
Pablo Pineau

**DOCENTES Y PEDAGOGÍA
EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
A FINES DEL SIGLO XIX**

DOCENTES Y PEDAGOGÍA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES A FINES DEL SIGLO XIX

*Pablo Pineau **

Todo sistema educativo moderno, al constituirse, debe enfrentar, entre otros, un problema central: establecer y preparar a quiénes serán sus agentes de difusión, moldearlos, legalizarlos, investirlos de una cuota de autoridad, de poder, de saberes. Intentaremos en este trabajo investigar cuáles fueron las estrategias implementadas al respecto en el caso específico de la Provincia de Buenos Aires en las últimas décadas del siglo XIX -el período de constitución de su sistema educativo moderno, como un ejemplo a considerar para comprender la historia educativa en nuestro país. Para realizar dicho análisis, partimos de la hipótesis que sostiene que la constitución de los docentes se teje conjuntamente con el establecimiento como tal del campo pedagógico, en un doble juego de imbricación entre sujetos y saberes en el que ninguno de los términos preexiste al otro.

I. La construcción de los dispositivos

Ya a finales de la década de 1860 comienza a percibirse el interés de concebir a la pedagogía como disciplina «científica», enfrentada a la pedagogía «práctica» y «memorista», pero recién logrará este status con el aporte del positivismo. La aparición de las Escuelas Normales, la consolidación de un «método pedagógico», la anexión de las variables «profesionales» a las «vocacionales» en las definiciones de maestro, van a implicar la institucionalización de la docencia y la conformación de los maestros como cuerpo social organizado. Conjuntamente, se constituye un campo de producción y de circulación de saberes pedagógicos que definirá

* Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Luján. Argentina.

sus propios límites y «reglas de juego», y en el seno de los cuales se enfrentarán distintos grupos y fracciones.

En dicho proceso, la separación tajante entre Pedagogía científica y no científica fue llevada a cabo por Francisco Berra, quien se desempeñó como Director General de Escuelas entre 1894 y 1902. No haremos aquí una exposición de su doctrina, pero la idea de normativizar y cientificar la Pedagogía que guía su acción así lo demuestra. Avido lector de Pestalozzi y Spencer, Berra trató de imponer un sistema pedagógico basado en leyes superiores y derivadas, en cuestiones teóricas puras, teóricas aplicadas y prácticas que articule a ambos autores, excluyendo del campo pedagógico validado a todo lo demás y bregando por una definición «profesional» del docente.

1.1. La formación docente: Delegación y contralor

Hasta mediados del siglo no se precisaba un título para el ejercicio de la docencia: Alcanzaba con demostrar «virtudes morales» y un mínimo dominio de las habilidades a enseñar, amén de lograr el apoyo y la aceptación de la comunidad en la que se iba a actuar. Pero una vez creado el sistema se vuelve necesaria la tenencia de un título habilitante, así como aprobar exámenes (intelectuales, morales y físicos) para continuar en el ejercicio. Esto implica la aparición de una nueva forma de capital cultural: el capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 1987) escolar, que se encuentra garantizado institucional y oficialmente, y que actúa como forma objetivada y oficialmente reconocida de saber.

«Formar docentes capacitados» es una de las tareas principales que debe encarar la constitución de los sistemas educativos. A partir de la influencia francesa, una de las alternativas ensayadas en nuestro país otorgó esta función a las Escuelas Normales, que, como su nombre lo indica, debían dictar la «Norma», el método del sistema.

¿A qué escuelas Normales concurrían, o habían concurrido, los maestros de la Provincia? Pocos quedarían ya de la Escuela Normal inscripta en el marco rivadaviano que funcionó desde 1825 por seis o siete años en la capital, o de las escuelas normales lancasterianas prohibidas en 1833, aunque sus influencias no serían fácilmente obliteradas⁽¹⁾. A las mismas siguieron otros intentos fallidos: la Escuela Normal dependiente de la Universidad (1854-1860), la Escuela Normal dependiente de la Sociedad de Beneficencia, (1855-1875) en la que se seguía enseñando el sistema lancasteriano, la Escuela Normal de Preceptores de instrucción primaria, elemental y superior en la ciudad de Buenos Aires (1865-1868) y la Escuela Normal Provincial en La Plata durante (1892-1895). Por lo que puede apreciarse, los primeros intentos de crear Escuelas Normales Provinciales no fueron muy fructíferos.

1 Véase al respecto el trabajo de NARODOWSKI, (1994) y NEWLAND, (1992)

Por otra parte, en 1871 se fundó la Escuela Normal Nacional de Paraná, a la que concurrirían algunos pocos alumnos bonaerenses en calidad de becarios de la Dirección General de Escuelas (DGE). Bajo la jurisdicción provincial, y siguiendo su modelo, se fundan en 1874 dos Escuelas Normales en la Ciudad de Buenos Aires: la N° 1, para señoritas, y la N° 2, para varones. La historia de éstas últimas tres fue más feliz que la de las anteriores reseñadas. Pero al llevarse a cabo la federalización de la Ciudad de Buenos Aires en 1880, la Provincia pierde injerencia sobre las dos escuelas Normales nombradas que funcionaban en dicha ciudad, ya que estos establecimientos fueron entregados a la Nación. Luego de éstas, el gobierno nacional fundó en territorio provincial cinco Escuelas Normales más, todas ellas mixtas: en Mercedes y Azul en 1887, y en La Plata, San Nicolás y Dolores al año siguiente.

Es necesario analizar esta reseña histórica a partir de una variable central: la jurisdicción de dichas escuelas. La Provincia, más allá de algunas voces disidentes, aduce una cierta incapacidad para hacerse cargo de la formación de docentes diplomados, y va enajenando dicha función en manos de la Nación en el marco de la Constitución del Estado Nacional como instancia supra regional y provincial. (OSZLACK, 1982) Los argumentos presentados para justificar dicha decisión pueden resumirse en:

- a) La escasa asistencia a las Escuelas Normales Nacionales existentes o a las Provinciales mencionadas;
- b) La seguridad de que, si se llegara a precisar más, el Gobierno Central se ocuparía de brindarlas; (se hacía referencia entonces a los cinco establecimientos fundados en 1887 y 1888)
- c) La suerte corrida por las escuelas Normales Provinciales;
- d) El argumento que defiende que le es más conveniente a la Provincia usar el dinero para becar alumnos a las escuelas Normales Nacionales que mantener propias.

Pero la problemática de la formación docente no se limita a la acreditación de maestros diplomados por las Escuelas Normales, sino que la excede enormemente. Como sostiene ALLIAUD (1992), la cantidad de egresados de dichos establecimientos en los primeros años no alcanzaba con creces a cubrir los puestos necesarios, y, además, muchos de los mismos no se dedicaban a la docencia, u ocupaban cargos medianamente jerárquicos como los de Inspector. Mucho distaba el real maestro de escuela de la Provincia del egresado de las Escuelas Normales⁽²⁾.

2 En 1898, por ejemplo, del total de 2018 maestros que trabajaban en la Provincia, 245 eran egresados de escuelas normales, 1393 tenían título expedido por el CGE y 380 ejercían sin título. A su vez, ese mismo año, a las cinco Escuelas Normales Nacionales con sede en la provincia concurrían en total sólo 182 alumnos. (todos los datos extraídos de BERRA, 1899)

La DGE implementó los Exámenes de Títulos de Maestro, que buscaban acreditar a los docentes no titulados. Por tales, los maestros que entonces estaban en ejercicio podían obtener su título habilitante. Dicha medida debía ser temporal, pero posteriormente se autorizó que podía presentarse a los mismos cualquier persona que acreditara dominar los contenidos de la escolaridad obligatoria y que se desempeñara en una escuela como maestro o ayudante. La Mesa Examinadora estaba integrada por los miembros del Consejo General, y por Inspectores designados por el Director General. Su decisión era inapelable, y según la calificación que éstos otorgaban se obtenía la categoría respectiva (maestro, subpreceptor o ayudante).

En síntesis, la DGE fue delegando en la Nación la formación de los docentes (entendida ésta como proceso institucionalizado), y se reservó para sí los mecanismos de contralor, a partir de dispositivos como los exámenes y el Cuerpo de Inspectores. Se verifica un discurso escindido por parte de la DGE: como respecto a los Consejos Escolares (PINKASZ, 1993), mientras criticaba las capacidades de los docentes, no implementó alternativas de solución (v.g. fundar Escuelas Normales, o establecer algún tipo de cursos preparatorios), limitándose a aplicar su poder punitivo de contralor, certificación y acreditación, en especial mediante el reforzamiento de las acciones del Cuerpo de Inspectores.

1.2. La capacitación de los docentes: uniformación y saber técnico

Pero el proceso de formar nuevos docentes «intercambiables y homogéneos» no se limitaba a cuestiones de acreditación. En el proceso de constitución del campo pedagógico, era necesario que los maestros en ejercicio tuvieran contactos con los «nuevos avances», desterraran las «prácticas equivocadas» y contaran con algún tipo de consulta, guía o ayuda. A su vez, este proceso otorgaba al encargado de brindar dicha capacitación un cierto poder punitivo sobre los docentes a partir del dominio del saber técnico «correcto». De esta forma, en la discusión por el método único y correcto se cifraba la pelea entre los distintos modelos educativos. Esta no era una mera diferencia epistemológica o didáctica, sino una disputa por la constitución de sujetos pedagógicos y de una especial relación entre sociedad y escuela. Podemos adelantar que, para el caso estudiado, este poder fue asumido por el Cuerpo de Inspectores.

¿Cómo se podría capacitar a los docentes «perdidos por la inmensa Provincia», ajenos a toda modificación didascológica, desconocedores de las modificaciones legales y reglamentarias, sin acceso a los bienes culturales urbanos? La DGE instrumentó una serie de dispositivos al respecto, siendo las principales las Publicaciones, en especial la *Revista de Educación (RE)*, y las Conferencias Pedagógicas, de asistencia obligatoria por parte del personal docente.

La publicación de la RE es obligatoria por la ley de 1875. Más allá de los cambios producidos por los años, todos los proyectos rescatan como función principal de la publicación servir al «progreso» de la instrucción pública poniendo al docente en contacto con los adelantos técnicos y pedagógicos en tanto estrategia de uniformización. A su vez, aplica un cierto poder punitivo al publicar los informes de inspección, ya que denuncia a los sujetos que han cometido «errores» observados por ellos desde la norma, prescrita también por la RE.

Las Conferencias Pedagógicas aparecen nombradas ya en la ley de 1875. La asistencia a éstas, conforme a la ley, era obligatoria para todos los docentes (según el art. 91, los que faltaran injustificadamente debían pagar una multa equivalente al 15% de su sueldo mensual), y debían ser presididas por el docente de la zona de mayor jerarquía.

Las conferencias podían ser de dos clases: prácticas y doctrinales. Las primeras de ellas consistían en una lección modelo a cargo de un maestro -en lo posible dada a los alumnos reales del conferenciante-, en forma rotativa y obligatoria, en presencia de sus colegas, seguida de la crítica pedagógica de un replicante docente previamente designado, y de la discusión que ésta originara. También podían estar a cargo de un Inspector si así éste lo decidía. Luego de la misma, se pasaba a votar a favor o en contra de las mismas para su posterior uso en las escuelas del distrito.

La participación y asistencia a las conferencias doctrinales también era obligatoria para los maestros. Las mismas debían tratar sobre algún tema pedagógico elegido por el conferenciante, quien podía ser preferentemente un Inspector o rotativamente designado entre los maestros titulados. Los participantes podían posteriormente emitir su opinión al respecto, y el titular tenía derecho a réplica. Las Conferencias a cargo de los Inspectores tendrían como fin capacitar a los docentes repitiendo el esquema de instrucción escolar maestro-alumno.

En los primeros años, las Conferencias Pedagógicas se encontraban fuertemente vinculadas a las llamadas «Fiestas Escolares». Las mismas eran celebraciones de los pueblos, con participación de la población, por algún motivo especial: llegada del Inspector, visita del Director General de Escuelas, Inauguración de una escuela, puesta en funciones del CE, celebración de los exámenes, nombramiento de docentes, festejo de fechas patrias, etc. Los relatos de lo acaecido en ellas parecen arquetipos del modelo «civilizatorio», en las que los pueblos de Buenos Aires parecían no tenían nada que envidiar a los de Massachusetts. Siempre estaba presente el tren, la comunidad se mostraba entusiasmada, el hecho era esperado con fruición, y se terminaba con algún banquete y palabras alusivas: aquí tenían lugar las Conferencias.

Es posible rastrear en las modificaciones posteriores la pérdida de la injerencia de los sujetos en las actividades. Cada vez fueron más uniformadas, y dirigidas externamente, una vez más, por el Cuerpo de Inspectores. Las posibilidades de intercambio de ideas, así como las clases prácticas, fueron desapareciendo: las Conferencias se convirtieron en espacios desde donde un sujeto investido del saber

técnico impartía la Norma homogeneizadora³.

Pero el nuevo modelo podía constituir su nueva lógica a partir de leyes, reglamentos y decretos, y abolir los anteriores. No parece casual que la gran mayoría de los mismos dedique una parte a prescribir la «Enseñanza», y que termine alertando sobre la caducidad a partir de ese momento de lo previo. En el plano de lo legal, la fantasía de que lo Nuevo borraba lo Viejo podía funcionar. Pero no pasaba lo mismo en el plano de las prácticas y de los sujetos. Parafraseando a Bourdieu, podemos sostener que el miedo de que «lo muerto se apoderase de lo vivo» existía. Para evitarlo se volvió necesario aplicar dispositivos durísimos. Si bien algunas de las prácticas ya enunciadas, como los Exámenes de Titulación y las estrategias de formación, pueden considerarse parte del mismo (en tanto reconversión de los sujetos a la nueva lógica) nos queremos referir ahora a aquellas de mayor poder punitivo y cuyo fin era extirpar definitivamente lo anterior. El nuevo modelo educativo había «heredado» a los docentes ya existentes, constituidos por hábitos previos muy diferentes, algunos de cuyos elementos debían desaparecer.

La consolidación del campo pedagógico moderno excluyó de sus significantes a elementos tales como la «experiencia práctica» y lo «memorístico», en los que se sostenía, de acuerdo al discurso oficial, la tarea docente de los maestros heredados. Se estableció entonces la siguiente ecuación de los elementos a ser erradicados:

Saberes pedagógicos no «científicos»=no pedagogía=
=experiencia práctica y memorismo=sistema Lancaster

Los encargados de esta «depuración» fueron los Inspectores. Los informes de los mismos denunciaban constantemente la violación a las nuevas reglas de enseñanza, llegando, en algunos casos, a pedir el cierre de las escuelas que aún mantenían métodos «mutuos y memorísticos».

II. Ser y saber del buen docente

Todas las conceptualizaciones de maestro rescatan la idea de ser «quien guía a los niños» (Esto es, el sentido literal de la palabra «pedagogo»). En nuestro caso específico esta delegación se vincula originariamente con la idea de «civilizar», entendiendo como tal a la operación social de despojar a los alumnos de sus caracte-

3 Resta aclarar que Berra (BERRA, 1898: 678 y ss.) buscaba implementar un vasto sistema de capacitación con diversas alternativas. En su código se refiere a las «Clases Magistrales», destinadas a llevar los nuevos conocimientos y adelantos a los docentes; a los «Congresos Técnicos», ya sean Didascológicos Normales o Primarios, o de Higiene Escolar; a la «Enseñanza Auxiliar Impresa», a partir de la publicación de periódicos (v.g. la *RE*), así como de las Bibliotecas Escolares, las Bibliotecas Magistrales de Distrito y la Biblioteca Magistral de la Provincia; a los «Museos de Enseñanza Primaria i (sic) Normal», como los Museos Escolares, los Museos de Distrito y el Museo Provincial de Enseñanza Primaria; y, finalmente, a «La Inspección Técnica de las Escuelas», legislando la dupla poder punitivo/ saber técnico (DUSSEL, 1994).

terísticas socioculturales previas (por ejemplo, ser gaucho, indio o inmigrante), para asumir el de «ciudadano civilizado» (PUIGGRÓS, 1990). El discurso oficial buscaba constituir docentes homogéneos e intercambiables en función de formar ciudadanos también homogéneos e intercambiables, a semejanza de la idea de votante liberal.

Pero ¿cómo debía ser y qué conocimientos debía dominar el docente de la Provincia para lograr estos fines? ¿Cómo debía ser moldeado por ciertos saberes para él también poder moldear a sus alumnos? Como sostiene TENTI (1988) para el caso mexicano, el discurso pedagógico en el periodo analizado no se constituye negando las definiciones clásicas previas sino incorporándolas. Ya desde aquellos años, las imágenes que se plantean para identificar a los docentes son, para el caso femenino, a la madre, y para el caso masculino, al sacerdote. Ambas hacen referencia a la vocación, a un llamado interior, instintivo, superior e indeclinable, y se las identifica con lugares sufridos y abnegados, con pocas gratificaciones materiales reales o directas y muchas prometidas a nivel espiritual e interior.

II.1. Las cualidades necesarias

Estas características clásicas se refieren tanto a lo moral y conductual (encarnado por ejemplo en la denominada «vocación», «desinterés», «disciplina», «vida sin tachas», «sentido del deber», «puntualidad y asistencia», etc.) como a lo físico y auto-perceptivo, («aseo», «salud», «vestimenta», «posturas corporales», «denegaje refinado y sin expresiones bajas o soeces»).

Si centramos nuestro análisis en ellas, se nota que se presentan como características prospectivas y prescriptivas. El docente, exponente de la civilización, debía constituirse en modelo no sólo de sus alumnos sino de su vecindad. Como en una Caza de Brujas, en las que no era necesario probar la culpabilidad de los acusados, la reglamentación al respecto sostiene que la sola posibilidad del desvío del camino recto era motivo suficiente para ser considerado culpable y convertir al acusado en desmerecedor de ser llamado «maestro». De su conducta dependía el porvenir y desarrollo de la Instrucción pública. Su vida privada se convertía en vida pública, todos sus actos debían ser pruebas de dicha moralidad intachable y ejemplo para el resto de la población.

Es posible avanzar aquí sobre las ecuaciones escuela=temple y maestro=sacerdote. Los conceptos de «vocación», «abnegación» y «servicio» se entrelazan a los mismos. Una vez más, el sacrificio valía como recompensa: en las privaciones del maestro, como en las del monje del monasterio medieval, estaba cifrada la salvación de la humanidad. Estas recompensas simbólicas presentadas por la sociedad parecen servir como paliativo de la falta de recompensas materiales que el docente debe aceptar con resignación. De esta forma, los agentes no elegirían la profesión docente entre otros posibles sino que la profesión los elegiría a ellos. El maestro respondería a un llamado interior, a una «predisposición». A su vez, este

elección mutua se vinculaba con los «beneficios» y «gratificaciones» obtenidas, no son materiales sino espirituales e interiores. Finalmente, cabe agregar que es notable cómo estas características altruistas se vinculaban con la posibilidad de dirigir, «gobernar» y mantener el orden de la escuela.

II.2. La relación con los saberes

Pero este «ser» ideal, moldeado por distintos saberes, debía a su vez encarnar otros. La creación de los sistemas educativos modernos no cuestionó las características demandadas al docente previo, sino que les sumó a aquéllas las provenientes de atisbos de «profesionalización» de la docencia, que, de todas maneras, se encuentran en muchos casos subordinadas a lo moral y actitudinal. Se le demandó a los docentes la posesión de ciertos saberes, y no menos se les criticó no tenerlos. Por un lado, se planteó la relación con los saberes «científicos» a enseñar. El discurso oficial exigía no tanto el dominio de los mismos (al menos, en un nivel no más profundo que el que debe esperar de sus alumnos) sino una relación de identificación, de respeto y reconocimiento. De esta forma, la función del docente no era tanto difundir los saberes sino creer en sus bondades a partir de la encarnación tanto de sus función redentora como del discurso del ascenso social por medio de la educación. Por el otro, la tenencia por parte de los docentes de saberes «superfluos» y que excedieran lo necesario era a veces comprendida como algo peligroso, ya que esto podía permitir que los sujetos abandonasen la profesión en busca de mejores destinos.

Paralelamente, y sin eliminar la idea de la «vocación» docente, se avanzó hacia la «profesionalización» de dicha tarea. De esta forma, se le exigió con más fuerza al docente la tenencia de los «saberes profesionales», cuya tenencia dieron lugar a dispositivos de control sobre el maestro, quien debía estar continuamente actualizado y al tanto de todos los progresos de la «ciencia pedagógica».

En aquellos tiempos, estos saberes profesionales se vinculaban con dos temas. En primer lugar, con las posibilidades de «controlar» la clase (esto es, dar una respuesta a la pregunta ya presentada de Santa Olalla) y, en segundo lugar, con las condiciones morales y actitudinales que el docente debía encarnar. Finalmente, se relacionaban con no ser «rutinarios» o memorísticos, características que —como se sostuvo— se aplicaban a los docentes previos. Las didácticas basadas en la presentación de objetos, prescritas oficialmente, estaban muy en boga.

Posteriormente, las influencias positivistas plantearon la necesidad de generar un método pedagógico científico, lo que equivale a decir, en sus términos, eficaz y universalmente aplicable. De esta forma, se buscó conformar el campo pedagógico en tanto campo científico, despegando lo metodológico de lo actitudinal y escondiendo los controles a los alumnos en una práctica neutra y objetiva. Quien más se orientó en esta línea en la Provincia fue, sin duda, Francisco Berra. Todo su esfuerzo de construcción intelectual se orienta a sistematizar lo pedagógico y

didáctico en un conjunto de leyes universales. Berra creía necesario que el docente conozca las ciencias sobre las que se basa la educación, en especial la psicología (de fuerte orientación biologicista) y la antropología, entendida como estudio del hombre. (Véase su desarrollo en BERRA, 1899).

Pero ya sea en relación con los saberes científicos o los específicamente pedagógicos, el discurso oficial tendió a concebir al maestro no como a un creador del mismo sino como un simple difusor. Echando mano de los trabajos de BOURDIEU (1988), la relación entre los científicos o los pedagogos y los docentes era similar a la del «autor» y el «lector» medieval o entre el profeta y el sacerdote.

III. Los docentes reales: de hombres extranjeros no diplomados a mujeres argentinas diplomadas

Pero ¿quiénes y cómo eran verdaderamente estos sujetos a formar, capacitar y reciclar, a ensalzar, controlar y moldear? ¿Cuáles fueron los cambios producidos por la modernización estudiada en la constitución del cuerpo docente en la Provincia?

Es interesante destacar que la docencia se convierte en una forma de ascenso y de ocupación de nuevos status sociales para los sujetos. La gran mayoría de los maestros de la época superan el nivel educativo de sus padres, y son reclutados entre los sectores medios y bajos (TEDESCO, 1986, y ALLIAUD, 1992). De esta forma, se convierten en el ejemplo del discurso que encarnan: la posibilidad de un ascenso social, no necesariamente vinculado al ascenso económico, por medio de la educación. Esta interiorización de la prédica moldea las prácticas, la eficacia de la misma se encarna en el sujeto, y da legitimidad al trabajo pedagógico. El propio docente se convierte entonces en la prueba de las bondades de la homogeneización y civilización.

Podemos resumir los cambios producidos en el período en tres variables: nacionalización-argentinización, feminización y titulación. Ya nos hemos referido a la última. Veamos las otras dos restantes un poco más detenidamente.

Si bien la nacionalización (en tanto «argentinización») de los docentes y del sistema tomará más importancia en el período posterior, a partir de la cuestión migratoria y de los nuevos dispositivos discursivos implementados por los grupos en el poder⁴, esta tendencia comienza a notarse ya en los años analizados. El propio Sarmiento, mientras estimulaba la llegada de maestras norteamericanas como exponentes de la civilización, controlaba con gran celo a las escuelas dependientes de la comunidad italiana.

La feminización de la profesión docente es un hecho que puede ser rastreado durante los siglos XIX y XX no sólo en la Provincia, sino en el país y en otras

4 Véase al respecto, para el nivel nacional, ESCUDE (1990) y GAGLIANO (1991). Para el caso de los programas escolares provinciales remitimos a PRONKO (1992).

partes del globo en el que se haya impuesto el sistema escolar como modalidad educativa hegemónica⁵. La "naturalización" de la docencia femenina implica la consideración de la mujer como espíritus débiles y comprensivos, gráciles y bellas, formadoras y no informadoras, portadoras de una predisposición natural e instintiva, la construcción de metáforas como madre-maestra y hogar-escuela y otros elementos como los bajos salarios y malas condiciones laborales. En términos cuantitativos, Las mujeres pasaron de representar el 52% de la docencia provincial en 1872 a componer el 65% en 1892 y el 82% en 1907⁶. Cabe aclarar que, a pesar de este aumento cuantitativo, hasta 1905, ninguna mujer había logrado ser Inspectora o Consejera General de Educación.

5 Véase al respecto, por ejemplo, MORGAGE (1992).
6 Datos extraídos de REYNA ALMANDOS (1926).

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA BÁSICA CONSULTADA

- ALLIAUD, Andrea, *El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915)*. Buenos Aires, CEAL., 1993.
- BALL, Stephen (ed.). *Foucault y la Educación*. Barcelona, Ed. Morata, 1993.
- BERRA, Francisco, *Código de Enseñanza Primaria i (sic) Normal de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Talleres de Publicaciones del Museo, 1898.
- BERRA, Francisco, «Evolución correlativa de la enseñanza, la didascología y las escuelas normales» En *Revista de Derecho, Historia y Letras* Año II Tomo IV. Buenos Aires, 1899.
- BOURDIEU, Pierre, «Los tres estados del capital cultural» en *Sociológica* n. 5. México, UAM-A, 1987.
- BOURDIEU, Pierre, *Cosas Dichas*. Buenos Aires, Ed. Gedisa, 1988.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Revista de Educación*. La Plata (periodo consultado: 1872-1905)
- DUSSEL, Inés «Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores» en *Revista Argentina de Educación* n. 23. AGCE. Buenos Aires., 1991.
- ECHENIQUE, Carlos, *Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco A. Berra y su aporte al americanismo filosófico*. Montevideo, Barreira y Ramos, 1981.
- FOUCAULT, Michel, «La gubernamentalidad» en *AAVV Espacios de Poder*. Buenos Aires, Ed. La Piqueta, 1988.
- JONES, David, «La genealogía del maestro urbano» en BALL (ed.) op. cit., 1990.
- LEMERE, Carlos, *La escuela y la biblioteca en la Provincia de Buenos Aires, 1898*.
- MORGAGE, Graciela, «La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes «legítimos», en *Propuesta Educativa* n. 7. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, 1992.
- OSZLACK, Oscar. *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1984.
- NARODOWSKY, Mariano, «La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires» en *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales* n.9. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 1994.
- NEWLAND, Carlos. *Buenos Aires no es Pampa. La educación elemental porteña*. Buenos Aires, GEL, 1992.

- PINKASZ, Daniel. «Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires» en PUIGGRÓS y OSSANNA (coord.) *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas. *Sociología de las reformas educativas*. Barcelona, Ed. Morata, 1993.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires. Ed. Galerna, 1990.
- QUERRIEN, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, Ed. de la Piqueta, 1980.
- REYNA ALMANDOS, Alberto. *La administración escolar en la Provincia de Buenos Aires. Síntesis de su desarrollo (1872-1924)*. La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1926.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires., Ed. Solar-Hachette, 1986.
- TENTI, Emilio *El arte del buen maestro*. México, Ed. Pax, 1988.
- VARELA, Julia y ALVAREZ URÍA, Fernando, *Arqueología de la escuela*. Madrid, Ed. La Piqueta, 1991.

Verena Radkau García

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA HISTORIA COMÚN.
LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA EN ALEMANIA
DESPUÉS DE LA UNIFICACIÓN.**