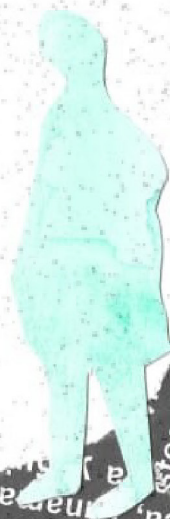


**Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)**

**Conversaciones:
*investigar en educación.***

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico



Conversaciones:
investigar en educación.

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico

Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)

Colecciones
del CIFYH 

Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico / Marcela Sosa... [et al.]; compilación de Gabriela Lamelas; Marcela Carignano; Lucia Beltramino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1760-0

1. Metodología de la Investigación. 2. Pedagogía. I. Sosa, Marcela. II. Lamelas, Gabriela, comp. III. Carignano, Marcela, comp. IV. Beltramino, Lucía, comp.

CDD 370.72

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



¿Cómo contar la experiencia histórica de los docentes en la Argentina?: preguntas pertinentes, contextos relevantes y archivos disponibles

Conversación entre Flavia Fiorucci*,
Gonzalo Gutierrez** y Eunice Rebolledo Fica ‡

Gonzalo Gutierrez: Recupero la pregunta de este conversatorio relacionada con cómo contar la experiencia histórica de los docentes en Argentina. Me parece que en ese sentido los trabajos de Flavia, a través de sus múltiples publicaciones que hemos podido ir leyendo los últimos años, posibilitan mirar de modo complejo parte de lo que son las tendencias del sistema educativo argentino y, en particular, aquellas relativas al papel del normalismo y la formación docente, el proceso de feminización de la docencia, las disputas político-pedagógicas que tomaron diferentes formas a lo largo del tiempo, y también la heterogeneidad de estos procesos al producir dos cuestiones analíticas que me parece que son interesantes resaltar.

* Doctora en Historia por la Universidad de Londres, Magister en Estudios Latinoamericanos de King's College Londres, Licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad de San Andrés. Es investigadora independiente del Conicet, forma parte del Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes. Autora de numerosas publicaciones sobre la temática de los intelectuales y la cultura y sobre la historia de la educación en Argentina.

** Profesor en Ciencias de la Educación y Magister en Investigación Educativa. Es profesor en las cátedras de Historia de la Educación Argentina y de Didáctica General en la FFyH y de Didáctica General del Profesorado en Comunicación Social (UNC). Director de proyectos de investigación en temáticas vinculadas a historia de la educación, políticas curriculares y escolarización radicados en el Ciffyh. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de UEPC y autor de diferentes publicaciones en libros y revistas.

‡ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la cátedra de Historia de la Educación Argentina e integrante del equipo docente del seminario "Huellas del pasado escolar: fotografías y documentos." Es Investigadora en temas relacionados a la formación docente, educación de las infancias y protestantismo en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX en el CIFFYH. Es autora de distintas publicaciones sobre el tema en libros y revistas.

Por un lado, la mirada sobre el interior y, en todo, caso el interior del interior al momento de analizar los procesos históricos educativos. En las investigaciones de Flavia es posible encontrar múltiples periodizaciones en el desarrollo del sistema educativo argentino, reconociendo diferentes particularidades que le permiten tomar distancia de cierta hipergeneralización que se encuentra en algunos estudios que, muchas veces, han considerado como uniformes cuestiones que se han dado solamente en algunos contextos. Creo que para eso colaboran sus referencias permanentes a distintos puntos del país vinculados con maestros, escuelas y formación docente: Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, Ushuaia, entre otros lugares. Por otro lado, creo que es sumamente interesante el desarrollo que viene produciendo Flavia en los últimos años porque en una mirada crítica sobre lo que son ciertos de estudios, produce una articulación entre análisis estructurales asentados en la reconstrucción de tendencias educativas a través de estadísticas, con debates legislativos y discursos pedagógicos, junto a la recuperación de la vida cotidiana de las escuelas y los docentes. Y ahí hay una apuesta metodológica interesante que consiste en la recuperación de publicaciones autobiográficas realizadas por docentes en diferentes puntos del país, que posibilitan reconstruir sus experiencias escolares y de enseñanza, pero también su papel como mediadores críticos de la cultura. Esta opción posibilita poner en cuestión ciertas representaciones de la docencia y, en especial, esa que va planteando que en los procesos de conformación y expansión del sistema educativo los docentes fueron (fuimos) parte de una maquinaria cultural irreflexiva. Por el contrario, Flavia lo que va proponiendo es reconocer a las y los docentes como intelectuales y mediadores culturales que van construyendo complejas articulaciones entre las demandas estatales, los contextos comunitarios de sus prácticas y las opciones político-pedagógicas que van encarnando.

Otro costado metodológico que creo que es interesante de los estudios de Flavia, se relaciona con el análisis que realiza de los sumarios, en tanto le posibilitan reconstruir diferentes tensiones políticas, culturales, que afectaban en especial a la docencia, como formas de disputa y resistencia que frente a ellas iban produciendo. Ahora bien. Uno podría decir: ¿todo esto sirve solamente para entender el pasado? En parte sí y en parte al leer a Flavia es posible reconocer que van apareciendo ciertas recurrencias a lo largo de todo el proceso histórico de nuestro sistema educativo. En unos de sus textos planteó una hipótesis según la cuál, el normalismo

tuvo que ver con un proyecto igualitarista; y a mí me resultaba interesante pensar cómo esa igualdad era una igualdad compleja, en la medida en que el normalismo abrió una puerta a que las mujeres pudieran incorporarse al mercado de trabajo pero pagándoles menos salario e intensificando las exigencias de trabajo. Y eso va apareciendo como una cuestión interesante en los estudios de Flavia. También van apareciendo otras cuestiones relevantes vinculadas al proceso de formación docente como las relaciones entre formación disciplinar y formación pedagógica, la cantidad de años que debe tener la formación docente y la tensión producida entre el proceso de formación y las prácticas. Creo que esas son cuestiones construidas como nudos analíticos por parte de Flavia, son recurrentes en la historia de nuestro sistema educativo y que, de alguna manera, se van presentando en la actualidad.

La propuesta era poder conversar sobre algunas de estas cuestiones, sabiendo que un meet y una conversación de este tipo es extremadamente injusta para desplegar todo lo que sería posible, pero seguramente, sobre este abanico de cuestiones podremos conversar sobre algunas de ellas.

Flavia Fiorucci: Quisiera empezar agradeciendo muchísimo la oportunidad de charlar con ustedes y la oportunidad de compartir lo que vengo haciendo. Si bien en la presentación hicieron hincapié en la importancia de la historia, me llamó la atención gratamente que los pedagogos tuvieran ganas de escuchar y de compartir estos trabajos, porque yo me dedico a estudiar la educación de ayer, no la educación de hoy, que creo que es lo que más ocupa al público. Sin embargo, también comparto la idea de que el pasado esconde nudos de problemas que muchas veces nos permiten entender mejor este presente, ver representaciones sobre la figura del docente que se repiten, en discusiones, debates. Y agregarle espesor histórico a estas discusiones nos permitiría, incluso, hasta discutir políticas públicas que ya se ensayaron y que no tuvieron los mejores resultados. Me parece que no es un simple ejercicio de regodeo intelectual conocer ese pasado.

Para abordar un poco esta propuesta de las cuestiones que resaltó Gonzalo (que te agradezco un montón esta lectura tan generosa de mi trabajo) les voy a contar un poquito mi camino de investigación. Yo llegué a la historia de la educación luego de haber realizado una tesis doctoral sobre el peronismo y los intelectuales donde trabajaba más la historia intelectual. En la búsqueda de materiales sobre la Subsecretaría de Cultura en

la etapa peronista tuve un hallazgo fortuito que fueron los sumarios (a los que se refirió Gonzalo) hechos a las maestras y maestros del Consejo Nacional de Educación durante la etapa peronista. Era la primera vez que una historiadora se encontraba con ese material, de una riqueza que me cuesta transmitir. Los sumarios eran una ventana a ese mundo del peronismo, a una escena que me permitía conocer montones de cosas a las que era muy difícil de acceder de otra forma. Hoy esos sumarios están para la consulta pública en el archivo intermedio del Archivo General de la Nación¹ y aunque ya algunos historiadores han trabajado con ellos, aguardan muchísimos estudios. Son metros y metros lineales de sumario. Yo consulté una muestra ahí pero cuando todavía no tenían descriptores; estaban con una suciedad de años y con ellos escribí, inicié mis desvíos hacia la historia de la educación. Entre los que resumen mis hallazgos hay dos trabajos que me gustó mucho escribirlos. Aunque no me quiero detener en ellos los voy a mencionar: uno que se titula “La denuncia y el peronismo” y el otro que se titula “Los amores de los maestros”².

A partir de ese momento empecé a armar el mapa del estado de los estudios sobre el normalismo en la Argentina, más o menos en el 2010. Y ahí observé eso que Gonzalo marcó: que fruto de algunas investigaciones pioneras realizadas entre las décadas del 70 y el 90 (muy valiosas, por cierto, no les quito mérito con lo que les voy a decir) primaban en la Argentina de ese momento (hoy el panorama me parece que es muy diferente) algunas interpretaciones sobre los maestros y las maestras y sobre el sistema educativo que enfatizaban ciertos rasgos. Voy a resumir con algunas expresiones que aparecen en dos textos clásicos que son *Educación y sociedad* de Juan Carlos Tedesco³ y en la colección dirigida por Adriana

1 Acceso al AGN: <https://www.argentina.gob.ar/interior/archivo-general-de-la-nacion>

2 Refiere a los siguientes textos: Fiorucci, F. (2013) La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar, *Latin American Research Review*, vol 48, number 1, pp. 3-23 y Fiorucci, F. (2013) Los amores de la maestra: honor, sexualidad y clase durante el peronismo, *Secuencia Revista de Historia y Ciencias Sociales*, N85, enero-abril 2013, pp.47-66.

3 Tedesco, J.C. (1993) *Educación y Sociedad en la Argentina: 1880 -1945*. Buenos Aires: Solar

Puiggrós⁴ sobre Historia de la Educación. Estas dos obras pintaban, de algún modo, el sistema educativo que iba desde 1880, después de las de la sanción de la ley 1420 hasta mediados del siglo XX. ¿Cómo era el sistema educativo que, según estos trabajos, la generación del 80 había creado y se había mantenido sin mayores modificaciones hasta, al menos, la llegada del peronismo? Según estos textos era sobre todo, y estos eran los dos rasgos que subrayaban, un sistema centralizado (por las autoridades nacionales) y homogéneo, aún a pesar de que la ley 1420 le había otorgado a las provincias la capacidad de establecer su propia legislación. Este sistema educativo estaba habitado por una clara vocación civilizatoria y disciplinadora, si bien podríamos encontrar algunos matices o la atención a ciertas voces disidentes, la imagen que predominaba era esa: centralización, homogeneización, disciplina. Estas miradas se potenciaron en los años que siguieron por la recepción de las obras de Foucault y Bourdieu en el campo de la educación y derramaron así hacia otros trabajos. Voy a dar algunos ejemplos. Nuevamente, no es una crítica sino, de algún modo, una puesta en contexto donde veo que mi trabajo se inserta.

Por ejemplo, Sandra Carli, en un libro publicado a mediados de los años 90 que se llama *Entre Ríos, escenarios educativos*⁵, sostiene que la educación y la instalación de las escuelas Lainez se trató de una intervención autoritaria. Para los que no saben, no sé si es una obviedad, las escuelas Lainez fueron las escuelas que la Nación creó en las provincias a partir de 1907 y luego de una ley, cuando la nación hace un diagnóstico de que las provincias con sus propios recursos no pueden combatir solas el analfabetismo. Sandra Carli resume la creación de estas instituciones educativas, de las escuelas Lainez, como “una intervención autoritaria de la nación” porque la ley anuló “buena parte de los logros alcanzados por la acción propia de los vecindarios”. Los alumnos se pasaban a esas escuelas porque en ellas no se pagaba matrícula, se les proveía de útiles escolares y también los maestros las preferían porque los salarios eran más altos. Es decir, que la interpretación, que en parte se sostiene, por otro lado

4 Puiggrós, A. (1992) (comp.). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna. Este volumen junto con *Sujetos, disciplina y currículum...* formaron parte de una serie dirigida por Puiggrós, de la que también formó parte *Escuela democracia y orden (1916-1943)*, publicado en 1992 y *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, de 1993.

5 Carli, S. (1995) *Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, p.88.

obviaba la vista democrática o inclusiva (es difícil ponerle etiquetas) que habitaba en el proyecto de las escuelas Lainez. La mejora en las condiciones laborales para los maestros, las mejoras en las condiciones para los alumnos, se soslayaban para enfatizar el sesgo centralista del proyecto educativo nacional.

Otro libro en el que también vemos cómo estas hipótesis que aparecieron en estas interpretaciones pioneras derraman en otros trabajos, es el libro de Andrea Alliaud, que es un libro muy bueno, que también está permeado por estas hipótesis. El libro se llama *Los orígenes del magisterio*⁶ y ahí realiza conclusiones acerca de la docencia que podríamos poner en la misma estantería. Según esta autora, también allí operó una vocación homogeneizadora, sobre todo en la formación de maestros y maestras a través de las escuelas normales, de modo que los docentes habrían sido a un tiempo destinatarios de un impulso disciplinador y agentes en el proyecto de redimir a una sociedad “desajustada” a los ojos de la elite.

Esta visión también está presente en un texto de Beatriz Sarlo, un texto muy lindo que se llama *Cabezas rapadas y cintas argentinas*⁷. Es un texto muy conocido y que también recurre al relato de una anécdota que involucra a una maestra, Rosa del Río. Esta, sin permiso de los padres, les corta, en el patio de la escuela, el pelo de los alumnos. Sarlo propone, a través de este episodio y algunos otros, una interpretación de esta maestra a la que identifica, cito textualmente, como un “robot estatal”, una servidora del proyecto cultural estatal y describe a la Escuela Normal como “una máquina de imposición de identidades”. Nos dice que la familia de los *rapaditos*, como llama a los alumnos a quienes le corta el pelo, no se sublevan. Y este es otro componente que a mí también me interesó explorar, porque la autoridad de la escuela parecía inapelable para esas familias no demasiado seguras de sus derechos. Ninguno de los implicados, sostiene Sarlo, era consciente de la fuerza brutal que se había ejercido en el patio de esas escuelas sobre chicos que no podían protestar. Porque esa protesta quedaba fuera de sus posibilidades culturales y porque esa intromisión de los cuerpos no podía ser vista como es ahora. El texto abre más interrogantes que respuestas y deja mucho por fuera. En lo que me interesa detenerme

6 Alliaud, A. (2007) Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino, Buenos Aires: Galerna.

7 Sarlo, B. Cabezas rapadas y cintas argentinas. La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires: Ariel, págs. 9-92.

es subrayar esta interpretación de Sarlo de la maestra como un *robot estatal* y de la familia como incapaz de resistir nada que venga de la escuela.

A través de mis trabajos he intentado desarmar un poco estas interpretaciones tan rígidas, para ofrecer una descripción del proyecto educativo (que tuvimos casi, sin muchas modificaciones generales, por prácticamente un siglo) como uno que estuvo acompasado en ese periodo por el ensayo y el error. Se probaron planes, se probaron horarios, se hicieron apuestas diferentes sobre la formación, experimentaron con distintos tipos de escuelas, se experimentó con las becas (al nivel de las escuelas normales), incluso también con innovaciones en lo pedagógico. En síntesis, lo que he intentado hacer es, en lugar de subrayar la homogeneidad, mostrar que la heterogeneidad fue una nota distintiva del periodo. Esto no fue sólo así por el ensayo y el error, sino por las limitaciones materiales propias de un Estado en formación. Es decir, que a través de mis investigaciones pude constatar que si en el proyecto del normalismo esa vocación homogeneizadora estaba presente, y la vocación civilizadora también, estas estuvieron limitadas por las dificultades materiales y concretas que supuso para un Estado que en ese momento estaba comenzando a desplegar esta apuesta (una de sus mayores apuestas): la educación pública. No pudo cumplir todo aquello que se había postulado en las leyes, en la letra de estos discursos. También, como dijo Gonzalo, durante esta etapa hubo mucho debate y discusión sobre esas cuestiones.

Bueno, voy a terminar; si no, voy a hacer muy monólogo, pero quisiera decir, ¿cómo puedo observar esto en mis investigaciones? ¿Cómo un investigador vuelve sobre hipótesis muy asentadas para proponer matices, miradas renovadas? Entiendo que hay alumnos participando de este conversatorio y por ahí les puede interesar esto. Creo que la receta es bastante simple: acercarse a las fuentes. Muchas de estas fuentes habían sido transitadas de otra forma. Pero sobre todo teniendo en cuenta, como premisa, la distancia que media siempre entre las normas, las expectativas y las prácticas concretas. Buscar, interrogarme sobre cómo aquello que está en el papel se implementa. Y también recuperando voces, distintas temporalidades y distintos contextos, saliendo siempre de aquello que producía la burocracia educativa a nivel nacional, para recuperar voces que no estaban presentes en las primeras interpretaciones.

Eunice Rebolledo Fica: En la línea que vos venís conversando y exponés sobre tus trabajos, con esta mirada a las escuelas normales, que va más allá de la pretendida homogeneización constituyente, que en parte fue, pero que en parte sabemos que en el proceso de implantación de las escuelas, tal como vos lo vas planteando, hay una serie de particularidades que se van dando de acuerdo a los contextos donde las escuelas se van estableciendo. Leyendo tus trabajos, y pensando en esto de las particularidades, se me vino a la memoria una obra que se leía mucho en el secundario (no sé ahora), Shunco de Jorge Ábalos, en el que se recrea desde la ficción algo de la historia de su maestro. El maestro de Ábalos desarrollaba tareas en Santiago del Estero. Y en esta novela, de alguna manera aparece el conflicto en el que un maestro tiene que enseñar en un contexto donde se habla poco el castellano. Entonces tiene que aprender a hablar el quechua, para poder hacerse entender y poder enseñar. Esto nos confronta con el problema de qué de la formación recibida en las escuelas normales era realmente aplicable en los diferentes contextos. Por otra parte, en la línea de cuestionar esta idea del maestro como robot que planteaba Sarlo, cómo el maestro o la maestra se recreaban y producían sus propios saberes cuando existían condiciones, por supuesto, de voluntad o interés para desarrollar la tarea. Sabemos también que muchos huían de esos lugares ante la imposibilidad de adaptarse.

Esto me hace recuperar, en la línea que vos también trabajás, al maestro como un intelectual. Y en ese sentido pensaba en cómo se va construyendo, desde la génesis de nuestro sistema, esta relación con un saber que es un saber práctico pedagógico, es también de las disciplinas y un saber experiencial y que ha sido un nudo problemático en la historia de nuestro sistema educativo. Ha sido, como vos lo trabajas también, motivo de críticas, de debates. Y en función de esta relación de los docentes, las maestras, los maestros con el saber, indagar en esas trayectorias particulares que, de alguna forma, iban desarrollando en determinados entornos y probablemente (y de hecho hay algunos indicios que lo están mostrando) en redes que iban conformando con otros intelectuales, con otros sujetos de los pueblos, donde estaban investidos de una autoridad cultural. Vos trabajás este término también en uno de tus textos, me pareció interesante, para problematizar el tema de la cultura, la cultura legítima. Estos vínculos de estos docentes, el maestro vinculado a entornos intelectuales, como productor cultural, a veces productor original de producciones li-

terarias, etcétera, en el ámbito de ciertos ámbitos de la cultura legitimada. Estas son otras de las realidades en las que se desarrollaron estos maestros.

Pero volviendo al planteo inicial y frente a la diversidad cultural, los maestros también tenían que producir saberes a partir de otras culturas, en aquellos contextos donde prevalecían pueblos originarios, con sus lenguas, formas de vida, cosmovisiones. Bueno, a mí me interesa un poco esta línea para poder reflexionar y preguntarte si vos esto lo has podido mirar o si es una de tus preocupaciones para futuras líneas de investigación. Dejo planteado a modo de pregunta.

Flavia: Voy a ir contestando por partes porque son varias cuestiones. Volviendo a la pregunta de esta reunión, ¿cómo contar las experiencias de los docentes?, a mí me interesó, por un lado, asomarme a las experiencias reales de los maestros y las maestras. Es muy difícil volver al pasado. Uno no tiene cómo llegar; entonces siempre va a ir mediado por algunos materiales. Y para esto he recurrido, en distintos trabajos, a memorias de maestros y maestras que contaron sus experiencias como docentes, a los sumarios que les mencioné antes, a los informes de los inspectores. He trabajado también con los informes de los inspectores y es una tarea en la que continúo trabajando porque me interesa pensar un poco eso que el historiador inglés Ian Grosvenor llama la caja negra de la educación⁸, que es meterse dentro del aula y todas las dificultades que eso implica. Me interesa intentar estudiar esa cotidianidad del aula en el pasado. ¿Qué es lo que observé cuando me acerqué a estos materiales? **Observé una escena mucho más compleja donde ni los maestros fueron obedientes agentes estatales ni tampoco las familias aceptaron sin cuestionamientos la escuela.**

El proyecto educativo que, si bien se inició antes, puso en movimiento la generación del 80 fue muy exitoso. Fue la gran apuesta de la argentina liberal. Que fue muy exitoso uno lo puede constatar en las estadísticas de la disminución del analfabetismo, sobre todo cuando las comparás con otros países latinoamericanos. Lo puede constatar al mirar el número de escuelas normales que tiene la Argentina para la misma época en comparación con las que tienen otros países como Chile, México, Brasil. De eso no hay dudas. Pero detrás de ese éxito, la legitimidad de la escuela fue

8 Shaaj Brasterm, Ian Grosvenor, & María Del Mar Del Pozo Andrés (eds), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, (Bruselas, Peter Lang, 2011).

una construcción, una construcción que requirió una batalla cotidiana por lograr esa legitimidad. Y no fue fácil. Estas estadísticas nos pueden llevar a pensar que no hubo ahí dificultades y que las familias aceptaron esto... Esto se puede ver también en otras estadísticas como puede ser las de la alta deserción que había.

Los maestros, volviendo a la pregunta puntual, adaptaron ese mandato civilizatorio, actuaron y reflexionaron sobre sus límites, sus posibilidades. Y con respecto a si, por ejemplo, en relación a los maestros que se encontraron en ese trabajo con comunidades indígenas, cuando uno se acerca a las memorias algunos de estos de estos maestros, e incluso en Shunko que es un libro hermoso de Jorge Ábalos, podemos ver que los maestros negociaron con ese mandato. En el caso de Shunko uno puede ver que el maestro negocia con el mandato civilizatorio y que aprende el quechua para enseñarles, pero finalmente el idioma que va a usar cuando se tiene que dirigir con autoridad sus alumnos es el español; cuando les prohíbe hablar en quechua para que aprendan español dentro del aula. O sea que ahí había una clara jerarquía lingüística; el Estado nacional se había propuesto que a través de la educación una de sus grandes tareas era difundir lo que se llamaba el lenguaje nacional. Esto también se puede ver en los relatos de los inspectores cuando van a ver escuelas de comunidades étnicas que sucede lo mismo.

Con respecto a la cuestión del rol de los maestros más allá de la escuela, el rol de los maestros como intelectuales, que es otra arista que me ha interesado recuperar para preguntarme un poco qué tipo de figuras delinean los maestros, tiene que ver con otra agenda de investigación que también trabajo que es el tema de las culturas locales. Es toda una historiografía nueva que en los últimos años se ha trabajado mucho en la Argentina y esto se relaciona, otra vez, con el papel de las escuelas normales. Y quisiera aclarar, porque los historiadores siempre nos sentimos incómodos con esas hiper generalizaciones que dijo Gonzalo, que a pesar de que yo quiero marcar la pobreza material que con la que se crean en algunas escuelas, también con mi investigación quiero marcar que la emergencia de la escuela normal tuvo un impacto enorme en las culturas locales. Y digo un impacto enorme porque entre 1880 y 1920 el estado argentino creó más o menos 80 escuelas normales. No todas van a funcionar todo ese tiempo. Y las creó no sólo en las capitales de provincia sino que las crea en pueblos pequeños, en ciudades pequeñas. Y esta institución, la

escuela normal, se configura en los contextos más periféricos como un recinto donde se gestan, inician y piensan prácticas y acciones culturales que sobrepasan los objetivos de la institución, los objetivos específicos, que eran formar maestros. Y, además, desbordan ese público. En 1937, en un balance retrospectivo de la institución, el pedagogo Juan Mantovani (que por entonces era Inspector General de la enseñanza secundaria normal de la nación) se refería a esta situación, subrayando precisamente la función cultural de las escuelas normales por encima de su tarea como institutos de enseñanza profesional⁹. Y decía, “en términos simplistas se podría definir a la Escuela Normal como un instituto para formar maestros”. Pero, para él, lo que le interesaba resaltar es que la escuela normal había cumplido una función más vasta que la delicada tarea de formar el magisterio. “Es un centro de cultura”, decía Mantovani, “de considerable alcance y de poderosa influencia”. De acuerdo a Mantovani, la escuela normal (y esto fue así) posibilitaba el acceso a la cultura en dos sentidos: social y geográfico. Por un lado, esta institución convocaba sectores sociales sin un capital simbólico previo, o sea, no venían de familias donde había libros, donde se leía, donde se discutía. Y por otro lado, esta cuestión de que las escuelas normales se hayan diseminado por todo el territorio nacional, hizo que comunidades que antes no tenían estos espacios culturales los empiecen a tener. Esto, quisiera recalcarlo, no fue una apreciación exclusiva de Mantovani. Si uno recorre distintas memorias de las escuelas normales, los *libros de oro* de las escuelas normales, esta idea de la escuela normal como un mojón en el entramado de la vida cultural en los contextos periféricos, aparece siempre. Si bien cada caso presenta particularidades que se deben estudiar, la escuela normal es señalada una y otra vez como el eje en que se trama un antes y después en una sociabilidad local. Entonces, por un lado, subrayo la pobreza pero por el otro lado matizo este mismo argumento señalando el impacto de la escuela normal.

¿Es posible pensar en este marco a los maestros, a las maestras, como intelectuales? Sabemos que hay páginas y páginas escritas sobre la definición de qué es y qué no es un intelectual. No me interesa entrar ahí en esa discusión. Pero dentro de esta historiografía que he mencionado que ha empezado a mirar la vida intelectual, la vida cultural, más allá de los grandes centros urbanos, más allá de los grandes centros universitarios, y

9 Mantovani, J. (1937) *La Escuela Normal y su Misión de Cultura*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

que ha empezado a abordar figuras que no se corresponden con las figuras que todos conocemos, más rutilantes, grandes escritores, han empezado a aparecer trabajos donde recuperan figuras de maestros y maestras como intelectuales.

Yo creo que es lícito pensarlas como intelectuales pero, a veces, este tipo de trabajos me parece que pueden correr el riesgo de que, por forzar pensarlos como intelectuales, se pierda de vista que son intelectuales, pero muy particulares. ¿Por qué son intelectuales muy particulares? Porque más allá de lo que podamos pensar sobre la obra, o sea la diferencia entre un gran escritor (Julio Cortázar) y tal vez un maestro que ha producido obras, que han tenido una circulación local, puede haber diferencias de calidad o no, no importa. Puede haber diferencias de los circuitos, las tramas que recorrieron, las redes que tenían, pero me parece que hay otras especificidades que no se deben perder de vista. Una es que los docentes eran empleados asalariados. Esto, que tal vez parezca una obviedad, no lo es, no podemos perderla de vista. Claramente, trabajar de una actividad ajena a lo que era la vocación, el proyecto intelectual, es algo característico de un país como la Argentina donde tampoco existía un campo intelectual con tantas instituciones, donde escritores como Borges o como Cortázar pudieran vivir solamente de esa actividad. Pero la diferencia que separaba a los maestros y las maestras que esta nueva historiografía está mirando es el lugar que ocupaba la actividad, la otra actividad, ser maestro, en la identidad de estas personas. La representación que hicieron de sí mismos los escritores en relación a las ocupaciones con las que percibían su salario, es muy distinta. El empleo estatal (voy a mencionar Borges para que sea una figura muy conocida por todos), este tiempo de trabajo asalariado, era vivido por Borges como un tiempo restado a su proyecto intelectual. Trabajaba de empleado en una biblioteca municipal y decía que de la 13. hs a las 19 hs. (sus horas oficiales de trabajo) se sentía un impostor, un chabón, un equivocado. Solo de noche, una vez liberado de sus quehaceres, podía sentirse un escritor.

En cambio, a los maestros y las maestras de las ciudades pequeñas, los podemos pensar como intelectuales porque fundaron escuelas, porque crearon bibliotecas, porque editaron revistas y escribieron libros y compusieron una representación de sí mismos como figuras intelectuales en un vínculo más armónico. Ellos tenían ese lugar porque eran maestros o porque eran maestras. Construyeron un vínculo con la experiencia que

habían adquirido en ese ejercicio y con el ethos que rodeaba esta actividad de los docentes. Es una cuestión un poco efímera de la cual podríamos hablar pero que existía: la idea de misión asociada a la tarea que tenían por delante, distinguió a los maestros y maestras en el universo de figuras dedicadas a lo intelectual. Y con esto, para mí, tejieron su protagonismo en el mundo social.

Otro capítulo especial que me parece que distingue a los maestros y las maestras del mundo de los intelectuales más amplio, es la relación con la política partidaria. Para fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, en consonancia con la idea del maestro como un agente que debía trabajar para la unidad nacional, las autoridades escolares (tanto nacionales como provinciales), desalentaron y por momentos incluso prohibieron explícitamente la participación en comités, en partidos políticos, la propaganda a favor de partidos políticos y la concurrencia a actos que demostraron afiliación efectiva. Un número importante de maestros y maestras no cedieron su participación en la esfera pública en relación a estas demandas, incluso las desafiaron. Eran demandas que eran parte del tejido con el que debían construir sus intervenciones, porque los maestros y las maestras conocían el costo potencial que este tipo de participación podía significar. El argumento sobre la militancia partidaria permitía a las autoridades sancionar a los docentes por estas cuestiones. Entonces, la identidad política, que sabemos es una cuestión muy importante para hablar de cualquier intelectual, para los maestros es una cuestión relevante pero mediada por los límites específicos impuestos por su quehacer. En las primeras décadas del siglo hubo maestros sumariados, trasladados a otros lugares y cesanteados por su involucramiento en la política. Entonces, no son igual que el resto de los intelectuales, es decir que la relación con la política partidaria de este tipo de figuras estuvo regulada por una serie de reglas que no eran las mismas con las que debían lidiar otras figuras intelectuales. Aún así, las reglas no alcanzaban para disciplinar las conductas. Sabemos que un montón de maestros participaron en política, fueron miembros prominentes partidos políticos. Pero bueno, estas reglas existían y estas reglas podían ser usadas por quienes les pagaban su salario, para sancionarlos. Entonces, era algo con lo que debían negociar.

Ahora, ¿qué pasa cuando lo que queremos trabajar es una mujer, una mujer maestra e intelectual? Ahí vamos a ver que estas reglas y estas cuestiones sobre el lugar que ocupa la identidad de la ocupación, la idea de

misión, la política, se potencian con los imaginarios propios de la época sobre el género, y los que pesaban específicamente sobre la mujer maestra, sobre la figura de la maestra, que eran diferentes. Ya para fines del siglo XIX las mujeres eran mayoría en la profesión docente. La feminización de la docencia en Argentina se da muy rápidamente. Recientemente estuve trabajando con unos colegas latinoamericanos y pudimos constatar que se da un ritmo muy acelerado también comparado con algunos otros países y que es una feminización temprana. En el caso argentino, las mujeres maestras, o las maestras mejor dicho, representaron uno de los primeros grupos de mujeres educadas. Las mujeres abrazaron en masa al magisterio porque era una ocupación socialmente aceptada, aun con ciertos cuestionamientos. A fines del siglo XIX, cuando se produce esta feminización, era uno de los pocos caminos posibles para su profesionalización y emancipación económica. No obstante, este proyecto (un proyecto estatal que hace reposar en las mujeres la educación primaria en la Argentina) se realiza en el telón de fondo de un momento, un contexto en Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, de gran inquietud frente al trabajo de la mujer, donde se creía que (definida por su cuerpo y, en particular, por su función reproductora), debía limitarse a estar dentro del hogar. Convivía, además, con un imaginario donde el mundo del trabajo era observado como un espacio potencialmente nocivo para la moral de las mujeres, donde se encontraban expuestas al asedio de los varones y a las relaciones sexuales indebidas. Y aunque existían otros discursos que de algún modo, vamos a decir, *sanitizaban* la ocupación (no pesaban las mismas inquietudes sobre el trabajo de la obrera en una fábrica que sobre el trabajo de la maestra) la tarea implicaba abandonar el hogar por varias horas, dejar a los hijos, e interactuar con varones en el ámbito laboral. Y entonces, por esto mismo, a la maestra se le exigía (aún más que al maestro varón) constituirse como un ejemplo de orden, moralidad, trabajo, limpieza. Por todo esto esta profesión tuvo efectos de algún modo ambiguos en lo que se refiere a la emancipación femenina. Por un lado, afirmó el rol femenino más allá de la esfera doméstica; pero al mismo tiempo, condicionó esa libertad a un constante escrutinio público en relaciones regidas por el repertorio de reglas morales, conductas esperadas y estéticas aceptadas, que fue más marcado que para los varones.

Entonces, cuando vamos a abordar intelectuales mujeres que fueron maestras, debemos tener en cuenta que sobre ellas pesaba la mirada del

Estado y de los padres de la familia, sobre las conductas y estéticas que se esperaban de la figura de la maestra mujer. Entonces, otra vez me parece que no es cualquier mujer, no es cualquier mujer intelectual, una maestra intelectual.

Gonzalo: Con tus aportes Flavia, se van abriendo nuevos planos de análisis, todos muy interesantes y necesarios de abordar. Sin embargo, sabiendo que su abordaje excede esta conversación, te propongo recuperar algunas cuestiones de las que has planteado para ir culminando con este conversatorio. En ese sentido, de tu desarrollo, me quedo pensando en dos cuestiones porque, justamente como decía al principio, somos pedagogos, pedagogas. En mi caso la historia es una segunda opción, pero una opción necesaria. Para poder entender e intervenir en algunas cuestiones del presente, es preciso comprender el pasado. Mi camino ha sido inverso en relación con la historia. Y hay algo que me resulta sumamente interesante respecto a este momento inicial de la configuración del sistema formador en Argentina, lo trabajás vos y lo trabaja también Susana Schoo sobre la configuración del nivel medio en Argentina¹⁰, que tiene que ver con cómo, en el caso particular del normalismo, ese proyecto fue generando las condiciones para enseñar y para aprender. Cuando traés la cuestión de que el normalismo jugó un proyecto igualitarista por las condiciones institucionales y pedagógicas que generó, como el sistema de becas y su expansión en diferentes puntos del país, por señalar solo algunas cuestiones, emergen también nuevas tensiones que van problematizando el proyecto del propio normalismo.

Hace poquito estuvimos con la presentación del libro de Laura Rodríguez y María Eva Petiti sobre la Historia de la Escuela Normal de Paraná¹¹ donde ellas analizan cómo la disminución de la matrícula en la Escuela Normal de Paraná es correlativa a la creación de escuelas normales en otros puntos del país. Allí se observa una estrategia política que implicó generar condiciones muy especiales para sostener una oferta formativa en el marco de un proyecto que, al expandirse (especialmente en su ofer-

10 Schoo, S. (2014) Los Colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: Incidencias y variaciones locales (1863-1888). Historia de la Educación. Anuario SAHE. Vol. 15-Nº2..

11 Rodríguez, L., Petiti, E. (2021). Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969). La Plata: Teseo. Disponible en: <https://www.teseopress.com/historiadelaescluanormaldeparana/>

ta), debilitó las condiciones pedagógicas iniciales de institucionalización. En la actualidad, pensando en los aportes de la historia para interrogar el presente, la formación docente en Argentina no cuenta con condiciones para enseñar y para aprender similares a las que en sus inicios tuvo el normalismo como, por ejemplo, los sistemas de becas estudiantiles que se encuentran debilitados, la escasez de recursos didácticos, disponibilidad de textos y en muchos casos, precarias condiciones edilicias, entre otras cuestiones. En este sentido, es un desafío producir conocimiento que permita comprender el modo en que, en los orígenes del normalismo, se fueron atendiendo simultáneamente las condiciones para enseñar y aprender, así como las transformaciones que se fueron produciendo tanto en el sistema formador docente, como en el resto del sistema educativo sobre ambos planos. Esta es una cuestión que creo necesaria de indagar en tanto los debates en torno a la formación docente se organizan en gran parte, sobre estas cuestiones, tanto en la década del 40, como en los 50 y los fines de los 60.

Otra cuestión me pareció muy interesante de tu planteo Flavia, cuando traes historias de vida de las maestras, es cómo lo moral y lo político se van transformando en la medida en la cual se transforma también el funcionamiento del campo pedagógico. Si hay una característica que tiene en Argentina la configuración del sistema educativo y la del campo pedagógico, es que el conjunto de actores que en algún momento monopolizaron una serie de capitales a lo largo del tiempo se van a ir diferenciando fuertemente con la expansión y diferenciación del sistema. Pienso en sujetos que producían textos teóricos y pedagógicos de referencia para la formación, que eran autoridad en el propio sistema y, a la vez, formaban parte del sistema político y también de incipientes movimientos magisteriales. Lo político, lo pedagógico, el funcionariado y la representación del magisterio, estaban fuertemente imbricados y ello se reflejaba en la figura de los inspectores de escuela. Pienso en una serie de inspectores

(Vergara¹² y Barcos¹³, por nombrar solo algunos entre muchos otros), que a lo largo del tiempo (especialmente en las primeras décadas del siglo 20), contaban con condiciones muy favorables para volver indisociable la relación de lo moral, lo político y lo laboral. En este marco, cobra relevancia recordar que lo pedagógico no estuvo constituido como tal, en las primeras décadas de nuestro sistema educativo; va a ser recién a fines de los 50 y, sobre todo, con la sanción de los estatutos docentes, cuando se va a producir una partición de aguas entre lo político y lo estatal regulando el funcionamiento del sistema educativo, lo académico-pedagógico especializándose en la producción de discursos y saberes pedagógicos y los sindicatos como tercer vector, en lo referido a condiciones laborales. En esa nueva configuración de lo educativo, se debilita la posibilidad de que muchos docentes puedan dar cuenta de lo que son sus experiencias como experiencias de saber, en tanto lo político, lo laboral, lo administrativo y lo sindical, si bien no se autonomiza totalmente, comienzan a funcionar como demarcaciones fuertes sobre distintos tipos de posiciones, discursos, responsabilidades y prácticas. Recién en las últimas dos o tres décadas empieza a aparecer una preocupación de poder recuperar esos saberes, esas experiencias docentes, como saberes de relevancia para pensar la escolaridad desde una perspectiva de derecho, en tanto necesidad del propio sistema para poder atender ciertos principios que se modificaron (la pandemia en este sentido, creo que es un muy buen ejemplo al respecto).

Asumir que la educación es un derecho, supone también asumir que hay ciertos saberes que no están en algunos lugares y que están en otros y que es necesario generar condiciones para acercarse a ellos. Creo que los

12 Carlos Vergara se desempeñó en diferentes cargos como docente, director de escuela e inspector en diferentes puntos del país: Ciudad de Bs As, Bs As; Mendoza, Santiago del Estero; Santa Fé y en Córdoba. Participó en la edición de la revista *La Educación* (1886), la *Revista la Revolución* (1900) y escribió numerosos artículos en su trayectoria docente

13 Barcos, Julio Ricardo (1883-1960). Maestro e inspector de escuelas. Participó en la creación en 1914, de la Liga Internacional para la Educación Racionalista de la Infancia (fundada por Ferrer la Guardia en 1908). Formó parte de numerosas propuestas editoriales, como *La Escuela Popular* (Buenos Aires, 1912-1914), el *Boletín de la Liga de la Educación Racionalista* (Buenos Aires, 1914-1915) y *Renovación. Revista de educación, letras y ciencias sociales* (1914-1915) entre otros. Participó junto a Leonilda Barrancos y Rodolfo Ghioldi, en la fundación de la Liga Nacional de Maestros, antecedente de la primera Confederación Nacional del Magisterio de la República Argentina.

estudios que vas mostrando, sobre todo en la primera mitad del siglo XX, muestran las cercanías de esa distancia; con disputas, con diferencias, con distintas preocupaciones, pero había una cercanía mucho mayor entre lo político, lo pedagógico y la atención a las condiciones de trabajo. Eso generaba otros problemas, como no poder diferenciar el espacio público y privado del docente o no otorgar estabilidad laboral por mencionar solo algunas cuestiones. Pero en la medida en la cual se fueron ganando estas condiciones, se fueron ensanchando esas distancias. Y ahí me parece que hay una cuestión interesante de pensar sobre cómo superarlas si lo que uno quiere con las políticas actuales es generar mejores condiciones para enseñar y para aprender. En este sentido, creo que revisar, repasar, estudiar, conocer las distintas alternativas producidas en distintos contextos y las tensiones que generaron es un desafío y una necesidad. En este sentido, me queda la inquietud sobre cómo, con la sanción de los estatutos, aparece una cuestión de necesaria estabilidad para los docentes que se da a costa de no preguntar cuál es su compromiso con los estudiantes y su derecho a aprender. El estatuto genera condiciones de acceso más justas a las existentes regulando las condiciones de permanencia, acceso y ascensos en la docencia a partir de una lógica pedagógica: se accede con título docente, se asciende por concurso de antecedentes y oposición y se limita de este modo, la discrecionalidad política en el funcionamiento del sistema educativo. Pero, con este avance, comienzan a ingresar como docentes sujetos que pueden entender la escuela como el mejor lugar para los pibes y también, quienes creen que no. Esa tensión se inaugura en los 60 y entra en crisis con el retorno a la democracia, cuando se comienza a avanzar en una perspectiva de derecho que problematiza la relación entre pedagogía, docencia y estudiantes. En este marco, creo que la historia puede contribuir a comprender cómo se han ido reconfigurando estas formas de funcionamiento del sistema educativo.

Eunice: Me quedé pensando en lo último que comentaste, Flavia, en relación al proceso de feminización que se vivió en Argentina que fue significativo en relación al resto de los países latinoamericanos. Y seguía con la idea de esto que planteaste sobre el maestro como intelectual. Pensaba qué interesante podría ser, dentro de lo que podrían ser líneas de investigación, indagar en las trayectorias de los docentes egresados de las escuelas normales, que empezaron a incursionar en la Universidad y que

justamente, porque tenían el título, porque habían transitado las escuelas normales, estaban de alguna manera habilitados, aunque tenían que rendir exámenes de ingreso para entrar en las universidades. De hecho las primeras egresadas de la Universidad de Buenos Aires, Elvira López, Ernestina López y otras maestras normales paranaenses que se doctoraron en la universidad, sobre todo en el área de Filosofía, en Letras, vuelven a sus tareas de enseñanza, tanto en las Escuelas Normales como en la formación de maestros y en la realización de experiencias pedagógicas en escuelas, con la idea también de producir algún tipo de innovación en relación a lo que se planteaba en el momento. Entonces, me parece interesante poder pensar cómo la escuela normal, de alguna forma, también habilitó esa posibilidad de seguir con estudios superiores prácticamente a fines del siglo XIX y principios del XX, algo que no es tan común quizás en otros países latinoamericanos. Hay algunas experiencias, Perú, Chile pero me parece eso como muy significativo y cómo, de pronto, estas mujeres también impulsaron las luchas feministas en el Primer Congreso Femenino Internacional en Buenos Aires en 1910. Una de las cuestiones más recurrentes que uno puede ver en las actas es la demanda por educación. Y entonces ahí quizás mirar también, qué educación están demandando estas mujeres en este proceso de incipiente emancipación, pero que va a tener una relevancia importante a nivel también latinoamericano. Pensaba en esto como otra arista para mirar el impacto que tuvo el normalismo volver a estas experiencias, con qué fuentes, con qué archivos, para poder recuperar prácticas, miradas producciones que se han realizado en diferentes provincias.

Flavia: Quería recuperar, en torno al diálogo, que en mis investigaciones he tratado de matizar la idea de que la maestra y el maestro, pero en particular la figura de la maestra, nació con legitimidad. En verdad, he recuperado muchísimos discursos de figuras muy encumbrados de la cultura, en general involucrados con el tema educativo (puede ser Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez, Bunge) que en verdad criticaron. Criticaron al normalismo, criticaron a la maestra, criticaron también al maestro. Y la representación que emergía de allí, de estas intervenciones que hacían, es que no estaba preparado para la tarea que le tocaba cumplir. Estas representaciones, que se replican hasta hoy (de otras formas, escritas o presentadas de otra forma, con capas diferentes de sentido pero sosteniendo que

no está preparado para la tarea que tiene que hacer que es educar; que a su vez está conectado a la respuesta para hacer una buena escuela, para tener una buena educación, por ahí pasaría todo) eso está muy anudado las dos cuestiones desde el principio. Este discurso convivió con otro que enaltecía la docencia, con representaciones muy elogiosas de la tarea, del oficio, de toda esta cuestión. Pero a su vez, mi hipótesis es que estos discursos de la maestra como un tipo ideal finalmente repercutieron en la desjerarquización, porque el ideal era tan inalcanzable y también, volviendo un poco a lo que decía Gonzalo, también repercutieron en la idea de no concebir la docencia como un trabajo, como un trabajo que debía ser remunerado acorde a la tarea. O sea que esa jerarquización tuvo efectos concretos. Y bueno, no es casual que la mayoría fueran mujeres.

Esto que dijo Gonzalo me parece muy interesante, lo del igualitarismo pero un igualitarismo complejo. Es difícil a veces ponerle palabras que capturen el espíritu; yo lo definía como el afán inclusivo de este proyecto, que por ahí no fue remarcado en interpretaciones anteriores. “Vamos a integrar a las mujeres al mundo del trabajo y no les vamos a poner restricciones, ni materiales, porque les vamos a dar becas (después como se implementaron las becas es toda una cuestión) y vamos a permitirle el acceso porque la escuela normal va a estar cerca de su casa”. Pero bueno, fue complejo.

Y con respecto al normalismo, aun con todas sus ambigüedades, con todas las limitaciones que les puso a las maestras, fue la gran oportunidad para las mujeres, fue un trampolín para tener protagonismo en la vida social. Hubo un trampolín para ir a la Universidad, un trampolín para tener una voz. De eso no hay duda y eso es parte de toda otra historia de la mujer maestra y tuvo mucho que ver con las luchas feministas. Muchas de las primeras feministas pasaron primero por la escuela normal, algunas de ellas tuvieron una relación un poco ambivalente con ese pasado de normalistas. Pienso, por ejemplo, en un caso concreto que es Cecilia Grierson¹⁴, que fue la primera médica y la primera universitaria argentina. Ella pasó por el Normal 1 de la ciudad de Buenos Aires con una beca que le dio Sarmiento y vivió de ser maestra. Contrariamente a lo que por ahí

14 Ver: Fiorucci, Flavia, “Cecilia Grierson: maestra, médica y feminista (1859-1934). Estrategias y límites en la carrera de una de las primeras universitarias argentinas”, in Silvana Cormick, *Mujeres intelectuales en América Latina*, (Sb, Buenos Aires, 2022).

se piensa, que venía de un sector de la élite, Grierson tenía que trabajar para vivir, mantenía a su familia, a sus hermanos (no tuvo hijos). Siempre quiso ser médica pero no pudo nunca ganar un sueldo ni nada de su trabajo en la medicina. Todos los trabajos que tuvo como médica fueron trabajos *ad honorem*. Vivió de ser maestra en la misma escuela donde había estudiado, en el Normal 1. Es la ambigüedad que el normalismo representó para estas mujeres: fue el trampolín para la carrera universitaria, pero a su vez fue un límite. Fue límite y posibilidad al mismo tiempo y creo que en esos comienzos estuvo muy marcado. Hoy creo que la mujer tiene otro espacio, otro lugar y eso no persiste en el tiempo, pero sí me parece que algunas representaciones sobre la mujer maestra que se tejieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, escritas de otras formas, siguen resonando en nuestros días.

Algunas publicaciones sugeridas

Fiorucci, F. (2022) Política, género y formación: las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920). Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani 2022, (56), 1-31 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379470054003>

Fiorucci, F. Rodríguez, L (2018) Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos . Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2018/06/e-book-IntelectualesdeLaEducacionyelEstado-Fiorucci-Rodriguez.pdf>

Fiorucci, F. (2017) Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo. Secuencia. n. 85, p. 47, Recuperado de [i:https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i85.1180](https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i85.1180).

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). Revista Mexicana De Historia De La Educación, 2(3), 25 - 46. Recuperado de <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.34>

Fiorucci, F. (2012) Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (Siglo XX)*. Laguarda, P y Fiorucci, F editoras. Rosario: Protohistoria edición. Recuperado de: https://www.academia.edu/11339752/Las_escuelas_normales_y_la_vida_cultural_en_el_interior_apuntes_para_su_historia_En_Paula_Laguarda_Flavia_Fiorucci_editoras_Intelectuales_cultura_y_pol%C3%ADtica_en_espacios_regionales_siglo_XX_

Podés acceder al conversatorio escaneando el código QR con tu celular o desde el siguiente enlace:
<https://youtu.be/LnazQjEDZGc>

