cual analizamos los discursos en torno a la circulación o distribución de la palabra en el aula, y, por otro, “la enseñanza de las materias escolares específicas”, ámbito en el que seleccionamos el análisis de la enseñanza de la lectura.

En los registros de las conferencias semanales se identifican diversas menciones a cuestiones vinculadas con la “circulación de la palabra en clase”. En relación con este aspecto, se han reconocido ideas acerca de cuánto debía hablar la maestra y cuánto las estudiantes, del tiempo que debía otorgarse para favorecer la participación de las alumnas y de los tonos considerados adecuados en el habla, tanto de docentes como de alumnas. Algunas intervenciones permiten advertir que el uso preponderante de la palabra por parte de la maestra era concebido como un obstáculo para la participación de las niñas en la clase. Es decir, se sostenía que la maestra debía regular su intervención para habilitar la palabra de las alumnas, y que el hablar en clase era entendido como un indicador de trabajo. En este sentido, la regente señalaba “que por lo general las maestras hablaban demasiado, haciendo trabajar poco a las niñas”.¹⁵

Por otro lado, se identifican una serie de afirmaciones que no se centran en cuánto

¹⁴ *El Monitor de la Educación Común* fue una revista publicada por primera vez en 1881 y continuó sin interrupciones hasta 1949, culminando en ese año su primera época. Vendrían luego otras ediciones y nuevas interrupciones, pero manteniendo siempre el mismo nombre.

¹⁵ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 8.

habla la maestra, sino en los modos en que lo hace. Es decir, se pone el foco en los tipos de preguntas que formula y en los tiempos que ofrece a las estudiantes para que se produzcan las respuestas. A estos dos elementos –el tipo de preguntas y el tiempo otorgado– se asocian las posibilidades de las alumnas de responder y de elaborar pensamiento:

hicieron hablar mas a las alumnas agregando que hay maestras que repiten demasiado las preguntas o las órdenes que dan, llegando el caso de llegar a haber oído repetir una misma pregunta hasta cinco veces antes de esperar conteste de ninguna.¹⁶

... que se eviten preguntas como esta: ¿quién puede repetir lo que se ha dicho? que lo que se quiere es la enunciación de las ideas y no la simple repetición.¹⁷

Reconocemos una serie de intervenciones que se relacionan con el tono de conversación en las clases, tanto de parte de la maestra como de las niñas, refiriéndose en particular al tono de voz de la maestra:

Que las Directoras del primer grado B y sexto grado hablan demasiado alto, haciendo las alumnas todo lo contrario, cosa adversa á lo que debía suceder.

Se refirió primero al trabajo hablado de las maestras, recomendando a éstas hablaran poco y en tono natural¹⁸

Por consiguiente, identificamos que las maestras de la Escuela de Aplicación aprendían una manera de hablar –un tono– que incidía en los modos de intercambio en clase, en particular en la producción de la participación de las alumnas; pero también aprendían un modo de ser maestras que se sostenía en su corporalidad.²⁰ En este último fragmento se nombra el “tono de voz natural” como aquel que debía utilizarse en clase. No es un dato menor que, para estos años, el director de la Escuela Normal de Paraná – institución rectora del normalismo en el país–, José María Torres, publicara el libro *El arte de enseñar*, donde recomendaba a los maestros hablar en un “tono medio” o “el que se emite naturalmente”.

En el caso específico de la circulación de la palabra en clase, las preocupaciones en torno al método giraban en torno a saberes vinculados con cuánto hablar, qué tipo de preguntas formular, cómo habilitar el pensamiento y la respuesta, y cuál era el tono de voz adecuado. Esta preocupación metodológica, que aquí hemos focalizado en el uso de la palabra, puede pensarse como extensiva a otros aspectos de la enseñanza, tales como el sentido de los repasos, el uso del pizarrón y de las pizarras individuales, la disposición de las estudiantes en el aula o la importancia atribuida a la memoria, entre otros. Podemos suponer, entonces, que las conferencias semanales se constituían en espacios para reflexionar sobre las mejores maneras de enseñar y, al mismo tiempo, en ámbitos que la profesora de Crítica Pedagógica utilizaba para la formación de las maestras noveles que se desempeñaban en la Escuela de Aplicación.

¹⁶ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 17.

¹⁷ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. no legible.

¹⁸ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 22.

Saberes sobre cómo enseñar materias escolares específicas

Así como reconocemos que las maestras de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba construyeron saberes vinculados a la enseñanza en general, también es posible identificar la producción de saberes específicos del método para el trabajo con las distintas disciplinas escolares. Con el fin de responder, al menos parcialmente, a los interrogantes acerca de qué conocimientos metodológicos debían poseer las maestras normales, recuperamos las conversaciones registradas en torno a las siguientes materias escolares: lectura, aritmética, declamación, caligrafía y deletreo. Dado que se trata de uno de los temas más recurrentes en las actas, nos detendremos en particular en la enseñanza de la lectura, para lo cual hemos seleccionado algunos fragmentos:

Se refirió enseguida la Señorita Regente á la clase de Lectura y dijo que las observaciones que tenia no eran satisfactorias, puesto que no llenaban los fines que se propone, ni las maestras empleaban los medios tan múltiples que concurren á ellos. La Señorita Regente interrogó a las profesoras sobre cuáles eran los fines de la clase de Lectura; á lo que las expresadas Señoritas manifestaron que la lección de Lectura tenía como fin el desarrollo de todas las facultades intelectuales y tambien la parte moral de la alumna, pues los asuntos que tratan las lecciones de Lectura son tan vários que se prestan para hacer racionar; concentrar su atención en un punto dado, (signo desconocido), y obtener exelentes deducciones morales. Además la maestra debe procurar que la discípula adquiriera una correcta pronunciación y acentuación para lo que la Señorita Regente recomendó los ejercicios fonéticos.¹⁹

A diferencia de otros asuntos, en los que los registros consignan principalmente un punteo de temas sobre los cuales la regente formula críticas u observaciones, en el caso de la lectura es posible identificar intervenciones en las que la conversación parece abrirse a la discusión. Por este motivo, hemos decidido detenernos en este aspecto, ya que cuando se aborda la lectura en las conferencias semanales aparecen indicios de intercambios entre las docentes y de tomas de posición más activas. En el fragmento anterior se plantea una pregunta en torno a los fines de la clase de lectura y a las conclusiones a las que arriban las maestras; en el párrafo al que nos referiremos a continuación, en cambio, se interroga por el propósito mismo de hacer leer a las estudiantes. Puede inferirse, a partir de las respuestas de las propias maestras, que estas reflexiones aluden específicamente a la lectura en voz alta:

Preguntó en seguida la misma cuál era el objeto de hacer leer en concreto: la Sta Savio quitar el tonillo, Olmos que se adquiriese más bien; Palacios, ejercitar á los tímidos. Reg. que no tenía tímidos. Vélez, para corregir a los que leen mal. Casas, para retardar a los aligerados y acelerar a los muy lerdos; siendo este último el más aceptado se agregó que debía tenerse cuidado de no destruir el objeto en la aplicación. La Sta Reg

¹⁹ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 3.

dijo que se pusieran en práctica los ejercicios de lectura para desarrollar todas las facultades²⁰

En esta situación quedan plasmadas las ideas sobre la lectura de cinco de las maestras presentes en la reunión: “la Sta. Savio, quitar el tonillo; Olmos, que se adquiriese más bien; Palacios, ejercitar a los tímidos; Reg., que no tenía tímidos; Vélez, para corregir a los que leen mal; Casas, para retardar a los aligerados y acelerar a los muy lerdos”. Puede inferirse, entonces, que se produjo un intercambio de opiniones y que se arribó a un acuerdo sobre el tema o, al menos, que quedó claramente establecida cuál debía ser la respuesta aceptada como correcta: “siendo este último el más aceptado, se agregó que debía tenerse cuidado de no destruir el objeto en la aplicación. La Sta. Reg. dijo que se pusieran en práctica los ejercicios de lectura para desarrollar las facultades”.²¹

Si bien no en todas las actas se registra explícitamente la puesta en común de ideas ni la construcción de acuerdos, es posible sostener que estos intercambios efectivamente tenían lugar. En torno al tema de la lectura encontramos, en este caso, una pregunta formulada por la regente, una respuesta de cada maestra y la identificación de una posición que fue considerada “la más aceptada”. Sabemos, además –como se ha señalado anteriormente–, que las conferencias semanales no eran encuentros breves, por lo que puede suponerse que lo consignado en las actas constituye apenas un punteo de los temas tratados y que, en torno a algunos de ellos, se desarrollaban conversaciones más extensas. Asimismo, las menciones a la consulta de textos permiten reconocer que se trataba, de algún modo, de espacios con una clara dimensión formativa. En este sentido, es posible identificar intervenciones de la regente, entre las cuales se encuentra el siguiente fragmento.

Hizo presente que habían algunas clases cuyo desarrollo era bastante difícil para las alumnas maestras, como desarrollar la idea de sustantivo, sustantivo común, propio (símbolo o abreviatura) y en las cuales las profesoras podían darles algunas indicaciones. Preguntó qué definición se daría para sustantivo común. La misma Señorita Regente dio la siguiente: “Es la palabra que nombra cada uno de los objetos de una misma especie”. También dió la definición para sustantivo propio: “Es la palabra que nombra a un solo objeto para distinguirlo de los demás de su especie”.

Como ya se ha señalado, la regente de la Escuela de Aplicación desempeñaba también el cargo de profesora de Crítica Pedagógica. Desde esta doble función, es posible comprender que las intervenciones analizadas se vinculen estrechamente con el rol que ejercía: introducía conceptos, realizaba correcciones sobre conocimientos considerados “errados”, formulaba preguntas acerca del objeto de la enseñanza y recuperaba ideas expresadas por las maestras. De este modo, su actuación puede leerse como la construcción de un espacio de aprendizaje destinado a la formación de las maestras noveles.

Nos hemos detenido en los conocimientos que las maestras de la Escuela de Aplicación poseían en torno a la enseñanza de la lectura como una vía para imaginar (Rockwell, 2018) cómo se producía la transmisión y la construcción de saberes sobre la

²⁰ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 12.

²¹ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 8.

enseñanza de las materias escolares.

Una buena maestra sabe lo que tiene que hacer: el trabajo docente

Hemos desarrollado hasta aquí dos tipos de conocimientos esperables de una “buena maestra normal”, que pudimos identificar a partir del análisis de las conferencias semanales de la Escuela de Aplicación. Por un lado, nos detuvimos en los discursos en torno al ajuste del currículum, a lo que denominamos “saber qué enseñar”; por otro, en los mandatos relativos al método, o “cómo enseñar”.

En el análisis de las fuentes, observamos que las maestras, a quienes también se las denominaba “directoras de grado”, se constituían como responsables de su grupo de alumnas y de las practicantes normales. Asimismo, encontramos algunas referencias que permiten suponer la existencia de una relación de jerarquía con docentes de otras áreas o campos. El fragmento que analizamos a continuación no se vincula directamente con las tareas que podríamos denominar administrativas; sin embargo, resulta útil para ilustrar la idea que venimos desarrollando:

La Señorita Regente dijo, que les vamos perdiendo la costumbre á las niñas de saludar, y que ella no permitirá no la saluden las maestras, no porque ellas no necesiten esa atención sinó porque esta falta de urbanidad ataca á las mismas niñas que se educan; que nosotras somos responsables del orden de las alumnas y no el profesor de francés, labor, etc. La Señorita Olmos observó que sería conveniente que estos profesores asistan á las conferencias para que oyeran las críticas á lo que contestó la Señorita Regente que era á nosotras á las que correspondía poner en conocimiento de ella las faltas de estos y que también podíamos nosotras hacerles directamente las observaciones.²²

En este caso, se alude a la responsabilidad por el orden de la clase, pero la intervención de la regente deja en claro que la maestra debía poner en su conocimiento las faltas de los profesores y que también podía realizarles observaciones sobre su práctica. Podríamos decir, entonces, que las directoras de grado desarrollaban una serie de tareas derivadas de su posición jerárquica respecto de otros docentes –por ejemplo, de francés o de labores– y que, al mismo tiempo, respondían a la regente, quien a su vez dependía de la directora de la Escuela Normal.

Si bien lo señalado no constituye una idea novedosa en sí misma, resulta pertinente recuperarla aquí, ya que el crecimiento exponencial de la escuela pública y, con ella, de las Escuelas Normales en el período estudiado, implicó también la ampliación de los sujetos involucrados en las tareas educativas y, en consecuencia, una mayor complejización de su organización.

Por tratarse de una institución escolar, existía una estructura temporal y un conjunto de normas que regulaban, entre otras cosas, la utilización de los espacios y de los objetos de uso común. En las actas de las reuniones de la Escuela de Aplicación se encuentran huellas

²² Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 14.

de un vínculo permanente entre la realización de determinadas tareas y los tiempos en los que correspondía llevarlas a cabo: el momento y la periodicidad con que debían realizarse las críticas a las practicantes, el horario de regreso del patio, la fecha de entrega de informes, la hora de convocatoria de las niñas a clase y el horario en que las maestras debían retirarse de la escuela son algunas de las cuestiones que aparecen como indicios de que este era un tema que atravesaba la vida cotidiana de la institución.

Por tratarse de una institución escolar, existía una estructura temporal y un conjunto de normas que regulaban, entre otras cosas, la utilización de los espacios y de los objetos de uso común. En las actas de las reuniones de la Escuela de Aplicación se encuentran huellas de un vínculo permanente entre la realización de determinadas tareas y los tiempos en los que correspondía llevarlas a cabo: el momento y la periodicidad con que debían realizarse las críticas a las practicantes, el horario de regreso del patio, la fecha de entrega de informes, la hora de convocatoria de las niñas a clase y el horario en que las maestras debían retirarse de la escuela son algunas de las cuestiones que aparecen como indicios de que este era un tema que atravesaba la vida cotidiana de la institución.

que las Maestras de los primeros Grados debían retirarse a la misma hora que las demás maestras, y que al darles una hora menos de clases, se había tenido en cuenta la necesidad que hay en estos grados de la enseñanza de mayor preparación.²³

De modo similar al fragmento anterior, encontramos numerosas “críticas” de la regente cuyo eje era el uso u observancia del tiempo. Este aspecto ya fue mencionado al analizar el currículum o el “qué enseñar” (en relación con el tiempo asignado a cada contenido) y también apareció vinculado al método o al “cómo enseñar” (el tiempo como promotor de la participación de las alumnas). En este apartado, nos centramos específicamente en el uso del tiempo como una dimensión del trabajo docente.

La presencia reiterada de este tema en los intercambios registrados en las conferencias semanales nos lleva a pensar que se trataba de un aspecto considerado susceptible de ser aprendido y que la Escuela de Aplicación funcionaba como un ámbito propicio para la producción de esos aprendizajes. En este sentido, tanto las maestras como las practicantes iban aprendiendo qué se esperaba de ellas en relación con el uso del tiempo escolar. Como señalamos anteriormente, se trataba de maestras noveles que, además de cumplir un rol formador, se encontraban ellas mismas en proceso de formación.

Se trataron los asuntos siguientes: la Señorita Quiroga observó que si por algún trabajo especial se llamaban niñas fuera de las horas de clases, que la maestra que la hiciera tenía que estar a esa hora, para que las alumnas no se encontraran en ningún momento solas en el Edificio.²⁴

Que tuvo lugar de observar que la profesora de Segundo Grado hizo venir a una alumna a las tres pasado meridiano para arreglar los lápices, trabajo además perteneciente a la profesora.²⁵

²³ Libro de actas ENNMC, 1891, fl. 6.

²⁴ Libro de actas, ENNMC, 1891, fl. 8.

²⁵ Libro de actas, ENNMC, 1891, fl. 20.

En estos fragmentos, la regente llamó la atención a la profesora por una cuestión que aparece en más de una oportunidad en las actas: las maestras convocaban a las niñas antes del horario de clases o las hacían permanecer más tiempo en la escuela. Esta situación fue señalada incluso, en una ocasión, por un “padre de familia” que presentó una queja al respecto. Estas observaciones de la regente se vincularon con otra de las tareas que se esperaba que realizaran las maestras, a la que podríamos denominar “la supervisión de las alumnas”: que las niñas permanecieran siempre bajo la mirada de una persona adulta dentro del ámbito escolar. Las tareas de cuidado de las niñas en el espacio escolar implicaron, asimismo, una serie de posibilidades e imposibilidades en el uso de los espacios. Siempre que las niñas estuvieran en la escuela, las docentes debían estar presentes, y cuando las maestras no se encontraban en el salón de clases, las niñas no podían permanecer allí. Se fue configurando, por consiguiente, una coreografía en el uso de los espacios, en articulación con los tiempos en que se estaba en la escuela:

Que siendo las horas de clase de cincuenta minutos y un recreo después de cierto tiempo, no había necesidad de dar permiso para salir afuera a los niños, que en tercer grado había visto salir tres niños a un tiempo.²⁶

... que ha visto dar permiso a las niñas para que entren al Salón de Clases, en las horas de recreo y con ausencia de la maestra; que se acostumbre a las niñas a formarse inmediatamente de oír la campana.²⁷

La pertenencia a un espacio institucional implicó una preocupación por la unificación de criterios en el uso del tiempo, que fueron configurando las tareas que las maestras realizaban. Reconocemos, asimismo, que la dimensión temporal del trabajo docente se fue entrelazando con el uso de los espacios.

La moral de la maestra normal

Una de las particularidades del normalismo en Argentina a fines del siglo XIX radicó en la pretensión de respetabilidad de sus exponentes, es decir, de los/as egresados/as, maestros/as y directores/as de escuela; lo que derivó en una simultánea formación científica y moral. La idea de que los maestros y maestras normales no solo alfabetizaban, sino que también eran los encargados de difundir modelos de conducta, se asocia a la visión de que la docencia no era un empleo ni una profesión, sino que se trataba de un apostolado y una misión (Fiorucci y Southwell, 2019). Son numerosos los estudios sobre la figura modélica de los maestros y maestras normales, que incluso excedía los límites de la escuela y suponía una serie de comportamientos para todos los ámbitos de su vida (Pineau, 2001; Fiorucci, 2014 y 2019). Al formularnos la pregunta acerca de cómo debía actuar una maestra, encontramos indicios de que el cumplimiento de sus deberes podía ser considerado una forma de influencia sobre las alumnas. Es decir, identificamos una correlación entre “hacer lo que se debía hacer” y “ser un modelo a imitar”. Consideramos

²⁶ Libro de actas, ENNMC, 1891, fl. 16 y 17.

²⁷ Libro de actas, ENNMC, 1891, fl. 13.

que esta podría ser una primera arista para observar la figura de la maestra como modelo de conducta:

[La directora] Dijo que la influencia moral del maestro sobre los alumnos es la palanca poderosa que actúa en el progreso de toda clase y que como las Stas. Directoras no debían ignorarlo, esta dependía del estricto cumplimiento de los deberes que como maestras les correspondían, siendo así un modelo más o menos perfecto para las alumnas, donde las maestras tuvieran siempre algo bueno que imitar (Libro de actas, ENNMC, 1891, fl. 23).²⁸

En el fragmento anterior reconocemos algunas ideas que se sostienen en la figura modélica del maestro normal. Por un lado, la “influencia moral” como una manera de generar “progreso” en toda la clase y, por otro, la posibilidad de que siempre hubiera algo “bueno” para imitar. En la misma reunión, la directora continúa del siguiente modo: “En vista de que las deficiencias enumeradas (falta de influencia moral, de buenos sistemas de enseñanza y de conocimiento) siempre existían, la Sta. Directora ha hablado en los mismos términos a las señoritas directoras de grado”. Esto ejemplifica la circulación de un discurso en el cual la actuación de la docente fue considerada, en sí misma, una manera de incidir en las alumnas y que tenía una relevancia equiparable a la de los “sistemas de enseñanza y de conocimiento”. Es decir, se esperaba de una buena maestra que, además de la enseñanza de los contenidos curriculares, enseñara desde la autoridad moral:

La Sta Regente propuso el tema de buscar los medios de combatir la mala puntualidad y asistencia y corregir el mal carácter de las niñas- La Sta Jofré dijo que dejaba un rato mas despues de la clase á las niñas que faltaban en esto.- Reg. que no se podía dar otro castigo, que se trate por la influencia Moral -Sta Casas, que se interese á los padres - Sta Reg. que se les llame á comprender lo que pierden con una falta.²⁹

En este pasaje reconocemos que también se sugería recurrir a la “influencia moral” ante las dificultades para “combatir” la mala puntualidad y la inasistencia. Por otro lado, este fragmento nos invita a detenernos en cómo se construía el valor de la asistencia a la escuela desde el propio sistema educativo hacia las familias. En este marco, y entendiendo que la maestra fue considerada como un modelo de conducta, nos preguntamos por los rasgos de carácter que debía tener.

Reflexiones finales

En las páginas precedentes hemos centrado nuestro análisis en cómo se construía, en el cotidiano escolar de una Escuela Normal, la respuesta a la pregunta por qué era ser una buena maestra. Según lo presentado, esta noción remitía a un conjunto de asuntos de la enseñanza en general, como la circulación de la palabra, el estudio, la memoria y la repetición, así como a aquellos vinculados a la enseñanza de materias escolares específicas,

²⁸ Libro de actas, ENNMC, 1891, fl. 22.

²⁹ Libro de actas, ENNMC, 1891, fl. 4.

como la lectura y la escritura. Concluimos que tanto la observancia del currículum como la preocupación por cómo enseñar, o por el método, atravesaban los encuentros que las docentes de la Escuela de Aplicación mantenían con la regente, generando un espacio de intercambio de ideas y de formación, siempre en relación con las normas y las voces de autoridad. Si nos atenemos a lo trabajado, podemos decir que una buena maestra normal debía cumplir con ciertas tareas que derivaban de la estructura burocrática de la escuela pública en expansión –como la realización de informes y registros– y también con aquellas propias que se configuraban en la institución escolar, tales como el cumplimiento de horarios, la supervisión de las alumnas y el cuidado y orden de los espacios y materiales de uso común.

En la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba se constituyó un espacio en el que las docentes aprendían qué y cómo enseñar, al mismo tiempo que aprendían qué hacer y cómo actuar en la escuela. La regente de la Escuela de Aplicación generaba un intercambio de ideas y un espacio formativo para las maestras a cargo de los grados, quienes eran, a su vez, responsables de realizar críticas a las estudiantes normalistas. Encontramos que en los proyectos diseñados por la directora y la regente convivieron y se apropiaron diferentes tradiciones pedagógicas. Su análisis contribuye a matizar cualquier pretensión de generalización; incluso permite identificar posicionamientos que comenzaban a emerger. Al correr la centralidad de la normativa y poner el foco en el análisis de la circulación de ideas y perspectivas, la vida cotidiana escolar sugiere que no puede pensarse al normalismo como un proyecto nítido y homogéneo, sino, por el contrario, como contradictorio y poroso.

Asimismo, reconocemos que tanto el trabajo docente como el trabajo de enseñar se encontraban atravesados e incluían, integraban y reflejaban capas conformadas por prácticas y discursos en permanente reproducción, resignificación y resistencia. Las maestras, las directoras y las regentes utilizaron tonos de voz, seleccionaron contenidos, se refirieron a las niñas (estudiantes), realizaron informes, gestionaron los espacios (patios, bibliotecas), definieron ideas y organizaron horarios, y disputaron decisiones a partir de la integración de saberes que se fueron construyendo en la propia práctica de gobierno, a la vez que diseñaron proyectos institucionales acordes con aquello que consideraban un modelo de escuela a seguir. Hemos reconocido que las “voces autorizadas” en este terreno fueron, por un lado, los reglamentos y planes de estudio y, por otro, los sujetos que encarnaron, reprodujeron, cuestionaron, reformularon y resistieron esas normas: en este caso, tanto la regente y la directora como las maestras de la Escuela de Aplicación.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y práctica. *Revista Páginas. Escuela de Ciencias de la Educación*, 10 (6), 127-145.
- Baldwin, J. (1885). *Dirección de las Escuelas*. Appleton y Compañía.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 25-45.
- Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). Normalismo. En: F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara

- (Comps.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, (pp. 245-248). Universidad Pedagógica Nacional.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro.
- Lamelas, G. (2021). Condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar (Córdoba, Argentina; 1880-1910). En: E. Rebolledo y G. Lamelas (Comps.) *Tramas en la Historia de la Educación desde Córdoba*. CLACSO- CIFYH-UNC.
- Lamelas, G. (2023). Las Escuelas Normales de Córdoba: instituciones, sujetos y pedagogías en disputa. *Cuadernos de Historia, Serie Economía y Sociedad* (31), 58-90.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: P. Pineau. I. Dussel I. y M. Caruso. *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos sobre un Proyecto de la Modernidad*. Paidós.
- Rockell, E. (2018). Imaginando lo no documentado. Del archivo a la cultura escolar. En: N. Arata, J. C. Escalante y A. Padawer (Comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, (pp. 331-353). CLACSO
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Santillana.