

## **XIII JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA**

Catamarca – 10 a 13 de agosto de 2011.

**Título de la Ponencia:** Participación femenina en las COMISIONES NACIONALES DE EDUCACION norteamericanas y su influencia en la elaboración de los INFORMES DE EDUCACION encargados por el Estado Nacional a especialistas argentinos

**Autor:** Javier Patricio Borché

**Pertenencia Institucional:** FCG/UADER- PSCS /CGE

**Documento:** DNI N° 29.598.251

**Dirección Postal:** Pte. Illía N° 33- Concordia- Entre Ríos- C.P.: 3200

**E-mail:** javepo@yahoo.com.ar

SE AUTORIZA SU PUBLICACION

### **Introducción**

“Las escuelas de segunda enseñanza de los Estados Unidos, tomadas en su conjunto, no tienen por objeto preparar niños y niñas para los colegios. Solamente un insignificante tanto por ciento de los alumnos que salen con su certificado de estas escuelas pasan a los colegios o a las escuelas científicas. Su objeto principal es preparar para los deberes de la vida a esta pequeña proporción de todos los niños del país-proporción pequeña en número, pero muy importante para el bienestar de la nación, que se muestran capaces de aprovechar una educación prolongada hasta los dieciocho años, y que sus padres pueden sostener todo el tiempo que permanecen en la escuela, Hay, no cabe duda, un cierto número de escuelas de segunda enseñanza privadas o subvencionadas que tienen por principal objeto preparar alumnos para los colegios y las universidades, pero el número de estas escuelas es relativamente pequeño. Un programa escolar de segunda enseñanza redactado para el uso nacional, debe, pues, hacerse para aquellos niños, cuya educación no debe pasar a la segunda enseñanza. La preparación de algunos alumnos para el colegio o la escuela científica, debería ser el fin incidental y no el principal. Al mismo tiempo se debe desear firmemente que los colegios y las escuelas científicas sean accesibles a todos los niños y las niñas que han terminado debidamente el curso de segunda enseñanza...”<sup>1</sup>

Esta preocupación por la enseñanza en sus más mínimos aspectos, reconocida ya la co educación advirtiendo sobre la importancia que la educación de niños y niñas tenía para el estado norteamericano, y las variables a aplicar según edades, perspectivas sociales de las familias, regiones y escuelas, fueron algunas de las tantas características que entusiasmaron

---

<sup>1</sup> INFORME de la Comisión de los Diez sobre los estudios de las escuelas secundarias con los Informes de las Conferencias arreglados por el Comité, (1904) obra traducida del inglés por Edgar C. Certaux por orden del Excmo. Ministro de Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional, p.p. 61-2. Sobre el tema, nuestro trabajo, (2007) Informe de la Comisión de los Siete sobre la enseñanza de la Historia en las escuelas norteamericanas, en Historia de la Educación Argentina y de la actualidad educativa-Aportes Regionales I, Concepción del Uruguay, EDULAC, hay un primer avance presentado en las II Jornadas ESPACIO MEMORIA E IDENTIDAD, Rosario, 2006.

a los profesionales argentinos enviados a observar y luego aconsejar en consecuencia, variables y dinámica que ya anteriormente entusiasmaran a Sarmiento por lo innovador y práctico del sistema y las incomparables ventajas ciudadanas que proporcionaba: “...El 20 de enero de 1842 Sarmiento comienza a dirigir la Escuela Normal de preceptores que organizara a pedido del Gobierno de Chile, cargo al que renuncia el 17 de octubre de 1845 en razón de que el mismo gobierno lo envía en misión oficial para estudiar la formación de maestros y los métodos educativos en los países avanzados de entonces. El 28 de octubre parte del puerto de Valparaíso. Visita la Escuela Normal de Versalles sobre la que realiza un informe. En mayo de 1846 visita Alemania y escribe también un informe breve sobre las escuelas normales de Prusia. Con todos los informes y documentos de ese viaje elabora su decisivo y hoy no tan difundido libro **La Educación Popular**, de 1849. En la página 180 juzga Sarmiento: **La escuela normal es pues una institución conquistada ya para la educación pública, y que no puede omitirse dondequiera que se trate de organizar el sistema público de instrucción popular...**”<sup>2</sup>

“Sarmiento veía en la educación popular un instrumento de conservación social, no porque ella pudiese disuadir al pobre de cualquier ambición de mejorar su lote, sino porque debía, por el contrario, ser capaz- a la vez que de sugerirle esa ambición- de indicarle los modos de satisfacerla en el marco social existente. Pero esa función conservadora no podría cumplirla si esto último fuese en los hechos imposible. El ejemplo de Estados Unidos persuadió a Sarmiento de que la pobreza del pobre no tenía nada de necesario. Lo persuadió también de algo más, que la capacidad de distribuir bienestar a sectores cada vez más amplios no era tan solo una consecuencia socialmente positiva del orden económico que surgía en los Estados Unidos, sino una condición necesaria para la viabilidad económica de ese orden...”<sup>3</sup>

Si partimos del concepto de **representación** sabemos que. “...Las instituciones sólo existen mediante las representaciones que de ellas se hace la sociedad.; su fuerza proviene de los sentimientos que inspiran...Cuáles eran las imposiciones sociales a principios de siglo? El modelo implementado desde el gobierno central estaba acompañado por la elaboración y puesta en marcha de un proyecto educacional a tono con el positivismo, que no solo legitimara los cambios sino que además formara al futuro ciudadano en el espíritu de la nueva nación, conducida por la elite dominante. La mujer de la elite, alejada de los mecanismos de coerción, participó de esta transformación, pero como **señora** del hogar, y en consecuencia transmisora de modelos femeninos, ideas y valores. Lentamente comenzarán a constituirse espacios que posibilitarán una revisión de estas prácticas, aunque muy tibiamente dado que se mantenían las representaciones que afirmaban la inferioridad del sexo débil y en consecuencia la necesidad de mantener las tradicionales subordinaciones de género...”<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Gustavo F. J. Cirigliano, (2003) Oswego en el normalismo argentino, Buenos Aires, Editorial Nueva Generación, p. 62. Gentileza de su autor, con quien colaboramos en pesquisar información sobre las maestras norteamericanas en nuestras escuelas normales.

<sup>3</sup> Tulio Halperín Donghi, (2007), Proyecto y Construcción de una Nación –(1846-1880), Buenos Aires, EMECE, Biblioteca del Pensamiento Argentino, p. 61.

<sup>4</sup> Marta Isabel Barbieri y Norma Ben Altabef, (1999), “Niñas respetables, currículum oficial y **buenas maneras** en las escuelas públicas de Tucumán a principios del siglo XX”, en ESTUDIOS DE HISTORIA SOCIAL DE TUCUMAN- Educación y Política en los siglos XX y XXI, Luis Marcos Bonano director, Tucumán, FF y L/UNT, p.p. 98-9.

Para quebrar esas tradiciones e impulsar una educación acorde a los tiempos que se vivían y a las orientaciones del Estado Educador, a principios del S.XX una serie de interesantes y sistemáticos INFORMES DE EDUCACION cimentaron las bases de la enseñanza secundaria nacional orientados, específicamente, a dar coherencia e identidad al modelo educativo seleccionado a fines del siglo anterior: "...el proceso a partir del cual la educación fue deviniendo en un tema de interés, más allá de los vaivenes políticos, a lo largo del siglo XIX en la Argentina, (tuvo) dos momentos claves y diferenciados. Un primer período en el que, salvo voces aisladas, las políticas gubernamentales promovieron la iniciativa de particulares, especialmente de instituciones confesionales, para que se ocuparan de la instrucción de niños y niñas. Un segundo momento, en que la educación se convirtió en una cuestión de estado, en la niña mimada de una dirigencia que se proclamó inspirada en el mandato de **orden y progreso**. Un punto culminante se alcanzó con el fomento de la formación de maestros por el joven estado nacional en 1870 y que encontró su continuidad con la sanción de la Ley de Educación Común, laica, mixta y obligatoria, en 1884..."<sup>5</sup>

A partir de este momento se produjo una creciente fundación de establecimientos escolares, se incrementó fuertemente el ingreso de alumnos y se reglamentó con todo detalle la **organización escolar**: "... a través de ella, con un fuerte tinte moralizador, se buscaba establecer un orden, tal como la proponía la construcción del estado, y éste se expresó a través del disciplinamiento que drenó desde el poder hacia la sociedad a través de las escuelas. No era cuestión de ir a la escuela a aprender simplemente, era cuestión de ir a **a aprender tales cosas y de determinada manera**. Las escuelas como instrumentos vitales en la conformación del Estado, disciplinaban y moralizaban a través de los reglamentos..."<sup>6</sup>

Encargados por el Estado Nacional, varios especialistas, como Ricardo Rojas, Ernesto Quesada, José B. Zubiaur o Carlos O. Bunge, fueron los que tuvieron en sus manos la difícil misión de orientar a los gobiernos basados en las experiencias recogidas luego de fructíferos viajes. Dos países fueron los esencialmente recomendados: Alemania- de la que Sarmiento afirmara que llevaba ventaja de un siglo con respecto a la formación de maestros: "...Tuvo origen esta institución, (la escuela normal) en Prusia, como todas las que tienen por objeto asegurarse de los resultados de la educación, fue puesta más tarde en evidencia en Francia, donde hay hoy 78 establecimientos de éste género, se ha generalizado en Europa y aún en España hay una en Madrid y otra en Barcelona..."<sup>7</sup> y Norteamérica, en ambos, la enseñanza de las Ciencias Sociales, enfatizando en la Historia, fue la especialmente destacada y recomendada, y en punto a los americanos, se menciona la importante actuación de las famosas COMISIONES DE LOS DIEZ- general- y de LOS SIETE, específica- encargadas de pautar sus propias recomendaciones educativas a partir

---

<sup>5</sup> Lucía Leonetti, (2005), "Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas en la educación de las **madres de ciudadanos** en la Argentina del siglo XIX", en EDUCACION GENERO Y CUIDADANIA,- las mujeres argentinas, 1700-1943, Pilar Pérez Cantó y Susana Bandieri compiladoras, capítulo 6, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 184.

<sup>6</sup> Lucía Vidal Sanz, (1999), "Notas sobre la expansión de la Instrucción Pública en Tucumán en la segunda mitad del siglo XIX", en ESTUDIOS DE HISTORIA SOCIAL DE TUCUMAN, Luis Marcos Bonano director, Tucumán, FF y L/UNT, p. 34.

<sup>7</sup> Gustavo F. J. Cirigliano, citado, p. 62, el párrafo pertenece a la obra de D. F. Sarmiento, (1915) La Educación Popular, Colección Biblioteca Argentina, Ricardo Rojas director, Buenos Aires, Librería LA FACULTAD, p. 180.

de un ajustado programa de cuestionarios, conferencias, pautas y recomendaciones generadas entre profesores de colegios y universidades de diferentes regiones, con diferentes visiones pero, curiosamente, armonizando las características generales de un sistema educativo que no por ser modelo de otros dejaba de ahondar en sus matices y falencias alentando siempre las perspectivas de cambiar para mejorar.

Un buen ejemplo de ello lo encontramos en la obra y el pensamiento de Ernesto Quesada, que centraba sus opiniones en la historia y la lengua: "...la cerrada defensa del castellano era realizada por Quesada, un joven historiador formado en Alemania que, aunque alejado de toda hispanofilia o de todo nacionalismo o tradicionalismo ideológico, no dejaba de subrayar que, en ese terreno, él tenía una legitimidad argumentativa que otros no poseían, Formaba parte de esos argentinos de abolengo, (en el sentido de antiguos), que él llamaba criollos por los cuatro costados. ...Su cosmopolitismo académico expresado en sus cursos universitarios o en su itinerario profesional, crecientemente distante de intelectuales y colegas argentinos, se combinaba con una cerrada defensa de la necesidad de argentinizar la lengua, la enseñanza y la cultura argentina, ante el desafío planteado por la inmigración. Quesada sugería, en un trabajo posterior, **argentinizar el alma nacional por la escuela pública común adaptando a la masa inmigrante a la tradición histórica...**"<sup>8</sup>

Este trabajo, continúa la línea iniciada sobre el tema, destacando la presencia femenina en los viajes académicos, los medulosos Informes preparados y los resultados obtenidos. En relación a esto, la temática se inserta continentalmente: "...las repúblicas latinoamericanas se establecieron a partir de un pacto original (contrato social o comunidad imaginada) que incluyó a los varones blancos, mestizos, alfabetos, en ciertos momentos propietarios y del que fueran excluidas las mujeres al igual que indios, negros y otros sectores, aunque no de la misma forma. La condición ciudadana se estableció como predominio de lo masculino sobre lo femenino y la educación jugó un papel importante en ese proceso. La propia noción de cultura nacional se basó en un patrón masculino. Este hecho inaugural marca la historia de nuestros países, no sólo en los **momentos conservadores** sino en los de los cambios y ha de ser tomado en cuenta...eso no quiere decir, sin embargo, que las mujeres no hayan participado activamente en los procesos históricos, lo que pone en cuestión la visión de las relaciones de género únicamente como dominio y subordinación para pasar a percibir las como campos de fuerzas en las que entran, en relación con otros condicionamientos históricos, como las relaciones interétnicas y de clase..."<sup>9</sup>

Varios países del continente, incluido el nuestro, fueron visitados y orientados por profesores extranjeros que conformaron las llamadas **misiones pedagógicas**, que aplicaron un plan renovador atravesado por el método herbartiano. La República Argentina era considerada la más destacada en el plano educativo y la más admirada por el empuje arrollador dado al sistema educativo. Conocedor de ello, el prestigioso educador José B. Zubiaur presentó un proyecto para que el Gobierno Argentino becara a doce jóvenes egresados latinoamericanos para que se perfeccionaran en nuestros establecimientos, en especial en la Escuela Normal de Paraná.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Fernando Devoto, (2005), Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna- Una Historia, Buenos Aires, Siglo XXI editores, p. 30.

<sup>9</sup> Ana María Goestchel, (2005), Educación de las Mujeres- Maestras y Esferas Públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX, Quito, FLACSO ABYA YALA, P.18.

<sup>10</sup> Ana María Goestchel, citada, p.p. 98-99 y Celia López, trabajos citados.

Por eso mismo, consideramos: "... a los maestros y maestras formados a fines del siglo XIX y principios del XX, como agentes políticos e intelectuales. A partir de la disposición de un **capital cultural** y de ejercer su misión **civilizadora** alcanzaron una proyección que superó ampliamente los márgenes previstos por el discurso pedagógico y el sistema educativo oficial...en su búsqueda de obtención de prestigio social que les asegurara el **status de honor** adquirieron una investidura simbólica que les permitió convertirse en referentes de opinión..."<sup>11</sup>

Este estudio se inscribe, además, en las controversias notorias surgidas entre los miembros de la elite gobernante acerca de cuál de las ramas de la instrucción había que privilegiar, y cómo hacerlo para satisfacer las demandas del Estado. Mientras que, para Sarmiento era excluyente la educación primaria y la formación de maestros, Mitre consideraba que el esfuerzo del gobierno debía dirigirse a la formación de los futuros cuadros dirigentes, es decir, los egresados de los colegios nacionales, a los que dedicará todo su afán: "El interés de Mitre por la educación secundaria se encontraba justificado, a su juicio, por un marcado optimismo de matriz iluminista en el rol inspirador que, sobre la masa de la ignorancia, tienen las mentes superiores y, por otro lado, en la necesidad de formar convenientemente a quienes, entre sus responsabilidades, contaban con la de defender y consolidar las posiciones que garantizaban la conservación del orden vigente. De todos modos, ambos objetivos, el de fomentar la educación primaria como garante del orden social y el de formar los cuadros dirigentes de la república no eran necesariamente excluyentes. Por el contrario, ambos eran funcionales al programa político de la elite, siempre y cuando al privilegiar a uno de los sectores no tuviese como correlato el deterioro del otro..."<sup>12</sup>

Esta compleja situación, con todas sus ambivalencias, desató otro conflicto de larga perduración en el aparato educativo argentino: el de la competencia de títulos entre los diplomados en las escuelas normales y los egresados de los flamantes institutos del profesorado secundario o las universidades, hubo desencuentros públicos entre ministros y funcionarios del CNE que desnudaron profundas diferencias: "...lo que al parecer terminó de indignar a Lugones de la reforma propuesta por Fernández, fue la negación de habilitación a los maestros normalistas para ejercer el profesorado secundario, al requerí para este cargo, **estudios secundarios completos**, que no eran los de las escuelas normales. ...el ex inspector sostiene que en su carrera ha podido observar numerosas clases en colegios nacionales y que en general los mejores profesores son los normales **por una sencilla razón, porque llevan a la cátedra un poco de método, elemento esencial en la enseñanza. Por deficiente que sea su preparación, algo han aprendido en el estudio especial, algo han practicado, sobre todo, pues no se sienta una novedad cuando se afirma que el arte de enseñar es práctico principalmente...**"<sup>13</sup>

Las principales fuente consultadas para este estudio la constituyen, pues, los mismos informes y las traducciones de los informes preparatorios previos a su publicación, así como la documentación compulsada en los archivos de colegios Nacionales y Escuelas Normales en donde se los implementó, los textos utilizados por los docentes, muchos de

<sup>11</sup> Lucía Leonetti, (2005) "Las no ciudadanas en la plaza pública. Voces y acciones de educadoras, escritoras y militantes", en compilación citada, p.p. 226-7.

<sup>12</sup> Alejandro Eujanián, (2000), "La cultura: Público y Autores", Capítulo IX, en NUEVA HISTORIA ARGENTINA- Liberalismo- Estado y Orden Burgués- 1852-1880, Marta Bonaudo directora de tomo, Buenos Aires, Editorial SUDAMERICANA, p.552.

<sup>13</sup> Inés Dussel, citada, p.72.

ellos traídos directamente de su tierra de origen, las instrucciones oficiales acerca de cómo hacerlo, los discursos de funcionarios, pedagogos y literatos y bibliografía específica sobre el tema.

### **Las Comisiones: características e implementación**

“El Informe de la Comisión de los Diez sobre los estudios de segunda enseñanza es conocido ahora por casi todos los principales educadores del país. Si existe gran diversidad de opinión en cuanto a muchas de las recomendaciones que en él se hacen, se reconoce que es el documento educativo más importante que jamás se haya publicado en los Estados Unidos. Preparado bajo los auspicios de la Asociación Nacional de Educación, este Informe fue publicado primeramente por el Bureau de educación de Washington, y distribuído gratis hasta que se agotaron los fondos destinados a este fin. A pesar de esta liberal distribución, millares de profesores y educadores no han podido recibir un ejemplar de esta forma. En vista de la importancia de este Informe, y creciente pedido de ejemplares, la Asociación Nacional de Educación ha concertado un arreglo con la **American Book Company**, para hacer una segunda edición y venderla a precio de costo para que su benéfica influencia pueda extenderse aún más...”<sup>14</sup>

El prefacio indica claramente la importancia concedida en el ámbito educativo de la nación del norte a este meduloso Informe, las disposiciones tendientes a su difusión masiva- vía entrega gratuita del ejemplar y el autoreconocimiento de que, aún así, se hacía indispensable editar reeditararlo para conseguir una distribución homogénea. Nos señala también el porqué de su adopción en nuestro ámbito, dadas las similares características regionales existentes y la admiración que el sistema educativo allí implementado suscitaba. Los Informes nacieron de una iniciativa del CONCEJO NACIONAL DE EDUCACION norteamericano que el 9 de julio de 1892, reunido en Saratoga, designó a sus miembros, sobre la base de otro Informe del año 1891, presentado por el presidente de ese grupo y Director de la escuela superior de Denver, Mr. James H: Barker, Informe que abundaba en detalles y sugerencias sobre la necesidad de uniformar la enseñanza en los programas escolares y de ingreso a los colegios. A la reunión de Saratoga asistieron como invitados y ponentes, unos treinta delegados docentes, quienes recomendaron la conveniencia de organizar estas reuniones de conferencias por cada colegio y cada materia que en ellas se dictara, discutiendo no solo sus límites académicos sino su entronque con el programa general, los métodos de enseñanza, la carga horaria, y la evaluación. Cada región del vasto país debería estar representada. Los miembros serían elegidos por una Comisión especial que fijaría las fechas y lugares de las reuniones y comunicaría sus resultados a todos. Sobre este fundamento se redactaría luego el INFORME. La Comisión mencionada estaba formada por presidentes, directores y profesores de las Universidades de Harvard, Michigan, Colorado, Missouri, el Comisionado de Educación de Washington, la Escuela Superior de Niñas de Boston, el Colegio Vassar, el Colegio Oberlin, y la Escuela Laurenceville. La representación era esencialmente masculina, aunque a la fecha ya numerosas educadoras habían dado muestra de sus capacidades y ansias de superación en un ámbito mucho más favorable que el de nuestro país: “...El registro discursivo, inspirado en la matriz ilustrada, da cuenta de que más allá del interés compartido por estimular la educación de las mujeres existieron puntos de encuentro y desencuentro, en torno al tipo de

<sup>14</sup> Néstor A. Calkins, PREFACIO, Informe Comisión de los Diez, citado, p.3.

formación que debían recibir. Matices discursivos que acordaron en la necesidad de formar a las niñas como hijas, esposas y madres responsables. En definitiva, una mirada sobre ese largo camino sembrado por la acción de hombres y mujeres que defendieron el derecho de las niñas a educarse. Un derecho que abrió un abanico de posibilidades para muchas de ellas a partir de la disposición cultural de un capital cultural, convertido en un instrumento clave para la lucha a favor de concretar la inclusión de la mujer en la sociedad activa...”<sup>15</sup>

Todavía en esa época, y aún mucho tiempo después, la aceptación de que la mujer **podía educarse** no significaba que primero no tuviera que cumplimentar sus **deberes hogareños**, cualquiera fuera su índole. La educadora Isabel King, por ejemplo, tuvo que atender a las necesidades de su numerosa familia, ya que su madre había fallecido, y recién cuando todos sus hermanos estaban encaminados pudo dedicarse de lleno a sus estudios y comenzar la fructífera etapa en la que cosechó tantos logros.<sup>16</sup>

Los deberes de madre y esposa siempre estaban primero, por lo general, aún en el discurso de las mujeres socialistas más reconocidas, como Alicia Moureau, la esposa del líder Juan B. Justo, quien enfatizó decididamente que las mujeres no debían abandonar dichos roles sino aceptarlos como lo que la naturaleza les había impuesto, a los que sin desmedro de tales tenían que agregar sus nuevas tareas sociales, demostrando con ello energía y capacidad de adaptación que hasta entonces les había sido negada. En parecida sintonía, su cuñada, Fenia Chertcoff de Repetto agregó otro matiz diferenciador, fue de las pocas que siempre firmó con su apellido de casada, aunque sus actividades políticas, culturales y sociales, iniciadas en Europa, la consolidaron como una líder nata y combativa.<sup>17</sup>

Los países hermanos no fueron la excepción a estas reglas: “...en la primera mitad del siglo XX, un grupo de maestras de avanzada se convirtieron en actoras de una nueva visión sobre la educación de las mujeres. A través de prácticas pedagógicas ellas crearon valores y disposiciones mentales y corporales distintas a las anteriores formas de ser y de representarse de las mujeres y, al mismo tiempo, generaron diversas estrategias de acción para abrirse un espacio paralelo en la esfera pública. Las transformaciones abiertas por la escuela laica y la educación activa constituyeron condiciones favorables para que estas maestras introduzcan cambios en las relaciones de género, así como a abrir nuevas posibilidades de participación de las mujeres en el ámbito público...”<sup>18</sup>

Pero, en principio: “...la escuela normal o el magisterio no constituyeron opciones deliberadamente emancipadoras para las mujeres. La escolarización hizo posible la exteriorización de la función tradicional de la mujer en la familia. Puede también

<sup>15</sup> Lucía Leonetti, citada, p. 184.

<sup>16</sup> Celia Gladys López, (2010) “Docencia- Vocación de Servicio y Proyección Comunitaria: Isabel King y su paso por las provincias de Entre Ríos y Corrientes”, en CD del II Congreso Femenino Internacional, Buenos Aires, junio 2010.

<sup>17</sup> Celia Gladys López, (2010), “Participación femenina en el ámbito institucional cooperativo: las mujeres socialistas en las cooperativas agrarias entrerrianas en la primera mitad del siglo XX”, Simposio N° 49, II Congreso Internacional de las Ciencias las Tecnologías y las Culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina, USACH, Santiago, Chile, oct.nov. 2010.

<sup>18</sup> Ana María Goerschel, (2007), citada, Presentación- Educación de las mujeres:, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX, Quit,- Abya Yala-Flacso Ecuador, p. 9. Un enfoque similar, aunque dirigido a la beneficencia y en un lugar más pequeño, en Yolanda de Paz Trueba, “Las mujeres en la esfera pública. Redes personales y ejercicio de la beneficencia como espacio de poder en el sur bonaerense. Fines del Siglo XIX y principios del XX”, en CAMBIOS Y CONTINUIDADES- Revista del Instituto de Historia, Año III, N° 6, septiembre 2007, F.H.A. y C.S/UADER, p.p. 161 a 176. Recientemente esta autora ha publicado su trabajo completo- formato libro- en lo que constituye su tesis de doctorado.

entenderse la feminización de la docencia como la institucionalización de la educación maternal. Su ingreso como educadora al mercado laboral fue compatible con su responsabilidad en la esfera doméstica. Esta extensión de la división familiar del trabajo, acorde con los estereotipos de género dominantes fue, al mismo tiempo, su primer ocupación **profesional** masiva. Sin embargo, y como hemos mencionado en cita 32, a pesar de transmitir modelos de género hegemónicos, muchas normalistas y maestras fueron capaces de criticar o actuar contra esos modelos. De hecho, muchas de ellas contribuyeron a enriquecer la vertiente maternalista de las primeras etapas del movimiento latinoamericano...”<sup>19</sup>

Es interesante consignar que los años finales del siglo XIX conformaron lo que podemos llamar, en el plano educativo, **el retorno a las humanidades**, que no habían sido tenidas muy en cuenta en las primeras etapas de la Organización Nacional: “...en los años iniciales del estado argentino, no aparece como prioritaria la necesidad de imponer un consenso ideológico en torno a un culto del pasado nacional como el que proponía la Historia de Belgrano, de Mitre. Su tesis se fundamenta en que, aunque el nuevo grupo dirigente argentino no despreciaba o subestimaba el papel modelador de la educación, no percibía claramente amenazas o resistencias a su modelo político tales que justificasen la utilización de un antídoto histórico a través del sistema escolar. El canal educativo, por el contrario, parecía un vehículo más necesario para la imposición de nuevos valores sociales que de ciertos modelos políticos...”<sup>20</sup>

Estos conceptos y estrategias habían cambiado considerablemente para la época en que se decide enviar profesionales a observar los sistemas educativos extranjeros e informar y aconsejar sobre los mismos, el cosmopolitismo había hecho su ingreso de manera harto profunda y habrá cambios radicales en todos los niveles educativos tendientes a proyectar a las humanidades a un rol ejemplarizador y fundante, en consonancia, ahora sí, con los parámetros historiográficos de los **padres fundadores** y los modelos de naciones de avanzada.<sup>21</sup>

Numerosas publicaciones daban muestra de esas inquietudes, y de las posturas de quienes las sustentaban: “...Nuestra nacionalidad, como todas las que se formen en el continente americano, se constituye diversamente de las orientales y europeas, formadas en otro medio y con otra amalgama inicial. El ambiente, los elementos étnicos en él refundidos, los orígenes de su cultura, las fuentes de su riqueza, la evolución de los ideales directivos, todo lo que converge a plasmar una mentalidad nacional, difiere en mucha parte de los modelos conocidos, Por eso la renovación de las ideas generales- incesante en la humanidad aunque distinta en cada punto del espacio o momento del tiempo- se operará entre nosotros con ritmo diverso que en las viejas naciones formadas o dirigidas por elementos y tradiciones que no son las nuestras...”<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Lucía Leonetti, “Las no ciudadanas en...citada, p.p. 227-8.

<sup>20</sup> Norma Ben Altabef, (2001), “La instrumentación de mecanismos de control social en la escuela a través de la reglamentación educativa. (Tucumán 1853-1884)”, en ESTUDIOS DE HISTORIA SOCIAL DEL TUCUMÁN- Educación y Política en los siglos XIX y XX, Luis marcos Bonano coordinador, Tucumán, FFyL/UNT, p.p. 66-7.

<sup>21</sup> Celia Gladys López y Javier Patricio Borché, Estudios de Historiografía de Entre Ríos. Los Padres Fundadores, en prensa.

<sup>22</sup> José Ingenieros, (1957), “Sociología Argentina”, Obras Completas, V.8, Buenos Aires, Elmer Editor, un muy buen estudio de estos temas en Oscar Terán, “El Pensamiento Finisecular- 1880-1916”, Nueva Historia

Tomaremos la figura clave de J.M. Ramos Mejía para indicar que: "...no fue, sin duda, el inventor de la pedagogía cívica, pero buena parte de la liturgia pedagógica que acompañará a los actos escolares de ahí en más, en especial las medidas más rimbombantes y más perennes, se tomaron durante su gestión.. Ellos fueron ceremonias con himno, gritos de **viva la patria** al terminar las clases, cantos patrióticos, juramento a la bandera, nuevas fiestas cívicas, como el día dedicado a los héroes de la argentinidad. Tampoco fue el creador de una educación patriótica centrada en los contenidos y las horas asignadas a las distintas materias, muchas de las disposiciones venían de épocas precedentes. Si los procedimientos fueron formalmente semejantes, distintos fueron los contextos en que operaron y ello, ya de por sí, les otorgó un significado diferente. Por lo demás, lo que en el período de Ramos Mejía ocurrió, es que ellas adquirieron un carácter sistemático y, desde el creciente peso de un órgano centralizador, penetraron más capilarmente en el territorio argentino. Las liturgias patrióticas no fueron, como es bien sabido, una invención argentina. Por el contrario, fue quizás la laica y democrática Tercera república Francesa la que puso antes a punto todo el ceremonial patriótico escolar. En realidad la cuestión del período de Ramos Mejía, (que se extendió hasta 1913) es el carácter enfático de las disposiciones que emanan del Consejo y que concernían no solo a las ceremonias sino también a los contenidos de la educación, como se revela en las instrucciones que se enviaban al personal docente..."<sup>23</sup>

La estructura primitiva de la Conferencia tuvo diferentes alternativas: "...Como medida previa para esta reunión, se había preparado por medio de sostenida correspondencia con los directores de las escuelas elegidas de segunda enseñanza de las diferentes regiones del país, un cuadro que indicaba las materias enseñadas en cuarenta escuelas de según da enseñanza, de las principales del país, y el número total de clases o ejercicios que se dedicaba a cada materia. Se habían consultado cerca de doscientas escuelas al respecto, pero no fue posible conseguir en tres meses informes verificados de más de cuarenta escuelas. De este cuadro resultaba, primero, que el número total de las materias enseñadas en esas escuelas de segunda enseñanza era de unas cuarenta, las que, sin embargo, en su totalidad solamente se daban en algunas escuelas; segundo, que muchas de esas materias se enseñaban en períodos tan cortos que poco conocimiento se podía tener de ellas: y tercero, que había mucha variación en las diferentes escuelas respecto al tiempo dedicado a la misma materia. Aún para materias antiguas, como el latín y el álgebra, se pudo notar una gran diversidad de práctica respecto al tiempo que se les dedicaba. Con respecto a las humanidades en sí mismas en lo que atañe a nuestro país,, "... en el clima protopositivista en los sesenta setenta y positivista en los ochenta, la enseñanza de la historia nacional no parece adquirir ningún lugar relevante. Así, por ejemplo, ocupaba al igual que la geografía un lugar modestísimo en el plan de estudios inicial en el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, ambas se enseñaban conjuntamente en Primer Año como **Historia y Geografía de América y de la República** y algunas reformas a los planes de estudio de los colegios secundarios como la de 1879 también suprimieron el dictado específico de aquellas..."<sup>24</sup> Como este cuadro, el del Informe, era comparativo por su misma naturaleza, es decir, como permitía establecer comparaciones entre las diferentes escuelas, y podía fácilmente dar

---

Argentina- El Progreso- La Modernización y sus Límites- (2000), Mirta Zaida Lobato directora de Tomo, Buenos Aires, SUDAMERICANA.

<sup>23</sup> Fernando Devoto, obra citada, p. p. 37-8.

<sup>24</sup> Fernando Devoto, "Idea de Nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina. 1912-1947", en Revista de Estudios Sociales N° 3, Revista Universitaria Semestral, Santa Fe, segundo semestre, 1992.

lugar a malos entendidos y a falsas interpretaciones por parte de personas poco al corriente de los programas escolares, se empleó como documento confidencial, y al principio, solo se enseñó a los miembros de la Comisión de los Diez y a los directores de las escuelas mencionadas en el cuadro. Más tarde, fue comunicado, siempre como documento confidencial, a los miembros de las diferentes conferencias organizadas por la Comisión de los Diez...”<sup>25</sup>

Finalmente, y luego de prolongados debates, se decidió concretar conferencias sobre las siguientes materias: 1- Latín- 2-Griego- 3- Inglés- 4- Otros Idiomas Modernos- 5- Matemáticas- 6- Física, Astronomía y Química- 7- Historia Natural (Biología, incluso Botánica, Zoología y Fisiología)- 8- Historia, Gobierno Civil y Economía Política- 9- geografía (Geografía Física, Geología y meteorología). Diez miembros debían ser los integrantes de cada conferencia, para su designación se tuvieron en cuenta sus antecedentes pedagógicos, la experiencia profesional adquirida y su irradiación regional e institucional cuidando de que las representaciones fueran ajustadas a la importancia de los colegios involucrados. Se designaron también suplentes, quienes fueron en su mayoría los que finalmente tomaron a su cargo la responsabilidad ante numerosas renunciaciones de los titulares, este simple hecho produjo algunos resquebrajamientos en la primitiva estructura, en lo atinente a la correcta distribución por colegio y por región. Los miembros eran noventa, cuarenta y siete integrantes de los planteles docentes de Colegios y Universidades, cuarenta y dos a escuelas y un funcionario gubernamental que había ejercido la docencia en una Universidad. Esto no era en ningún modo exclusivo, dada la característica movilidad de la profesión muchos habían sido docentes en colegios y escuelas y viceversa. A partir de aquí comenzamos a observar la cada vez más creciente participación femenina en los preparativos de las conferencias y en las mismas una vez iniciadas, doce en total, de lo que deducimos, ya que la documentación al respecto es escasa, que muchas docentes figuraron en principio en segundo plano para pasar a ocupar los primeros lugares después de las sucesivas renunciaciones de sus colegas hombres.<sup>26</sup>

El camino a recorrer era largo: “...Hacia el fin de la centuria. La educación como profesión comenzó a ser reconocida lo suficiente como para garantizar que se ofreciera formación a nivel de graduados. New York University estableció cursos de graduados en 1888. Igualmente el New York College for the Training of Teachers fue iniciado en 1888 bajo la presidencia de Nicholas Murray Butler, su nombre se transformó en 1892 en Teachers College. Cuando el Teachers College solicitó por primera vez al concejo de la Columbia University afiliarse a la Universidad, se topó con esta respuesta: **la educación no existe como objeto (de estudio), y peor aún, traería a la universidad mujeres, que no son deseadas...**”<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Informe de la Comisión de los Diez, citado, p.p. 7-8.

<sup>26</sup> Javier P. Borche y Celia Gladys López, asesoramiento al investigador norteamericano Mark Mc Meely, Universidad de Florida, EE.UU, para su tesis de doctorado, durante el verano 2007, en el archivo de la Escuela Normal Mariano Moreno, de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. En dicha institución aún pueden observarse resabios de las instrucciones de los Informes en las prácticas educativas del nivel medio, muy fuertes hasta la década del '60 del siglo XX pero vigentes en las tradiciones y métodos actuales todavía, fluctuantes en cuanto a la importancia y carga horaria asignada a las materias, según las etapas.

<sup>27</sup> R.Freeman Butts, (1947), A Cultural History of Education, New York, McGraw-Hill Books, p. 494, G.F.J. Cirigliano toma también este ejemplo en su obra citada, al mismo tiempo que afirma que todos los sistemas empelados arrancaban de Prusia, seguían en Inglaterra y luego eran tomados y adaptados por otros países, siempre reconociendo la formación inicial de los principios pestalozzianos ejercida por los discípulos del pedagogo.

Un sesudo cuestionario- preguntas guía- fue elaborado para ser discutido durante las conferencias, que fueron convocadas para sesionar un solo día, el 28 de diciembre:

- 1- En el curso escolar, que abarca aproximadamente el período comprendido entre los seis y los dieciocho años- cuyo curso incluye la primera y la segunda enseñanza- ¿ a qué edad debe empezar el estudio de la materia en que se ocupa la Conferencia?
- 2- Una vez empezado el estudio de esta materia, ¿cuántas horas por semana y cuántos años se le debe dedicar?
- 3- ¿Cuántas horas por semana y durante cuántos años, se debe dedicar durante los cuatro últimos años del curso completo, es decir, durante el período ordinario del curso superior?
- 4- ¿Qué tópicos, o parte de tópicos, de la materia, debe estudiarse razonablemente durante la totalidad del curso?
- 5- ¿Qué tópicos, o parte de ellos, conviene más reservar para los últimos cuatro años?
- 6- ¿En qué forma y en qué extensión debe entrar la materia en los programas de ingreso para el Colegio? Por la palabra, ¿En qué forma se entiende que se debe indicar, por ejemplo, si basta saber traducir a la vista para comprobar que se sabe un idioma, o si en un tópico científico, es preferible una preparación de laboratorio a una composición escrita sobre una pregunta del libro de texto?
- 7- Debe la materia ser objeto de una enseñanza distinta para los alumnos que se preparan para el colegio, para los que se preparan para una escuela científica y para los que probablemente no deban ir a ninguno de ellos?
- 8- Si se recomendara esta distinción, en qué momento debe empezar?
- 9- ¿Puede darse alguna descripción del mejor método de enseñanza de esta materia durante todo el curso escolar?
- 10- ¿Puede indicarse el mejor modo para comprobar los conocimientos en esta materia en los exámenes de ingreso para el colegio?
- 11- Para los casos en que los Colegios y las Universidades permitan una división del examen de ingreso en un examen preparatorio y uno final, con un intervalo por lo menos de un año, ¿puede determinarse aproximadamente el mejor límite entre los exámenes preliminares y finales?

Durante los tres meses programados para preparar los informes, se observó que algunos de ellos, sobre todo los de Historia Natural y Geografía, no estarían finalizados en fecha, para su presentación en el Congreso de Educación de Chicago del mes de julio, por lo que recién varias semanas después pudo hacerse la puesta en común que resultó altamente reveladora de curiosos e interesantes detalles y sugerencias de mejoramiento del nivel y la calidad educativa del país del norte. Esta primera reunión, o preparatoria como se la denominó, fue seguida por otras dos, donde se revisaron totalmente los primeros contenidos, se discutió y consensuó lo resuelto y se redactó el INFORME final, aprobado incluso por uno de los miembros que se hallaba en Europa en misión de observador, el profesor King, que evaluó epistolarmente todo lo actuado. Los Informes más extensos, por las dificultades evaluadas y sus posibles soluciones fueron los correspondientes a Física, Astronomía y Química, Historia Natural, Historia, Gobierno Civil y Economía Política y Geografía.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Informe, citado, p.p. 8 a 18.

Finalmente, unas agudas reflexiones introducían a los lectores en un rubro de especial sensibilidad y actualidad: el de la capacitación docente: “Leyendo este Informe y los de las nueve Conferencias, se verá con satisfacción que para llevar a cabo las mejoras propuestas se necesitarán profesores mejor preparados que los que prestan actualmente sus servicios en las escuelas de primera y segunda enseñanza. La Comisión de los Diez desea señalar algunos de los medios para conseguir estos profesores mejor preparados. Para la instrucción posterior de los profesores actualmente en servicio, se puede utilizar mucho mejor que ahora las tres agencias que estaban ya. Las escuelas de Verano que muchas universidades mantienen ahora, podrían ser atendidas por un número mucho mayor de profesores, especialmente en las ciudades donde prestan sus servicios éstos, les prestarán alguna ayuda como pagarles la pensión y los gastos de viaje, cuando quieran pasar la mitad de sus vacaciones estudiando. Segundo, en todas las ciudades donde hay colegios o Universidades, estos establecimientos podrían útilmente establecer cursos de las principales materias enseñadas para los profesores de la misma ciudad. Este es un servicio razonable que los colegios o Universidades pueden prestar a sus propias comunidades. Tercero, un Inspector que se ha familiarizado con el mejor método de enseñanza para cada una de las materias que entran en el curso escolar, puede siempre ser un instructor muy útil para todo el cuerpo docente bajo sus órdenes. Un verdadero maestro de cualquier materia tendrá siempre algunos concejos que dar a los profesores de otras materias. La misma cosa es exacta para el director de una escuela superior o para otro profesor notable de una escuela de pueblo. En todas las grandes escuelas de pueblo se debería habilitar al mejor profesor de su tiempo a ayudar a los otros profesores vigilando y criticando su trabajo y mostrándoles, tanto con la teoría como con el ejemplo, como se puede hacer mejor. En lo que se refiere a la preparación de los y de las jóvenes para la enseñanza, el país tiene el derecho de esperar mucho más de lo que se ha conseguido hasta ahora de los colegios y de las escuelas normales. Los conocimientos que se esperan de los alumnos de las escuelas normales han sido inferiores en todo el país. Las mismas escuelas normales como clases, necesitan mejores aparatos, bibliotecas, programas y profesores. En cuanto a los colegios, necesitan que se ensanchen completamente sus aptitudes a la par que se mejoren sus aparatos y su enseñanza. Deberían tener más interés, que hasta ahora, no solamente para las escuelas de segunda enseñanza, sino también para las elementales y deberían preocuparse de preparar hombres que sepan los deberes que corresponden a un buen superintendente escolar. Ya enseñan a un número considerable de los mejores directores de escuelas superiores y de academias, pero esto no basta. Deberían tomar un interés activo, por medio de sus presidentes, profesores y otros maestros, en mejorar las condiciones de las escuelas en sus respectivas localidades, y en contribuir a la completa discusión de todas las cuestiones que afectan el bienestar de las escuelas tanto de primera como de segunda enseñanza...”<sup>29</sup>

Todos estos tópicos, adecuados a nuestro incipiente modelo educativo de la época en cuestión, fueron adoptados y adaptados tanto para nuestro nivel primario como para las escuelas normales y colegios nacionales, recordemos las Conferencias de profesores que fueron tradición en los Institutos de Profesorado, o las charlas a la comunidad en su conjunto que semanalmente debían dar los docentes de las escuelas primarias sobre temáticas educativas y/o de interés general; las continuas y minuciosas visitas de Inspección realizadas por Visitadores escolares e Inspectores a los establecimientos, muy detalladas a su vez en los Informes a la superioridad elevados con llamativa frecuencia,

---

<sup>29</sup> Informe de la Comisión de los Diez, citado, p.p. 66-7.

teniendo éste y otros informes a la vista el presidente del Concejo Nacional de Educación José María Ramos Mejía organizó su Plan de Educación patriótica y las profusas indicaciones a los maestros y directores, en tanto que desde el mismo organismo se controlaba y profundizaba un modelo similar para la segunda enseñanza: “ Ya Sarmiento, en su obra Educación Popular, (1849) planteaba la necesidad de una educación pública cuya finalidad era, por un lado, promover la producción mediante la capacitación, y por otro generar estabilidad política a partir de la educación del ciudadano. Sarmiento, desde sus múltiples perspectivas, también veía a la educación como factor de control social, llegándola a clasificar como el mejor sistema de policía. ..En la segunda mitad del siglo XIX el evolucionismo tenía una fe ciega en las ciencias y rescató los motivos que eran comunes a la sociedad: la competencia, que además está regulada por leyes que defienden al individuo de la tiranía de las masas. El optimismo pedagógico suponía que el desarrollo social se lograba a través de cambios en la mentalidad de cada individuo, proceso en el que la escuela tenía un papel relevante...”<sup>30</sup>

Esto último ya había sido observado por Leopoldo Lugones en sus escritos educativos, que son muchos: “...En primer lugar está el cisma entre nativos y extranjeros, cisma que casi inocentemente Lugones identifica con las clases sociales. **Clases elevadas- cultas- criollas versus clases pobres- inmigrantes- ignorantes**, tal es la oposición sobre la que el estado debe operar con urgencia. Las primeras son incapaces de revertir la situación por sus propias características, **el elemento nativo acepta la influencia extranjera con despreocupación servil. En vez de imponerle su moral y su honor, superiores naturalmente en las clases elevadas con respecto al inmigrante, no ve en esto sino un elemento de trabajo fácil para su riqueza.** Que van perdiendo la batalla es evidente a partir de la decadencia del idioma, **la inmigración cosmopolita tiende a deformarnos el idioma con el aporte generalmente perniciosos, dada la condición inferior de aquella.** Urge la defensa de lo propio, que en este caso aparece más ligado al ethos de una clase social privilegiada que a una cultura nacional idiosincrática, ante el abandono de los otros, ésta parece ser una tarea del Estado...”<sup>31</sup>

Por último, y entre las numerosas medidas tomadas siguiendo al pie de la letra lo indicado en los informes, anotamos la singular experiencia integradora que se concretó en la ESCUELA NORMAL PARA MAESTROS RURALES JUAN BAUTISTA ALBERDI, primera en Sudamérica en su tipo, ubicada en las afueras de la ciudad de Paraná, que organizó Cursos Intensivos de Verano para docentes extranjeros, específicamente para los maestros de las escuelas judías, que fueron los únicos que asistieron. En los mismos se los preparaba para ejercer la docencia en el país, adaptando sus títulos al sistema nacional. Fueron muy exitosos y hubo alumnos ilustres en sus filas, como don Iedidio Efron, hombre de profundo saber, inspector de las escuelas hebreas en el país, padre de Paloma Blackie Efron, quien no vaciló en asistir a los cursos dando así ejemplo de adaptación y comprensión notables. Este programa de la Escuela Alberdi es similar, en sus fundamentos, al que preparó la célebre Escuela Normal del Paraná para maestros y profesores extranjeros

---

<sup>30</sup> Daniel Jiménez, (2001), Colegio Nacional de Tucumán: Orígenes y destinatarios, en ESTUDIOS DE HISTORIA SOCIAL de...citado, p. 127. Este autor no incluye, en la lista de colegios nacionales de la primera hora, al histórico COLEGIO DEL URUGUAY fundado por Urquiza en 1849, y nacionalizado por la ley Mitre, institución que siempre debería ser mencionada con todos sus prestigiosos antecedentes en estudios de este tipo.

<sup>31</sup> Inés Dussell, (1997), Curriculum- Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media. (1863-1920), Buenos Aires, FLACSO- Oficina de Publicaciones del CBC/UBA, p. 66.

o que se iniciaban en sus tareas, conformando en la ciudad capital de la provincia un polo de desarrollo educativo que hacía honor a su tradición educadora y un laboratorio de ideas y progreso basado en la cultura.<sup>32</sup>

El retorno al más profundizado estudio de las humanidades, con el eje centrado en la Historia, estuvo presente en toda la Conferencia: "...Además del natural deseo de ver mejorada la enseñanza de su estudio favorito, es plena convicción de los miembros de la Conferencia, así como de los profesores, de que los tópicos en cuestión, especialmente, cuando se enseña por los métodos más nuevos, por los cuales se aboga aquí, sirven a ensanchar y a cultivar el espíritu, contrarrestando un espíritu estrecho y provincial, preparan al alumno en muy alto grado para un brillante goce intelectual para años posteriores y contribuyen a ejercer una saludable influencia sobre los asuntos del país. De aquí resulta el especial deseo de la Conferencia de ver estas ventajas tan ampliamente difundidas como fuera posible...El fin principal de toda educación es la preparación. A ese respecto, la historia tiene un valor distinto, pero de ningún modo inferior del de los idiomas, de las matemáticas y de las ciencias. El espíritu se desarrolla principalmente de tres maneras: cultivando las facultades de una inteligente observación, fortaleciendo la facultad lógica de seguir un argumento de punto en punto, y adelantando el proceso de la comparación, es decir, del juicio. Como el estudio de los idiomas y de las ciencias naturales es el más apto para cultivar las costumbres de observación como las matemáticas son la preparación tradicional de las facultades de razonar, así la historia y las ramas que dependen de ella, están en menores condiciones que cualquier otro estudio para promover el poder mental inestimable que llamamos juicio. Por esto los hombres de estado, en general, han sido cuidadosos estudiantes de la historia. La historia es una materia sin igual por las oportunidades de comparación que brinda pues, ante todo, es un estudio de relación entre la causa y el efecto...**Del momento que habérselas con la historia, es habérselas con la vida**, el fin principal de la enseñanza de la historia es desarrollar en el alumno las facultades que mejor podrán servirle en la vida..."<sup>33</sup>

### **El Informe de la Comisión de los Siete sobre la enseñanza de la Historia**

La Comisión de los Siete estaba conformada por cinco hombres y dos mujeres, a saber: Andrew C Mc Loughlin, Presidente, Herbert B. Adams. George J. Fox, Albert Busnell Mart, Charles H. Haskings, Miss Lucy M. Salomon, M. Morse Sthepens, quienes celebraron, entre 1896 y 1903, cinco reuniones de varios días cada una, a las que asistieron todos sus miembros menos Miss Lucy Salomon, que no concurrió a las dos últimas por encontrarse en Alemania en misión de observación y orientación posterior. Esta Comisión designó, además de Miss Salomon, a otros tres miembros para que produjeran informes similares sobre los liceos franceses- Charles M. Haskings, en las escuelas secundarias de Inglaterra, George L. Fox, en las escuelas secundarias de Canadá- George M. Wrong. Tenía una fuerte representación regional y docente, y sus trabajos consistieron en aplicar lo pautado por la Conferencia previa adecuándolo a las escuelas y colegios a los que iba destinado, con el fin de lograr los mejores resultados, cuyos objetivos, recordemos, eran de

<sup>32</sup> Celia Gladys López, (1987) Cooperativismo y Cultura- historia de Villa Domínguez. 1890-1940, Paraná, Editorial de Entre Ríos, o, de la misma autora, Historia Integral de Villa Mantero, (1993), Concepción del Uruguay, Ediciones Gená. Ambos, estudios micro de la etapa aquí abordada.

<sup>33</sup> Informe de la Comisión de los Diez, citado, p.p. 233-34.

carácter nacional. Sus miembros estaban sumamente actualizados en referencia a bibliografía específica sobre la materia, tanto nacional como extranjera, aspecto éste que puede constatar en el apéndice VII del informe, que detalla los títulos seleccionados, las Guías para el estudio de la historia americana de donde se los ha tomado, las contribuciones educativas para los aspectos metodológicos, (Educational Review- School Review- Proceedings), los aportes de las Asociaciones nacionales de Educación, de colegios y escuelas preparatorias, de Profesores de Historia de New England, las bibliotecas universitarias y los borradores de una futura compilación BIBLIOGRAPHY OF THE STUDY AND TEACHING OF HISTORY. Como puede observarse, tanto la docencia específica como las agremiaciones e institutos especializados eran numerosos y con amplia difusión de los resultados de sus trabajos. Bajo el título LIBROS QUE DEBE CONOCER TODO PROFESOR DE HISTORIA se integraba una nómina de 39 obras, que incluían libros, artículos, reseñas y manuales para el profesor, divididos en las siguientes secciones: Autores generales- siete obras con breves apartados en los que al nombre del autor y las referencias de estilo se agregaban datos de su contenido y recomendaciones para su mejor uso, mencionando para qué cátedra era recomendado: “ No se trata de decir al profesor lo que debe enseñar exactamente, ni exactamente cómo debe enseñar. El objeto es más bien establecer los usos de la historia, definir su campo en una forma general, presentar e ilustrar el criterio para la elección de los hechos, insistir sobre la organización de los hechos con referencia a los tres principios de asociación, indicar las fuentes informativas, describir las cualidades necesarias al profesor y finalmente ilustrar los orígenes y la agrupación de los hechos en una exposición general de algunos capítulos importantes de la Historia de América. **Escrito particularmente para los profesores de escuelas elementales y secundarias.**”<sup>34</sup> No hay en esta lista ninguna autora.

La segunda lista Otros Libros Importantes sobre los métodos Históricos- con cinco títulos recomendados, incluía a MARY SHELDON PARNES y su Historical Method **escrito especialmente para los profesores que quieren especializarse en su trabajo. Particularmente sugestivo sobre las ideas históricas del niño. Contiene breves biografías**, fuentes, ayuda para el estudio de la corriente histórica, ayudas bibliográficas, mapas y atlas, cronologías, trabajos sobre el método.

La lista número tres DIEZ ARTICULOS SOBRE LOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, presentaban nuevamente a Mary Sheldon Parnes con un artículo en la revista EDUCATIONAL REVIEW- N° X de diciembre de 1895, y a Lucy M. Salomon con su artículo THE TEACHING OF HISTORY IN ACADEMIES AND COLLEGES, el cual, publicado en ACADEMY, de Siracusa, fue reeditado en WOMAN and THE HIGHER EDUCATION, New York, Harpers, 1893, y a ANNA BOYSTON THOMPSON, con su trabajo SUGGESTIONS TO TEACHERS, que apareció en STUDENTS HISTORY OF THE UNITED STATES, de Channing, New York, Macmillan, 1898. Las publicaciones mencionadas demuestran la firme inserción femenina en el campo docente investigativo y la importancia de sus contribuciones no solo en cuanto a género sino en lo atinente a la actualización y sus aplicaciones educativas.

---

<sup>34</sup> EL ESTUDIO DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS- Informe a la Asociación Americana de Historia por La Comisión de los Siete, (1904), obra traducida del inglés por Edgar C. Certaux, por orden de Excmo Señor Ministro de Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional, p.p.184 a 186.

La siguiente lista VALIOSAS OBRAS EN IDIOMA EXTRANJERO, demostraba el exacto conocimiento que sobre la historia y sus enfoques del momento se tenía en los ámbitos europeos a los que de continuo se acudía, cinco autores habían sido seleccionados: Rafael Altamira, **amplia descripción de la instrucción secundaria y superior de la historia en Europa y en América**, Ernst Berheim, **Manual admirable, que estudia la naturaleza de la ciencia histórica, sus relación es con otras materias y los principios de la crítica y de la interpretación histórica. Excelente bibliografía.** Recordemos que Berheim fue el autor que mayor influencia tuvo en toda América durante un prolongado período en que la mayoría de los países fijaron los parámetros de la ciencia histórica y sus cultores iniciaron su profesionalización.<sup>35</sup>

Le seguían Oscar Jaegger, comentaba los métodos de instrucción en los gimnasios alemanes, Charles V. Langlois, **el mejor relato de los instrumentos bibliográficos para el historiador**, y Ernest Lavissee, de quien se lamentaba la dispersión de sus escritos.

Por último, una selección de ocho artículos y conferencias de autores ingleses sobre sus escuelas incluía a una mujer, Alice Andrews, con TEACHING MODERN HISTORY TO SENIOR CLASSES, aparecido en la influyente WORK AND PLAY IN GIRL'S SCHOOLS, editado por la no menos influyente empresa LONGMANS, New York, London, 1899. Esta contribución era exclusiva para la enseñanza femenina, lo que hace aún más valiosa su aparición y también la recomendación efectuada.

Nos detendremos ahora brevemente, en el meduloso Informe sobre LA HISTORIA EN LOS GIMNASIOS ALEMANES que preparó Miss Salomon para ilustrar a sus colegas al respecto. Aguda observadora, no recomienda para nada la experiencia alemana a sus colegas, criticando la estrictez militar con que se enseñaba a los alumnos, quienes solo estaban para escuchar y obedecer, nunca para participar libremente ni ensayar clases en equipo con materiales y textos variados. Ella veía imposible practicar estos métodos en las escuelas norteamericanas por la índole misma de la nación y su idiosincrasia. Lo analizado por Miss Salomon contrasta con las recomendaciones de Ernesto Quesada, quien al detallar las estrategias del SEMINARIO del Profesor Lamprecht lo exalta justamente por la libertad con que se lo impartía y la numerosa utilización de toda clase de elementos que favorecieran el entusiasmo por la ciencia histórica y su estudio profundizado. Entendemos que, como era de práctica en otros países, una era la metodología impartida para un nivel, y muy otra la que se dictaba en los cursos universitarios de primer nivel que siempre fueron los ejemplos a seguir.. Miss Salomon permaneció durante tres meses en Alemania, visitó 32 gimnasios en 18 ciudades diferentes y asistió a 70 clases de historia, con una asistencia de 1500 alumnos. Fueron elegidas ciudades bien diferentes entre sí, tanto en lo político y comercial como en lo educativo y religioso., fueron observadas clases sucesivas, clases

---

<sup>35</sup> Para este aspecto, y su comparación con lo observado por Miss Salomon, se sugiere consultar Celia Gladys López, "El Informe Quesada sobre el estudio de la enseñanza de la historia en las escuelas alemanas- Un enfoque renovador para el ámbito profesoral del siglo XX", en HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA Y DE LA ACTUALIDAD EDUCATIVA- Aportes regionales II- Concepción del Uruguay, EDULAC, 2010. Es sumamente revelador del momento que internacionalmente se vivía con respecto a la Historia, la conciencia nacional, la identidad y la importancia de la enseñanza de las humanidades como eje ideológico de la estrategia política de las naciones. Comentamos, por nuestra parte, que toda la plataforma básica de la NUEVA ESCUELA HISTORICA ARGENTINA se asentó sobre la obra de este autor alemán, ver, entre otros, María C. de Pompert de Valenzuela, (1991), La Nueva Escuela Histórica. (1905-1947). Su proyección e influencia en la Historiografía Argentina, (Tesis de Doctorado), publicada en FOLIA HISTORICA DEL NORDESTE, N° 10, Resistencia, Chaco, Instituto de Historia-FH/UNNE-IGHI/CONICET.

cotidianas, clases interrelacionadas,, clases de distintos profesores, se observó a profesores en cursos distintos,, haciendo todas las combinaciones factibles después de estudiar el sistema educativo y legislativo vigente de los 26 estados que conformaban el Imperio y las 12 provincias del reino de Prusia. Concluyó una sola escuela en un solo lugar le hubiera dado los mismos parámetros, dada la uniformidad de los principios históricos que se estudian allí. Ese fue el primer contraste encontrado. Las escuelas analizadas eran todas de varones. Otro contraste. Manifiesta que el creciente interés por el estudio del sistema educativo alemán se inició en 1831 en Francia, con el informe que M. Cousin y desde ese momento no cesó. El sistema era calificado como compacto, de preparación para la facultad, las escuelas técnicas superiores o la vida comercial: "...El resultado puede atribuirse, en parte, a pesar de los que protestan a la influencia de Herbart, y en parte a que los alemanes, tomados individualmente, están menos propensos a volar con sus propias alas y por consiguiente, tienen una facilidad para trabajar juntos que se manifiesta fuertemente, tanto en cuestiones de instrucción, como cuestiones municipales. El curso todo es una unidad, es completo por sí solo, pero representa, al propio tiempo, una etapa en el desarrollo del sistema de educación...el programa de estudios americano forma un contraste absoluto con el **Lerhplan** alemán. El programa americano se considera a menudo como un vehículo conveniente para dar la instrucción que requieren las partes interesadas...representa las idiosincrasias de los individuos, no la sabiduría de la mayoría..."<sup>36</sup>

El Informe continuaba diferenciando a los niños alemanes de los americanos, indicando que los primeros debían, hasta sus dieciocho años- época en que completaban sus estudios en el Gimnasio, obedecer siempre, la cadena de obediencia empezaba con la vida misma: **los niños obedecen a sus padres- la esposa obedece a su marido- el marido obedece al rey- el rey obedece a Dios. Este esquema no era válido, bajo ninguna circunstancia, para los niños americanos.** El profesor ve facilitadas sus tareas por este esquema militar del que él también es un engranaje más, ya que debe enseñar lo ordenado, sin pensar en absoluto en modificarlo. La historia, por lo tanto, no es independiente, sino interrelacionada a todo el sistema. **La Historia, como parte orgánica del curso, debe...presentar al alumno altos ideales, desarrollar su carácter moral por el estudio de estos ideales, debe ser una parte de la cultura liberal y debe servir como medio de enseñanza intelectual. El estudio de la enseñanza de la historia en los gimnasios debe considerarse bajo dos aspectos: como materia y como método.**<sup>37</sup>

**Héroes, estados, primeramente el alemán, y el mundo, eran sus objetivos.** Fomentar el patriotismo, cuya exaltación fue criticada desde el punto de vista pedagógico por el profesor A. Russell en varios escritos, así como la celebración de aniversarios que tenían como contrapartida su significación estrictamente militar. Se debía sentir al pasado como presente, de acuerdo al Profesor Jagger, llegando a la actualidad a través de cuidadosas investigaciones históricas. El mismo cuidado se había puesto en la elaboración de los programas para cada uno de los llamados **tres círculos**, incluyendo una buena carga horaria- tema éste urticante para los profesores americanos- veintisiete horas por curso, a razón de tres horas semanales. Una compleja y variada profusión de elementos de todo tipo. Mapas, atlas, estatuas, retratos, fotografías, poemas, dramas, excursiones, estaban presentes durante todos los curso, además del libro de resúmenes que ampliaba lo explicado

<sup>36</sup> El Estudio de la Historia en... citado, Advertencia N° III, citada, p.133-34-35.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 137.

por el profesor, en llamativo contraste con los textos empleados en Norteamérica. Miss Salomon describía con exactitud aspectos positivos y negativos de lo observado, considerando al curso alemán dispuesto para el gimnasio como muy completo y acorde a las pautas nacionales prefijadas. Estaba perfectamente adecuado al ingreso a la Universidad y se notaba la competencia en lo suyo de los profesores alemanes, sometidos ellos también a progresivas instancias de superación profesional. La historia enseñada en las escuelas americanas no preparaba al niño para esas funciones, ni quedaba fijada en sus mentes como correspondía a su importancia. Lo mismo, y aún peor, sucedía en Inglaterra, observada en otro informe, lo que privaba al niño de una herencia cultural necesaria y valiosa. Se observa en estos párrafos una gran diferencia con lo admirado años atrás, cuando Inglaterra, obviamente, era considerada el modelo a seguir, dadas su tradición y raíces; Los educadores debían contribuir a promover los cambios necesarios para el logro de esos objetivos. De la poca amplitud de miras en las escuelas norteamericanas ya el estudio de F.S: Thorpe había señalado sus falencias ante el colegio Americano, en 1886, puesto que muchos millares de niños no llegaban a iniciar o completar su educación superior. Miss Salomon concluía afirmando que, solo por ello, se debía considerar al sistema alemán superior al americano, la Universidad conoce lo que su alumno ingresante sabe y por lo tanto puede dedicarse ampliamente a prepararlo para su futura misión sin vacíos de aprendizaje ni de contenidos esenciales. Eso era, desde todo punto de vista imposible de establecer en las Universidades americanas.: “ El estudio de la historia en las escuelas americanas, jamás tendrá una base racional, hasta que, como en Alemania, se reconozca el doble propósito que la historia debe alcanzar en estas escuelas, hasta que se organice, de modo de dar al niño o a la niña que no entra en el colegio, una concepción general de los acontecimientos que forman época en la historia universal, hasta que se establezca el plan de ingreso para los colegios de acuerdo con el trabajo histórico que se hace en el colegio, hasta que el curso de historia en las escuelas sea idéntico para los que deben y los que no deben entrar en el colegio, hasta que se establezca una correlación en el estudio de la historia y de las demás materias del curso escolar.”<sup>38</sup>

### **Consideraciones Finales**

Este valioso informe de Miss Lucy Salomon, junto a las contribuciones de libros y artículos mencionados en las advertencias del libro consultado, demuestran la amplia, aunque no demasiado publicitada ni mucho menos deseada, inserción femenina en el aparato educativo norteamericano, ya que ser designada miembro de una Comisión de Estudios y dentro de la misma, concurrir como visitante observadora a la Alemania Imperial constituyen por sí solos ejemplos de prestigio profesional merecido y reconocido por sus pares masculinos. El meduloso informe fue muy consultado y difundido, puesto que Alemania fue unánimemente designada por la comunidad internacional de educadores como la nación que mejor había demostrado conocer su idiosincrasia y adaptarla a su aparato educativo con precisión casi matemática: toda una obra de ingeniería educativa. Los libros y artículos recomendados muestran también la amplitud de miras de las Conferencias e Informes, y el sinceramiento de la situación educativa norteamericana, la especial preocupación de todos sus miembros por corregir y mejorar la misma y el

---

<sup>38</sup> *Ibíd.*, p.151.

pragmatismo que siempre los distinguiera como sociedad abierta y dispuesta al cambio. La participación femenina fue aquí fundamental para establecer nuevos parámetros en la co educación y en el sistema todo del país, sincerando aspectos poco debatidos e intentando, además, quebrar la sorda resistencia que las universidades hacían a los institutos de formación docente, situación que en nuestro país se vivió con la pugna por títulos y espacios laborales entre las escuelas normales, los posteriores institutos de profesorado secundario y las universidades. El sistema americano fue encontrando matices de armonización que en mucho ayudaron a blanquear estas situaciones, aspecto del que no podemos afirmar lo mismo en nuestro ámbito. El tan comentado retorno a las humanidades abrió un amplio espectro de posibilidades para profundizar la enseñanza de las mismas a la par que fortaleció la matriz nacionalista ya en vigencia, que no era nativista, como lo será a partir del '30, sino tradicionalista, y le confirió un aura de intelectualidad que distinguió a sus cultores en los campos historiográficos, literarios y sociológicos donde la figura femenina será protagonista principal, activa participante o cultora de esos géneros.