

# LA ESTRUCTURA ACADÉMICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ANALIZADA A PARTIR DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA. LA EDUCACIÓN BÁSICA DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

THE ACADEMIC STRUCTURE OF EDUCATIONAL SYSTEM ANALYZED FROM THE CONTENTS: BASIC EDUCATION DURING THE FIRST DECADES OF THE 20TH CENTURY

Ruiz, Guillermo<sup>1</sup>; Marzoa, Karina<sup>2</sup>; Mauceri, María Laura<sup>3</sup>; Molinari, Andrea<sup>4</sup>; Schmidt, Marcelo<sup>3</sup>

## RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en la segunda etapa de investigación, en la cual se reconstruye la evolución histórica de la estructura académica del sistema educativo nacional desde el plano curricular, sobre todo lo referido a la definición del rango de obligatoriedad de estudios. En el proyecto se plantea como hipótesis principal que la evolución de la estructura académica constituye un indicador clave para canalizar la distribución de saberes socialmente significativos en la sociedad. Su evolución daría cuenta de la forma en que el Estado ha organizado la distribución de conocimientos en la población, a través de la definición del rango de obligatoriedad y de circuitos educativos, en cada período histórico para diferentes grupos sociales. En tal sentido en este artículo se describe la evolución que tuvo los niveles de educación inicial y primaria durante la parte del siglo XX en el marco de los debates pedagógicos y políticos que atravesaron las políticas educativas que el Estado argentino instrumentó desde finales del siglo XIX y durante la primera parte del siglo XX.

## Palabras clave:

Estructura académica - Contenidos de enseñanza - Educación obligatoria - Políticas educativas

## ABSTRACT

This article focuses on the results of the second part of this research: the reconstruction of the historical evolution of the academic structure of the Argentinean educational system from the curricula point of view. The main hypothesis considers that evolution of academic structure constitutes an indicator of the distribution of significant knowledge in the society. This historical evolution gives insights about the ways in which the Argentinean State has organized the distribution of knowledge across the formal education, through the definition of the obligatory period of schooling and educational tracks, in every historical period, for different social groups. Thus, the article describes the evolution of basic and primary education during the last decades of the 19th Century and the first half of the 20th Century.

## Key words:

Academic structure - Contents of teaching - Compulsory education - Educational policy

<sup>1</sup> Profesor Titular Regular de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Facultad de Psicología de la UBA. Director del Proyecto P822 acreditado en el marco de la programación científica UBACyT 2006-2009. Director del proyecto PICTO Educación N° 36488 acreditado por la ANPCyT, ambos con sede en el Instituto de Investigaciones en Psicología de la UBA.

<sup>2</sup> Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Facultad de Psicología de la UBA. Miembro del equipo de investigación del Proyecto P822 acreditado en el marco de la programación científica UBACyT 2006-2009.

<sup>3</sup> Ayudante de Trabajos Prácticos de la cátedra de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Facultad de Psicología de la UBA. Miembro del equipo de investigación del Proyecto P822 acreditado en el marco de la programación científica UBACyT 2006-2009. Becario de Maestría del proyecto PICTO Educación N° 36488

<sup>4</sup> Profesora Adjunta Regular de la Cátedra de Didáctica General, Facultad de Psicología, UBA. Miembro del equipo de investigación del Proyecto P822 acreditado en el marco de la programación científica UBACyT 2006-2009. Investigador responsable del proyecto PICTO Educación N° 36488 acreditado por la ANPCyT, ambos con sede en el Instituto de Investigaciones en Psicología de la UBA.

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales [...] Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”. Alicia de Alba, 1988.

## INTRODUCCIÓN

El surgimiento del currículum como campo de estudios está estrechamente ligado con procesos tales como la formación de un cuerpo de especialistas en currículum, la institucionalización de sectores especializados sobre currículum en la burocracia estatal y el surgimiento de revistas académicas especializadas. Este campo se constituye como tal en el año 1918 a partir de la obra de Bobbit, *The curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum* en los Estados Unidos<sup>1</sup>. Este hito encubre la génesis del propio campo. Sin embargo, el problema de establecer los contenidos para ser enseñados puede remontarse a las universidades medievales con las definiciones en torno al *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y *quadrivium* (astronomía, geometría, música y aritmética); a la *Didáctica Magna* de J. A. Comenio, donde se ofrece una aproximación al currículum al proponer tipos de escuelas, edades, contenidos y métodos (ver capítulos XXVII a XXXII); o a la *Ratio atque institutio studiorum Societas Iesus* que contenía disposiciones referidas a qué y cómo debían aprender los escolares realizando prescripciones para cada clase en relación con los materiales de estudio y su graduación, las ejercitaciones y los textos clásicos interpretados desde la fe cristiana, entre otras orientaciones.

Es cierto, que a principios del siglo XX ya encontramos este campo de estudio e intervención planteado, con una perspectiva curricular identificada con la racionalización. El currículum se conformó, en ese momento, como una serie de objetivos, métodos y procedimientos definidos y medidos, en términos de resultados, en forma precisa. Según Bobbit, el hombre debía prepararse para la vida productiva, y por lo tanto son los expertos quienes deben descubrir y analizar las habilidades, aptitudes, hábitos, actitudes y conocimientos necesarios para lograrlo (Gimeno Sacristán, 1992). La finalidad de la educación estaba dada por la propia vida adulta, con lo cual el trabajo de los especialistas en currículum consistía en relevar las habilidades necesarias para distintas ocupaciones e incluirlas en un currículum que favoreciera su aprendizaje. Esta perspectiva curricular perduró hasta finales de la década de 1960.

El estudio de la estructura académica del sistema educativo argentino supone en primer lugar considerar el

rico debate político y pedagógico que caracterizó a la política educativa nacional a comienzos del siglo XX. Una de las perspectivas de análisis que pueden privilegiarse como forma de abordar aquel debate está dada por el análisis de las definiciones políticas que regularon los contenidos de la enseñanza oficial. Así, en segundo lugar, cabría preguntarse: ¿Qué era lo que debía enseñarse de forma obligatoria al conjunto de la población para construir la ciudadanía nacional? ¿Cuál era el rango de obligatoriedad y qué constituía la educación básica? Éstas eran cuestiones que atravesaron la historia de las políticas educativas que se diseñaron desde el Estado Nacional en las primeras décadas del siglo pasado y que si bien se apoyaron en las definiciones pedagógicas discutidas en el mundo occidental también respondían a intereses endógenos relativos a la construcción de la argentinidad.

En este artículo presentamos los avances de la investigación acerca de la conformación histórica de la estructura académica del sistema educativo nacional. En tal sentido ofrecemos datos y anticipamos algunas interpretaciones en torno a la constitución de la educación básica en la cual incluimos la educación inicial y, sobre todo, la educación obligatoria, es decir, la escuela primaria<sup>2</sup>. La dimensión que consideramos es la de las *políticas nacionales* debido a razones de extensión del artículo pero vale destacar que, sobre todo, en el caso de la educación primaria existe una vasta historia de la acción de las provincias en este nivel del sistema educativo, la cual incluso es previa a la propia consolidación del Estado Nacional. El período abarcado comprende las primeras décadas del siglo XX; por tratarse de la educación básica se toma como punto de partida el año 1884 -en el que se sanciona la ley 1420 que la organiza institucionalmente y la regula durante todo el período considerado- hasta el año 1940.

De esta forma, en primer lugar, presentamos las concepciones pedagógicas en boga en el mundo occidental en el momento que comienza a definirse desde el Estado argentino el sistema educativo con las características, de organización institucional y estructura académica, que se mantendrán durante el período estudiado en este artículo. Estas concepciones pedagógicas serán el telón de fondo que sustente y argumente las decisiones tomadas en torno a la función de la escuela; en este

<sup>1</sup> Los EEUU se caracterizaron durante esta primera mitad del siglo XX por la creciente industrialización y urbanización que atrajo muchos inmigrantes. Había, consecuentemente, una preocupación por la identidad nacional y la masificación de la educación escolarizada. En ese contexto se buscaron respuestas sobre las finalidades de la educación y el modelo de Bobbit ofreció dichas respuestas en clave económica, de eficiencia y administración científica.

<sup>2</sup> En sentido estricto, el concepto de *educación básica* proviene originalmente de las concepciones pedagógicas de los países escandinavos de la década de 1940 por la que se sostenía que el ejercicio pleno de la ciudadanía en las sociedades modernas requería un tipo de conocimiento escolar que excedía al brindado en la escuela primaria. Noruega y Suecia fueron los primeros países que intentaron incluir a los alumnos de los primeros años de la escuela secundaria junto con los de la primaria dentro del rango de obligatoriedad de los estudios comunes de la educación formal. A partir de la década de 1970, Francia y el Reino Unido comenzaron a iniciar acciones para tornar obligatorios los estudios correspondientes a los primeros años de la escuela secundaria aunque sin definir con precisión los contenidos de un *currículum básico*.

caso esta función será rastreada a través del análisis del currículum, que (como veremos) asumirá también características específicamente nacionales.

En segundo lugar, se presentan los datos relativos a la organización institucional de lo que sería la educación inicial desde las últimas décadas del siglo XIX. En este caso, y considerando lo incipiente de este nivel de educación no sería ajustado aún hablar de currículum; sin embargo, se destaca la presencia de un fuerte debate político y pedagógico en torno a las características y funciones sociales que debían tener las instituciones de este nivel, y esto repercute en qué se enseña, cómo se lo hace y cuál debe ser la formación de los docentes del nivel. Luego, se presenta la organización de la enseñanza obligatoria en las escuelas nacionales. Aquí se ofrece un análisis de las materias y áreas educativas que el Estado definía como obligatorias y las reformas que afectaron diferencialmente a la escuela primaria hasta mediados del siglo XX.

### 1. DEL AMOR, EL JUEGO Y LA INSTRUCCIÓN: PESTALOZZI, FRÖBEL Y HERBART

Si consideramos el debate pedagógico que antecedió y encuadró el surgimiento de los sistemas nacionales de educación cabría destacar la influencia de tres figuras quienes desde el siglo XVIII han establecido las bases políticas y educativas que fundamentaron la conformación de la escuela graduada como célula de los sistemas educativos contemporáneos. Así, según la pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) la función esencial de la enseñanza era facilitar en los niños el desarrollo de sus habilidades naturales e innatas, era hacer que el proceso de desarrollo humano, tanto sensitivo como intelectual y moral, siguiera el curso evolutivo de la naturaleza del niño, sin adelantarse artificialmente. La educación era concebida como una ayuda (*Handbietung*, significa dar la mano) que se da al niño en este proceso y la actividad educativa es vista como una acción artificial que incide en el curso de la naturaleza. La tarea del maestro era comparable, desde su perspectiva, con la de un jardinero que debía ofrecer las mejores condiciones externas para que las plantas siguiesen su desarrollo natural. Pestalozzi consideraba que el conocimiento humano empezaba con la intuición sensible de las cosas, y a partir de ella se formaban las ideas. Es por esto que el método de enseñanza debía seguir el mismo recorrido, adaptándose al desarrollo mental del niño. El conocimiento tendría que ir avanzando desde unas intuiciones confusas, a unas ideas claras y distintas. Para Pestalozzi la principal educación era la *educación afectiva*, o *educación de los sentimientos*, por lo tanto consideraba a la escuela como una extensión del hogar, donde la madre aparece como la educadora fundamental que asentaba las bases de toda la educación.

A la luz de las ideas de este pedagogo suizo del siglo

XVIII encontramos los trabajos de Friedrich Fröbel (1782-1852). Fröbel fue quien le dio impulso a la *educación de la infancia*. Podría afirmarse que en el núcleo de su doctrina se encuentran el juego y el trabajo sostenidos por la actividad del niño. Esta actividad era concebida de un modo espontáneo, no mecánico, en el cual el niño se involucraría de forma completa y gozosa, no sólo manifestada en el juego sino en todas aquellas tareas que se le encargaran. Es en este punto que se encuentran rasgos para una formación para el trabajo que, partiendo del juego, forma personas activas y comprometidas. Influida por la teoría de la intuición de Pestalozzi, que sostenía que el mejor método para aprender era la enseñanza intuitiva con fines de autoinstrucción fue que creó el Instituto autodidáctico en Blankenburg, que sería el antecedente del *Kindergarten*. El *Kindergarten* (fundado en 1840) fue concebido como la forma de educación preescolar donde los niños aprendían con juegos a través de canciones, historias y materiales especialmente diseñados para ellos (*gifts* y *occupations*). Estos jardines de infantes tuvieron una fuerte influencia en la educación elemental de muchos países durante los siglos XIX y XX. Por ejemplo, en la Argentina donde Rosario Vera Peñalosa diseñó materiales sobre las versiones de Fröbel. En el *Kindergarten*, una figura central (además del niño) fue la del docente. Fröbel puso especial énfasis en la capacitación de estos y advirtió que las mujeres serían, en su condición de madres, fundamentales en la formación del niño pequeño, dotada de ternura, capaz de ofrecer cuidados especiales y de lograr un clima parecido al familiar.

Otro de los sucesores de Pestalozzi fue Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Este pedagogo desarrolló el concepto de *instrucción* educativa como producto de su experiencia como docente y articulando su perspectiva filosófica y pedagógica. Herbart sostenía que el espíritu era una *tabula rasa*, sin contenidos, que sólo hay en él experiencias que se acumulan. Para este pedagogo no es el espíritu el que le daría sustento a las ideas, sino que éstas, asociándose entre ellas, darían soporte al espíritu. Así, las ideas recaen en el "el umbral de la conciencia", no desaparecen sino que están en latencia y constituyen un subsuelo inconsciente, a la espera de levantarse. Puede hablarse de una estática (ideas en reposo) y una dinámica (vuelta a la vida conciente) del espíritu. Las ideas pueden juntarse, contrariarse u oponerse, conformando así al alma como una serie de estados de la conciencia, un flujo y reflujo de ideas, reduciéndola a un mecanismo psíquico.

Para Herbart la educación hallaría sustento en las ideas y señalaba a la instrucción como la base de la educación, otorgándole a ésta el poder de "escribir en las páginas blancas de la inteligencia infantil todo lo que se quiera". También incorporó un concepto que resuena en algunas teorías modernas sobre el aprendizaje: la percepción. Este concepto explica cómo las ideas ya adqui-

ridas asimilan e incorporan una nueva idea. La acción pedagógica era concebida por Herbart por tres procedimientos: gobierno, instrucción educativa y disciplina. El primero refiere al control del comportamiento de los niños a través de reglas externas, a cargo del Estado y de los profesores, el segundo se centra en el interés y el tercero hace referencia a un proceso interno de fortalecimiento de la autodeterminación. El segundo de los procedimientos, la *instrucción educativa*, puso en el centro de la actividad al interés de los alumnos. Herbart sostenía que el interés no debía estar vinculado al estudio como meta, es decir, no debía despertarse el interés por el estudio, sino que el estudio debía ser un medio para alcanzar el interés. Este interés sí se convertiría en un medio cuando la meta a alcanzar se tratara del fin supremo de la educación: la firmeza del carácter moral. Por esto es que para Herbart interesar consistía en excitar al espíritu. Este pedagogo identifica dos fuentes del interés, el sentimiento de curiosidad que provoca la experiencia, ligado a los conocimientos y el interés social. Al interior de estos intereses clasifica una serie de fases que alienta a que tengan en cuenta las escuelas para exponer al espíritu de los niños a muchas facetas diferentes (polivalencia del interés) y no correr el riesgo del exclusivismo o estrechez de espíritu.

Esta teoría pedagógica que comprende una psicología empírica vinculada con los medios de la educación y una ética vinculada con los fines de ésta, tuvo gran influencia en todo el mundo occidental durante la segunda mitad de siglo XIX. Fue el filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952) quien la criticó al cuestionar la manipulación de los procesos mentales en manos de la instrucción de los docentes, la receptividad encarnada en el alumno y la rigidez de la enseñanza. A principios del siglo XX se evidenció en los EEUU una renovación curricular que se encuadraba dentro del movimiento pedagógico denominado *educación progresiva*, el que tenía entre sus mentores al principal filósofo de la educación norteamericana del siglo XX, John Dewey. Él propugnaba transformar a la educación en una herramienta de innovación, de cambio y de democratización de la sociedad y proponía la enseñanza de temas de perfeccionamiento y activismo. Sostenía que toda persona podía descubrir y comprobar los hechos verdaderos a través de la ciencia y, además de dirigir su propia acción, constituirse en un factor de cambio social, con capacidad de influir en su ambiente. Poseía una concepción dinámica del progreso y de la armonía social, no negaba el conflicto pero rechazaba la revolución como estrategia de cambio social. Su pedagogía promovía el cambio por medio de los compromisos sociales y la intervención práctica en la vida pública; así la pedagogía iba a reemplazar las costumbres y contribuir al cambio social democrático<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Véase al respecto: Dewey, J.: *Democracia y Educación* (Buenos Aires: Losada, 1970).

## 2. LA EDUCACIÓN INICIAL: LA CREACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS Y PROFESORADOS NACIONALES

Hacia fines del siglo XIX se crearon los primeros departamentos y luego los profesorados para la formación de docentes del nivel inicial. En 1884 se fundó el Departamento Infantil de la Escuela Normal de Paraná; cuatro años más tarde, el *Kindergarten* de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay y en 1897 la Escuela Especial de Profesores de *Kindergarten* en la Capital Federal. La profesora Sara C. de Eccleston fue protagonista en la gestación de estos proyectos. La fundación de Jardines de Infantes (y la necesidad de formar docentes para ellos) estuvo impulsada por el artículo 11° de la Ley 1420 (de 1884)<sup>4</sup>. Allí se establecía que el Estado debía crear "uno o más jardines de infantes, en las ciudades donde sea posible dotarlos suficiente". Sin embargo, a mediados de 1890 el "Consejo no contaba sino con un Jardín de la infancia que funcionaba en la Escuela Elemental de Niñas [...] y otro como anexo en la Escuela Normal de Profesoras y varios particulares [...]". (Mira López & Homar, 1948:287-8). En enero de 1900 el Consejo Nacional de Educación clausuró los Jardines de Infantes que existían en algunas escuelas de la Capital Federal, debido a la falta de espacio para los niños de primer grado y de personal especializado. Incluso, durante ese mismo año un *Congreso Pedagógico* concluyó que el Jardín de Infantes no era un problema escolar sino doméstico. Por lo tanto, no debían ser sostenidos por el Estado, salvo como asilos maternos<sup>5</sup>. Muchos de los que pensaban de este modo eran egresados de la Escuela Normal de Paraná, y consideraban que el *sistema froebeliano* no merecía atención (Mira López & Homar, 1948:297-8). Eccleston, como Presidenta de la Sociedad Internacional de *Kindergarten*, obviamente, se oponía a la supresión y críticas, y celebró la reapertura de instituciones de este nivel educativo durante la presidencia de Roca:

"La acción del Consejo Nacional de Educación de suprimir los Jardines de Infantes en las Escuelas Comunes ha sido interpretado por muchas personas como un gran retroceso, como una economía mal aplicada [...]. Pero las personas que más entienden y aprecian la dedicación y responsabilidad de los métodos para la cultura de la infancia ven solamente una prueba de la sagacidad e inteligencia del Presidente y sus miembros del Honorable Consejo y un verdadero adelanto de la causa de la educación común, dando la oportunidad y permiso en un nuevo reglamento para

<sup>4</sup> En el caso de la Provincia de Buenos Aires la legislación era previa, pues fue la Constitución de 1873 que determinaba en su artículo 49° el establecimiento de "Jardines de infantes".

<sup>5</sup> Hay que recordar que en 1869 Juana Manso (como vocal en la comisión del Consejo de Instrucción Pública) presentó un informe sobre las escuelas infantiles. En él afirmaba que estos establecimientos se habían degenerado porque no se respetaban siquiera las edades (había alumnos de hasta 14 y 16 años). En ese informe refería que había sido ella quien los había fundado en 1859.

reestablecerlos luego dotados con los elementos indispensables para su éxito completo” (Sociedad Internacional de Kindergarten, 1900:19; citado por Muñiz de Zinny, 1932).

La situación de la educación inicial cambió con la cercanía del nuevo siglo, ya que el Estado Nacional intensificó las políticas de educación con el objetivo de *civilizar* a las masas<sup>6</sup>. En este sentido, concordaban las ideas de los dirigentes del Estado con el énfasis que Eccleston le daba al Jardín de Infantes, cuando afirmaba, por ejemplo, que “la prueba de su valor como medio civilizador se ve en las estadísticas de los misioneros, en sus trabajos entre las tribus salvajes de la América del Norte y entre los resultados obtenidos entre los japoneses [...]”; es decir, el sistema froebeliano era importante tanto en “las naciones civilizadas” como en las que no lo eran (Sociedad Internacional de Kindergarten, 1900:12). Dos instituciones privadas organizadas por Sara C. de Eccleston contribuyeron, durante la misma época, a difundir la preocupación por la educación preescolar: la Asociación Internacional del Kindergarten (creada en 1888) y la Fundación Froebeliana Argentina (fundada en 1893). Eccleston junto con otra maestra norteamericana, Martha B. de Dudley, participó de la comisión que asesoró al Poder Ejecutivo con respecto a la enseñanza de trabajo manual<sup>7</sup>. El 20 de abril de 1896 el Poder Ejecutivo aprobó un programa escalonado de enseñanza de trabajo manual, que comprendía en conjunto el Jardín de Infantes, la escuela primaria, y los establecimientos normales y nacionales. La intención era formar a los niños en este tipo de actividad para que desarrollaran las fa-

cultades intelectuales, físicas y estéticas (Mira López & Homar, 1948:290-1). Se vislumbraba, de este modo, la inserción del Jardín de infantes en el contexto general de la educación pública. No obstante, y a pesar de la labor de Eccleston y sus discípulas (Vera Peñaloza, Didoméico, Zuloaga), el nivel inicial tenía detractores. Por ese entonces, el profesor M. B. Martínez afirmaba que “los Jardines de la Infancia no podrán propagarse en nuestro país”, “porque una profesora no puede tomar bajo su dirección más de 24 ó 25 niños”, “porque la enseñanza de cada niño de jardín de infantes cuesta demasiado caro al erario público”, “porque [él prefería] niños de hogares cómodos y bien constituidos a pobres desheredados”, y finalmente, “porque en la forma actual [el jardín de infantes] no responde a la necesidad del país” (Mira López & Homar, 1948:289). Eccleston contestaba: “A causa de ser tan poco comprendidos los fines y los métodos del Kindergarten hay muchas personas de sentimientos estrechos que lo miran con desconfianza, juzgándolo antagónico a la Escuela Común, y son estos enemigos egoístas y poco patriotas, que están trabajando para impedir el ensanche del sistema en esta República” (Mira López & Homar, 1948:289).

Es decir, a pesar de que la legislación nacional contemplaba la creación de Jardines de Infantes, el nivel inicial en los territorios nacionales estaba aún en discusión. En la medida en que el Estado Nacional avanzaba con las políticas de expansión del sistema educativo, y por lo tanto sobre las experiencias educativas particulares, el debate sobre el papel del Jardín de Infantes en el sistema educativo nacional se acentuaba. Las posturas oscilaban entre la inclusión de este nivel con los restantes (la escuela primaria y la escuela media) y el mantenimiento de su carácter originario en cuanto a la caridad y la educación (no formal) de pautas de comportamiento e higiene. Cabe destacar que en ambos casos se destacaba la función “civilizadora” de este nivel. La actividad que realiza Sara Eccleston fue intensa porque no sólo bregaba por el nivel inicial desde el interior del Estado sino que también creaba instituciones por fuera de él. Tanto las primeras iniciativas particulares de Jardines de Infantes como las públicas se basaban mayoritariamente en el sistema froebeliano que ella promocionaba<sup>8</sup>.

## 2.1. La influencia del positivismo

En 1899 Eccleston dejó la Escuela Normal de Paraná para fundar La Escuela Especial de Profesores de *Kindergarten* en la Capital Federal y la reemplazó Macedonia Amavet. El profesor Leopoldo Herrera, director de la Escuela Normal de Paraná, sostuvo en aquella

<sup>6</sup> El informe del 14° Consejo Escolar de la Capital (aunque referido a la escuela primaria) es paradigmático al respecto al plantear que: “la vinculación del hogar con la escuela puede ser de fecundos resultados á [sic] juicio de este Consejo, por lo que ha tratado de fomentar en todas las formas que le ha sido posible [...]. Si esta vinculación es susceptible de ejercer una poderosa influencia para la difusión de la instrucción primaria, para la infiltración de los beneficios de ésta en las masas populares, para la formación del hogar eminentemente argentino, donde se fundirán todas las tendencias de razas y se forjará el carácter de las futuras generaciones, en cualquier otro punto de la Capital, en este apartado suburbio, donde la heterogeneidad de la población es extraordinaria, donde las enormes distancias mantienen aislados un paraje con relación a otro, al padre alejado del maestro, es quizás, la base indispensable para que todo el esfuerzo del educador no se esterilice, á [sic] la par de la acción de la autoridad escolar y de los sacrificios del erario público. Con el propósito de hacerlo efectivo, ha contribuido á [sic] la implantación de reuniones periódicas o mensuales en las escuelas, iniciadas por los directores y fomentadas por el señor inspector técnico, proporcionando los elementos necesarios en la medida de los escasos recursos de que podía disponer; reuniones en las que desarrollándose un sencillo programa, los directores encuentran ocasión propicia para atraer á [sic] los padres hacia la escuela y ponerlos en contacto con el personal docente, ofreciéndoles [sic] los medios para que aquellos aprendan á [sic] estimar á [sic] éste y para que éste pueda ejercer su influencia legítima y provechosa sobre aquél, en beneficio de la institución escolar y del educando, en particular, y de la sociabilidad, en general. [...]” (Consejo Escolar de la Capital, 1908:6-7).

<sup>7</sup> La idea originaria fue del Ministro Bermejo en 1895.

<sup>8</sup> Ya en 1869 José Manuel Estrada, Jefe de Departamento de Escuelas, propuso crear un Instituto Normal del sistema Froebel. A pesar de su separación del cargo, quien lo sucedió, Eduardo Costa, también luchó por su fundación, bajo las mismas ideas pedagógicas.

oportunidad:

“Debido a la iniciativa de su empeñosa dirección actual (Srta. Amavet) el Kindergarten ha evolucionado [...] para llegar a lo que debe ser: un sistema de educación genuinamente argentino y no alemán o norteamericano [...] se ha despojado a los ejercicios froebelianos dejando intacto su índole pedagógica de ese espíritu de misticismo insubstancial que establecía un círculo estrechísimo a la inteligencia y a los afectos del corazón, sin que esto justifique el olvido o abandono del sentimiento religioso, cultivado siempre en la medida y con el carácter que corresponde a una educación laica. No debe ser el Jardín de Infantes hermosa jaula colocada con mimo en rincón apartado de la escuela, donde puedan penetrar los ruidos del mundo; queremos para el Jardín el ambiente moral que necesita el niño y fortalecer su sentimiento a la vez que la vida real, patente y rigurosa, [...] no es la atmósfera poblada de hadas y ficciones engañosas lo que ha de fortalecer a sus instintos latentes, ni es por el simbolismo exagerado de las cosas que ha de llegar al conocimiento de la verdad, de sí mismo. Que sea el Jardín de Infantes el reflejo natural de un hogar sabio y el principio de la escuela que ha de conducir al hombre por la senda de la vida. [...] es con los juegos que se ha operado en el ‘Jardín’ un verdadero cambio, fueron renovados la mayor parte y arreglados en lo posible los antiguos que no llevaban las condiciones requeridas [...] ya no es frecuente oír en el Kindergarten somnolientas y melancólicas melodías extranjeras imitativas de salmos religiosos, cortos y de letra adecuada” (Mira López & Homar, 1948: 282).

El discurso de Herrera traslucía una crítica hacia Eccleston en relación con el método y las actividades y enfatizaba así la impronta positivista que caracterizaba al normalismo argentino<sup>9</sup>. Cabe recordar que el normalismo favorecía la expansión del nivel inicial porque cada escuela debía tener anexado un Jardín de Infantes.

## 2.2. El currículum del nivel inicial

Como ya se mencionó, hacia finales del siglo XIX y principios del XX se crearon los primeros establecimientos de educación inicial dentro de los ámbitos público y privado. Tanto las discusiones como lo que se enseñaba y los métodos con los que se lo hacía, finalmente giraban en torno a la enseñanza de comportamientos para la *adecuada* socialización (que incluían normas morales de conducta e higiene) y al desarrollo de capacidades intelectuales (razonamientos básicos), sensoriales (los cinco sentidos), estéticas (la música, el dibujo y la pintura) y kinestésicas (movimientos corporales y manipula-

<sup>9</sup> Herrera formó parte, junto con Mercante, Senet y otros, a partir de 1906 de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata. Esa universidad, planeada por Joaquín V. González, constituyó “la máxima creación del positivismo”; se basaba en la investigación científica y en el reemplazo de la tradicional clase informativa por la práctica experimental (Solari, 1991:184).

ción de objetos). Además, tenían preponderancia la revisión médica general y odontológica, el seguimiento pedagógico del niño y la incorporación de información sobre la familia del alumno y el medio ambiente que lo rodeaba. Toda la información obtenida era volcada por los docentes o el personal a cargo en fichas clasificadas. El currículum que orientaba la formación de los docentes, por su parte, procuraba satisfacer los objetivos recién mencionados. Para ello, entre 1886 y 1887 -momento en que los estudiantes cursaban los tres años del profesorado de magisterio (escuela primaria) y luego dos de especialización en educación inicial-, se dictaban en cuarto y quinto año del Profesorado del Kindergarten Normal de la Escuela Normal de Paraná asignaturas como: “Dibujo”, “Música”, “Inglés”, “Enseñanza del sistema de Fröbel: psicología infantil y manejo y gobierno de los niños. Trabajos y juegos”, y “Observación y práctica de la enseñanza y dirección de Jardín de Infantes”. A partir de 1888, debido al cambio de plan, algunas de las materias de cuarto año eran: “Economía doméstica. Labores y gimnasia”, y “Enseñanza de los procedimientos especiales para el manejo de clases y dirección de juegos y trabajos en el Jardín de Infantes”. En quinto los alumnos estudiaban, por ejemplo, “Labores y gimnasia”, “Psicología aplicada a la educación física, moral e intelectual del infante” y “Práctica en el Jardín de Infantes”. En síntesis, el objetivo (tanto para el Estado como para las experiencias particulares religiosas o laicas) era socializar a los niños inculcándoles normas y sustrayéndolos de las *malas influencias* sociales y del medio ambiente.

Con la influencia del positivismo surgen fuertes críticas a la propuesta de juego de Froebel y a la formación especializada de docentes para el nivel; se cierran los Profesorados del Kindergarten y la formación de los docentes de jardín queda en manos de las Escuelas Normales. Sin embargo, a través de la presencia de algunas educadoras el nivel crecerá sin perder la influencia de los pedagogos europeos, Rosario Vera Peñalosa será quien diseñe materiales para el trabajo en el nivel con una fuerte impronta frobeliana a la vez que los adecuaba a la realidad nacional. En la década del 20, los jardines que funcionaban en las Escuelas Normales se conforman como verdaderas salas experimentales para la aplicación de las ideas de los pedagogos pertenecientes a la *educación progresiva* o *educación activa* que se ocuparon de la primera infancia, particularmente tuvieron influencia en los jardines argentinos las ideas de María Montessori y Ovidio Decroly. Luego, en 1937, se vuelve a plantear la necesidad de la formación especializada de los docentes de jardín, se crea el Instituto Nacional de Profesorado “Sara C. de Eccleston” y se define su plan de estudios y reglamento; el ingreso requería ser Maestra Normal, por ese motivo en el plan se enfatizan las áreas expresivas; su conformación va a significar que adquieran carácter formal las iniciativas desarrolladas durante las décadas anteriores.

### 3. LA EDUCACIÓN PRIMARIA NACIONAL: CUESTIONES CURRICULARES Y REFORMAS ENSAYADAS

Durante el período estudiado (1900-1940) la educación primaria en los territorios nacionales y la Capital Federal estuvo regida por la ley 1420. Asimismo, las escuelas primarias nacionales que en virtud de la ley 4874 (conocida como ley Láinez) se crearon en territorios provinciales a partir de 1905, dependían del Consejo Nacional de Educación (CNE) al igual que las escuelas primarias de los territorios nacionales y la Capital Federal. La ley 1420 definía en su articulado, entre otras cuestiones, lo que llamamos *estructura académica*. En este sentido, regulaba para la educación común los siguientes aspectos comprendidos dentro de este concepto: establecía el rango de *obligatoriedad*; delimitaba la *edad* de los sujetos a quienes iba destinada; caracterizaba a la educación común como *gradual*, es decir planteaba división en partes en su interior; definía el *mínimo* de instrucción obligatoria distribuido en áreas disciplinares.

A partir de esta ley la educación primaria fue obligatoria, comprendía a niños entre los seis y los catorce años, se dividía en seis agrupaciones graduales, que no podían alterarse y que se ofrecían en *tres tipos de escuelas*: Infantiles, Elementales y Superiores, los que podían estar en un mismo establecimiento o separados. Estas definiciones se mantuvieron a lo largo del período estudiado, tanto para las escuelas nacionales como las provinciales que, antes o después, fueron sancionando sus respectivas leyes de educación primaria que contemplaban también estas exigencias.

La escuela era vista como el suceso fundamental que cohesionaría a la población y constituiría la nación. Los fines políticos que la dirigencia política perseguía pueden vislumbrarse en el lugar otorgado a la escuela primaria y en su estructura académica y definición curricular. Nuestra escuela primaria se conformó *común*, se definieron los grados, las áreas disciplinares y los programas de estudio para todas las escuelas públicas (nacionales, de los territorios, de la capital y las creadas por la nación en las provincias). Así, el proyecto liberal de fines del siglo XIX supuso y concretó una escuela primaria común a todos. Esa era una cuestión no discutida en ese momento. Las disputas en un primer momento giraron en torno al carácter laico de la escuela. Los liberales se impusieron en ese momento frente a los conservadores católicos y la escuela primaria se conformó laica: no se enseñaría religión en horario escolar y no lo harían los maestros de escuela. Más adelante, en las primeras décadas del siglo XX, lo que se va a cuestionar será el carácter *común* de la escuela, desde distintos sectores aunque no siempre con las mismas intenciones, incluso con fuertes contradicciones entre sí. La influencia de Herbart y sus concepciones teóricas puede fácilmente identificarse en la escuela primaria de principios del siglo XX, luego se la criticará -como se

señala más adelante- por ser rígida y se la asociará a la denominación *educación tradicional* desde la perspectiva de la *educación progresiva o activa*.

Este *carácter común* de la educación primaria está dado fundamentalmente por el lugar otorgado al Consejo Nacional de Educación, del cual dependían las escuelas nacionales. Tal como prescribía la ley 1420, el CNE debía elaborar el *plan de estudios* para la escuela primaria y los *programas* de las diferentes materias. En diciembre de 1887 el CNE aprobó el proyecto presentado por una comisión especial nombrada a tal efecto. Esa resolución incluía el plan de estudios, los programas, los horarios y el reglamento para las escuelas primarias de los territorios nacionales y la Capital Federal<sup>10</sup>. También definía el curriculum de cada grado según lo establecía el artículo 10º: "La enseñanza de las asignaturas, que comprende la instrucción primaria, se dará con sujeción al siguiente *Plan de Estudios*":

<sup>10</sup> Este reglamento estaba compuesto de veintidós artículos, entre ellos se pueden destacar los siguientes:

Plan de Estudios. Programas y horarios para las escuelas comunes:  
Artículo 1º: Las escuelas primarias tienen por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños que están en edad escolar.

Artículo 2º: La enseñanza primaria se divide en seis grados y será dada en Escuelas Infantiles, Elementales y Superiores: En las Escuelas Infantiles se enseñarán los grados primero y segundo. En las Escuelas Elementales se enseñarán los cuatro primeros grados. En las Escuelas Superiores se enseñarán los seis grados en que se divide la instrucción primaria.

Artículo 3º: En las Escuelas comunes mencionadas, la enseñanza comprenderá las siguientes materias: Lectura, Escritura, Idioma Nacional, Historia Argentina y nociones de Historia General, Geografía de la República y nociones de Geografía General, Instrucción Cívica, Aritmética, nociones de Geometría, se Ciencias Físicas y Naturales, nociones de Higiene, Moral y Urbanidad, nociones de Dibujo y de Música y Gimnasia - Además, para las niñas, Labores de mano y Economía Doméstica- y para los varones, nociones de Agricultura y Ejercicios militares (Ley de Educ. Artículo 6º).

Artículo 4º: La enseñanza tendrá por base el sistema simultáneo, las lecciones serán dadas directamente por el maestro a los alumnos, procurando el adelanto general y uniforme de la clase.

Artículo 5º: Se instruirá a los alumnos por el continuo cambio de ideas bajo formas variadas, de modo que el niño se eduque sin fatiga ni violencia, evitando absolutamente imponerle una tarea incompatible con la debilidad de sus fuerzas y la movilidad de su naturaleza.

Artículo 6º: La enseñanza será intuitiva y práctica, empezando por la observación de objetos sensibles para elevarse después a la idea abstracta, a la comparación, generalización y raciocinio. La enseñanza que se dé en las escuelas no sólo debe asegurar los conocimientos útiles en la vida, sino también y principalmente actuar sobre las facultades, desarrollando la inteligencia.

Artículo 7º: En los dos primeros grados no se permitirá otro texto que el de lectura, siendo ésta enseñada en combinación con la escritura en el primer grado.

Artículo 8º: Queda prohibida toda enseñanza empírica, fundada exclusivamente en el ejercicio de la memoria. Queda igualmente prohibido, exceptuando los ejercicios del idioma, el dictado de textos o lecciones y cualquier otro procedimiento que haga mecánica y fatigosa la enseñanza.

Artículo 9º: La educación moral no será un curso filosófico; tenderá el maestro a que se arraigue en los niños el amor al bien y al deber, por la intensidad del sentimiento y el entusiasmo comunicativo de la convicción.

El artículo 11° de la resolución incluía los programas de cada una de las áreas que conforman el plan de los seis años de estudio y disponía que los maestros de escuelas públicas “se conformarán estrictamente en el desempeño de sus obligaciones”. Los artículos siguientes de la resolución prescribían cuestiones como la alternancia de clases con intervalos de descanso, la duración de la jornada (cinco horas), el horario de entrada y salida (de 11 a.m. hasta 4 p.m.), el momento y la duración de los recreos, los tiempos destinados a los ejercicios de una misma asignatura (no podrían exceder, en los cuatro primeros grados, los treinta minutos, y en los últimos dos grados, los cincuenta minutos). El artículo 16° establecía que la distribución del tiempo “será uniforme en todas las escuelas comunes” y presentaba los *horarios* de los seis días (lunes a sábado) para cada año escolar. Esta distribución no podía alterarse sin previa aprobación de la Inspección. De todas maneras, no se aprobaría ninguna modificación que no reuniera los requisitos de que existan cuatro recreos, los dos primeros de diez minutos y de quince los dos últimos; que los ejercicios de una misma asignatura no excedieran los treinta minutos consecutivos para los cuatro primeros grados y de cincuenta para los dos últimos; que los recreos empezaran a la hora en punto; y que el cambio de la enseñanza de un área a otra se hiciera siempre a la media hora.

Otra cuestión que quedaba por resolver a cargo del CNE según la ley 1420, era la prescripción y adopción de los *libros de textos* más adecuados para las escuelas públicas. En este sentido, la medida adoptada por el CNE fue llamar a concurso para seleccionar los libros de texto que se utilizarían en las escuelas públicas por un período no menor a dos años. Así, sucesivamente el CNE fue renovando los llamados a concurso a lo largo del período estudiado. Se convocaba a autores, editores e introductores de libros a que presentaran la solicitud, acompañada del ejemplar del libro y del precio de venta. Respecto de esto, el CNE se reservaba la facultad de no adquirir ni exigir el uso de un libro, aun cuando hubiera sido aprobado, si el precio al que se expendía no era módico. Para los dictámenes se conformaban comisiones que entendían en las diferentes materias, y podían ser aprobados por cada comisión uno o varios libros para ser utilizados como texto escolar. Una vez que se publicaba la lista por parte del CNE, sólo podían adoptarse en las escuelas públicas las obras incluidas; el maestro estaba facultado para elegir el que consideraba preferible entre los textos aprobados sobre una materia.

Esta escuela primaria común se conformó en el contexto del movimiento pedagógico de fines del siglo XIX y principios del XX con propósitos bien claros. Sus fines pretendían acercar el saber elaborado necesario para la unidad nacional y la participación ciudadana a todos. En el marco del movimiento positivista de la época, se le

otorgaba al conocimiento científico un lugar destacado, se lo consideraba neutral, separado de las creencias y la fe, posible de ser distribuido y alcanzado por todos a partir de la aplicación de un método. En las resoluciones, los planes y los programas definidos pueden rastrearse estas influencias. Se pretendía que la escuela funcionara eficientemente, para ello era necesario dotarla de maestros profesionales, formados en el marco de estos programas y estos métodos en las escuelas normales. Se reemplazaba el castigo por el método, y la repetición memorística por la explicación y la comprensión. En este sentido, los libros de texto son importantes pero como apoyatura de la lección, el maestro y su explicación eran irremplazables.

El proyecto de *escuela primaria común* resultó hegemónico, aunque no sin voces disidentes, algunas incluso a fines del siglo XIX. Desde los primeros momentos los ideólogos de la escuela primaria argumentaban en favor del carácter común, dando cuenta de la existencia de esas otras voces. Así, José M. Torres afirmaba en 1888:

“El deber principal e imperativo de la escuela común es suministrar la enseñanza de los ramos de aplicación y utilidad más generales. Esta institución no reconoce ninguna distinción de clases industriales, sino que da educación general a los niños de todas las clases sociales; es escuela común, escuela destinada a dar educación común, la educación debida a todos y útil para todos. (...) La idea de formar artesanos en las escuelas no procede de los mecánicos, ni de los maestros de talleres, ni de fábricas, sino de personas influyentes en la educación pública, y que hay que temer que cuando abogan por mejorar las escuelas comunes, y proponen como conveniente para ellas la ejercitación manual en las artes mecánicas, quizá estén fomentando inconscientemente la ilusión de educar clases en una república. ¿Por qué en la Argentina, cuyos poderes públicos proveen a la educación común, se dividiría para este objeto la sociedad en clases, con la siempre desvanecida línea divisoria entre los ricos y los pobres?”

Una de las primeras *propuestas alternativas* para diferenciar la escuela común, estuvo a cargo de Paul Grousac, quien proponía en 1890 la creación de una escuela primaria inferior y una escuela primaria superior; propuesta que no se concretó pero que explica las palabras de J. M. Torres y abre el panorama para un debate que cobró cada vez más importancia en las primeras décadas del siglo XX. En este sentido, la década de 1920 funcionó como el termómetro que medía el debate y las tensiones que se producían en el ámbito pedagógico internacional y que generaban fuertes críticas a lo que por esos días se llamaba *escuela tradicional* y que entre otros aspectos le cuestionan el carácter *común*.

A principios del siglo XX, una de las propuestas más importantes que llegó a ser debatida en el Congreso en los años 1915 y 1916, fue la impulsada por el entonces



Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas como *Proyecto de Reforma de la Ley 1420*. Esta reforma suponía la reducción de la escuela primaria a cuatro años y la creación de una escuela intermedia. Los argumentos giraban en torno a "la imperiosa necesidad de dar nueva organización a la enseñanza"; en cuanto a la escuela primaria el proyecto la mantenía gratuita y obligatoria pero modificaba su duración a cuatro años. En el mensaje que Saavedra Lamas remitió junto al proyecto señalaba: "...en cuarto grado concluye la enseñanza primaria. La enseñanza elemental no requiere para su desarrollo más de cuatro años. El quinto y sexto grado, con programas meramente recapitulatorios, no satisfacen las exigencias de un período de la vida que se inicia con aptitudes y aspiraciones más generales y más prácticas (...) Las necesidades particulares y las necesidades generales del país imponían un nuevo sistema, un ciclo más en la enseñanza que completara la instrucción primaria y diera al individuo una aptitud útil a los fines de su subsistencia." A la *escuela intermedia*, de tres años de duración, se ingresaría luego de la primaria; y suponía una enseñanza útil y práctica con la intención de despertar vocaciones y teniendo en cuenta el lugar en el que el estudiante desarrollará sus aptitudes. En el tratamiento parlamentario del proyecto, las críticas provinieron de los diputados radicales y socialistas quienes sostenían que con esta propuesta se orientaba desde pequeños a los niños de sectores populares hacia una formación práctica en desmedro de la formación intelectual. Una vez que el radicalismo estuvo al frente del gobierno nacional la propuesta dejó de considerarse.

Asimismo, la escuela común empezó a ser objeto de críticas en la década de 1920 en el marco del movimiento denominado *Escuela Nueva* o *Escuela Activa*. Frente a esta propuesta novedosa, la existente pasó a denominarse Escuela Tradicional. En nuestro país, las críticas provenían de maestros, desde el interior del sistema, tales como Olga Cossettini y Luis Iglesias, entre otros. Con especial atención en los factores psicológicos, se procuraba acercar la escuela a la comunidad y los intereses y se proclamaba la experimentación como método. Se plantearon propuestas alternativas que, sin embargo, no se vieron plasmadas en proyectos concretos a nivel nacional, sino que quedaron reducidas a una serie de experiencias en instituciones aisladas. La escuela primaria constituida por entonces fue poco permeable a estas modificaciones.

Finalmente, en la década de 1930 se evidenció el avance de sectores conservadores y católicos que plantearon reformas en el sistema, que si bien no fueron a nivel nacional marcaron un quiebre en la tendencia con que se conformó nuestra escuela primaria. En la provincia de Buenos Aires fue donde básicamente se concretaron estas reformas; en primer lugar, se volvió a cuestionar el carácter laico de la escuela y se enfatizó el papel que

debe cumplir la escuela pública en la transmisión de ideologías y valores tomados de la iglesia católica y asociados a prácticas no democráticas. En segundo lugar, y conjuntamente, se planteó en la provincia una reforma educativa en 1936, que puso énfasis en la formación práctica y vocacional<sup>11</sup>.

## COMENTARIOS FINALES

Una clara caracterización del desarrollo de la educación argentina en las primeras cuatro décadas del siglo XX está dada por presentar, sobre todo entre los años 1900 y 1920, los valores más altos y sostenidos de las tasas de crecimiento acumulativo anual del siglo XX en todos los niveles de enseñanza. Entre 1920 y 1930, las tasas de crecimiento de la matrícula tendieron a descender pero el incremento en valores absolutos fue también considerable. A partir de esta evolución de la matrícula puede sostenerse que durante la década de 1920 se incorporaron casi todos los grupos sociales a la educación primaria (a la par que se inició un proceso de democratización restringida de la enseñanza media y universitaria). En todo esto cabe destacar que la acción del Estado fue predominante durante el período, ya que si bien el sector de la educación pública de nivel medio creció un poco más lento que la oferta privada, lo hizo con más rapidez en el nivel primario y fue exclusivo en el caso de la enseñanza universitaria. Esta situación de crecimiento sostenido del sistema educativo argentino comenzó a detenerse a partir del año 1930. Prueba de ello lo constituye el crecimiento irregular del sistema registrado entre los años 1930 y 1945, período en el que acontece un acelerado crecimiento de la enseñanza privada de nivel medio (entre 1930 y 1940).

Varios estudios históricos han analizado cómo el sistema educativo argentino fue organizado en función de las necesidades políticas y de formación de la ciudadanía nacional. En este sentido debería comprenderse el papel principal del Estado Nacional que adoptó en la prestación del servicio educativo y en la centralización creciente de su administración y gobierno. Estas necesidades políticas pueden identificarse en el currículum de la educación básica tal como intentamos mostrar en este trabajo a través del análisis de la educación inicial, por un lado, y de la primaria, por el otro.

Dado que para la *educación inicial* no contamos durante el período estudiado con planes de estudios o diseños curriculares, se hizo referencia en el trabajo, especial-

<sup>11</sup> La reforma fue impulsada por el Ministro de Educación de la provincia, Roberto J. Noble y significó propuestas diferenciadas para sujetos y lugares geográficos: "En las ciudades se propenderá a la enseñanza de nociones y manualidades propias de la industria y del comercio: contabilidad, tecnología, mecánica, dactilografía, etc. En la campaña, infundiremos preferentemente la práctica en las artes rurales. Con respecto a la mujer, especializaremos su orientación en la puericultura, las labores caseras, corte y confección, apicultura, y las formas de actividad que son específicas del genio femenino".

mente, a la formación de los docentes para este nivel. Así, las discusiones y los debates en torno a la función del nivel, a lo que debe enseñarse y a los métodos que deben utilizarse, da cuenta tanto de las influencias teóricas cuanto de la necesidad de plantear un modelo propio de educación inicial. Como hemos visto en este trabajo, la *educación inicial* fue en gran medida *estatizada* al prevalecer en ella enfoques pedagógicos que desalentaban la influencia de las corrientes pedagógicas europeas en su enfoque didáctico. A su vez, por tratarse de un nivel en formación, con poca reglamentación y control, tuvo la característica de conformarse como la “puerta de entrada” para las propuestas pedagógicas más innovadoras provenientes de concepciones teóricas europeas; no sin contar con educadoras que le imprimieron a estas propuestas un carácter nacional.

Por otro lado, para la *escuela primaria nacional* el Estado definió sus planes de estudio y sus programas, organizó su funcionamiento y aprobó los libros que funcionarían como textos para las distintas disciplinas. Esto le otorgó una tendencia a la unidad que se mantuvo durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, aunque como hemos señalado no sin debates y críticas. La escuela primaria que se conforma a fines del siglo XIX con fuerte acento en la instrucción, en el método y en el docente, va a comenzar a ser cuestionada durante las primeras décadas del siglo XX donde aparecerán propuestas de diferenciación y vinculación con el trabajo que finalmente no se aplicarán pero que reflejan los debates teóricos que se estaban librando en occidente dentro de la pedagogía. Luego, algunos de estos debates serían traducidos en políticas educativas de diferente tipo a partir de la década de 1930, las que a pesar de mantener la centralidad del Estado en la organización institucional del sistema educativo nacional tendrían influencias de corrientes antipositivistas, vinculadas con orientaciones pedagógicas más conservadoras.

**Cuadro N° 1: Curriculum de la Escuela Infantil, según grados**

	Varones		Niñas	
	Hs.	Min.	Hs.	Min.
<b>PRIMER GRADO: Asignaturas</b>				
<b>Lectura.</b> Ejercicios preparatorios. Palabras y frases sencillas. Deletreo.	6		6	
<b>Escritura</b> de las palabras y frases leídas				
<b>Idioma Nacional.</b> Conversación, significado de las palabras. Ejercicios fonéticos. Recitaciones. Dictado.	3		3	
<b>Aritmética.</b> Numeración hasta cien. Las cuatro operaciones con número de una o dos cifras. Medidas. Cálculo mental	3	30	3	
<b>Dibujo.</b> Líneas rectas y curvas. Combinaciones en papel cuadrículado. Dibujo fácil de objetos.	1	30	1	30
<b>Ejercicios intuitivos.</b> Color. Forma. Lugar. Cuerpo humano. Animales, plantas, minerales. Materias primeras usuales. Descripción de objetos.	5		4	
<b>Moral y Urbanidad.</b> Conversaciones., relatos, poesías, ejemplos morales. Aseo, conducta, buenos modales	1	30	1	30
<b>Ejercicios</b>	3	30	3	30
Cantos escolares. Gimnasia	6		1	30
Labores (para las niñas)			6	
Recreo				
<b>Horas semanales</b>	30		30	
<b>SEGUNDO GRADO: Asignaturas</b>				
	Varones		Niñas	
	Hs.	Min.	Hs.	Min.
<b>Lectura</b> fácil en libro. Deletreo. Explicaciones.	6		6	
<b>Escritura</b> de las palabras y frases leídas. Primeros ejercicios caligráficos.				
<b>Idioma Nacional.</b> Conversación, significado de las palabras. Distinciones gramaticales. Ejercicios fonéticos. Recitaciones. Dictados.	3		3	
<b>Aritmética.</b> Numeración oral y escrita. Las cuatro operaciones con números enteros. Medidas. Cálculo mental.	3	30	3	
<b>Dibujo.</b> Líneas rectas y curvas. Combinaciones. Dibujo fácil de objetos.	1	30	1	30
<b>Ejercicios intuitivos.</b> Color. Forma. Lugar. Cuerpo humano. Animales, plantas, minerales. Materias primeras usuales y su transformación. Descripción de objetos.	5		4	
<b>Moral y Urbanidad.</b> Conversaciones., relatos, poesías, ejemplos morales. Aseo, conducta, buenos modales	1	30	1	30
<b>Ejercicios</b>	3	30	3	30
Cantos escolares. Gimnasia	6		1	30
Labores (para las niñas)			6	
Recreo				
<b>Horas semanales</b>	30		30	
<b>TERCER GRADO: Asignaturas</b>				
	Varones		Niñas	
	Hs.	Min.	Hs.	Min.
<b>Lectura</b> corriente en prosa. Entonación. Explicaciones.	5	30	5	30
<b>Escritura.</b> Ejercicios caligráficos. Letra cursiva.				
<b>Idioma Nacional.</b> La proposición. Elocución. Recitaciones. Redacción.	3		3	
<b>Historia.</b> Historia Argentina. Descubrimiento y Conquista. Colonaje.	1	30	1	30
<b>Geografía.</b> Nociones generales de Geografía. Geografía de la República Argentina.	1	30	1	30
<b>Aritmética.</b> Numeración de las fracciones. Las cuatro operaciones con decimales y quebrados comunes. Medidas. Cálculo mental.	4	30	3	
<b>Dibujo y Geometría.</b> Ángulos, líneas, polígonos, círculo. Construcciones gráficas. Medición de áreas. Dibujo de objetos.	2		2	
<b>Elementos de Ciencias Naturales.</b> Nociones de Zoología. Órganos y funciones del cuerpo humano.	2	30	2	30
<b>Moral y Urbanidad.</b> (Lecturas y ejemplos) Deberes consigo mismo, los padres, los maestros y la patria. Reglas de urbanidad.	1	30	1	30
<b>Ejercicios</b>	2		2	30
Cantos escolares. Gimnasia	6		1	
Labores (para las niñas)			6	
Recreo				
<b>Horas semanales</b>	30		30	

**Cuadro N° 2: Curriculum de la Escuela Elemental, según grados**

CUARTO GRADO: Asignaturas	Varones		Niñas	
	Hs.	Min.	Hs.	Min.
<b>Lectura</b> corriente en prosa y verso. Entonación. Explicaciones.	5	30	5	30
<b>Escritura.</b> Ejercicios caligráficos. Letra cursiva.				
<b>Idioma Nacional.</b> Gramática elemental: Analogía. Elocución. Recitaciones. Análisis. Redacción.	3		3	
<b>Historia.</b> Historia Argentina. Independencia. Organización nacional.	1	30	1	30
<b>Geografía.</b> Geografía de la República Argentina. Nociones sumarias sobre América.	1	30	1	30
<b>Instrucción Cívica.</b> (para los varones) Nociones elementales sobre nuestra organización política. El ciudadano, sus deberes y derechos. La Nación, las Provincias, el Municipio.	1	30		
<b>Aritmética.</b> Sistema métrico decimal. Comparación con el antiguo sistema. Cálculo de los números complejos. Regla de tres. Cálculo mental.	3		3	
<b>Dibujo y Geometría.</b> Poliedros y cuerpos redondos. Planos. Medición de volúmenes. Dibujo de objetos.	2		2	
<b>Elementos de Ciencias Naturales.</b> Nociones de Botánica, Mineralogía y Geología. Nociones de Agricultura (para los varones).	2	30	2	30
<b>Economía Doméstica.</b> (para las niñas) Disposiciones para el gobierno de una casa. Costumbres de orden. Habitaciones, alimentos, ropas, muebles. Gastos e ingresos.			1	
<b>Moral y Urbanidad.</b> (Lecturas y ejemplos) Deberes con los otros hombres. Relaciones y respeto de los bienes. Deberes para con Dios. Reglas de urbanidad.	1	30	1	
<b>Ejercicios.</b> Cantos escolares. Gimnasia	2		1	30
Labores (para las niñas)	6		1	
Recreo			6	
<b>Horas semanales</b>	30		30	

**Cuadro N° 3: Curriculum de la Escuela Superior, según grados**

QUINTO GRADO: Asignaturas	Varones		Niñas	
	Hs.	Min.	Hs.	Min.
<b>Lectura</b> con rigurosa entonación. Explicaciones. Declamación.	2		2	
<b>Escritura.</b> Letra cursiva y redonda.				
<b>Idioma Nacional.</b> Gramática elemental: Sintaxis. Elocución. Recitaciones. Análisis. Redacción.	2	30	2	30
<b>Historia.</b> Nociones sumarias de Historia general; antigua, de la edad media y moderna.	1	30	1	30
<b>Geografía.</b> Nociones sumarias de la Geografía de Europa, Asia, África y Oceanía.	1	30	1	30
<b>Instrucción Cívica.</b> Forma de gobierno. Derechos y garantías.- Poder Legislativo. Poder Ejecutivo. Poder Judicial.	1		1	
<b>Aritmética.</b> Divisibilidad. Máximo común divisor y mínimo común múltiplo: aplicación a las cuatro fracciones. Cálculos abreviados. Cálculo mental.	2	30	2	
<b>Geometría.</b> Nociones sumarias de Geometría plana.	1	30	1	
<b>Dibujo de mapas.</b> Elementos de perspectiva.	2		2	
<b>Elementos de Ciencias Naturales.</b> Nociones de Anatomía, Fisiología e Higiene.	2	30	2	30
<b>Moral.</b> Ideas fundamentales. Moral individual. Moral doméstica.	1		1	
<b>Francés.</b> Ejercicios de lectura y traducción.	2	30	2	
<b>Ejercicios</b>	2	30	2	30
Canto y Música.	1		1	30
Gimnasia. Ejercicios militares (para los varones)	6		1	
Labores, corte y confección (para las niñas) / Recreo			6	
<b>Horas semanales</b>	30		30	

<b>SEXTO GRADO: Asignaturas</b>	<b>Varones</b>		<b>Niñas</b>	
	Hs.	Min.	Hs.	Min.
<b>Lectura</b> con rigurosa entonación. Explicaciones. Declamación.	2		2	
<b>Escritura.</b> Letra cursiva y redonda.				
<b>Idioma Nacional.</b> Gramática elemental (Revisión) Prosodia y Ortografía. Elocución. Recitaciones. Análisis. Redacción.	2	30	2	30
<b>Historia.</b> Nociones de Historia contemporánea. Revisión de la Historia Argentina, insistiendo desde el período de la independencia.	1	30	1	30
<b>Geografía.</b> Nociones de Geografía de América. Revisión de la Geografía Argentina.	1	30	1	30
<b>Instrucción Cívica.</b> (Revisión) Forma de gobierno. Derechos y garantías.- Poder Legislativo. Poder Ejecutivo. Poder Judicial.	1		1	
<b>Aritmética.</b> (Revisión) razones y proporciones. Aplicación: reglas de interés, compañía, aligación, descuento y conjunta. Potencias y raíces.	2	30	2	
<b>Geometría.</b> Nociones sumarias de Geometría del espacio.	1	30	1	
<b>Dibujo.</b> Elementos de dibujo arquitectónico y de adorno.	2		2	
<b>Elementos de Física y Química</b> experimental.	2	30	2	30
<b>Moral.</b> (Revisión) Moral social. Moral política.	1		1	
<b>Francés.</b> Ejercicios de lectura y traducción.	2	30	2	
<b>Ejercicios</b>	2	30	2	30
Canto y Música.	1		1	30
Gimnasia. Ejercicios militares (para los varones)	6		1	
Labores, corte y confección (para las niñas) / Recreo			6	
<b>Horas semanales</b>	30		30	

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, FUENTES Y OBRAS CONSULTADAS

- 14to. Consejo Escolar de la Capital (1908): *Informe sobre las escuelas de su dependencia correspondiente al año 1907. Presentado al Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires: Talleres Gráficos El Clarín.
- Consejo Nacional de Educación (1941): *Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública. Años 1886-1940*. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Manganiello, E.M. & Bregazzi, V. E. (1955): *Historia de la Educación*. Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública: Memoria presentada al Congreso Nacional. Años 1900-1940.
- Mira López, L. & Homar A. M. (1948): *Educación pre-escolar: su evolución en Europa, en América y especialmente en la República Argentina*. Buenos Aires: Ciordia y Rodríguez.
- Muñiz de Zinny, T. (1932): *El jardín de infantes en la Argentina*. Buenos Aires: L. J. Rosso.
- Sociedad Internacional de Kindergarten (1900). *Informe de la Sociedad Internacional de Kindergarten*. Buenos Aires: Imprenta Elzeviriana.
- Solari, M.H. (1991): *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrassa, A. (1956): *Enseñanza primaria. Legislación escolar argentina*. Buenos Aires: Ediciones de Sarmiento. Tribuna de Educación Popular.
- Vázquez Gamboa, E. (1967). *Jardines de infantes*. Buenos Aires: Oberón.

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2008

Fecha de aceptación: 5 de junio de 2008