



La profesionalización docente en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires en 1882: ¿construcción de la educación nacional o primeros debates gremiales?

The Professionalization of Teachers in the International Pedagogical Congress of Buenos Aires in 1882: Construction of the National Education or First Trade Union Debates?

A profissionalização docente no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires em 1882: construção da educação nacional ou primeiros debates sindicais?

Ignacio Andrés Rossi* 

Para citar este artículo: Rossi, I. A. (2023). La profesionalización docente en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires en 1882: ¿construcción de la educación nacional o primeros debates gremiales? *Revista Colombiana de Educación*, (88), 211-236. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13562>



Recibido: 23/03/2021

Evaluado: 9/07/2021

pp. 211-236

N.º 88

211

* Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Luján (UNLU), Argentina. Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina. Becario doctoral en la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires y la UNGS, Argentina. ignacio.a.rossi@gmail.com.

Resumen

Los debates desarrollados en torno a la figura de los maestros en el Congreso Pedagógico Internacional (CPI) de la Argentina (1882) constituyen un eje de análisis escasamente indagado —algunos textos clásicos apenas lo consideran tangencialmente—. Este artículo de reflexión se propone analizar las discusiones que se desarrollaron en dicho congreso con relación a las instituciones formadoras de maestros. Así, tras retomar las transcripciones de los documentos del CPI, se analizan discursos y sesiones de debate, y se pone el foco en las diatribas que involucraron la figura de los maestros, tanto desde un punto de vista filosófico como material, en el cuadro más general de las tensiones en torno a la formación de un sistema de instrucción pública para la nascente república. Se ha podido constatar que el avance del normalismo educativo que se impulsaba desde la segunda mitad del siglo XIX, profesado por un sector importante de las elites gubernamentales, presentaba matices que produjeron desacuerdos entre los congresales en temáticas clave sobre los maestros como las jubilaciones, la inamovilidad y la exigencia de certificados para la práctica profesional.

Palabras clave

Estado nacional; maestros; sistema educativo; república

Keywords

National state; teachers; education system; republic

Abstract

The debates developed around the figure of the teachers in the International Pedagogical Congress (CPI) of Argentina (1882) constitute an axis of analysis scarcely investigated —some classic texts consider it tangentially—. This reflection paper aims to analyze the discussions that took place in that congress in relation to teacher training institutions. Thus, taking up the transcripts of the CPI documents, speeches and debate sessions are analyzed, focusing on the diatribes that involved the figure of teachers, both from a philosophical and material point of view, in the more general picture of the tensions around the formation of a system of public instruction for the emerging republic. It has been possible to verify that the advance of educational normalism that was promoted since the second half of the 19th century, professed by an important sector of the governmental elites, presented nuances that produced disagreements among congressmen on key issues about teachers such as retirements, immobility and the requirement of certificates for professional practice.

Resumo

Os debates desenvolvidos em torno da figura do professor no Congresso Pedagógico Internacional (CPI) da Argentina (1882) constituem um eixo de análise pouco investigado — apesar de alguns textos clássicos que mal o consideram tangencialmente. Este artigo de reflexão pretende analisar as discussões ocorridas no referido Congresso em relação às instituições formadoras de professores. Assim, voltando após o retorno às transcrições dos documentos do CPI, analisam-se as falas e as sessões de debate, com foco nas diatribas que envolveram a figura dos professores, tanto do ponto de vista filosófico quanto material, no quadro mais geral das tensões em torno da formação de um sistema de ensino público para a nascente república. Foi possível verificar que o avanço do normalismo educacional promovido desde a segunda metade do século XIX, professado por um importante setor das elites governamentais, apresentou nuances que produziram divergências entre os parlamentares sobre questões-chave relativas aos professores, como aposentadorias, estabilidade e exigência de certificados para o exercício profissional.

Palavras-chave

Estado-nação; professores; sistema educativo; república

Introducción

El 15 de marzo de 1882 se llevó a cabo la Exposición Continental en Buenos Aires, ícono del proyecto liberal de la generación de los ochenta que mostraba los avances de una nueva etapa signada por la estabilidad política tras largas décadas de guerras civiles. Este tipo de eventos tenía antecedentes en la Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations de Londres, realizada en 1851, y, en el territorio argentino, en la Exposición Nacional de Córdoba de 1871 y la primera Exposición Nacional de la Industria en Buenos Aires de 1877 (Loiacono, 2013). Las primeras reuniones formales de carácter pedagógico realizadas en el mundo occidental aún no trascendían la órbita local, exceptuando el congreso pedagógico internacional que se realizó en Bruselas en 1880. Así, el CPI, evento prescripto por la cartilla de exposiciones que planificaba el Club Industrial argentino, sería parte de la exhibición de la consolidación capitalista al mundo exterior aunque, en verdad, también buscaba nutrirse de los aportes educativos foráneos de otras naciones consideradas más avanzadas de Europa, norteamérica y vecinas latinoamericanas que presentaban condiciones similares a la República.

Estas exposiciones eran parte de la difusión de la cultura occidental dominante que fomentaba la construcción de instituciones relacionadas con la producción, la ciencia y especialmente la educación. Como lo señaló Jens (2008), se trataba de muestras de lo nacional a través de la exposición de avances materiales donde se detentaban los avances capitalistas y se echaban las bases para una modernidad sustentada en la idea del desarrollo nacional y el mercado mundial. En suma, las exposiciones funcionaban como universos que proyectaban los países para articular pasado, presente y futuro, y exhibir el lugar que las naciones sudamericanas ocuparían en el concierto de las naciones europeas y occidentales avanzadas.

El CPI fue una reunión organizada por una elite de intelectuales y políticos que tuvo como finalidad propiciar debates educativos que ayudasen a impulsar el sistema de instrucción pública argentino que, en aquellos años, se encontraba articulando sus primeras instituciones (Cucuzza, 1984). La iniciativa fue puesta en marcha durante la presidencia de Julio Roca (1880-1886) e instrumentada por su ministro de Culto e Instrucción Pública, Manuel Pizarro, y el político e intelectual Domingo Sarmiento. Al mismo, asistieron delegados de varias partes de América y Europa, quienes discutieron los avances de la educación en sus países. Este congreso se realizó en el contexto de construcción del Estado nacional y sobre la plataforma de un impulso económico e institucional que demandaba el disciplinamiento de la mano de obra que se incorporaba a la joven república: la escuela se constituía, así, en una institución fundamental para cumplir este cometido (Cantarelli, 2011).

La política educativa abierta desde el ascenso a la presidencia de Roca, sobre todo en el territorio de Buenos Aires y las provincias, se tornaba central para lo que se encontraba en ciernes: la formación del Estado nacional. Desde la etapa abierta, con la caída de Juan Manuel de Rosas (1835-1852) tras la Batalla de Caseros, la discusión sobre qué educación debía impartir el Estado estuvo caracterizada por diferentes propuestas, como la de Bartolomé Mitre, centrada en una clase dirigente mediante las escuelas nacionales, y la de Domingo Sarmiento, inclinada por una educación básica generalizada a través de maestros y escuelas normales (Rodríguez, 2013). Más allá de los diferentes modelos, desde la década de los setenta el ciclo de creación de las escuelas normales y la Ley de Subvenciones Nacionales n.º 463 a las provincias comenzaron a dar base a un campo del saber pedagógico y burocrático para el sistema educativo (Southwell, 2013).

También las fisonomías económicas de la república eran reflejo de disputas por la matriz educativa que se debía impulsar. En aquel entonces, se encontraban las regiones agrícolas del litoral y la ganadera bonaerense, que poseían una numerosa población extranjera concentrada en colonias agrícolas con escuelas organizadas por comunidades y asociaciones (Tedesco, 2003). Estas defendían intereses locales vinculados a las actividades productivas y sus raíces culturales, y provocaban que las elites debatieran sobre diferentes modelos educativos que las tuvieran en cuenta (Lionetti, 2007). En este sentido, Herrero (2014) dice que como política de Estado convivían dos programas de república que se diferenciaban según las características regionales y socioproductivas: por un lado, algunos ponían más acento en el ciudadano productor; por el otro, en el ciudadano político argentinizado.

Con Roca en el poder, en 1880 se había logrado una considerable extensión del territorio nacional a través de la Campaña del Desierto y despejado el campo de caudillos provinciales. Hecho el orden, se debía abrir la etapa del progreso y la instrucción pública era una herramienta elemental para las elites con poder político, nucleadas en el Partido Autonomista Nacional (PAN). Entre los modelos que se discutían, importados desde el exterior, estaban el estadounidense, de matriz productiva y de carácter descentralizado, y, por el otro, el francés, que proponía una educación de raíz humanista y una organización administrativa centralizada en el Estado (Puiggrós, 2003). La Argentina finalmente adoptó el esquema de Jules Ferry, Ministro de Instrucción Pública de la Tercera República Francesa, que, a los ojos de las clases acomodadas argentinas, aparecería por entonces como un modelo cultural de referencia con su ley de enseñanza primaria, laica, gratuita y obligatoria (Nardacchione, 2010). Algo que nuestro país llevó adelante tan solo dos años después del CPI, lo que hace de este un antecedente directo de dicha ley.

Sin embargo, este proceso no estuvo libre de tensiones, ya que Roca diagnosticaba, al asumir su presidencia, que la instrucción pública no lograba la inserción de los individuos en el mercado, sino que, por el contrario, creaba individuos que disputaban cargos en el Estado y provocaban querellas políticas perjudiciales para la nación. Se debía encauzar la instrucción pública de acuerdo con la promoción de inmigración masiva de trabajadores, es decir, integrarlos al mercado y al sistema político. Para Roca era preferible apuntar a formar sujetos trabajadores que con su trabajo y sus ahorros construyeran riqueza individual y, del mismo modo, contribuyeran a forjar una riqueza colectiva nacional, porque, en el fondo, se temía que un sistema de educación universal llevara a las masas trabajadoras a incrementar su participación política y a poner en cuestión el proyecto nacional de la elite (Bertoni, 2009). Sin embargo, a pesar de las resistencias de Roca, la dirigencia política, a finales del siglo XIX, se volcó a adoptar un modelo de instrucción básica universal como parte de un periodo que buscaba “concluir con el ciclo de la república del habitante para avanzar hacia una república de ciudadanos argentinos” (Herrero, 2011, p. 71).

Sarmiento —que se encontraba en aquel entonces bajo el cargo de superintendente de educación— consideraba, como la mayoría de los integrantes de las elites, que la educación nacional debía proyectarse recuperando las iniciativas francesas y norteamericanas porque los pueblos de América del Sur no tenían mucho que aportar a los logros educativos. Fue así que los representantes del interior del país casi no participaron del evento —a pesar de que muchos asistieron, lo hicieron más en calidad de oyentes— pero sí estuvieron presentes, mayoritariamente, expositores de la Capital, de la Provincia de Buenos Aires y de Montevideo —de la última se admiraba el sistema de instrucción pública impulsado por el educador José Pedro Varela— (Cantarelli, 2011). Los miembros de las elites subestimaban la participación de los educadores y maestros del interior, fundamentalmente por el escaso nivel científico que presentaban esas regiones del país. También cuestionaron la participación femenina,¹ considerable entre las maestras, pues se argumentaba que el género era más influenciado por las sensibilidades. Por una parte, el aporte extranjero a la educación nacional, aunque admirado, era criticado por los que consideraban que se trataba de directrices ajenas a la vida de la república (Dogliotti, 2012). Además, por otra parte, la federalización de Buenos Aires,

1 Respecto del asunto de la participación de las mujeres, cabe mencionar importantes trabajos que con un amplio enfoque de género examinan y reivindican su importancia en la formación del sistema educativo argentino desde finales del siglo XIX. Las líneas de estudio abordan desde sus vinculaciones con la Iglesia católica (Bracamontes, 2011), pasando por la educación como canal femenino hacia la ciudadanía nacional (2007), hasta la relación del papel femenino con la educación en la niñez (Figueroa, 2019), por mencionar algunas de ellas.

llevada a cabo en 1880, produjo el desprendimiento de las escuelas que se encontraban en la Capital Federal del resto del territorio nacional. Dichas escuelas abandonaron su dependencia del Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires para abrir paso, el 25 de enero de 1881, a la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE).² El organismo estuvo presidido por Sarmiento y destinado a asistir a las escuelas que quedaban bajo su órbita junto al régimen escolar de la Capital Federal de forma homogénea. A su vez, este funcionó como un conglomerado de poder que traducía las alianzas que el PAN buscaba tejer entre los laicistas y los católicos agrupados en el Ministerio de Instrucción Pública, presidido por Manuel Pizarro (Cucuzza, 1986).

Así, el CPI sería impulsado bajo el signo del augurado progreso de la joven nación sudamericana por argentinos, americanos y europeos destacados en la cuestión educativa de los países recientemente consolidados en articulación con una elite que entendía que la educación debía ser una herramienta fundamental de ese proceso, a pesar la divergencia de modelos y propuestas (Bertoni, 2009). Llegaron a la Argentina delegaciones del Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, San Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Italia y Estados Unidos, afanosos por debatir sobre las bases educativas en sus naciones y su futuro (Duarte, 2014a). De este modo, un congreso que había iniciado gestándose como un subproducto de una exposición industrial, comenzó a tomar mayor relevancia: “Congreso y Exposición Continental aparecieron así entrelazados en distintos momentos, al punto que la prensa en algún instante, lo denominó Congreso Pedagógico de la Exposición Continental” (Fernández, 1984, p. 12).

Mediante el análisis de los debates y discursos del CPI, algunos recopilados por varios autores en la década de los ochenta y otros transcritos un año después en el recién fundado órgano periodístico-educativo *El Monitor de la Educación Común*, proponemos retomar las miradas y las expectativas puestas en la figura de los maestros que se buscaba formar.³ Así, en

- 2 Con la fundación del CNE se puso en marcha una institución que se encargaría en forma homogénea de la educación en la Capital Federal, territorios y colonias nacionales. En este contexto, el entonces ministro de instrucción pública, Manuel Pizarro (1880-1882), guardaba la misión de resolver las carencias que sufría la instrucción primaria en el territorio nacional remarcando la preferente atención que se le prestó a la enseñanza media de los colegios nacionales, escuelas normales, agronómicas y de minería (Tedesco, 2003).
- 3 Cabría aclarar respecto de la fuente que, en su mayor medida, las actas fueron reproducidas de forma contemporánea por el periódico *El Monitor de la Educación Común* o bien transcritas y publicadas posteriormente por analistas de la educación en los años de la transición a la democracia argentina en 1983 con motivo de la celebración del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1989) (Cucuzza, 1986; Bravo, 1987; Biagini, 1983). Respecto del periódico, cabría mencionar que este ha funcionado como una herramienta de producción intelectual desde el Estado en medio del proceso de centralización de la educación al difundir las directivas educativas de la clase dirigente del momento como leyes, decretos, debates, directivas y otro tipo de producciones relevantes para imprimir un rumbo a las escuelas (Duarte, 2014b).

una primera parte, analizamos los primeros hitos del avance normalista hacia fines de siglo, sus principales instituciones y los postulados sobre la sociedad y la educación que se promovían —y que se hicieron de un lugar en el CPI—. Luego, en una segunda parte, nos centramos en aquellos hitos específicos que atravesaron las discusiones entre los delegados del congreso como la exigencia de certificados, la conformación de un sistema de jubilaciones y la inamovilidad docente, discusiones que atravesaban concepciones sobre la sociedad, el Estado y la educación.

Los sentidos de la formación docente de cara al CPI

La figura de los maestros en el CPI tuvo un papel central en los debates⁴ a pesar de la escasa presencia y participación activa que estos tuvieron en las disertaciones. Muchos disertantes habían sido maestros en la práctica o eran originalmente egresados de escuelas normales de países europeos; sin embargo, había otro grupo que, no identificado como parte del gremio de maestros, trataría de marginarlos de las discusiones al aludir a la falta de objetividad que significaban sus intervenciones. Así, se rechazaron los reclamos que hacían algunos disertantes y maestros, considerados como “gremiales”,⁵ porque en verdad estos bogaban por una figura de los maestros que obedecía a la de un sacerdote laico cuya función era iluminar con la libertad a sus alumnos y civilizar a la población al incorporarla al engrandecimiento del país (Bottarini, 2016). De esta forma, Onorio Leguizamón, presidente del CPI, decía:

El maestro es casi siempre un precursor. Enseñando, descubre sin querer el porvenir; y los mirajes del porvenir están impregnados de aquella luz resplandeciente que incomoda a la mirada del despotismo. Nuestros viejos maestros andaban [...] vaticinando desde lejos á sus conciudadanos [...] como los profetas bíblicos [...] la próxima caída de la dictadura y el renacimiento de la libertad! (Biagini, 1983, pp. 78-80)⁶

Sin embargo, es necesario advertir, como lo hacen otros trabajos en torno al sindicalismo docente avanzado el siglo XX (Vázquez y Balduzzi, 2000; Balduzzi, 2017), que la tensión alrededor de los maestros como sacerdotes laicos o sujetos profesionales de la educación constituye una dimensión de vital importancia en las concepciones de trabajo docente.

4 Una gran mayoría de los sujetos que presenciaron las sesiones en el CPI eran maestros y maestras de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, así como directoras y directores de escuelas normales que representaban a las provincias (Dogliotti, 2012).

5 Se aclara que, respecto a los documentos con los que se trabaja, se optó por conservar la ortografía, la puntuación y la sintaxis de la época, manteniendo inalteradas sus características originales.

6 Discurso inaugural del presidente del Congreso Pedagógico Internacional, Dr. Onorio Leguizamón (10 de abril de 1882).

Sin embargo, en la etapa aquí analizada, la cuestión aún se encontraba en un estadio embrionario donde las elites no manifestaban, de acuerdo con la documentación analizada, tal cosa como un problema. Esto no impide observar que estas últimas profesaban desde arriba la misión sacerdotal docente, aunque posiblemente los maestros —o quienes se asumían como maestros— no presentaban tensiones y cuestionamientos importantes sobre tal asunto.

De modo que, detrás de la figura del maestro como un profeta bíblico, se opacaba en verdad su capacidad de voz y voto en el desarrollo de los debates y las tentativas que lo relegaban meramente a la formación de ciudadanos bajo los preceptos republicanos (Fernández, 2013). El maestro enseñaba la libertad de las almas contra el oscurantismo y la dictadura que habían asolado el pasado reciente del territorio nacional, en alusión a los conflictos civiles que afectaron a la nación: esa era su función en la constitución de una república que buscaba instruir a sus habitantes, según una postura de los congresales. Sin embargo, se observa que, como lo concebían estos, los maestros del recinto quedaban impedidos para hablar de ciertas circunstancias que atañían a su profesión, y, a excepción de algunos congresales que habían pasado por las aulas, estaba prohibido que se manifestaran en el Congreso: de hecho, solo podían votar los directores y otras jerarquías (Biagini, 1983, pp. 78-80).⁷

Paul Groussac, congresal y expositor, disertó sobre la importancia de los maestros y las condiciones materiales que afectaban el desenvolvimiento de su labor. En su disertación pueden entreverse reclamos para mejorar aspectos asociados a la profesión docente:

Yo creo que, mientras no cambien las condiciones sociales de este país, mientras haya gran demanda de hombres, facilidad para la vida y que sea el magisterio la profesión más penosa, triste y menos retribuida entre las llamadas decentes, mientras no haya seguridad, y esté el maestro á merced de un golpe de autoridad, no llegaremos con las actuales escuelas normales á satisfacer la demanda de maestros primarios. (Consejo Nacional de Educación, abril de 1883, p. 206)

Groussac reconoce que la formación de los maestros presentaba ciertos problemas, quizás producto del escaso desarrollo que hasta el momento había tenido el sistema de instrucción pública en el nivel común. Sin embargo, había una idea dominante en el Congreso que sostenía que el maestro hacía a la escuela y las posturas que —como las de Groussac aún se subsumían más a ese fin— comprendían que los reclamos entendidos como gremiales serían perjudiciales (Cucuzza, 1986). No obstante, es

7 Discurso inaugural del presidente del Congreso Pedagógico Internacional, Dr. Onorio Leguizamón (10 de abril de 1882).

necesario aclarar que los gremios docentes aún no asistían a su desarrollo organizativo, algo que podría datarse con cierta contundencia en las primeras décadas del siglo xx. Sin embargo, las discusiones relacionadas en el CPI pueden ser antecedentes importantes si tenemos en cuenta que en pocos años se fundarían en varios países latinoamericanos asociaciones docentes —aunque aún de organización débil y heterogénea identificación docente (Ascolani, 1999; Gindin, 2010)— y que tendrían una importante labor en la subjetividad regional (Acri, 2013).⁸

Por su lado, debe tenerse en cuenta que en estos años se fundaron las primeras escuelas normales que se instalaron en la República, por lo que naturalmente tenía más importancia la formación de los maestros en torno al espíritu nacionalista y fundacional que los problemas de movilidad y retribución salarial (Carbonari, 2004). Más allá de los diferentes modelos, desde la década de 1870 el ciclo de creación de las escuelas normales y la Ley de Subvenciones Nacionales (n.º 463) a las provincias comenzaron a consolidar un campo del saber pedagógico y burocrático para el sistema educativo (Southwell, 2013).

En este aspecto, las Escuela Normal de Paraná y de la Capital fueron de las primeras en la República que comenzarían a delinear lo que se conocería más adelante como la tradición normalista de escuelas creadas para formar al personal apto para la enseñanza. Creadas a finales de la década de 1860, servían como modelos importados del exterior para la formación de maestros.⁹ Estas funcionaban como centros de difusión de las pedagogías que gravitaron en el espectro educativo en aquellos años y se decía que eran “escuelas de Boston” en alusión a que sus directores, textos, programas, métodos e inclusive sus fachadas edilicias eran homólogas a los modelos norteamericanos.

Desde sus primeros años, la importancia de las escuelas normales —y su capacidad para transmitir el arte teórico de la enseñanza como la práctica profesional— estuvo asociada a una correcta articulación entre teoría y práctica que solo se podía desarrollar con una correcta formación de los maestros. Como sostuvo un tiempo después el pedagogo argentino Víctor Mercante,

los cursos teóricos no contribuían a perfeccionar las aptitudes didácticas del enseñante; que la maestría profesional es el resultado del

8 En la Argentina, si bien la Asociación Nacional de Educadores se creó en 1886 y la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires en 1900, pueden identificarse importantes antecedentes desde 1881 con la huelga de las maestras puntanas contra un atraso en los salarios como de una reducción de empleados públicos en la provincia de Santa Fe, donde fueron suspendidas de sus labores alrededor de ocho meses (Birgin, 1999).

9 Al momento del CPI, también se encontraban instaladas las escuelas normales de Tucumán, dos en Buenos Aires, en Mendoza, una en Rosario, Tucumán, y otra en San Juan.

ejercicio, bajo una dirección experta, de la enseñanza en la escuela primaria. Por eso se gestionó de los poderes provinciales, la autorización para que los aspirantes, al mismo tiempo que en el Colegio hacían el aprendizaje general y teórico de las ciencias, practicaran la docencia en las escuelas públicas, dirigidas por maestros de grado. (Mercante, 1918, p. 213)

La Escuela Normal de Paraná otorgaba setenta becas a jóvenes de las provincias que desearan realizar estudios a cambio de ejercer al menos durante seis años la docencia o devolver el importe de la beca con su profesión. Sin embargo, la delicada situación del país a causa de la rebelión federal del caudillo José López Jordán en 1870 retrasó el impulso del normalismo; en todo caso, desde 1882, la discusión sobre este, una vez finalizadas las luchas civiles que desde la Revolución de Mayo de 1810 desgarraron la región, estaba instalada (Herrero, 2011).

Durante las rectorías de José María Torres en la Escuela de Paraná (quien luego participara en el CPI) (Kummer, 2011), el establecimiento alcanzó su definitiva organización. Al amparo de las ideas de Johann Pestalozzi (Ruíz *et al.*, 2008), más los idearios sarmientistas de valorización republicana y democracia, se fue forjando una conciencia de que la acción docente era un medio poderoso para forjar la civilización del país mediante la educación popular y común para los futuros habitantes (Solari, 1949). Torres aseguraba que sin educación no era posible la libertad y le preocupaba especialmente “que el maestro fuera considerado socialmente como un profesional y, en ese sentido, se preocupó por seleccionar rigurosamente a los aspirantes a la Escuela Normal” (Campos, 2016, p. 32).

La tradición pedagógica normalista, que recién comenzaba a calar en un sector importante de las elites, también tenía una fuerte influencia del contemporáneo Pedro Scalabrini, quien, en 1871, fundó el Colegio Sud América —que dirigió hasta 1872—. Scalabrini era un emigrado italiano, reconocido por introducir las doctrinas de Herbert Spencer, Auguste Comte y Charles Darwin en América del Sur. Sus pilares teóricos fundamentales promovían el avance de la organización de la educación asociada a la evolución de la especie mediante el conocimiento de la situación histórica de los pueblos a educar (Solari, 1949). La relación cultura-naturaleza, vinculada a la idea de evolución, era un componente central del pensamiento educativo en aquellos años. Tanto en el plano natural como en el humano convergieron las ideas de Charles Darwin y Herbert Spencer entre los más célebres precursores del naturalismo. El origen de las transformaciones y el desarrollo a partir de las ideas se encontraba en las ciencias biológicas; especialmente aquí era donde se estaba rompiendo con la idea de un mundo estable tras la irrupción del concepto de *desarrollo*, asociado al de *evolución*, como aliciente social para incentivar el moderno capitalismo. En otras palabras, de la clasificación, descripción y una mirada de estabilidad

de los elementos de la naturaleza, se pasaría a la idea de transformación de la naturaleza, en donde el hombre ocuparía una posición central para integrarse al desarrollado capitalismo mundial.

Los primeros hitos evolucionistas provenientes de las ciencias naturales y físicas redefinían las concepciones sobre la organización social en las jóvenes repúblicas sudamericanas (Galafassi, 2001). Durante el último tercio del siglo XIX, los conceptos de *evolución*, *progreso* y *desarrollo* condujeron a pensar el cambio como un destino positivo. El augurado positivismo comenzaba a difundirse en los círculos intelectuales de aquellos años e imbuía la profesión docente junto a la hegemonía del liberalismo y el republicanismo que encarnaban las elites —aunque aún en conflicto con el catolicismo y la lenta propagación del anarquismo y el socialismo—.

A tono con las ideas evolucionistas de la época, Florentino Ameghino, quien exponía sus colecciones en la Plaza Once en el marco de la Exposición Continental de la Industria que se realizaba en paralelo al CPI, decía:

Recorriendo las galerías de la Exposición Continental, podéis formaros una idea del alto grado de civilización que el hombre ha alcanzado. Si sabéis apreciar lo que se os presenta a la vista no podéis por menos que considerarlo verdaderamente maravilloso [...] os convenceréis de que la ciencia ha llegado a investigar y conocer un grandísimo número de leyes de la naturaleza que rigen en nuestro planeta y aún en la inmensidad del espacio. Ahí podéis ver que los adelantos de la física, la química y la mecánica han producido verdaderas maravillas [...] el hombre á conseguido fabricar verdaderas ciudades flotantes [...], ha penetrado el secreto de otros mundos que se encuentran a millares de leguas [...]. Por medio de la electricidad se ha adelantado al tiempo [...], transmite la voz amiga a leguas de distancias [...]. Con el descubrimiento del vapor [...] cruza la atmósfera con mayor velocidad que el vuelo de las aves, viaja por la superficie de la tierra y del agua con pasmosa celeridad, desciende al fondo del mar y pasa por debajo de las más altas montañas. (Cucuzza, 1986, p. 201)

Ameghino dejaba entrever en sus palabras los intersticios de secularización que comenzaban a tomar un gran impulso en la década de 1880. En aquellos años, la formación del Estado, la expansión de la economía capitalista y las migraciones en masa despertaban un desinterés por las referencias religiosas en las instituciones del país (Di Stefano, 2012).¹⁰

10 La Iglesia católica fue un actor central del CPI. Varios trabajos se han ocupado de su papel en el debate educativo de dicho evento y hacia fines de siglo XIX en torno a temas como la exigencia de escuelas confesionales en horarios de clase (Recalde, 1987; Biagini, 1983), las escalas institucionales en la competencia educativa desde los municipios hasta las provincias (Minteguiga, 2009; Duarte, 2014a) y la resiliencia de la religión en las instituciones educativas (Duarte, 2014a), por mencionar algunas cuestiones. Sin embargo, hemos marginado el debate religioso porque consideramos que este, en su mayor medida, se correspondió con una dimensión aparte dadas las complejidades de las discusiones que se abrieron frente a los favorables de una educación laica. Para este último asunto pueden consultarse: Rossi (2020, 2021).

Desde la educación y un sector de las elites se desarrollaban los debates en torno a la posibilidad de construir e infundir una matriz nacional para aglutinar y disciplinar a los habitantes provenientes de otros países y culturas regionales. Sin embargo, como lo analizado por Bertoni (2001) en torno al nacionalismo argentino, incluso al referir el papel de las primeras asociaciones de maestros, existieron importantes tensiones entre la población inmigrante y local que daban escasa homogeneidad a la identidad nacional. En este sentido, como la autora lo señala, durante estos años el CNE le imprimió una nueva marcha a este asunto que, aunque no era nuevo, adquiriría relevantes debates en estos años y revestiría a las escuelas de un papel fundante. Estos cambios comenzaron a evidenciarse en las asignaturas que se dictaban en los colegios: mientras venían presentando materiales ilustrativos e informativos provenientes de países europeos, empezaron a prestar interés en la geografía y la historia nacional, así como en la educación cívica. La creación de los museos escolares comenzó a ser un pilar de articulación con las escuelas primarias, pues proveyó materiales para la enseñanza de la naturaleza y la geografía local.

Enfundada de este espíritu la formación de los maestros, lo que realmente importaba a las elites en el CPI, más que los primeros reclamos gremiales, era el avance de un sistema de instrucción pública en el que los maestros serían una piedra angular de progreso. De hecho, cuando el ministro de Culto e Instrucción Pública, Manuel Pizarro, enviara a Domingo Sarmiento una nota sobre la conveniencia de llevar a cabo un congreso pedagógico, este último sugirió que tal evento habría de tener un carácter internacional —pero dejó claro que los aportes debían apuntar al interés del desarrollo educativo nacional—. Sarmiento reproducía el ideal de progreso educativo, referenciado en los Estados Unidos por Horace Mann, en Francia por Jules Ferry y también en algunos países vecinos de América del Sur como Uruguay, que debía infundirse en las provincias y territorios recientemente poblados:

Ha sido aceptada la idea, en cuanto pudiera contribuir á despertar mayor interés en el público, y difundirlo en las provincias [...] hubiera esperanza de que el Uruguay y Estados vecinos, espusieran muestras del estado de su enseñanza, y enviaren a sus Inspectores ó Visitadores, pues que, siendo en efecto Chile y el Uruguay las Repúblicas contiguas de nuestra lengua, que tienen organizada la educacion primaria de mucha utilidad, habria de ser para nuestros consejos, Profesores y Maestros de la Educación Comun, oír á los entendidos de aquellos países [...]. Cuando han sido los Congresos de Educacion, añadidos á las manifestaciones del progreso industrial de países, tales como los Estados Unidos ó la Francia, la esposicion de sistemas, metodos, material, y aún edificios de Escuelas, se hacia para comparar el desarrollo de los diversos Estados de la Union entre sí, y de las naciones diversas de Europa [...]. Nuestra situacion es distinta. No nos han de traer espositores

de las Provincias del Interior gran cosa creada por sus educacionistas en todo lo referente á educacion comun; ni sus Profesores, Directores ó Directoras de educacion, han de añadir mucho de útil á los conocimientos que ya poseemos, y venimos adquiriendo de los pueblos que nos sirven de Mentores y de Guías. (Consejo Nacional de Educación, noviembre de 1982, n.º 3, p. 82)

Como Sarmiento, un amplio sector del CPI interpretaba que los hombres más cultos darían progreso no solo a la instrucción primaria, sino también indirectamente al gobierno. Esto, en definitiva, iba a determinar un formato esencial para infundir en los maestros la línea sacerdotal de la enseñanza. Sin embargo, cuidar que las discusiones no trascendieran hacia asuntos que involucraran la profesionalización del magisterio aún, aunque era necesario tratar algunas, era parte del ideario de ese sector de las elites que impulsaba las primeras escuelas normales. Por ello, los asuntos que involucraron a estos se mantuvieron en los márgenes de la relación entre el Estado y su formación pedagógica, aunque finalmente no fue posible superponer estas temáticas a las voces que marginalmente se hicieron oír en el recinto.

Los debates sobre la profesionalización docente a finales del siglo XIX

La exigencia de poseer un certificado expedido por una escuela normal para ejercer la docencia provocó discusiones entre quienes resistían al prematuro normalismo impulsado por las elites y quienes buscaban legitimar la profesión. Por ejemplo, el delegado Melchor Otamendi, director de la Escuela Elemental de la Capital Federal, aseguraba que “no veía mayores inconvenientes en confiar la dirección de una escuela pública a una persona que no hubiese cursado la escuela normal y demostrara conocimientos y aptitudes para transmitirlos” (Bravo, 1987, p. 51).¹¹

También el establecimiento de las jerarquías y los concursos públicos para la designación de maestros en puestos clave fue una de las preocupaciones centrales en el CPI.¹² De esta forma, fue el congresal Romay quien dijo sobre los maestros que era una prioridad asegurar “su independencia, tanto en su vida civil, política, como económica: de tal modo que su espíritu no esté constantemente solicitado por poderosas influencias que

11 Tercera sesión ordinaria (13 de abril de 1882).

12 Ya hemos señalado que las cuestiones consideradas como gremiales que se desarrollaron en los debates provocaron discusiones. Aunque “tal resistencia fue finalmente vencida al señalarse que con ese criterio [el de que los maestros no podían intervenir en discusiones sobre cuestiones que les afectaban en el plano laboral] los enseñantes estaban inhibidos de intervenir y votar en casi todos los puntos en discusión por tener muchos de ellos un nexo estrecho con su labor” (Biagini, 1983, p. 48).

le hagan desviar de su camino natural” (Biagini, 1983, p. 47).¹³ Con esto se buscaba poner en discusión que el magisterio otorgara una estabilidad económica a los enseñantes y que “dejase de ser la profesión más penosa” (Biagini, 1983, p. 48).

Estas discusiones estaban atravesadas por la creciente importancia que adquiriría la pedagogía y su carácter científico. Era una realidad en los años del CPI, y especialmente en las discusiones que allí se desarrollaron, que el enseñante debía conocer el arte de la enseñanza no solo teóricamente sino también prácticamente: mandato del nuevo normalismo educativo que establecía prácticas en las escuelas. A tal efecto, Berra señaló la importancia que estaban adquiriendo la formación de los maestros y la expansión de las escuelas normales:

Es, pues, una necesidad suprema formar maestros competentes, y para formarlos no basta la iniciativa individual, el interés personal del aspirante a cada magisterio [...]. Es necesario aumentar el número de escuelas normales, tanto como sea posible, aplicando a ellas la misma regla que a las escuelas comunes; cuanto mayor sea su número; cuanto mejor repartidas estén en el territorio, más jóvenes concurrirán y sus progresos harán en este sentido, por consiguiente, la instrucción y la educación pública [...]. los alumnos maestros deben pasar en las escuelas, tres, cuatro y cinco años sin ganar, privando a sus familias de la parte de servicios que esos alumnos podrían hacerles, y, más que privándolas de servicios, apropiándose para la satisfacción de sus necesidades una parte de los recursos que la familia cuenta para su subsistencia [...]. Hay una disposición que quizá no necesita comentarios. Es la que establece que para el servicio de las escuelas públicas deben preferirse los maestros que se han formado en las escuelas normales a los que no solo son en ésta forma, porque ya existe la presunción de que el maestro formado en escuelas normales, no solo tiene la competencia técnica que su título demuestra, sino que también que ha recibido la educación que debe recibirse en una escuela de esta clase. (Consejo Nacional de Educación, septiembre de 1983, pp. 436-437)

El paraguay no solo da cuenta de una perspectiva positivista de la educación —también afín al normalismo, propia de aquellos años—; asimismo, refleja la necesidad de que los maestrandos no enfrenten tan duras penas para el ejercicio de su profesión en un momento en que su escasez atentaba contra la formación de un sistema (Delio, 2013). Con ello, evidenció cómo algunos miembros de la elite política buscaban reivindicar esos reclamos gremiales a contracorriente de otros. La necesidad de una

13 Salvador Maldonado, quien era director de la Escuela Elemental de la Capital Federal, negaba las penurias de los maestros normales que describía Groussac en su disertación y desacreditaba las reivindicaciones gremiales diciendo que “rechazaba los negros colores con que se pinta la situación actual de la educación, porque en la escuela, rodeado de los niños, era feliz y se olvidaba de las miserias de la tierra” (Bravo, 1987, p. 51).

mejora salarial, de una mejor formación y el reconocimiento explícito de las penurias que vivían los maestros dejaban claro para un grupo de congresales que el magisterio debía profesionalizarse y que la difusión de las escuelas normales era fundamental y armónica con algunas reivindicaciones gremiales.¹⁴

La exigencia de un certificado a los maestros para el desempeño del magisterio público también fue señalada por Berra como una necesidad urgente para el progreso educativo.¹⁵ Un primer punto era la desconfianza respecto de la idoneidad de los maestros para ejercer el cargo, debido a la creciente importancia que adquiriría la enseñanza de las cosas para los positivistas: aprendizaje por experiencia y contacto directo con el mundo o con los elementos más cercanos y representativos de él. En este marco, la preocupación de una parte de los congresales era no dejar librado a la iniciativa de los docentes el tratamiento de ningún contenido que no respondiera estrictamente, ahora, a su formación en escuelas normales y, por lo tanto, a las necesidades nacionales. En este sentido, y a su vez, Berra introducía una tensión entre normalismo nuevo y maestros antiguos al distinguir entre quien ejercía un derecho privado de enseñar y quien enseñaba a través de un cargo público:

El maestro, si ejerce su profesión privadamente, ya por lecciones que de á domicilio, ó abriendo una escuela en la cual recibe a todos los alumnos que se le confían, ejerce un derecho, y los que aprecian si lo ejerce bien o mal, son los padres de los niños. Cuando el maestro va a ejercer su profesion a una escuela publica —y llamo publicas a las escuelas del Estado o del Municipio— entonces ya no ejerce su derecho, ejerce una función publica, y, por lo mismo, las autoridades pueden exigirle que pruebe su competencia. (Consejo Nacional de Educación, septiembre de 1983, pp. 436-437)

En la exposición de Torres sobre “Reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar y de la formación y mejoramiento de los maestros” volvieron a resurgir algunos puntos que involucraban la condición y las

14 Esto lo señala Myriam Southwell (2013, p. 35), quien también afirma que existían otras dificultades en aquellos años como la precariedad de las instalaciones edilicias y los periódicos retrasos en el pago de los salarios que reiteradamente eran demorados, lo que provocaba que los mejores perfiles se alejaran de la actividad.

15 Groussac fue quien señaló en la segunda sesión ordinaria que “como es de esperarse, en nuestras mil y tantas escuelas primarias, se encuentran maestros de muy diversas actitudes. La enseñanza ha sido hasta ahora la playa mas ó menos hospitalaria donde todos los naufragos de la existencia levantan su tienda de un dia, su abrigo provisorio. Fuera de la minoría de maestros que, al enseñar ejercen legítimamente su oficio, esta carrera ofrecería una coleccion variada de todas las profesiones civilizadas. Antiguos comerciantes, industriales agricultores, pseudo literatos, artesanos, aceptaban esta posicion modesta y transitoria, como se refugia uno en el primer zaguan durante el aguacero. En la gran carestía intelectual de nuestras provincias, no habia que pensar en exigir examen” (Consejo Nacional de Educación, abril de 1883, p. 190).

políticas de formación de los maestros. Torres también sostuvo determinadamente que la exigencia de certificados a los maestros era una necesidad y que debía efectivizarse como lo habían hecho las naciones más prósperas:

No exigir pruebas de idoneidad a las personas que quieran dedicarse al magisterio, no es consagrar la verdadera libertad de enseñar, sino someter la enseñanza al dominio del empirismo que vicia las inteligencias, las voluntades y los sentimientos de los niños, dificultando que las nuevas generaciones se preparen para el mejor cumplimiento de los deberes de la vida [...]. Por todas estas razones, es necesario que se reglamente el ejercicio de la enseñanza, como lo han reglamentado todas las naciones que tienen su educación en altos grados de prosperidad [...]. Donde la ley no exige á los maestros instrucción, educación practica y diploma o certificado de idoneidad y donde, por consiguiente, cualquier persona puede dedicarse al magisterio sin saber en qué consiste la enseñanza, sin conocer los metodos de la educación como arte, sin tener ninguna familiaridad con los principios de la Educación como ciencia, sin haber estudiado lo que han dicho y hecho otros educadores más eminentes, no existe la profesion de la enseñanza. (Bravo, 1987, p. 59-60)¹⁶

Las resistencias a esta postura se fundamentaban en que la Constitución garantizaba explícitamente el derecho a enseñar, lo que necesariamente dividía a los congresales entre liberales, que impulsaban las estructuras del Estado, y liberal-conservadores, que defendían los derechos privados. Por ejemplo, Luis Varela intervino contra los requisitos de acreditación evocando a Don Salvador Negroto, un antiguo maestro local que incluso había enseñado a algunos de los congresales.¹⁷ Cucuzza (1984) señaló al respecto que era hábil la estrategia de referenciar al anciano maestro como un baluarte de la libertad de enseñanza para marginar la exigencia de un certificado, lo cual, en verdad, escondía las resistencias a los estatistas. Por consiguiente, Varela afirmó: “No reconozco escuela privada. Reconozco la industria que lleva a un maestro a fundar escuela, pero la escuela es pública, a tal extremo, que el inspector nombrado por el Estado tendría siempre la puerta abierta [...] como a un establecimiento público” (Cucuzza, 1986, p. 77). Así, Varela borraba las distinciones entre escuelas públicas y privadas en aras de proteger las libertades individua-

16 Quinta sesión ordinaria, 15 de abril de 1882.

17 Al respecto, Varela dijo en su defensa que “la Constitución ha garantizado el derecho de enseñar y aprender, con las limitaciones que la ley señale. Pero, cuando la Constitución dá el derecho de establecer limitaciones, no entra en ellas la exclusion, la muerte completa de una libertad. Hace pocos años que tenemos escuelas normales; y por lo menos el sentimiento de la gratitud tendría que traerme aquí, para protestar contra el artículo, en nombre del viejo anciano que se sentaba á espaldas de este Congreso hace pocos días, de D. Salvador Negroto, que durante cuarenta años ha educado veinte generaciones, y que no podría tener escuela pública si este artículo se incorporase en la ley actual” (Consejo Nacional de Educación, noviembre de 1882, n.º 20, p. 629).

les y seguramente enfrentando así el avance de las estructuras estatales sobre ellas, o de determinadas consignas que el embrionario normalismo buscaba introducir en las escuelas.

Finalmente, establecida la distinción entre el derecho de enseñar y la enseñanza bajo un cargo público ligado al Estado, el proyecto de resolución que se presentó al finalizar la quinta sesión instauró la exigencia de un certificado expedido por una escuela normal. De esta forma, quedaba sentado “que los diplomas dados por las Escuelas Normales y visados por el Sr. Ministro de Instrucción Pública de la Nación, habiliten a sus poseedores para obtener empleos en las escuelas nacionales o provinciales” (Cucuzza, 1986, p. 62).

Las discusiones en torno a la inamovilidad docente fue otro de los pilares que generó controversias. Como hemos mencionado, por un lado se encontraban quienes aludían a la vocación docente en un sentido apostólico y sacerdotal apelando a la misión educadora. Este grupo combatía la inamovilidad docente porque consideraba que esta impediría a los más idóneos reemplazar a los individuos incapaces en la profesión. Por otro lado, había un sector que defendía férreamente “la estabilidad del magisterio, censurando la ley de educación bonaerense que facilitaba el nombramiento o destitución de los maestros en forma arbitraria” (Biagini, 1983, p. 60).

Fue durante la tercera sesión de prórroga del 24 de abril donde se propuso que la inamovilidad en el desempeño de los cargos docentes debía ser hasta los sesenta años, con distintas formas de retribución y previsión luego del retiro de la actividad. Un proyecto de resolución que se desarrollaba en la sesión mencionada consideraba que

como un acto de tardía justicia, a la vez que como un estímulo en el presente para atraer a los que ejercen otras carreras, se establezca: a) la inamovilidad del maestro mientras dure su buena conducta y su competencia hasta la edad de sesenta años y b) el premio en dinero y tierras públicas al maestro, o la jubilación y, en su caso, pensión para la viuda e hijos. (Bravo, 1987, p. 77-78)¹⁸

En este cuadro, el uruguayo De Pena manifestó estar en contra tanto de la inamovilidad como de la jubilación del maestro. Contra la inamovilidad aseguraba que la comisión ya había establecido que los maestros debían ser protegidos de destituciones arbitrarias:

La inamovilidad es un inconveniente, no solo porque después de cierto tiempo, pueden los maestros no estar a la altura que requiere la administración escolar, cuyos progresos puede exigir ciertos cambios en su personal, sino también porque suele ser ventajoso para la educación,

18 Tercera sesión de prórroga, 26 de abril de 1882.

cambiar a los maestros de puesto, para lo cual se requiere que la acción de la administración escolar quede expedita. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, 177-178)

La preocupación por evitar que los maestros no se estancaran en sus puestos estaba en verdad subsumida a las disputas entre cuestiones gremiales y de autogobierno e independencia de la administración escolar. Finalmente, el tema quedó abierto entre estas dos posturas y la inamovilidad solo limitada a la precaución de que los maestros fueran protegidos de destituciones arbitrarias, como lo sugería De Pena.

La jubilación fue el otro pilar de las discusiones. Para algunos congresales, establecer un sistema previsional era una medida perjudicial para las arcas del Estado. Así lo pensaba De Pena al decir que:

[...] La jubilación, es también sumamente perjudicial. Uno de los progresos que se han hecho en mi país [Uruguay], a mi entender, es haber establecido que no habrá jubilaciones desde el año ochenta y siete en adelante. Y este principio, tanto más debe aplicarse en los estados, y en cuanto respecta a los maestros como empleados públicos, cuanto que si hay un sistema que fomente la burocracia o el mal de empleos, es el de las jubilaciones. Si la jubilación se busca como un medio directo de favorecer al magisterio, en el mismo caso están los demás empleados de la nación. El empleado debe percibir el sueldo que le corresponde, y el Estado no debe convertirse nunca en su caja de ahorros. Este es el principio de equidad y justicia. Las jubilaciones conducen al aumento de los empleados en las reparticiones públicas, y al cabo de cierto tiempo el Estado se encuentra con su presupuesto recargado con un servicio de pensiones que no representa utilidad alguna para la Nación. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, 177-178)

Debido a la presencia de maestros en el recinto, las voces contrarias no tardaron en hacerse eco entre las disertaciones para expresar su disconformidad. La maestra Juana Manso de Noronha respondió con cierta indignación:

Un empleado no puede pedir jubilación después de haber gozado de un sueldo de cuatro ó cinco mil pesos, durante veinte ó veinte y cinco años, me parece muy justo; pero que un pobre maestro que ha debilitado su cuerpo y su espíritu, que ha acertado su vida durante veinte y cinco años, educando millares de hijos ajenos, vaya de puerta en puerta: —¡Hermano una limosna por el amor de Dios! ¡Hermano una limosna por el amor de Dios!— sería injustificable. El maestro es un soldado, es un herido que tiene derecho á pedir una jubilacion, como cualquier otro que haya sacrificado su vida. Entonces no es justo, no es conveniente, ¡no es moral abandonarle en sus últimos días! (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, 177-178)

Inmediatamente, Jacobo Varela pidió la palabra para elogiar a De Pena, quien trató la cuestión de la inamovilidad a pesar del desprestigio que esta gozaba en una parte de la asamblea —claramente refiriéndose a las palabras de Norohna y otros maestros que murmuraban en las gradas—. Luego de apoyar la postura de Pena y tras considerar “perniciósísima” la inamovilidad, Varela decía:

Se encarna, á mi juicio, esta cuestion desde el punto de vista del interés del gremio buscando en ella la manera de salvar al maestro de las injusticias que la sociedad hace pesar sobre su cabeza. Pero no es así como debe encararse un buen sistema de educacion, sino bajo el punto de vista de la conveniencia general de educar bien á los niños. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, 177-178)

Se entendía que la inamovilidad llevaba al desarrollo de un sistema vicioso que tendría como efecto que los maestros quedaran desactualizados, atentando contra la ilustración de los niños, a la que en verdad se apelaba para contrariar a los maestros que exigían aquellos beneficios. Pero, en verdad, se trataba también de las tensiones propias entre quienes buscaban desde arriba instalar nuevas discusiones escolares de acuerdo al normalismo y quienes desde la escuela resistían con cierto sentido gremial. Así, y tratando se disociar los reclamos del magisterio con la escuela, Varela decía:

La institucion escolar no es una institucion de caridad, no busca sinó los efectos útiles sobre la educacion de los niños, y es únicamente para conseguirlos que se vale del maestro, como de un instrumento. Creo sí que, por conveniencia general, debe propenderse á que el maestro se forme bien, con todas las aptitudes necesarias, y á que las mantenga durante su vida; y es únicamente bajo ese punto de vista que debe suministrarse al maestro un medio de subsistencia regular; para servir no los intereses personales del maestro, sinó los de la escuela, los de la comunidad. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, p. 178)

Los que discutían la inamovilidad entendían que esta representaba un estorbo para el progreso escolar, además de ser un impedimento para los estímulos de la carrera de magisterio, que, al contrario de otras profesiones, no presentaba hasta el momento posición, jerarquía ni ascensos. Así lo entendía Varela, cuando expresaba que, de aceptarse la inamovilidad, podía suceder que un maestro permaneciera veinte años dirigiendo la misma escuela y desplazara así a los más capaces y actualizados normalistas de espíritu moderno:

En la práctica de mi patria, lo declaro con franqueza, me he convencido de que la educacion estaria allí á doble altura, cualquier sea aquella en que se la considere ahora, si no fuese precisamente el respeto que

se tiene á lo que los maestros llaman derechos adquiridos. La mitad de los maestros no sirven para nada; esta es la verdad. Y ¿como se les arroja á la calle? El uno es bueno, moral y honesto; la otra es una señora encanecida en el magisterio [...]. Un amigo mio habia contribuido con su voto á destituir un maestro despues de veinte años de ejercicio; era muy buena persona, muy honesta, muy honrada; pero no sabia enseñar; de métodos, no entendia una sola palabra. Reclamó ante la autoridad escolar superior, quien pasó el asunto á informe del amigo á quien me refiero. Este informó, diciendo que en el interés general de la sociedad, debia, no solo confirmar la destitucion de ese maestro, sinó exigirle daños y prejuicios por las veinte generaciones que habia estraviado. Era la verdad. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, p. 178)

Sin embargo, Varela buscaría un equilibrio en el debate al rescatar el sistema norteamericano, en el cual podían convivir la movilidad y la inamovilidad en la medida en que el maestro iba de una escuela a la otra y, en algunos casos, se movía conservando siempre su categoría de maestro mientras durara su buen desenvolvimiento. Así, nuevamente, el congresal recordaba, al igual que De Pena, que el Congreso ya había votado que la ley debía tomar garantías contra las destituciones arbitrarias de los maestros y que esto resultaba suficiente para cerrar la discusión que se estaba desarrollando:

¿Qué entiende por acordar al maestro una garantía contra las destituciones arbitrarias? No puede ni debe entenderse otra cosa que mantener al maestro en su puesto mientras dure su competencia y mientras dure su buena conducta moral. Esto es óbvio. Y, ¿cual es la diferencia entre el artículo de la Comision y el mio? Que el artículo de la Comision no señala límite alguno; y yo, mas lógico que la Comision, señalo un máximum á la facultad intelectual del maestro, á las fuerzas físicas del maestro, los sesenta años, y digo: esta inamovilidad garantiza al maestro que conserve su buena conducta hasta los sesenta años. ¿Dónde? ¿En la misma escuela en que empezó a enseñar? Yo no lo digo, ni puedo decirlo, por que dejo á la ley de cada país que establezca estas movilidades de una escuela á la otra; pero sostengo para el maestro lo que todas las leyes del mundo han establecido para el militar: aquel que gana su grado lo conserva mientras no queda tendido defendiendo la patria! (Consejo Nacional de Educación, junio de 1883, p. 200)

Finalmente, el principio de la inamovilidad no fue adoptado, aunque sí la protección contra destituciones arbitrarias. Entre los aplausos que interrumpían la disertación de Varela, se pasó luego a hablar de las jubilaciones. Este último aseguraba que, por más que la ciencia económica entendía el principio de las jubilaciones como una carga pasiva, se trataba, en realidad, de una cuestión de “justicia humana”:

¿Qué busca este artículo entonces? Busca, simple y llanamente, esto: Vds. Sigam estudiando, sigan Vds. Virtuosos, porque, de hoy en mas, el magisterio es un sacerdocio, el magisterio tiene recompensas, el magisterio puede asegurar la vida, el hogar, y puede asegurarla hasta despues de la muerte del maestro". (Consejo Nacional de Educación, junio de 1883, p. 200)

Leguizamón, por el contrario, subrayó lo inoportuna que creía la cuestión de la inamovilidad, lo redundante que era, ya que trataba de cuestiones que el Congreso había cerrado anteriormente, eximiéndose así de su tratamiento:

Si esta resolución se sancionase, seria, señores, el gremio de maestros de la República Argentina, el que se presentaria delante del país, delante de todos los países invitados, delante de todo el mundo que nos observa [...]. Señores: la inamovilidad, fundamentalmente, es un mal social, lo declaro con entera franqueza, yo soy el único que en esta Asamblea, como lo he dicho, goza de los privilegios de ella. La inamovilidad es un mal social, señores, y el mundo entero está hoy en contra de ella; aun para la magistratura, aun para los jueces [...] la inamovilidad esteriliza las inteligencias [...]. No soy opuesto a que se establezca algo que se relacione con las pensiones para los maestros con buena conducta, con asiduidad en sus funciones, que se inutilicen en el magisterio, ni mucho menos soy opuesto, de manera alguna, a que se acuerden medios de subsistencia a las viudas y a los hijos de los maestros, que queden en la miseria. No soy opuesto a esto: quiero que se establezca algo en este sentido, como tuve el honor de indicarlo en la Comisión; soy simplemente opuesto a la inamovilidad. (Consejo Nacional de Educación, junio de 1883, p. 208)

La inamovilidad generaba un amplio rechazo en algunos congresales que, más afines a las ideas normalistas, entendían que las consignas relacionadas con algún tipo de gremialismo docente debían reacomodarse a los nuevos egresados. El rechazo no era contra las pensiones ni otros medios de subsistencia, sino que, por el contrario, existía la convicción de que la inamovilidad esterilizaba las inteligencias. Luego de otras intervenciones que discutieron la adhesión y el rechazo al tema de las jubilaciones, la sesión se levantó tras decidir no dictaminar sobre el asunto.¹⁹

19 Gregorio Uriarte (delegado del Consejo Escolar de Ramallo) se manifestó a favor de la inamovilidad. Honorio Leguizamón, por su parte, se pronunció en contra, y otros, como Telémaco Susini, pedían directamente que se excluyeran las cuestiones de interés gremial. Véase la tercera sesión de prórroga en Bravo (1987, p. 123-124).

Reflexiones finales

En el CPI, la figura de los maestros tuvo una atención particular. A pesar de los reclamos, los debates buscaron postergar temas asociados al gremialismo o bien imprimirles un sentido profesionalizante. El Estado de derecho del cual se partía a finales del siglo XIX para buscar una nueva forma de ciudadanía estaba aún poco desarrollado, por lo que se entiende que no haya tenido un efecto nocivo para los organizadores del CPI que evitaban los reclamos asociados al gremialismo en su afán por instalar una doctrina positivista de la enseñanza, que priorizaba en los maestros y los sacerdotes laicos de los futuros habitantes.

Quienes imponían la norma y pretendían configurar una profesión de magisterio eran motivados en gran medida por las primeras iniciativas de los normalistas, que, por aquel entonces, daba sus primeros pasos. Miembros de las elites egresados, incluso de esas instituciones, buscaban el progreso nacional y la integración del país en una educación guiada por los preceptos positivistas y evolucionistas de la época que estaban siendo efectivos en otras naciones como la norteamericana y la francesa, encaminadas hacia el desarrollo capitalista y la integración del mercado mundial. No sin contradicciones, se dirimían espacios los republicanos que aceptaban que el necesario avance de las estructuras nacionales debía mermar, en cierto punto, las libertades individuales al exigir certificados y formalizar la educación estatal, y quienes, por el contrario, recurrían a la defensa constitucional de la libertad de enseñanza.

De forma que las preocupaciones de los agentes de las elites de la época, organizadoras y partícipes del CPI, estuvieron centradas en la configuración de un sistema de instrucción pública que dejara establecida la imagen de un maestro sacerdotal. Sin embargo, las contradicciones entre quienes defendían las libertades y entre quienes, al contrario, renunciaban a algunas de ellas ante el avance institucional, también alcanzaron a quienes discutían la jerarquización docente y la independencia del magisterio de las decisiones políticas contra quienes argumentaban los peligros de que se creara una indeseada burocracia de maestros que se alejara del progreso educativo. En este mismo sentido, se discutió la inamovilidad docente entre quienes defendían el avance estatal en la regulación de la profesionalización del magisterio asegurando jubilaciones y salarios, y quienes veían en esto un exceso de intervención contra las libertades individuales que, en definitiva, promovían la riqueza nacional. Aunque en cierto grado homogéneas, las elites liberales que organizaban la educación en aquel entonces discrepaban en estos asuntos, lo que en verdad da cuenta del plano más general del avance capitalista de fines del siglo XIX, que, aunque deseado por amplios y altos sectores sociales, no escapaba a las diferencias en cómo organizarlo. Los maestros fueron una insignia

principal del CPI, pero paradójicamente fueron reducidos a una imagen simbólica que aún debería esperar al avance de los derechos sociales a lo largo del siglo XX para tomar un protagonismo gremial con sentido nacional real.

Referencias

- Acri, M. (2013). *Asociación y gremios docentes. Las primeras organizaciones y luchas (1881-1930)*. Ediciones Barcos.
- Ascolani, A. (1999). Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas: dilemas y prácticas del gremialismo docente en la Argentina 1916-1943. *Anuario de Historia de la Educación. SAHE*, (2), 87-103. <https://shortest.link/kbx>
- Balduzzi, J. (2017). El Congreso Nacional de Educación de Tucumán de 1970. *Polifonías. Revista de Educación*, 7(10), 31-67. <https://shortest.link/k75>
- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bertoni, L. (2009). ¿Estado confesional o Estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX. En L. Bertoni y L. Privitellio (comps.), *Conflictos en democracia. La vida política argentina en dos siglos* (pp. 45-70). Siglo XXI.
- Biagini, H. (1983). *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. CEAL.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Ediciones Troquel.
- Bottarini, R. (2016). *Gradualidad e inclusión en la cultura escrita: antecedentes en el Primer Congreso Pedagógico de 1882* [ponencia]. I Encuentro Internacional de Educación, 29, 30 y 31 de octubre, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Tandil. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/375>
- Bracamontes, L. (2011). Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino. *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, 12(1), 104-127. <https://shortest.link/k8b>
- Bravo, A. (1987). *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional de 1882*. EUDEBA.
- Campos, A. (2016). *Escuela Normal del Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina*. Ediciones UADER.
- Cantarelli, A. (2011). El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. *Páginas Educación*, 1(4), 1-6. <https://shortest.link/kbC>

- Carbonari, M. (2004). *Sociedad civil, democracia e integración* [disertación]. VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur, Montevideo. http://www.corredordelasideas.org/docs/sesiones/comunicaciones5/maria_rosa_carbonari.doc
- Consejo Nacional de Educación. (Noviembre de 1882). *Monitor de la Educación Común*, año I, n.º 3, Buenos Aires, p. 82.
- Consejo Nacional de Educación. (Noviembre de 1882). *Monitor de la Educación Común*, año I, n.º 20, Buenos Aires, p. 629.
- Consejo Nacional de Educación. (Enero de 1883). *Monitor de la Educación Común*, año II, n.º 24, Buenos Aires, pp. 177-178.
- Consejo Nacional de Educación. (Abril de 1883). *Monitor de la Educación Común*, año I, n.º 7, p. 206.
- Consejo Nacional de Educación. (Junio de 1883). *Monitor de la Educación Común*, año II, n.º 33, Buenos Aires, p. 200.
- Consejo Nacional de Educación. (Septiembre de 1883). *Monitor de la Educación Común*, año I, n.º 14, Buenos Aires, pp. 436-437.
- Cuczza, H. (1984). El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. En AA. VV. (eds.), *El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis* (pp. 103-137). Cártao.
- Cuczza, H. (1986). *De congreso a congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Besana.
- Delio, L. (2013). Algunos aportes de la delegación uruguaya al Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, en particular el desempeño del Dr. Francisco Antonio Berra. En J. Bralich y M. Southwell (comps.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 19-39). SUHE.
- Dogliotti, P. (2012). La figura del maestro en los albores de la tradición psicológica: el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. *Políticas Educativas*, 5(1), 59-77. <https://shortest.link/kbE>
- Duarte, D. (2014a). *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas* [tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Duarte, D. (2014b). Origen y función de *El Monitor de la Educación Común*. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888). *Páginas. Revista Digital de la Escuela de Historia de la Universidad de Rosario*, 6(10), 129-149. <https://shortest.link/k71>
- Fernández, M. (2013). Ciudadanía y educación: articulaciones y propuestas en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich y M. Southwell (comps.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 39-57). SUHE.

- Fernández, S. (1984). *Hombres e ideas en el Primer Congreso Pedagógico de Buenos Aires*. UNM.
- Figuroa, F. (2019). Reflexiones en torno al rol de la mujer en la educación argentina (1880-1955). *Algunas Aproximaciones. Breves Contribuciones del Instituto de Estudios Geográficos*, 30(30), 90-99. <https://shortest.link/k88>
- Galafassi, G. (2001). Las preocupaciones por la relación naturaleza-sociedad. Ideas y teorías en los siglos XIX y XX. Una primera aproximación. *Theomai. Red Internacional de Estudios sobre Sociedad. Naturaleza y Desarrollo*, 1(3), 1-12. <https://shortest.link/kQc>
- Gindin, J. (22 y 23 de abril del 2010). *Sobre las asociaciones docentes de comienzos del siglo XX* [conferencia]. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação, Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, Rio de Janeiro. <https://shortest.link/k7v>
- Gobierno de la Nación Argentina. (enero de 1871). Ley n.º 463: Subvenciones Nacionales.
- Herrero, A. (2011). La “república posible” y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1901). *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 1(80), 65-84. <https://shortest.link/kQf>
- Jens, A. (2008). Contienda de valores. Argentina y Brasil en la edad de las exposiciones. *Cuadernos de Literatura*, 25(13), 190-224. <https://shortest.link/kbM>
- Kummer, V. (2010). *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*. Ediciones UADER.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela. Formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Loiacono, E. (2013). *España rendida a los pies de la Argentina. El león de mármol de Juan Ferrari en la Exposición Continental de 1882* [conferencia]. XIV Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia UNCUYO, Mendoza, Argentina. <https://shortest.link/kbN>
- Mercante, V. (1918). Escuelas normales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(5), 201-214.
- Minteguiaga, A. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*. Flacso.
- Nardacchione, G. (2010). La cuestión educativa en Argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001. *E-I@tina. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 8(31), 21-49. <https://shortest.link/kbR>
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

- Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. CEAL.
- Rodríguez, L. (2013). Educación popular en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich y M. Southwell (comps.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 57-81). SUHE.
- Rossi, I. A. (2020). Del congreso estatal al congreso católico: la Iglesia católica a lo largo de un siglo. *Revista Polifonías*, 8(16), 76-99.
- Rossi, I. A. (2021). Escuela pública, gratuita y ¿confesional? La Iglesia católica en los congresos pedagógicos de Argentina. *Revista de Educación. Universidad de Costa Rica*, 45(1), 1-14.
- Ruíz, G., Marzoa, K., Mauceri, M., Molinari, A. y Schmidt, M. (2008). *La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación básica durante las primeras décadas del siglo XX*. UBA.
- Sesiones del Congreso Pedagógico Internacional. (Julio de 1882). *Anales del Ateneo del Uruguay*, año 1, n.º 11.
- Solari, M. (1949). *Historia de la educación argentina*. Paidós.
- Southwell, M. (2013). Significación del Congreso Pedagógico. En J. Bralich y M. Southwell (comps.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 13-38). SUHE.
- Stefano, R. di. (2011). El pacto laico argentino (1880-1920). *PolHis*, 1(8), 80-89. <https://shortest.link/kbD>
- Tedesco, J. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. UNIPE.
- Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*. CTERA.