

**LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CORDOBA (1942-1946):
DEL REPLANTEO DE UNA IDENTIDAD PROVINCIAL A LA
CONSTRUCCION DE UNA IDENTIDAD DOCENTE**

*(THE HIGH NORMAL SCHOOL OF CORDOBA (1942-1946):
FROM RETHINKING A PROVINCIAL IDENTITY TO THE MAKING OF A
TEACHER IDENTITY)*

Sonia Mercedes BANEGAS - María Estela MOYANO -
Daniel Alejandro MAZZOLA*

RESUMEN

Nuestra investigación contribuye al conocimiento de una experiencia educativa novedosa para su época, examinando cómo los autores del proyecto construyeron una identidad docente que recuperó una identidad provincial y mostró el compromiso de un grupo de intelectuales cordobeses con la transformación de la sociedad.

Abordamos la construcción de la identidad docente de la primera Escuela Normal Superior de Córdoba en 1942, problemática que nos remite a indagar el proceso socio histórico fundacional en el que sus gestores, intelectuales definidos por la Reforma del 18', formularon un proyecto pedagógico que impulsó la reforma educativa de la provincia.

Estos actores pusieron en discusión el eje Buenos Aires-Interior como categoría de opuestos que imposibilita pensar una realidad nacional de variadas, complejas y conflictivas modalidades históricas. En este contraste de intereses se construyó una identidad provincial de resistencia, de ruptura. Este discurso ideológico reformista se reconfiguró con la creación de la Escuela Normal provincial, espacio donde se construyó una identidad docente que implicó al Estado, a la institución, sus prácticas y la comunidad.

Concebimos la identidad docente como una construcción social que articuló en la institución, lo individual y lo colectivo. Este proceso se generó en el marco de un contexto social histórico en el que Córdoba se configuró como un espacio de tensión entre una sociedad tradicional y moderna, cuando un grupo de intelectuales gestó un proyecto educativo.

Esta experiencia educativa breve, configuró identidad docente desde el discurso ideológico del Estado y reconoció una actitud militante, responsable, basada en las particularidades regionales.

* Escuela Normal Superior "Dr. Agustín Garzón Agulla" (E.N.S.A.G.A) – Viamonte 150 - CP 5000 - Córdoba - Argentina. **Correo Electrónico:** soniabaneegas@gmail.com

Las fuentes de información utilizadas son revistas y textos producidos en la época, complementadas con entrevistas a docentes y ex alumnos de la escuela.

Palabras Clave: Escuela Normal Superior de Córdoba, identidad docente, identidad provincial, intelectuales reformistas, pensamiento alternativo.

ABSTRACT

Our research contributes to the knowledge of an innovative educational experience for that time, examining how the authors of the project built a teaching identity that recovered a provincial identity and showed the commitment of a group of intellectuals from Córdoba with the transformation of society.

We approach the construction of teacher identity of the first Normal School of Cordoba in 1942, an issue that reminds us to inquire about the socio-historical founding process in which its agents, Intellectuals defined by the Reform of 18', formulated a pedagogical project that encouraged the education reform of the province.

These actors put up for debate the focus Buenos Aires-the rest of the country as a category of opposites that do not allow thinking in national reality, varied, complex and troublesome historical modalities. In this contrast of interests, the provincial identity of resistance was built, a breakdown. This ideological speech reconfigured a teacher identity that involved the state, the institution, its teaching practices and the community.

We conceive teacher identity as a social construction that articulated what is individual and collective in the institution. This process was generated in the framework of a social historical context in which Cordoba was configured as a tension space between a traditional and modern society when a group of intellectuals originated an education project.

This brief educational experience, configured teacher identity from an ideological speech of the state and recognized an activist attitude, responsible, based on regional peculiarities.

The sources of information used are magazines and texts produced at that time, complemented with interviews to teachers and ex-students of the school.

Key Words: *Alternative thinking, Escuela Normal Superior de Córdoba, intellectuals reformists, provincial identity, teaching identity.*

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo indagaremos las características que adquirió la identidad provincial en un contexto sociohistórico específico, en el que un grupo de intelectuales representativo de la misma delineó un proyecto educativo, cuya puesta en marcha permitió resignificar esa reconfiguración identitaria en una identidad docente particular.

Consideramos a las identidades provinciales como parte de un dispositivo ideológico de la comunidad imaginada como nacional, que se conforma en una variedad de rasgos históricos, que aluden a un contexto complejo donde se inserta una trama de discursos desplegados en el espacio político.

Entendemos la configuración de la identidad docente como una construcción inestable, cambiante, compuesta por múltiples dimensiones, atravesada por temporalidades distintas, en cuyo devenir, desde la fundación del sistema educativo argentino se tejieron cambios y permanencias, se enfrentaron intereses y proyectos opuestos en contextos democráticos y autoritarios.

Desde esta perspectiva, nos interesó indagar de qué manera los intelectuales que gestaron la Escuela Normal Superior construyeron una identidad docente recuperando su identidad cultural provincial, que funcionó “en cierto modo marginal a la cultura dominante” (Aricó, 1989: 10-11). En este sentido nos preguntamos por los rasgos históricos constitutivos de la identidad provincial: ¿por qué estos intelectuales reformistas del 18^o consideraron que la Universidad continuaba siendo elitista? ¿por qué su atracción por emprender una tarea pedagógica? En relación con la construcción de la identidad docente, nos interrogamos sobre ¿cuáles han sido los discursos ideológicos que fundamentaron la política educativa de la formación de maestros al momento de creación de la escuela?, ¿qué resignificación adquirió el mandato oficial en las prácticas escolares construidas en la institución a partir de las políticas educativas que orientaron la formación docente? ¿Qué interacciones se produjeron al interior de la institución?

Develar estos interrogantes nos permitirá conocer de qué manera este grupo de intelectuales construyó un proyecto pedagógico, en un contexto delineado por un estado provincial democrático e intervencionista social. Nos interesa explicar por qué consideramos que este diseño fue un proyecto político desde el discurso y desde la acción, que construyó identidad docente a partir de generar una cultura de resistencia.

Plantear nuestro problema de investigación nos ha demandado explorar los trabajos vinculados a la problemática, y delinear los posicionamientos teóricos y los conceptos centrales desde los cuales se los abordará. En las líneas que siguen procuramos dar cuenta de ese recorrido.

La problemática planteada ha sido objeto de reflexión de trabajos que abordan la formación del sistema educativo argentino y se interrogan por el papel del Estado y sus acciones orientadas a la integración cultural de los ciudadanos. Esta perspectiva es central en trabajos sobre Historia de la Educación como la colección de ocho tomos dirigida por Puiggrós (1989-1997). Otro de los materiales consultados es el texto de Pineau (2010) que integra la serie Documentos producidos por INFD y orienta en la construcción de marcos conceptuales sobre temas de educación, enseñanza, sociedad y cultura. El trabajo de Finocchio (2009) aborda discursos cotidianos de la prensa educativa y muestra las tensiones, debates, controversias, intereses e ideas que atraviesan la historia de la educación hasta comienzos del siglo XXI. Procura desterrar la idea de un pasado “dorado” frente a un “crítico presente”, destaca los logros producto de la dirección marcada

Sonia M. BANEGAS - María Estela MOYANO - Daniel A. MAZZOLA
por el Estado, por la voluntad de superación de la sociedad y la comunidad educativa. De manera puntual, el texto de Filmus (1996) nos permite analizar el papel de los sistemas educativos y la articulación que Estado y Sociedad deberían generar en materia educativa para fomentar la integración y la democracia. Por su parte Tedesco (1982) nos ofrece al decir de Weinberg un “original” supuesto sobre la función política asignada a la educación en nuestro país.

Los trabajos sobre formación docente son diversos y sustanciales a nuestra propuesta. Sarlo (1998: 68) en su narrativa nos presenta una escuela donde el imaginario educativo construido por el normalismo debía enseñar valores, aseo, orden, respeto por la cultura y los bienes materiales. Esta enseñanza conformó un marco institucional que a la manera de “máquina” impuso identidad e ideología escolar “en todos sus matices y contradicciones: una laica, cientificista, otra espiritualista, patriótica, democratista e igualitaria y al mismo tiempo autoritaria frente a cualquier manifestación de la diferencia cultural que debía ser absorbida en el poderoso imaginario del trabajo, la respetabilidad, la familia y la nación”.

De la tesis doctoral de Ramírez Rosales (2008) de Méjico, destacamos la necesidad de replantear la construcción de una identidad profesional magisterial a la luz de los contextos actuales y la necesidad de pensar que la construcción de la identidad es siempre con otros y por contraposición a los otros.

Recuperamos el sugerente planteo de Finocchio (2009) sobre la instalación discursiva de la autonomía y profesionalidad docente, que tiende a reconfigurar su tarea y su identidad apostando a una productividad basada en la responsabilidad individual. Configuraciones que la realidad se encarga de desmentir.

La tesis de Foglino (2004) ahonda en las condiciones contextuales en las que se debatió y sancionó la ley de creación de la Escuela Normal Superior, objeto de nuestro trabajo en el marco de conflictos políticos nacionales y provinciales y profundos debates sobre la crisis del normalismo. Una fuente invaluable la constituye la obra de Sobral y Vieira Méndez (1949) en la que los autores recuperan su experiencia al frente de la escuela y reflexionan sobre las prácticas construidas y los desafíos que debieron enfrentar mientras se sostuvo.

Para aproximarnos a nuestro objeto de estudio, apelamos al análisis de trabajos que abordan la conceptualización sobre identidad, interpretándola como una construcción social en la que se entran lo individual y lo colectivo, mediado por lo institucional. En nuestro caso, a partir de su inclusión en una institución de formación docente y en un proceso activo por parte de los sujetos de la formación. Siguiendo a los interaccionistas simbólicos entendemos a los sujetos, como actores activos en los procesos de institucionalización profesional, es decir en la construcción de la profesión y por ende de su identidad profesional. Se trata de un proceso dinámico de formación, que se configura en la trama de relaciones sociales, en un contexto histórico particular. En términos de E.P. Thompson, “cobra existencia cuando algunos hombres, de resultados de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos de (y habitualmente opuestos a) los suyos” (Thompson, 2002: 13-18). Siguiendo a Bourdieu (1997) y Geertz (1979), entendemos los

contextos sociales como campos de interacción dentro de los cuales se producen formas simbólicas (modos de conducta, acontecimientos sociales, instituciones) situadas en contextos sociohistóricos específicos. Consideramos en este sentido la noción de campos de interacción de Bourdieu, entendiéndolos de manera sincrónica, como un espacio de posiciones y diacrónicamente, como un conjunto de trayectorias.

La experiencia cotidiana en las escuelas varía según las sociedades. Las escuelas y su transmisión conlleva un proceso complejo que no logra reflejarse plenamente en el currículum oficial. El conocimiento de esta experiencia implica considerar tradiciones históricas, particularidades regionales, políticas, que inciden en la organización de la enseñanza. Resultado de este proceso son las prácticas escolares cotidianas, donde los alumnos le dan sentido a su experiencia en la escuela, a través de las interacciones con sus familias, profesores y compañeros. (Rockwell, 1995: 13-14).

Un aporte interesante en esta dirección es el de Dubar (1991) que al despegar el concepto de "socialización" de la infancia y los contextos primeros de interacción de los individuos (socialización primaria), permite vincular la socialización con otros contextos como el profesional. Dubet (1994) considera que el sujeto construye su mundo vivido en la experiencia social, expresión con la cual designa las conductas individuales y colectivas caracterizadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de los sujetos que deben construir el sentido de sus prácticas en dicho contexto. Aquí el actor es un sujeto crítico confrontando a la sociedad definida como un sistema de producción y dominación puesto que tiene cierto grado de autonomía y reflexividad para significar y resignificar a partir de un proceso de distanciamiento social, los roles impuestos por las instituciones.

Los trabajos sobre las transformaciones de la sociedad y la política cordobesa (Philp, 1998; Tcach, 1991; Roitenburd, 2007; Abrate, 2008) han orientado la reconstrucción del contexto provincial en tiempos de la creación de la Escuela Normal Superior y la tesis de Aricó (1989), sobre la construcción de una identidad cordobesa como "ciudad de frontera", constituyen cimientos importantes del desarrollo que sigue nuestro trabajo.

En virtud de lo que venimos exponiendo, son objetivos de este trabajo:

- Conocer los rasgos históricos constitutivos de la identidad provincial, y el compromiso de sus intelectuales por emprender una tarea pedagógica, a partir de su posicionamiento en relación con la sociedad y la política cordobesas.
- Caracterizar el discurso del Estado en relación con la identidad docente.
- Explicar las resignificaciones que adquiere el discurso oficial en las prácticas escolares
- Examinar de qué manera se construyó la identidad docente con la creación de la Escuela Normal Superior de la ciudad de Córdoba.

La propuesta metodológica se enmarca de un enfoque socio histórico que considera que la identidad profesional es un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos, quienes interactúan con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados.

Como referente de esta producción no podemos soslayar el papel del Estado, cuyo discurso construyó un imaginario fundante idealizado de la imagen docente y de la profesión. Proceso que supone trabajar con sujetos situados sociohistóricamente, movidos por intencionalidades a veces contradictorias, interactuando, resignificando sus prácticas, reproduciendo o resistiendo los imaginarios sociales, produciendo al decir de Geertz (1979) “conocimiento local”. La institución en la que enfocamos nuestro trabajo ha sido eje de la formación de maestros en la provincia a lo largo de su trayectoria. En consecuencia, nuestro trabajo se propone buscar en la historia de la institución, fuentes de sentido que conformaron en el contexto fundacional, espacios de interacción donde se produjeron y socializaron significados sobre el “ser maestros”.

Apelamos a documentos oficiales (planes de estudio, leyes) así como a revistas de diferentes períodos históricos. Entrevistas a ex docentes y ex alumnos del período constituyen también nuestras fuentes.

El análisis de la información, como parte de las estrategias metodológicas escogidas, requiere un tratamiento coherente, contextualizado al interior del trabajo de investigación. El proceso de análisis relaciona los referentes teóricos con los procedimientos metodológicos desarrollados; de esta manera como sostiene Achilli (1992: 25) cada “estrategia estará impregnada de las conceptualizaciones que orientan el proceso investigativo”. La metodología planteada implica conjugar bajo un diseño flexible el proceso de análisis al trabajo de campo y la construcción del objeto de manera simultánea, por lo que podemos hablar de un análisis interpretativo. En esta “lógica dialéctica” entendemos la interpretación como la relación entre conocimientos construidos y conocimientos acumulados, a la vez que consideramos el sentido de la comprensión de los significados construidos por los sujetos.

Los contextos interaccionales como ámbito de socialización de los sujetos nos conducen a la familia, la trayectoria escolar y el proceso de formación profesional en las escuelas. Podemos decir entonces que la identidad profesional docente es resultado de una mayor o menor articulación de fragmentos y dinámicas procedentes de distintos campos y prácticas, cuya característica fundamental es la complejidad. Por lo tanto no hay un único elemento que marque la identidad, ni su construcción es exterior a la experiencia práctica y subjetiva; existen un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas que se articulan y producen identidades.

RESULTADOS

CÓRDOBA CIUDAD DE FRONTERA. TENSIONES ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD DE SU CULTURA

Delinear el contexto histórico en el que se fundó la Escuela Normal Superior y el Instituto Pedagógico nos permite centrarnos en los proyectos culturales que se acuñaron en Córdoba y se proyectaron hacia América Latina en el mundo moderno.

Este posicionamiento nos invita a retomar la idea de “Córdoba como ciudad de frontera”(1), acuñada por Aricó: “En realidad, si hubo una función que Córdoba desempeñó a lo largo de su historia fue la preservación de un equilibrio puesto permanentemente en peligro por las laceraciones de un cuerpo nacional incapaz de alcanzar una síntesis perdurable. Es posible pensar que esta posición intermedia estuvo determinada por la situación de frontera en la que la evolución del país la colocó. En los confines geográficos de las áreas de modernización, la ciudad tuvo un ojo dirigido al centro, a una Europa de la que cuestionó sus pretensiones de universalidad. Pero el otro dilataba sus pupilas hacia una periferia latinoamericana de la que en cierto modo se sentía parte. De espaldas a un espacio rural que la inmigración transformaba vertiginosamente, Córdoba la Docta formaba las élites intelectuales de un vasto territorio que la convirtió en su centro. Punto de cruce entre tantas tradiciones y realidades distintas y autónomas, Córdoba creció y se desarrolló en el tiempo americano como un centro de cultura proclive a conquistar una hegemonía propia” (Aricó, 1989: 10-11).

La perspectiva de Aricó también alude a la compleja tensión entre tradición y modernidad, tradición y vanguardia, en la que la relación entre los intelectuales y la sociedad fue relevante.(2) Las transformaciones sociales, económicas y políticas de fines del siglo XIX fueron configurando una Córdoba ligada al litoral y el noroeste del país, tanto por sus vinculaciones comerciales, como por las prácticas políticas, delineando así un “escenario moderno, conflictivo y de fuertes contrastes ideológicos” (Pianetto, 1989: 49). Precisamente, esa ciudad con un dinámico desarrollo comercial, centro de la actividad agrícola del pujante sudeste provincial, fue la arena de luchas sociales que alrededor de 1918 fueron estrechando los vínculos entre obreros y estudiantes que confluieron en lazos de apoyo efectivo en las luchas encaradas por ambos sectores. “Creo que esta función de mediación entre regiones, culturas y experiencias diferentes dio a la ciudad una personalidad política e intelectual que se prolongó por muchísimo tiempo (...). Si en la historia de los pueblos hay momentos de la vida intensamente colectivos que fundan para siempre sus mitos de *origen*, Córdoba será desde ese momento en adelante la ciudad donde se gestó la Reforma y sus intelectuales quedarán marcados con el sello indeleble de la experiencia” (Aricó, 1989: 10-12). Como señala Aricó y veremos en el siguiente desarrollo, el grupo de intelectuales reformistas, mantuvo la mirada puesta en las luchas sociales y su fe en la transformación de la sociedad.

ECOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA EDUCACIÓN

En aquel particular contexto provincial, al promediar la primera década del siglo XX se destacaba una Universidad que impedía la introducción de la modernidad, pero se pueden vislumbrar matices que permiten sospechar la existencia de críticas, con un núcleo más duro del movimiento, con Saúl Taborda entre sus filas. Fue, como lo sostiene Silvia Roitenburd avanzando sobre los planteos de José María Aricó, “una experiencia de reforma intelectual y moral que estalló en Córdoba porque (...) es posible pensar que por esos años Córdoba fue un

Sonia M. BANEGAS - María Estela MOYANO - Daniel A. MAZZOLA
laboratorio político y cultural de mayor relevancia y gravitación que las pobrísimas presentaciones que hacen de ella sus cronistas” (Roitenburd, 2007: 13).

Nos interesa destacar aquellos aspectos de la Reforma que incidieron en el posterior desarrollo del proceso político y educativo en el que haremos foco. Las principales banderas del movimiento fueron la libertad académica, la misión social de la universidad y su extensión y difusión cultural. Estos emblemáticos postulados le permitieron ampliar la base de su contacto con los diferentes sectores sociales, especialmente con las mayorías populares. Otro de sus puntos programáticos exitosos fue la vinculación entre la Universidad y el resto del sistema educativo nacional, así como su enseñanza activa y experimental. Un logro crucial fue su compromiso fundado con la defensa de la democracia (Peñalver, 2008:23).

Desde el '18 la intervención de los jóvenes estudiantes reformistas se orientó no sólo hacia los problemas educativos del ámbito universitario a partir de la participación estudiantil, sino que levantó en su programa político las consignas del anticlericalismo, el solidarismo social, el americanismo, el antimilitarismo y el antiimperialismo. La Reforma Universitaria había propiciado una educación integral y autónoma, motor para el desenvolvimiento de ideas y juicios éticos, asumiendo un compromiso militante.

En este contexto social se encuadran las apasionadas luchas que libraba el movimiento del magisterio latinoamericano. En 1928 se organizó en Buenos Aires la Primera Convención Internacional del Magisterio Americano. Los debates que allí se dieron evidenciaron confrontaciones que entramaban las cuestiones políticas, ideológicas y culturales que atraviesan a la educación, con un sentido que trascendía el ámbito nacional hacia un horizonte internacionalista y antiimperialista (Pita González, 2011: 241-244).

En este contexto se concibe a la educación como la única vía posible y legítima de promover en el hombre el pleno desarrollo de sus potencialidades y capacidades. En tanto proceso de humanización, la educación implica individualización y socialización, espíritu de independencia y comunidad y de personalidad, solidaridad y responsabilidad. En ese marco, Taborda asignará un rol central a la educación, la que deberá re-definir fines, objetivos y contenidos permaneciendo en estado de revisión constante de sus núcleos conceptuales.

ALGUNOS TRAZOS EN TORNO A LA CONCEPCIÓN DE LOS INTELLECTUALES SOBRE LA IDENTIDAD PROVINCIAL CORDOBESA

Ya hemos señalado la hipótesis de Aricó de Córdoba como ciudad de frontera. En ella, la imagen que muestra una ciudad católica y tradicionalista, de doctores y apellidos ilustres, se contrapone a la de Córdoba combativa como centro de la cultura de resistencia en que se planteó históricamente la relación entre intelectuales y sociedad: con los antecedentes de la propia Reforma Universitaria, y posteriormente durante los años '30 en la escuela radical-progresista de Saúl Taborda y Amadeo Sabattini.

Interesa rescatar aquí, en el contexto histórico que nos ocupa, la identidad provincial asumida por los intelectuales que llevarían adelante el proyecto educativo

que pretendemos analizar. Nos parece en este sentido interesante recuperar algunos de los trazos enunciados por Taborda y Sobral al respecto, así como su concepción sobre la educación (Abrate, 2008: 10-11) señala la interpretación que hace Taborda del proceso histórico que se inició en mayo de 1810. Tomando distancia de la lectura de la generación del 37, Taborda cuestiona el proyecto político hegemónico liderado por los sectores urbanos y porteños que condujeron el proceso de la organización nacional, avasallando las autonomías provinciales y persiguiendo a los caudillos, a quienes consideraban encarnación de la barbarie y el atraso opuesto a su ideal modernizador europeizante. Para Taborda, en cambio, el caudillo representaba el espíritu comunal, gestado durante la conquista. Estos lazos se hunden, desde la perspectiva del pensador cordobés, “en una tradición democrática comunalista, enraizada en los conceptos de autonomía y libertad” que al culminar el proceso de organización del Estado habían sido sojuzgados por el centralismo del Estado Nacional (Abrate, 2008: 13). La recuperación de la particularidad de esa identidad específica de Córdoba como ciudad del interior, bisagra con el litoral, atraviesa toda su reflexión.

El reconocimiento del fracaso de la Reforma, que asumía con desencanto diez años más tarde, lo llevó a la apertura de interrogantes y reflexiones a través de los que elaboró su propio diagnóstico para resignificar los propósitos de la Reforma como movimiento dirigido hacia la reconstrucción de una nueva sociedad y como un nuevo orden en el que se advierte su singular enfoque sobre los problemas de la educación y la cultura.

Su mirada trasciende lo político e incide sobre el terreno pedagógico, retomado por Sobral, quién extiende el pensamiento tabordiano sobre el federalismo al análisis de la educación: “el país está escindido en dos orbes espirituales con estilos de vida distintos, con motivaciones diversas, que en el fondo mantienen su unidad para la integración que hay que cumplir...el interior y el litoral son dos mundos con sus sustantividades y formas propias que, por esa oculta ley de lo histórico-popular, buscan conjugarse trayendo cada uno su particular contribución...así, pues al estudiar la instauración de un sistema docente argentino se debe tener en cuenta estas circunstancias ya que no es posible hablar de un régimen educativo para el interior igual que para el litoral. Y esto es más grave cuando se mide al país, en cualquier aspecto de su actividad desde el gran Buenos Aires, a los fines de la organización institucional de la República” (Abratte, 2008: 15). Sobral recuperaba la necesidad de proyectar una educación que respetase la identidad del interior, desafiando el centralismo estatal que, desde el origen del sistema educativo había homogenizado a todo el país desde su centro ubicado en Buenos Aires.

Aricó, analizando la Reforma, llama la atención sobre dos cuestiones fundantes en relación con el grupo reformista: por una parte, su preocupación por “darse una identidad cultural que los distinguiera” (Aricó, 1989: 12). En este sentido, el sentimiento americanista que caracterizó a los reformistas desde el comienzo será el eje que los diferenciará de los intelectuales hegemónicos a nivel nacional; en tanto se distancian del modelo europeo, sumido en la guerra, señalan la crisis e invitan a reconstruir la identidad americana recuperando su historia. El segundo

Sonia M. BANEGAS - María Estela MOYANO - Daniel A. MAZZOLA
problema que señala Aricó es el de la ubicación social de los intelectuales. En esta encrucijada, los intelectuales reformistas debían contribuir a formar “una nueva generación histórica”, una suerte de nueva clase política en condiciones de asumir, por sus condiciones morales y por la virtud de sus ideales, la gestión del poder. La obra de Taborda y Sobral, su militancia política y pedagógica, en este sentido, dan cuenta de ello.

EL CONTEXTO PROVINCIAL: UN NUEVO MODELO ESTATAL CON INTERVENCIÓN SOCIAL

La década del 30 en la Argentina comenzó bajo los efectos de una doble crisis: una política interna y otra económica mundial. A partir de esta coyuntura, se configuraron profundas transformaciones en distintos órdenes: por una parte, hacen su irrupción las Fuerzas Armadas a través de golpes de Estado; por otra, el modelo agro exportador muestra sus límites y comienza a desarrollarse un proceso de industrialización sustitutiva de importaciones. Esto constituye el punto de inflexión entre el estado Liberal y el Social (García Delgado, 1997: 47), a la vez que las políticas de intervencionismo estatal irán perfilando un nuevo modelo económico. Sin embargo, “la modernización económica y social” en estos años “fue fruto de las circunstancias y no de un proyecto buscado, coexistió con un orden político que declaró sin pudores su rechazo a la participación popular recurriendo al fraude” (Fogliano, 2004: 97).

En este sentido la institucionalización del Estado Social enfocada en el peronismo y en la centralización del poder estatal relegó “el análisis de los procesos estatales provinciales (...) que en muchos casos (...) se constituyeron en escenarios a partir de los cuales los gobiernos provinciales se anticiparon y opusieron a las propuestas del gobierno nacional” (Philp, 1998:275). En ese contexto, Córdoba se erigió como un bastión de las libertades cívicas a través de procesos electorales limpios, sin sospechas de fraude.

En este escenario comenzó a configurarse, luego de las elecciones de 1935 que consagraron a Amadeo Sabattini como gobernador, un nuevo modelo de Estado, que frente a la política nacional propuso un proyecto de modernización alternativo, basado en la tecnificación del agro, donde la industrialización era percibida en función de las necesidades del sector agropecuario (Tcach, 1991:12 a 15). El gobierno radical, cuyo lema fue “Agua para el norte y el oeste, caminos para el sur y escuelas en todas partes”, impulsó un papel más activo del Estado al promover la recuperación económica, política que influiría en el posterior desarrollo industrial de Córdoba. Desde mediados de los 30’, se impulsaron obras públicas que posibilitaron la construcción de una extensa red caminera. Asimismo, se desarrollaron programas de industrialización liviana (textil, cementera), que significaron un modesto crecimiento en relación con la cantidad de establecimientos y número de ocupados. También se impulsaron programas energéticos, que posibilitaron la construcción de diques y represas, así como el establecimiento de una política de reducción de tarifas, que favoreció el crecimiento industrial (Ferrero, 1964: 32).

A mediados de la década del 40, la ciudad ofrecía una transformación social económica urbanística, con un fuerte crecimiento ocupacional de las áreas dinámicas representadas por las industrias estatales IAME (Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado) y los Talleres del Ferrocarril Belgrano. A estos trabajadores calificados se sumaron los de la EPEC. (Empresa Provincial de Energía de Córdoba), los gráficos, los empleados de comercio, de bancos, oficinistas, no calificados y jornaleros en las otras áreas de la industria. Estos jóvenes empleados, originarios casi en un 50% del interior provincial, constituyeron una de las más importantes concentraciones de asalariados industriales del país. Así, al compás del trabajo fabril, la ciudad mudó su fisonomía ampliando su planta urbana con la creación de nuevos barrios obreros (Banegas, 2006: 20).

En el campo político, el gobernador asumió el compromiso de instaurar en la provincia una democracia integral centrada en asegurar las garantías constitucionales, respetar la institucionalidad vulnerada por el fraude electoral y a la vez procurar la integración social de las "masas desheredadas". Su discurso se centró en una concepción de federalismo "entendida como la recuperación de la autonomía de la provincia frente a los avances del estado nacional" (Philp, 1998: 77, 79). Mirada significativa y coincidente con el principio de autonomía defendido por Taborda en sus obras. Así la propuesta de gobierno condensó política social, asistencialismo, democracia y federalismo en un modelo singular, que anticipó en Córdoba modalidades de intervención estatal en diversas esferas sociales (Abrate, 2008: 8-9). Sin embargo, su voluntad de impulsar la renovación de la educación de la provincia, basada en modernas corrientes pedagógicas, chocó con la oposición férrea del Nacionalismo Católico Cordobés(3) que logró frenar la iniciativa en la Legislatura provincial.

EL CONTEXTO CORDOBÉS: LA CREACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR Y EL INSTITUTO PEDAGÓGICO

En 1940 el gobernador electo Santiago del Castillo, retomando la labor que había desarrollado como ministro de educación de su antecesor Sabattini, expuso un programa de reforma educativa de nivel primario que contenía la creación de la Escuela Normal Superior y el Instituto Pedagógico.

Para entender la política educativa del gobierno de Córdoba debemos remitirnos al origen reformista del grupo político que rodeaba al gobernador del Castillo, nucleado alrededor de las figuras de Saúl Taborda y Antonio Sobral, con una clara filiación partidaria ligada al radicalismo cordobés. A este núcleo lo unía el propósito de fundar la reforma de la educación sobre una moral basada en la integración de todas las culturas y en un imaginario social abierto a la participación.

Esta propuesta "avanzaba (...) hacia la definición más precisa de un proyecto educativo que incorporaba nuevas concepciones acerca de la relación entre el Estado, la sociedad y la educación, creaba nuevas instituciones y planteaba nuevos desafíos al sistema escolar". En efecto, se tomaban aportes de la Escuela Nueva y de la Reforma del 18', para una propuesta con importante contenido

Sonia M. BANEGAS - María Estela MOYANO - Daniel A. MAZZOLA social anclada en la cultura regional y abierta a la comunidad (Fogliano, 2004: 102) (4). Esta expresión de voluntad política significó para Sobral la intencionalidad de construir un “sistema docente”(5), donde lo pedagógico se conjugaba con lo político en pos de una concepción más humanista del Estado (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 22).

El grupo de intelectuales reformistas que acompañó este proyecto tuvo a su cargo la selección del personal directivo y docente de la flamante escuela. El propio Sobral asumió la dirección, mientras Taborda se ponía al frente del Instituto Pedagógico.

La escuela se estructuró en un Instituto Secundario y el Instituto Pedagógico con el objetivo de organizar ambas etapas en un mismo pensamiento pedagógico de jerarquía formativa. La Escuela Normal Superior (1942) se destinó a “preparar maestros y profesores que en las escuelas primarias y especiales impartan la educación común y especial” y a “asegurar el perfeccionamiento docente, la investigación científica y la difusión popular de la cultura”.... Los cursos asignados fueron normal para maestros (5 años), normal para profesores (3 años), normales de especialidades docentes, (escuelas maternas, jardines, de infantes, escuelas de niños débiles, retardados, escuelas rurales, agrícolas, de educación física). Los cursos de perfeccionamiento profesional, destinados a profundizar el conocimiento de nuevas doctrinas y orientaciones de ciencias de la educación, y los seminarios para investigaciones científicas y de extensión cultural popular, eran optativos y podían impartirse fuera del establecimiento y en localidades del interior (Revista Pedagogía, 1942: 23).

Este modelo de “escuela experimental” como experiencia breve marcó una impronta en el imaginario social cordobés, que nos permite conectar escuela y formación docente desde una perspectiva que conjuga lo mejor del pasado en un presente donde se convoca a la configuración de un sistema formador con identidad propia. En relación con el núcleo de intelectuales reformistas vinculados con la creación de la escuela, Aricó señala: “Los intelectuales de la Reforma se sentían llamados a emprender una tarea pedagógica que se les presentaba como determinante y a la que entendían como un proceso de fusión de intelecto y vida, en el sentido gramsciano del pasaje del saber al comprender” (Aricó, 1989: 13).

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

El proceso de construcción de la identidad docente en la Escuela Normal Superior al momento de su creación requiere poner en perspectiva la identidad como una construcción social. Esta conceptualización, que reconoce la articulación entre lo individual y lo colectivo, concibe a los sujetos de formación como sujetos activos en la construcción de la profesión. Este proceso es dinámico y se configura en la trama de relaciones sociales, en un contexto histórico particular donde se incorporan valores, creencias, representaciones y prácticas que configuran una identidad profesional. En este sentido, consideramos que la propuesta pedagógica definida en torno a la creación de la Escuela Normal y el Instituto Pedagógico

constituyó un proyecto político en el que confluyeron el discurso del Estado y el posicionamiento ideológico del grupo reformista cercano al gobierno.

En efecto, el discurso educativo construido por el aparato estatal fue el programa de reforma educativa de nivel primario que contenía la creación de la Escuela Normal Superior y el Instituto Pedagógico. El proyecto enunciaba la perspectiva del gobernador de superar el positivismo normalista, dotando al maestro primario de una conciencia pedagógica determinada por las necesidades de la instrucción pública provincial. En este programa la responsabilidad del Instituto Pedagógico era la de preparar la reforma educativa de la provincia, reuniendo programas planes y documentación escolar. El objetivo del gobierno era que la primera cohorte de egresados de la escuela iniciara la reforma integral al sistema educativo.(6)

Por su parte, Antonio Sobral desde una perspectiva crítica, consideraba que el Estado, al que definía como centralista y liberal, impartía una educación descontextualizada de la realidad social, de su tiempo e historia. Propuso un sistema educativo que atendiendo a las diversas realidades regionales otorgara especial importancia a la investigación. (Sobral y Vieira Méndez 1949:22,25,28,29). En el mismo sentido advertía que a las escuelas normales les faltaba jerarquía intelectual, especialmente porque formaban maestras mujeres en una sociedad cordobesa de cerrada, de tradición teocrática-colonial que las ubicaba frente a tareas hogareñas y cuidado de niños (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 68, 69).

Como vemos, esta propuesta de reforma no fue una construcción hegemónica en respuesta a consensos o acuerdos entre los distintos actores educativos y las demandas sociales, sino el producto de un puñado de intelectuales reformistas cercanos a los gobiernos provinciales, quienes desde antes de 1930 venían proponiendo cambios en el sistema educativo. En 1949 luego de la intervención a la provincia y el cierre de la experiencia de la Escuela Normal y del Instituto, así reflexionaba Sobral: “la labor iniciada no fue fácil...” plurales intereses le salieron al encuentro (...) diversas estructuras sociales estaban ahí en francas actitudes de lucha (...) concepciones sobre el alma, el hombre la sociedad, el Estado y la cultura, son la trama viva de fuerzas encontradas” (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 21 y 22).

La constitución socio histórica de la identidad docente recogió desde el discurso ideológico la necesidad de jerarquizar la profesión magisterial elevándola a una formación de tipo universitaria. Objetivo que impuso la articulación del nivel secundario con el Departamento Normal (Sobral y Vieira Méndez, 1949:125). Siguiendo esta línea, la creación del Instituto Pedagógico y sus departamentos Orientación Vocacional,(7) Magisterio, Perfeccionamiento e Investigación, Educación Física, Ciencias Naturales(8) y Museo Escolar, Biblioteca,(9) Publicaciones y Traducción(10) integraron lo teórico disciplinar con lo práctico, desarrollado con personal especializado en las actividades académicas y en sus Talleres.(11)

Otros propósitos explícitos que se sumaron al discurso del profesionalismo anclaron en la necesidad de preparar educadores comprometidos socialmente con las necesidades del país y de su tiempo, que desplegaran una militancia resuelta

Sonia M. BANEGAS - María Estela MOYANO - Daniel A. MAZZOLA responsable. Esta intencionalidad requirió por un lado, la unicidad de la estructura organizativa de la escuela . Y por otro, un plan de estudios para la carrera docente con impronta pedagógica profesional, ajustado a las necesidades del contexto y sostenido en una reflexión teórica y práctica (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 122 a 125, 143 a 155). Objetivos que estructuraron una propuesta académica con una asignatura independiente como Servicios Pedagógicos Sociales,(12) asignaturas optativas: Introducción a la Pedagogía e Historia de la Educación,(13) propuestas disciplinares diferenciadas de didácticas especiales(14) y la Práctica de la enseñanza(15) dividida en Observación y visitas, Participación en la enseñanza y Práctica intensiva.(16)

A partir de estas premisas, pensar la resignificación del discurso en las prácticas escolares es concebir que la identidad es resultado de procesos de socialización (Dubar,1991: 5,9,10). En esta “experiencia social” el sujeto construye su mundo a partir de experiencias vividas en un complejo proceso lleno de tensiones (Dubet,1994:111,147). En este sentido podemos caracterizar el momento fundacional como el de adquisición de sentido de la identidad docente, ya que quienes integraron el plantel directivo y docente se sentían elegidos y convocados por su formación profesional para ser parte de un proyecto educativo de reforma integral de la educación. Estas condiciones legitimaron y otorgaron significado a su acción porque la Escuela Normal Superior de Córdoba fue la primera institución que en forma oficial hizo concursos de antecedentes para cargos de profesor y convocó al país.(17) Estas condiciones orientan el actuar de los individuos, su interacción con el grupo y los constituye como sujetos críticos que confrontan una sociedad con tensiones y disputas porque poseen autonomía y reflexividad para significar y resignificar la realidad social. Esta perspectiva expresa una posición participante y comprometida con el proyecto educativo y con sus autores ideológicos: ¿qué fue la Escuela Normal Superior? “Un sueño realizado... La que abrió una compuerta diferente por donde pudieron penetrar ideas... ¿Qué no hubiera sido esa escuela si la hubieran dejado desarrollarse?... No solamente escuelas normales, sino un Instituto Pedagógico, porque se había pensado en el perfeccionamiento de los docentes”.(18)

Paralelamente a este proceso, las interacciones y prácticas generadas en el ámbito de la institución se desplegaron en una multiplicidad de significados donde la imagen del “ser” y “hacer el magisterio” se resignificaron en un proceso dialéctico. El primer ámbito fue el edificio de la escuela, pensado y construido en función de la propuesta educativa. Su estilo arquitectónico se diferenció de las construcciones de las demás escuelas provinciales e incluye pileta, biblioteca, museo de ciencias, talleres, gimnasio, comedor, salón de actos, dando cuenta de la concepción de formación integral de los estudiantes. En este proceso participaron docentes y alumnos: desde la iniciación de sus clases, hubo siempre en la escuela un sentido claro de responsabilidad educativa que halló feliz correspondencia en sus alumnos (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 42), incluso en la limpieza y el acondicionamiento del mobiliario del nuevo edificio (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 193). Así, la inclusión y cooperación por identificación expresaron el sentido de pertenencia institucional de docentes y alumnos: “por qué hacíamos todo eso,

si nadie lo ordenaba ni nos lo pedía? (...)” sencillamente porque entonces ya la escuela era nuestra y la queríamos” (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 190).

Otro ámbito de resignificación fue la puesta en práctica de la propuesta educativa, que generó resistencia, acompañamiento y la crítica de los involucrados y de los ajenos: “No siempre había acuerdos, había independencia de criterios...” “Por supuesto que la disciplina existía. Pero la disciplina, los módulos de la disciplina, los moldes en los cuales se apoyaba, ¡estaban creados por los propios alumnos!”, “lo notaba en que cuando conocíamos a alguien, algún colega, no tenía ningún pudor en criticar la escuela”. (19) Se constituyó un escenario con tensiones y disputas, asumidas por sus actores con autonomía, reflexividad y capacidad crítica. En este contexto la formación académica que integró a docentes, alumnos y egresados fue asumida por los primeros con independencia, compromiso y responsabilidad; mientras que los alumnos provenientes de sectores medios y bajos fueron incluidos en una propuesta educativa mixta caracterizada por la participación y la cooperación, donde las actividades escolares iban más allá del desarrollo estrictamente curricular: había fiestas en idioma inglés, programas de música y canto coral, así como funciones de títeres en el salón de actos y en otros lugares del interior de Córdoba (Sobral y Vieira Méndez, 1949:437). La participación de los egresados se tradujo en la creación, en 1945, de la Sociedad de Amigos de la Escuela Normal Superior (ADENS). Presidida por Alejandro Rodríguez, colaboró en la organización de viajes deportivos y de estudios, facilitó cuotas de ayuda para el comedor estudiantil, la adquisición de materiales para el consultorio médico, uniformes para los alumnos, proyección de películas y participación en la fiesta de egresados de los primeros bachilleres (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 443).

Estas actividades sociales, recreativas, expresaron el compromiso con la comunidad educativa y como trama de propuestas forja identidad docente con una actitud militante, comprometida, responsable, que se originó en esa misión que el grupo reformista consideraba era su deber: asumir la tarea y batallar.

DISCUSIÓN

Pensar la identidad provincial nos desafiaba a enfrentar el eje Buenos Aires-Interior como categoría de oposición rígida, en tanto homogeniza el espacio, la sociedad y la cultura e impide pensar la realidad nacional, ya que detrás del mismo se encuentran variedades de modalidades históricas y realidades contrarias, muchas veces en conflicto a lo largo de la historia (Jaquet, 2008:79). En este sentido, la propuesta de Aricó de ubicar a Córdoba como ciudad de “frontera” permite observar que hay articulaciones contradictorias entre el universo nacional (dispositivo) y lo que se hace y piensa sobre el país desde las provincias (la contestación). La noción de frontera define el límite entre dos territorios, la zona indiscernible entre lo conocido y desconocido, y establece una línea real o imaginaria que separa dos diferenciados. Desde esta perspectiva se construye la identidad provincial en un espacio conflictivo, tensionado, contradictorio, sometido a fuertes contrastes donde confluyen diversos intereses.

Esta construcción identitaria cuestionó la relación de los intelectuales con la sociedad y las singularidades adoptadas epocalmente. La figura del intelectual se presentó como un sujeto que portaba saberes y habilidades determinadas y se proyectó en espacios sociales amplios, en respuesta a demandas de la sociedad o del Estado que apelaban a su responsabilidad. La crisis del 30´ activó esta participación, y desde diversos sectores ideológicos surgieron mensajes que cristalizaron en ensayos sobre el tema nacional, en busca de explicar las causas de la crisis. Desde diferentes ideologías formularon prescripciones para intervenir en los problemas sociales (Terán, 2002: 34-35).

En Córdoba, la figura de Taborda –cuyo discurso fusionaba el comunismo hispánico, el ideario anarquista, la filosofía alemana y las experiencias soviéticas– define la búsqueda desesperada de nuevas formas políticas y sociales (Aricó, 1989: 13). Este intelectual y su grupo a través de revistas y periódicos expusieron una identidad cultural propia de resistencia y desde posiciones de ruptura reclamaron un análisis histórico, social, cultural para reconstruir una nueva sociedad.

Analizar la resignificación del discurso ideológico en las prácticas, desentrañando las lógicas de integración socializadora, de acción estratégica y de subjetivación implica abordar la construcción identitaria como un proceso en permanente deconstrucción y reconstrucción que se juega en las diversas esferas de acción de los sujetos y en el caso de los docentes, en el mercado laboral. Marco en el que la tarea docente se definió por su complejidad, ya que la figura del Estado que permitió o demandó la toma de decisiones autónomas sobre un saber particular –paradójicamente– a la vez requirió del docente el cumplimiento de las prescripciones que aseguraban el control estatal (Finocchio, 2009: 61).

La Escuela Normal constituyó el escenario que permitió configurar procesos identitarios importantes, en los que los sujetos involucrados construyeron el sentido de sus prácticas. En dicho contexto, los intelectuales que impulsaron la creación de la escuela, como sujetos críticos, confrontaron a la sociedad al proponer una alternativa al modelo escolar normalista imperante. Quienes tuvieron a su cargo la responsabilidad de poner en marcha la escuela, con un grado importante de autonomía y reflexividad, resignificaron los roles impuestos por las instituciones, protagonizando un proceso cargado de tensiones.

CONCLUSIONES

Comenzamos nuestro trabajo revisando los trazos que, a lo largo de la historia de Córdoba, fueron configurando la identidad provincial como “ciudad de frontera” desde su posición de encrucijada entre el interior y el litoral. Señalamos cómo en coyunturas históricas específicas estos rasgos se acentuaron y en particular hicimos foco en el contexto de la restauración conservadora. En ese período, Córdoba se diferenció del proceso político caracterizado por los gobiernos fraudulentos a nivel nacional. A partir de prácticas políticas con legitimidad democrática, la provincia fue delineando rasgos de estado intervencionista social. En ese contexto, en el marco de los gobiernos radicales del período se desplegó un proyecto de reforma educativa que cuajó en la creación de la Escuela

Normal Superior y el Instituto Pedagógico. Recuperamos desde esta propuesta el involucramiento de los intelectuales reformistas que asumieron su misión de transformar la realidad.

La creación de la Escuela Normal Superior y del Instituto Pedagógico significó la puesta en marcha de un proyecto educativo gestado por el ejecutivo provincial de filiación radical y un grupo de intelectuales, quienes desde su posición identitaria cultural reformista reflexiva, comprometida con la sociedad, propusieron una gesta educativo cultural transformadora de la realidad, que anclaba en la misión política militante que les compete a los intelectuales para llevarla a cabo. Desde esta posición, a la par que construyeron la escuela, configuraron identidad docente desde el aparato estatal, la política educativa, el plan de estudios, pasando por la construcción del edificio hasta las prácticas escolares generadas en su interior por los diferentes actores institucionales. A su vez esta identidad fue resignificada cuando docentes y alumnos se apropiaron del espacio tomándolo como propio, desplegando una trama de actividades sociales que se extendió fuera de los límites institucionales.

NOTAS

- 1) El término usado por el autor adquiere, según señala Horacio Crespo, “un sentido más bien oracular... , una carga de matices enigmáticos, que le confieren su encanto y su provocación...” Sin embargo Crespo destaca que como sentidos puede referirse “al área de transición y de interpenetración mutua de sistemas políticos, económicos, sociales y culturales diferenciados (...). El cierre de Aricó es la recuperación de la idea de Córdoba como encrucijada de caminos, materiales e ideales, como punto privilegiado de fusión, en el que la larga duración supera en mucho la perspectiva primera de la historia “nacional”: es un “tiempo americano”, ¿hay también aquí un eco de Taborda? (Crespo, H: 18).
- 2) “Hay tres momentos emblemáticos en la Córdoba moderna que pueden resultar de interés para abordar el modo en que se planteó históricamente la relación entre intelectuales y sociedad: el de la Reforma Universitaria, el de los años treinta en torno a la figura de Saúl Taborda y el de los años sesenta – setenta (...). Hay un hilo rojo que recorre todas estas experiencias permitiendo establecer entre todas ellas una suerte de *continuidad* por encima de las distintas realidades históricas (Aricó, 1989: 10-11).
- 3) La categoría “Nacionalismo Católico Cordobés” refiere a una fracción del espacio político local que desde los orígenes de la organización nacional (1862) desarrolla un proyecto social articulado a un modelo educativo vertebrado “sobre su definición de la identidad nacional: Nación católica articulada a una propuesta de sufragio restringido” (Roitenburd, 2005: 6).
- 4) Otros aspectos de la reforma abordaban programas y planes de estudio, censos escolares, así como la autonomía del Consejo General de Educación, la incorporación del Estatuto de los maestros y el impulso a formas cooperativistas y mutualistas. Sin embargo, las presiones ejercidas por sectores gremiales, docentes y el propio Ejecutivo impidieron su consideración en la Legislatura (Fogliano, 2004).

- 5) El Poder Ejecutivo se reservó la facultad de limitar el número de alumnos a inscribir en la Escuela Normal para los cursos normales de magisterio, profesorado y especialización docente. Así como determinar el régimen de calificaciones, exámenes y promociones. Asimismo estableció que los egresados de la escuela tendrían preferencia en la obtención de cargos públicos vacantes en docencia primaria y profesional, siguiendo el orden de mérito reglamentario. En Educación, Revista de Pedagogía editada por el Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior. N°1. Noviembre de 1942, p 24.
- 6) Párrafos del Mensaje del gobernador, escogidos para la sección Política Docente, como "Los puntos de vista del Poder Ejecutivo". *Revista Educación*. Revista de Pedagogía editada por el Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior. N° I. Noviembre de 1942.
- 7) Se había diseñado un plan de Orientación Vocacional, con sentido experimental, para el ingreso a la carrera docente, que incluyó informes sobre los alumnos no contenidos en el legajo de personal, difusión de datos sobre profesiones y estudios superiores que se pudieran cursar en la ciudad y en otras provincias, entrevistas personales con los alumnos, difusión del tema vocacional mediante encuentros para interesar a los alumnos y trascender a las familias (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 252 - 255).
- 8) Este departamento alentó el aprendizaje de las técnicas talleristas, la consulta con personal especializado y la obtención de un material científicamente creado para facilitar la aplicación de los programas de estudio, con el objeto de popularizar el conocimiento de geografía, flora y fauna regional (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 140-141).
- 9) Museo y Biblioteca fueron cedidas en funcionamiento por la provincia para la flamante escuela.
- 10) Este departamento estaba destinado a servir a todos los departamentos y alumnos a los que se pensó llegar con publicaciones y revistas. Esta fue la orientación que tuvo la Revista Educación, originalmente publicada por el Consejo General de Educación de la Provincia y sus únicos dos números, publicados en 1942 y 1943, que retomaron en su sección "Política Docente", la preocupación por la reforma educativa, y la difusión de las actividades académicas de la Escuela y del Instituto. El reformismo pedagógico que influía a este grupo intelectual reunió ensayos sobre filosofía, educación, comentarios sobre arte e historia y reseñas bibliográficas de literatura, educación y filosofía. Revista Educación N° 1 y 2 1942, 1943.
- 11) Los Talleres eran de Carpintería, Botánica, Dibujo, Mineralogía, Entomología, Taxidermia y preparación de esqueletos, Ilustraciones Didácticas, Cartografía, Física (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 140, 141).
- 12) Proyectada por Luz Viera Méndez, era una asignatura novedosa para el magisterio, que abordó los problemas de salud y de convivencia social, que influían sobre la educación, con el objeto de adaptar, encauzar o mejorar la vida de los niños y de la comunidad (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 148).
- 13) Para lograr una "definición favorable o contraria a las exigencias de la educación", para que no fueran "tantos los que trabajan...indiferentes o a disgusto, que no

sea tan grande la proclividad hacia la improvisación y la rutina (...) peligrosas y despiadadas tratándose de la enseñanza a los niños y a los jóvenes". En esa línea argumentativa se reclamó una política docente que permita al *Estado regular los estudios de magisterio* en pos de resolver "el problema del proletariado normalista" y se demandó una intervención estatal a favor de nuevas actividades (...) para que "el estudiante no tenga que optar como aún sucede, entre ser maestro o no ser nada" (Sobral y Vieira Méndez, 1949:143-146).

14) Para el dictado de la Didáctica general, se propuso un Profesor de Pedagogía. Las Didácticas Especiales abordaron disciplinas específicas como Castellano, Matemática, Dibujo, Música, Coro y Educación Física (Sobral y Vieira Méndez, 1949: 150).

15) Vieira Méndez expuso "debilidad", "mecanización" en la orientación y organización de las Prácticas: "se trata (...)de que la observación, participación o práctica de clase no se efectúen solamente sobre el contenido y desarrollo de una lección". "El estudiante-maestro casi nada sabe del programa en su conjunto, suele enterarse del tema a enseñar poco antes de la clase, desconoce el grupo de niños con que trabajará y carece (...) de toda posibilidad de ampliar o discutir el proyecto de clase con quienes tienen que dirigirlo"(Sobral, Vieira Méndez, 1949: 152).

16) Se desarrollaron acciones que organizaron los tiempos en un turno, se previó salir a todos los organismos educativos, se propició la unidad y autonomía entre docentes y para con los alumnos, se determinaron los aspectos a observar, las tareas que implicaron la Participación y las características de la práctica intensiva (tiempos, evaluación) para lograr una valoración integral del alumno y la conveniencia de su especialización (Sobral, Vieira Méndez, 1949: 155, 156).

17) Entrevista de Ana Foglino a Delia Travadello Santa Fe, noviembre de 1998. Material que compartió generosamente la autora.

18) Entrevista de Ana Foglino a Delia Travadello Santa Fe, noviembre de 1998.

19) Entrevista de Ana Foglino a María Luisa Cresta de Leguizamón Córdoba, junio de 1999.

BIBLIOGRAFÍA

ABRATE, J (2008) Tiempos destiempos y contratiempos: el discurso politicopedagógico de la tradición reformista de Córdoba. Recuperado el 12 de julio de 2010+2 de <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe057.pdf>

ACHILI, E (1992) Programa de Formación Docente en Investigación. Metodología y Técnicas de Investigación. Centro de Estudios Avanzados. U.N.C.

ARICÓ, J (1989) Tradición y modernidad en la cultura cordobesa. Plural 13.

BANEGAS, S (2006) Migración e inserción laboral en el proceso de Transformación Socioeconómica de Córdoba 1947-1960 Los Talleres Córdoba del Ferrocarril General Belgrano. Un enfoque demográfico y una mirada histórica. Tesis (Magister en Demografía) Córdoba. (pp.237)

Sonia M. BANEGAS - María Estela MOYANO - Daniel A. MAZZOLA
BOURDIEU, P (1997) Razones Prácticas Sobre La Teoría De La Acción. Anagrama.
Barcelona.

DUBAR, C (1991) La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.
Armand Colin. París.

DUBET, F (1994) Sociologie de l' expérience. París. Éditions du Seuil.

FERRERO, R (1964) Revista de Economía Estadística: Serie Investigaciones del Instituto
de Economía y Finanzas N° 1.

FILMUS, D (1996) Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de Siglo: Procesos
y Desafíos. Troquel. Buenos Aires.

FINOCCHIO, S (2009) La escuela en la historia argentina. Edhesa. Buenos Aires.

FOGLINO, A (2004) La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1947). Apuntes para
una historia de reforma interrumpida. Tesis (Licenciatura en Ciencias de la Educación).
Córdoba (pp.216)

GARCÍA DELGADO, D (1997) Estado y Sociedad. La nueva relación a partir del cambio
estructural. FLACSO. Ed. Norma. Buenos Aires.

GEERTZ, C (1979) La interpretación densa. La interpretación de las culturas Gedisa.
México.

JAQUET, H (2008) Nación y Diversidad. Territorios, identidades y federalismo. En NUN,
GRIMSON (comp.) Un lugar para las identidades provinciales en el imaginario nacional.
Edhasa. Buenos Aires.

PEÑALVER, LM (2008) Prólogo: El Dr. Carlos Tünnermann y su estudio sobre la Reforma
de Córdoba. En TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Noventa años de la Reforma Universitaria
de Córdoba: 1918-2008. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO -
Buenos Aires.

PHILP, M (1998) En nombre de Córdoba. Sabatinistas y peronistas: estrategias políticas
en la construcción del Estado. Ferreyra Editor. Córdoba.

PIANETTO, O (1989) Movimiento obrero y Reforma Universitaria en 1918. Plural 13.

PINEAU, P (2010) Historia y política de la educación argentina. Aportes para el desarrollo
curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación en [http://
cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf)

PITA GONZÁLEZ, A (2011) La internacionalización del magisterio americano: propuestas educativas y tensiones políticas. Universidad de Colima. México.

PUIGGRÓS, A (1997) La educación en las provincias (1945-1985). Historia de la Educación Argentina, Tomo VII. Galerna. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, A (1989) Qué pasó en la Educación argentina. De la conquista al menemismo. Kapeluz. Buenos Aires.

RAMIREZ ROSALES, V (2008) La Construcción de la identidad profesional de las normalistas Tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez". Tesis (Doctoral en Estudios Sociales). Méjico.

Revista de Pedagogía. Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior. N°1. Noviembre de 1942, N° 2 octubre de 1943 Ed. Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior. Córdoba.

ROCKWELL, E (1995) La Escuela Cotidiana. Fondo De Cultura Económica. Méjico.

ROITENBURD, S (2007) La Hora de América en un Horizonte de Reforma. Saúl Taborda: un Intelectual Alternativo. e-I@tina Revista electrónica de estudios Latinoamericanos Volumen 5, N° 18.

SARLO, B (1998) Cabezas rapadas y cintas argentinas. La Máquina Cultural Maestras, traductores y vanguardistas. Ariel. Buenos Aires.

SOBRAL, A y VIEIRA MENDEZ, L (1949) La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El Ensayo de la escuela Normal Superior de Córdoba. Castelví. Santa Fe.

TCACH, C (1991) Sabatinismo y Peronismo. Partidos Políticos en Córdoba, 1943-1955. Sudamericana. Buenos Aires.

TEDESCO, JC (1982) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

TERÁN, O (2002) Intelectuales y Política. *Le Monde Diplomatique*, año IV, n. 41, noviembre de 2002, en <http://www.clubsocialista.com.ar/scripts/leer.php?seccion=articulos&archivo=53>.

THOMPSON, EP (2002) Introducción. La Formación De La Clase Obrera En Inglaterra. Crítica. Barcelona.