



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

**TÍTULO DE LA TESIS: Perfeccionar, actualizar y capacitar al magisterio: los
Seminarios de Jefatura de Zona y los Centros de Investigaciones Educativas
(Buenos Aires, 1959-1985)**

AUTOR/A: Lic. Oscar Pablo Bana

DIRECTOR/A: Mg. Alejandra Birgin

FECHA: 12-02-2021

Resumen

La provincia de Buenos Aires promueve desde fines del siglo XIX distintas acciones para formar a sus docentes durante el ejercicio de su trabajo. Esta tesis aborda un tema poco indagado en los estudios sobre la historia de la educación en Argentina, ya que analiza las políticas de perfeccionamiento a las que accede el magisterio bonaerense entre los años 1959 y 1985 a través de los Seminarios dictados en las Jefaturas de Zona y los Centros de Investigaciones Educativas (CIE).

El modelo educativo desarrollista, en diálogo con otras tradiciones, deja su impronta en esta experiencia. Se distinguen dos ciclos de políticas en la institucionalización de estos trayectos formativos: el primero se produce entre 1959 y 1967, con el dictado de seminarios en las Jefaturas de Zona y el segundo va de 1967 a 1985, cuando se crean los CIE y se sistematiza el perfeccionamiento del magisterio bonaerense. La investigación reconstruye estas políticas y las acciones que las concretan, en las que participan miles de docentes. Además, se analiza el papel desempeñado por inspectores, inspectoras y asesores docentes en el desarrollo de esas propuestas. También se describen las actividades de investigación llevadas a cabo por maestras y maestros en los seminarios y el modo en que los CIE se involucran en relevamientos e investigaciones distritales y regionales. Finalmente, se identifica un rasgo característico y común de estas instituciones, el cual es la importancia que adquieren sus bibliotecas pedagógicas, no solo al posibilitar el acceso a bibliografía actualizada, sino también por las actividades de extensión cultural que promueven al configurar una particular relación de las y los docentes con el mundo de la cultura.

Abstract

Since late 19th Century, Buenos Aires province has fostered several actions to qualify its teachers during the exercise of their profession. This thesis addresses the qualifying policies available to teachers of the Buenos Aires province from 1959 to 1985; a little analyzed topic among the discussions about the History of Education in Argentina.

The developmental education model, in conjunction with other traditions, constitutes a landmark in this experience. There are two periods of policies concerning the institutionalization of these educational trajectories. The former ranges from 1959 to 1967, in which lectures of *Seminarios de Jefaturas de Zona* (Seminars per Zones) take place; and the latter ranges from 1967 to 1985 in which the creation of the *Centros de Investigaciones Educativas (CIE)* (Educational Research Centers) and the systematization of qualifying policies available to teachers of the Buenos Aires province are carried out. This research rebuilds such policies and the actions that materialize them, in which thousands of teachers were involved. Moreover, the role played by inspectors and consultants of education in the development of these proposals is recovered. In addition, this thesis describes research activities carried out by teachers in the seminars and the way in which CIEs get involved in surveys and research on a district and regional basis. Finally, this paper identifies a characteristic and common feature of these institutions: the importance of their pedagogical libraries which ease access to updated bibliography and to several activities of cultural enhancement, defining a unique relationship between teachers and culture.

Agradecimientos

Visité por primera vez un Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa en el año 2011. La directora de la institución, Isabel Pixton, me recibió personalmente y me contó sobre sus acciones y sus tradiciones. Nos quedamos un rato largo hablando de la historia y de la importancia de la formación permanente. A ella y en ella va mi agradecimiento para todas aquellas personas que de un modo u otro me fueron revelando esos retazos del pasado y animando a reunirlos en una historia.

Quiero agradecer la colaboración prestada por personas e instituciones que hicieron posible esta tesis y los méritos que ella guarda, disculpándome de antemano por los errores u omisiones que puedan presentarse, los cuales son responsabilidad exclusiva del autor.

Agradezco en primer lugar a mi directora de tesis, Alejandra Birgin, por su apoyo, aliento e infinita paciencia, no exenta de rigor intelectual, para acompañarme en esta investigación. También por su generoso gesto (uno más de muchos) al haberme incorporado al grupo de trabajo formado en torno a la cátedra “Formación y reciclaje docente” de la carrera de Ciencias de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y al grupo de investigación nucleado alrededor del UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional”. A Adriana, Agustín, Andrea, Eduardo, Florencia, Guillermina, Iván, Laura, M., Laura S., Luciano, Macarena, Magalí, Malena, Mariana, Martín y Nicolás, gracias por las reuniones, las lecturas, las discusiones y, sobre todo, por hacerme sentir parte de un grupo que estudia y trabaja para que las y los docentes se formen y enseñen en mejores condiciones.

A las inspectoras coordinadoras, asesoras, directoras y seminaristas que se prestaron a las entrevistas, recuperando ese pasado que muchas veces tardaba en revelarse. Gracias por su dedicación, sus llamados posteriores para sumar más datos y su buena voluntad permanente. Sin ellas este trabajo no hubiese sido posible.

Al Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (en adelante CIIE) de Almirante Brown, a su (hasta el año 2019) directora Ingrid Balzarini y al personal de planta por poner a disposición su archivo y su tiempo para recibirme y facilitarme todo lo que tuvieran a su disposición para posibilitar mi trabajo. Un agradecimiento especial a

Ingrid por abrirme puertas, facilitarme contactos y acompañarme de manera generosa en el camino de la investigación.

Al CIIE de Avellaneda. A su director Gabriel Roizman, a su secretario Sergio Bufelson y al personal de planta por permitirme acceder a sus archivos y materiales históricos. A Gabriel por su disposición para ponerme en contacto con nuevas informantes y a Sergio por compartir sus propias investigaciones sobre la historia de la educación bonaerense.

A Julieta Montero, formadora del CIIE de Mar del Plata, quien facilitó mi acercamiento a Lilian Alvarez, su ex directora, la cual mostró su entusiasmo y acuerdo con una investigación que recupera el pasado de una institución a la que tanto quiso y le dedicó buena parte de su vida.

Al Centro de Documentación en Información Educativa (CENDIE) de la provincia de Buenos Aires, a todo el servicio de Información y Referencia, especialmente a Maite Carballo.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y a las autoridades de la Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Educación. A Sandra Ziegler y a Daniel Altamiranda, por su permanente disposición a allanar las dificultades y favorecer los logros. Al equipo de docente de la maestría por ofrecer un espacio de aprendizaje y crecimiento, especialmente a Pablo de Marinis, Pablo Pineau, Nicolás Arata y Nancy Montes. A ellos mi especial agradecimiento. A la biblioteca de FLACSO y a todo su equipo por el excelente acompañamiento y asesoramiento bibliográfico.

A mis compañeras y compañeros de la Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires. Por su compromiso con la educación pública, por trabajar por una provincia más justa en donde todas y todos los jóvenes puedan formarse para aprender y enseñar en sus escuelas.

Finalmente, el agradecimiento a mi familia. A Marina y Martín, mis hijos que me acompañan y me impulsan a pelear cada día por una escuela y un país mejor. A Mariana, mi compañera, principal sostén de todo este tiempo, por sus charlas, sus ideas y sus cuidados. Por la vida en común.

Índice

Introducción general	9
Parte 1. Marco teórico y conceptual. Método cualitativo e investigación histórica	13
Capítulo 1. Enfoque metodológico y epistemológico	13
A. Presentación del tema y de los objetivos de la investigación.	13
B. Diseño y abordaje metodológico de la investigación. Informantes, actas, publicaciones y normativas	16
C. Encuadre teórico y marco epistemológico. Entre la renovación historiográfica y la Historia de la educación	23
Capítulo 2. Estado, educación y formación docente en la provincia de Buenos Aires	30
A. La provincia de Buenos Aires. Tiempo, espacio y memoria	30
A. 1. Tiempo y periodización	32
A. 2. Espacio. Las escalas de análisis	34
A. 3. Historia y memoria	36
B. Estado, educación, formación docente inicial y en ejercicio	38
B. 1. La Nación y la Provincia	39
B. 2. Relación entre las políticas educativas nacionales y provinciales	41
B. 3. Las políticas de formación docente inicial y en ejercicio. Los antecedentes de las políticas de perfeccionamiento docente impulsadas desde el Estado provincial	50
Parte 2. Los Seminarios de Jefatura de Zona y los CIE en la definición de las políticas de perfeccionamiento, actualización y capacitación docente en la provincia de Buenos Aires (1959-1985)	59

Capítulo 3. Políticas de perfeccionamiento desde 1959 a 1967. Los Seminarios de las Jefaturas de Zona	59
A. Desarrollismo y Educación	59
B. Supervisores, dispositivos y nominación	63
C. Los Seminarios de Perfeccionamiento Docente	66
D. La puesta en acto de los Seminarios de Jefatura de Zona	71
E. Santiago Ramos González y la experiencia de los Seminarios de Educación Artística en Avellaneda (1961-1965)	82
Capítulo 4. La creación y consolidación de los Centros de Investigación Educativos (1967-1985)	88
A. El Estado Burocrático Autoritario y las políticas educativas en la provincia de Buenos Aires	88
B. Ciclo de creación de los Centros de Investigaciones Educativas e institucionalización del dispositivo en la provincia de Buenos Aires	99
B. 1. La creación de los Centros de Investigaciones Educativas (CIE)	100
B. 2. Las plantas. Inspectoras, secretarías, asesoras y bibliotecarias	104
B. 3. La oferta de capacitación jurisdiccional. El “Seminario General”	109
B. 4. La diversificación de la oferta. Los nuevos seminarios y la extensión pedagógica	114
B. 5. La formación de los equipos de supervisión y conducción: la Escuela de Capacitación Directiva y Técnica	120
B. 6. La Biblioteca Pedagógica y las actividades de extensión cultural	122
B. 7. Las acciones de investigación. Actividades distritales, regionales y jurisdiccionales	127
C. El 24 de marzo de 1976 en los CIE: refuerzo del control, censura y nuevas propuestas formativas	131
D. El cierre de un ciclo. La creación de la Dirección de Investigación Educativa. Investigación pedagógica, talleres y maestros coordinadores	140
Capítulo 5. Conclusiones. Los sentidos de una experiencia provincial de formación de docentes en ejercicio	145

A. Contribuciones al campo de estudios	145
B. Interrogantes y nuevas indagaciones	150
C. Algunos sentidos de la experiencia	154

Referencias bibliográficas	157
-----------------------------------	-----

Índice de cuadros

Cuadro 1: Avellaneda. Seminarios de Educación Artística de la Jefatura de la Zona Educativa II. Salón del Magisterio de Avellaneda. Inscriptos y promovidos por propuesta y por años (1961-1964)	86
Cuadro 2: Almirante Brown. Carga horaria semanal de una asesora del CIE	108
Cuadro 3: Provincia de Buenos Aires. Seminarios dictados en los CIE entre 1967 y 1986	115
Cuadro 4: Almirante Brown. Inscriptos y comisiones de Seminarios de Perfeccionamiento del CIE en el año 1982	116
Cuadro 5: Almirante Brown. Plan de Extensión pedagógica para el primer cuatrimestre del año 1973	118
Cuadro 6: Almirante Brown. Número de volúmenes de la Biblioteca Martha Salotti (1968-1982)	123

Introducción general

Esta tesis investiga y reconstruye la trayectoria de una política de formación docente permanente¹ que se inicia en la provincia de Buenos Aires en el año 1959 y que, a partir de cambios políticos, institucionales y pedagógicos, finaliza en 1985. Dicha política se pone en acto principalmente con el dictado de Seminarios para maestros y maestras del nivel primario en las Jefaturas de Zona² y, a partir de 1967, en los Centros de Investigación Educativos.

El 4 de marzo del año 1959, la Resolución Ministerial 00671 dispone, entre un grupo de medidas que promueven la capacitación y actualización del magisterio bonaerense, organizar seminarios en cada Jefatura de Zona con el propósito de desarrollar el perfeccionamiento docente, la investigación educativa y la extensión cultural. Si bien la provincia de Buenos Aires ha implementado desde los orígenes de su sistema educativo distintas acciones de capacitación, esta resolución anuncia el inicio de una nueva política de formación en ejercicio para los maestros y las maestras de la provincia, a la que se puede considerar antecesora de las acciones que a partir de entonces se promoverán desde las diversas direcciones a cargo de la formación permanente de las y los docentes bonaerenses.

Los denominados “Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa” son creados por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires a partir de la Circular General N° 43 el 6 de marzo de 1967 y toman como base las experiencias de los seminarios dictados en las jefaturas de zona. Desde esa fecha se multiplican los “Centros de Investigaciones Educativas” (su denominación original, en adelante CIE) a lo largo y a lo ancho de la provincia de Buenos Aires y alcanzan a todos los distritos. En el año 1969, la resolución N° 1941 dispone una organización institucional que define su estructura administrativa y las tareas que debe desempeñar el personal de los centros. Considerando que dependen de la Dirección de Educación Primaria, prácticamente todas

¹ Perfeccionamiento, capacitación, formación continua, desarrollo profesional, etc. Las denominaciones de las acciones formativas llevadas a cabo por las y los docentes durante el ejercicio de su profesión son múltiples y contienen una determinada concepción de la docencia y de sus saberes. En esta tesis utilizamos los términos que definen dichas acciones como sinónimos, aunque al tratarse de una investigación histórica, reproducimos los términos del modo en que aparecen en las fuentes. En este sentido, a lo largo del período histórico analizado prevalece el término “perfeccionamiento”. En el capítulo 3, “Políticas de perfeccionamiento desde 1959 a 1967. Los Seminarios de las Jefaturas de Zona”, se realiza un análisis en profundidad de la historia y los significados de estos conceptos.

² Las Jefaturas de Zona son distritos de cabecera de las zonas educativas en las que estaba dividida la provincia de Buenos Aires en el año 1959.

las acciones de perfeccionamiento y actualización que se llevan a cabo en los centros están dirigidas a docentes de ese nivel. Esta situación cambia a partir del año 1985, cuando pasan a la órbita de la recién creada Dirección de Investigación Educativa por Resolución N° 60020 y se amplía la oferta de perfeccionamiento a docentes de otros niveles y modalidades del sistema educativo, además del magisterio.

Un alto en el funcionamiento del dispositivo se produce en el año 1991, cuando la Dirección General de Educación y Cultura de la provincia de Buenos Aires decide el cierre de los CIE. La medida genera un repudio masivo, por lo que es rápidamente revisada y algunos meses después se vuelven a abrir los centros, esta vez a cargo de un bibliotecario/a que retoma la actividad interrumpida mientras se lleva a cabo el concurso de responsables de tres cargos (Director/a, Secretario/a y Jefe/a de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico) para 30 centros de planta completa en diferentes partidos, por la Resolución 10393. En el resto de los distritos de la provincia solo se concursa para Jefe/a de Medios de Apoyo Técnico-Pedagógico. Desde 1993 estas agencias dependen de la nueva Dirección de Gestión y Capacitación Educativa. Entre 2003 y 2004, durante la gestión del Director de Escuelas Mario Oporto, los CIE se revitalizan y en 2005 se amplía su personal hasta reunir un especialista por área y nivel en cada región de la provincia.³ La Ley Provincial de Educación del año 2007 en su artículo 96 les da encuadre formal como instituciones descentralizadas para la formación docente continua y como bibliotecas pedagógicas (Coria, Rivas y Scasso, 2012).

La provincia de Buenos Aires cuenta con 135 centros, uno por distrito (a excepción de La Matanza, que cuenta con dos), los cuales llevan a cabo acciones formativas para todos los docentes de la provincia. Desde el año 2005 las acciones de formación y el número de docentes que participan en las mismas no dejan de aumentar y llegaron a alcanzar a más de 200.000 a principios de la década de 2010 (Dirección de Formación Docente Continua, 2015).

³ El mapa educativo de la provincia de Buenos Aires se divide en 25 regiones educativas, cada una de las cuales agrupa a un número variado de distritos de acuerdo con su densidad poblacional y los servicios educativos que reúne. A modo de ejemplo señalaremos que, mientras la Región Educativa 3 comprende a un solo distrito (La Matanza), la Región Educativa 18 está conformada por 11 partidos (Ayacucho, Castelli, Dolores, General Guido, Lavalle, General Madariaga, Maipú, Partido de la Costa, Pinamar, Tordillo y Villa Gesell). La compleja gestión de un sistema educativo tan vasto combina instancias distritales (partidos) e instancias regionales. Si bien en cada partido hay un CIE, la conformación de los equipos de capacitadores y las ofertas se planifican por regiones de acuerdo a la oferta educativa de cada distrito.

A lo largo de sus más de cincuenta años de historia, los CIE se constituyeron en una institución provincial reconocida por las y los docentes que buscan continuar su formación una vez recibidos. Esto se relaciona con su propuesta fundacional basada en tres grandes objetivos: el perfeccionamiento docente, la investigación educativa y la extensión cultural.

Respecto del perfeccionamiento docente, se observa que las acciones formativas alcanzaron a miles de educadoras y educadores del sistema bonaerense con seminarios, talleres, cursos y cursillos de distintas modalidades y duración. Desde ciclos de tres años hasta cursillos de cuatro encuentros, muchos fueron los dispositivos que formaron parte de la oferta que el Estado provincial dispuso para el magisterio, cumpliendo con la demanda del cuerpo de enseñantes y con el derecho al perfeccionamiento consagrado por el Estatuto Docente de 1958.

En cuanto a la investigación educativa, durante más de veinticinco años la condición para aprobar los seminarios fue la presentación de trabajos monográficos con investigaciones realizadas en las aulas y escuelas donde se desempeñaron las y los docentes cursantes. Además, a través del trabajo de los inspectores coordinadores, los asesores y el cuerpo docente, se llevaron a cabo distintos análisis y diagnósticos distritales y regionales (dos o más distritos) acerca de actividades de lectoescritura, la implementación de nuevos diseños curriculares y otras acciones que ofrecieron insumos relevantes para los funcionarios y las autoridades del sistema.

Con respecto a la extensión cultural, uno de los aspectos más visibles de los centros fue la tarea de las bibliotecas pedagógicas. La densa red que alcanzó a lo largo de los años a toda la provincia permitió a estudiantes y docentes acceder a bibliografía pedagógica actualizada. Sin embargo, otras actividades resultaron también muy significativas y cumplieron el mandato de la extensión cultural: ciclos de charlas y conferencias de especialistas en educación, talleres a cargo de escritores, conciertos, actividades corales, presentación de libros, muestras artísticas, concursos literarios. Estos son algunos de los eventos que convocaron a los docentes y a la comunidad educativa en torno a los CIE y que fueron definiendo su identidad como instituciones destacadas de la cultura local.

Esta tesis se inscribe en un campo relativamente nuevo y con escasas investigaciones previas. La falta de estudios sobre los CIE en particular y sobre la formación docente permanente en general es una vacancia señalada por distintos autores del campo de estudios sobre la formación docente (Dicker y Terigi, 1997; Vezub, 2009).

Dentro del campo de estudios, son muy pocos los que abordaron desde una perspectiva histórica las políticas y las instituciones que llevaron adelante la formación continua antes de la década de 1990, tanto a nivel nacional como provincial (Serra, 2001; Gagliano y Pineau, 2003; Pineau, 2012; Southwell y Méndez, 2018). En este sentido, la provincia de Buenos Aires cuenta con una tradición de políticas de formación permanente que tienen más de un siglo y que han sido escasamente abordadas desde los estudios académicos de la historia de la formación docente⁴.

⁴ Una excepción a este panorama general son los trabajos de Eva Mara Petitti sobre los Institutos de Pedagogía creados durante la gestión del gobernador Domingo Mercante y su ministro de educación Julio César Avanza desde el año 1949. Estas instituciones estaban destinadas a ofrecer ciclos de perfeccionamiento para docentes y fueron las antecesoras de los actuales Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

Parte 1. Marco teórico y conceptual. Método cualitativo e investigación histórica

Capítulo 1. Enfoque metodológico y epistemológico

En este capítulo presentaremos la metodología de trabajo, explicitando el problema que motiva la investigación y los objetivos de la misma, con la complejidad que implica trabajar la historia de acciones formativas e instituciones poco analizadas por estudios previos. También avanzaremos en la propuesta metodológica, basada en un diseño cualitativo que triangula fuentes diversas como entrevistas, libros de actas, publicaciones educativas de la época, documentos, normativas y textos producidos por las instituciones que son objeto de análisis. Por último, señalamos el enfoque epistemológico propio de una investigación histórica que define el estudio de las políticas formativas provinciales. Aquí el marco historiográfico se plantea a partir de la renovación producida en el último tercio del siglo XX, dentro de un cambio epistémico más amplio que se produjo en el campo de las Ciencias Sociales, desde la perspectiva de la Historia cultural, la Microhistoria y la Historia reciente. También se reconocen los aportes realizados desde la Historia social de la educación.

A. Presentación del tema y de los objetivos de la investigación

La investigación analiza las políticas de formación docente continua que se implementaron en la provincia de Buenos Aires a través de los Seminarios de perfeccionamiento de Jefaturas de Zonas y los Centros de Investigación Educativos (CIE) desde el año 1959 hasta la creación de la Dirección de Investigación Educativa de la provincia de Buenos Aires en el año 1985.

En la presentación del tema de la investigación se pueden considerar tres aspectos. En primer lugar, la trayectoria de los propios CIE y su consolidación como instituciones formadoras desde sus inicios hasta la actualidad junto a sus acciones que hoy alcanzan a cientos de miles de docentes; en segundo lugar, la identificación de dos ciclos de política de creación de instituciones de formación para docentes en ejercicio caracterizados por su regularidad, el primero a partir de 1959 y el segundo iniciado en el año 1967; en tercer lugar, una serie de testimonios que sostienen que las instituciones de formación que en

esta tesis analizamos tienen su origen en bibliotecas provinciales previamente creadas en distintos distritos de la provincia de Buenos Aires.

Con respecto a las instituciones formadoras, estas se manifiestan en la actualidad en una red de ciento treinta y cinco Centros de Capacitación, Investigación e Información Educativa a lo largo de la provincia de Buenos Aires. A modo de ejemplo de la significación y magnitud del dispositivo formador, en el año 2015 fueron capacitados 171.488 docentes en distintas acciones implementadas por la Dirección de Formación Continua, donde los CIE fueron las instituciones responsables de llevar a cabo la mayor parte⁵. El estudio del desarrollo de esta red institucional, su historia y sus acciones son los temas de este trabajo.

Otro aspecto sobre el que esta investigación avanza son algunas regularidades en la creación de centros que permiten identificar dos grandes ciclos de apertura de estas instituciones de formación. Aquí cobra relevancia el concepto de “ciclos de políticas” de Stephen Ball. Dentro de la estrategia analítica del sociólogo inglés, los estudios de “trayectorias políticas” tienen el valor de proponer un análisis transversal (evitando la exclusividad de los niveles macro o micro) para rastrear la formulación de la política, las disputas y respuestas dentro del mismo Estado a través de los diversos destinatarios de esas políticas (Ball, 1994). En el caso específico de las acciones de perfeccionamiento promovidas por el Estado provincial, no hay una implementación desde “arriba” de dichas propuestas, sino una “puesta en acto”⁶ que aborda la complejidad de dichas trayectorias escapando de los “confines agradables” de la teorización moderna para suponer procesos creativos limitados por los contextos y las posibilidades de los discursos políticos (Avelar, 2016). El primer ciclo abarca desde 1958 hasta 1961, en tiempos de la gobernación de Oscar Alende y del ministro de Educación Ataúlfo Pérez Aznar. Sin poder definir en esta investigación un número preciso, más de veinte jefaturas distritales comenzaron a dictar los seminarios de perfeccionamiento que el Ministerio de Educación de la provincia impulsa en el año 1959. En general hablamos de populosas ciudades cabeceras de partidos, como Avellaneda (1959), Lanús (1959), Almirante Brown (1959), La Matanza

⁵ Informe final del año 2015 de la Dirección de Formación Docente Continua.

⁶ La categoría de “puesta en acto” la tomamos de los estudios acerca de las políticas educativas realizados por el sociólogo inglés Stephen Ball. Nos parece imprescindible desligarnos de la idea de que las políticas se “implementan” desde un centro de poder. Lejos de esto, el concepto de puesta en acto habla de las tensiones que atraviesan todas las acciones decididas por los gobiernos y las sucesivas adaptaciones y contextualizaciones que los actores locales realizan, dependiendo de las realidades particulares en que se impulsan esas acciones y los grados de autonomía que dichos actores poseen o no (Avelar, 2016, p. 3).

(1959), San Justo (1959), Quilmes (1959), Vicente López (1959), Berazategui (1960) y Esteban Echeverría (1961), entre otras. El segundo ciclo va de 1966 a 1969, durante la gobernación (de facto) del general Francisco Imaz y el ministerio de Alfredo Tagliabúe. Es entonces cuando se crean los “Centros de Investigaciones Educativas” en aproximadamente 90 partidos bonaerenses, en distritos urbanos y rurales como Carlos Tejedor, Lincoln, San Nicolás, Puán, Rojas, Pigüé, Junín, Saladillo, Bragado, Daireaux, Arrecifes, entre otros. Si bien el primer contraste entre ambos períodos consiste en que el ciclo inicial es impulsado por un gobierno semidemocrático⁷ (con el peronismo proscrito) y el segundo por una dictadura, ambos gobiernos adscriben a las teorías de la modernización y la confianza en el cambio social a partir del desarrollo del capital humano, postulado vertebrador del Desarrollismo. Profundizar el análisis político y las diferentes racionalidades que se ponen en juego en estos procesos es parte de los objetivos del presente análisis.

El tercer aspecto para considerar son los testimonios que mencionan a las “Bibliotecas Pedagógicas” como antecesoras en la creación de los centros. Aparecen como una red previa de instituciones destinadas a la formación docente y parecen ser la base desde la cual se crean los CIE. Varios centros destacan su origen en bibliotecas creadas anteriormente, como son los casos de Almirante Brown, Berazategui y Lincoln, entre otros. Estas bibliotecas y las medidas adoptadas para refundarlas como CIE son parte del trabajo de indagación que presentamos.

La principal dificultad a la que nos enfrentamos en la presente investigación es la falta de un registro histórico pormenorizado, sistemático y exhaustivo de las políticas de perfeccionamiento impulsadas por la provincia de Buenos Aires en el período citado, pese a las numerosas evidencias y fuentes documentales que las testimonian.

Desde esta perspectiva, se describe la historia de la institucionalización de las acciones de formación permanente y se analiza el proceso de desarrollo y de articulación territorial de los mismos desde sus orígenes junto a las relaciones que se establecen entre esta red institucional y el resto del sistema formador provincial; asimismo, se consideran también las conexiones con los cuerpos de inspectores, dada la extensa tradición de descentralización de las tareas del gobierno del sistema educativo en la provincia de

⁷ Caracterización con la que el politólogo Marcelo Cavarozzi define a los gobiernos surgidos de elecciones en las que resulta proscrito el peronismo. Dicha experiencia incluye a las presidencias de Arturo Frondizi y Arturo Illia, y culmina con el golpe de estado de 1966 (Cavarozzi, 2002).

Buenos Aires. Además, el trabajo indaga las diversas maneras en que se vinculan las acciones de los CIE con las políticas implementadas por el Estado nacional, el Estado provincial y los modelos de desarrollo profesional docente. Estas cuestiones se formalizan en los objetivos generales y específicos que guían la investigación.

El objetivo general de la investigación es analizar el desarrollo de la institucionalización de un sistema de formación docente continua para el magisterio en la provincia de Buenos Aires entre 1959 y 1985, lo que incluye el proceso de creación de los Seminarios de Jefatura de Zona en el año 1959 y de los CIE a partir del año 1967.

Del citado objetivo general se desagregan otros específicos. En primer lugar, periodizar el proceso de origen y la consolidación de las políticas de formación permanente entre 1959 y 1985. En segundo lugar, identificar los propósitos y las decisiones que adopta el Estado provincial cuando impulsa la organización de seminarios de perfeccionamiento desde el año 1959 y los Centros de Investigaciones Educativas a partir de 1967. En tercer lugar, describir el modo en que se conforman los CIE y cuáles son los sentidos y efectos que el Estado busca provocar a través de la acción de dicha red institucional y sus dispositivos de intervención entre los años 1959 y 1985. En cuarto lugar, identificar las relaciones que establecen los CIE y las políticas de capacitación docente de la provincia de Buenos Aires con las políticas nacionales en el área. En quinto y último lugar, reconstruir y analizar las distintas acciones de perfeccionamiento que impulsan los centros a lo largo del período analizado.

B. Diseño y abordaje metodológico de la investigación. Informantes, actas, publicaciones y normativas

Como se señala en la introducción, abordaremos la historia de un entramado de instituciones que, a través de sus discursos y de sus prácticas, fueron configurando desde fines de la década de 1950 un sistema formador para los docentes en ejercicio con una amplia cobertura territorial para su época, en un tiempo en donde las iniciativas de este tipo se focalizaban principalmente en las gestiones educativas provinciales.

El tipo de investigación que proponemos es histórica, desde un paradigma interpretativo fenomenológico que aborda una realidad dinámica y que busca como finalidad de la investigación comprender e interpretar dicha realidad a partir de las percepciones, las intenciones y las acciones de las instituciones y de los sujetos que se

desempeñaron en el ámbito de los Seminarios de Jefatura de Zona y de los Centros de Investigaciones Educativas en el período señalado (García de Ceretto y Giacobe, 2009).

El historiador estudia, como lo hacen los cultivadores de esas otras disciplinas (Economía, Sociología o Antropología), *fenómenos sociales*. Pero existe una peculiaridad que da al método historiográfico su especificidad inequívoca y es el hecho de que el historiador estudia los hechos sociales en relación siempre con su *comportamiento temporal*⁸ (Aróstegui, 1995, p. 53).

De eso se trata el presente trabajo: de buscar en las fuentes indicios que permitan delinear “comportamientos temporales” de las agencias y de los agentes estatales que a lo largo de más de veinte años definieron políticas de formación en ejercicio para el magisterio bonaerense. Aunque no solo aspira a describir esos “comportamientos” sino también a periodizarlos en diferentes etapas de acuerdo con los rasgos comunes que adquieren dichas acciones en relación con la puesta en acto de las políticas del Estado provincial.

El diseño de investigación supone una aproximación cualitativa a nuestro objeto de estudio, dado que las técnicas de recolección de datos, características de esta metodología, son exploratorias, flexibles y abiertas, lo que posibilita la construcción de categorías a partir de la recolección de la información (García de Ceretto y Giacobe, 2009). Si el problema de investigación es la falta de un registro histórico acerca del desarrollo del sistema de formación continua, los Seminarios de Jefatura de Zona y los CIE son las unidades de análisis, aquello sobre lo que nos proponemos construir nuestro objeto de investigación, no solo para esbozar una historia de los centros, sino el cómo se materializaron a través de ellos las políticas provinciales.

Queremos resaltar el carácter exploratorio de la investigación, a partir de una multiplicidad de recursos fontales que posibilitan diálogos y triangulaciones, pero que también ponen ciertos límites a la posibilidad de profundizar los análisis por la insuficiencia de información (programas, bibliografía y materiales de las propuestas formativas, entre otros). De esta forma, se abren caminos para indagar en futuros estudios temas que en esta tesis se presentan y se describen.

Para profundizar la explicitación de los componentes del diseño metodológico, indicaremos cuáles son las fuentes documentales consultadas para la investigación. Trabajamos con entrevistas semiestructuradas; analizamos libros de actas de los CIE de

⁸ Letra cursiva en el original.

Almirante Brown y de Avellaneda; consultamos publicaciones pedagógicas provinciales como la *Revista de Educación* y el boletín *Informamos*; recopilamos y analizamos documentos normativos como leyes, resoluciones ministeriales, circulares e informes producidos por las dependencias gubernamentales; y finalmente, consultamos publicaciones, blogs, micrositios y redes sociales de los CIE, recuperando información sobre su historia y sus aniversarios.

En primer lugar, entrevistamos a inspectoras, coordinadoras, directivas, asesoras y docentes que, desde 1959, participaron activamente de las acciones de los centros. La estrategia es la utilización de entrevistas en profundidad y semi-estructuradas a dichos actores a partir del acceso a los testimonios en el encuentro cara a cara entre el investigador y las informantes. Estos encuentros estaban dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen aquellos actores respecto de sus vidas y sus experiencias. Apelando a sus vivencias, se pretendía establecer formas de conversación que produjeran sentidos a partir de la intervención del entrevistador, buscando recolectar testimonios individuales que posibilitaran comprender experiencias colectivas (Taylor y Bogdan, 1996; Sautu, 2005; Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Incluso, en más de un caso, repetimos la entrevista con el o la informante a fin de reafirmar ciertas opiniones y afirmaciones al momento de analizar fuentes documentales, tal cual se sugiere en el caso de las entrevistas en profundidad (Sautu, 2005). El criterio de elección de las informantes claves fue la experiencia que tuvieran con relación a los CIE, ya sea coordinándolos (inspectoras/es), dirigiéndolos (directoras/es de los centros) o llevando a cabo las acciones de perfeccionamiento (asesoras/es). El detalle de las entrevistas es el siguiente:

- Teresa T. (inspectora coordinadora del CIE de Almirante Brown desde 1976 hasta 1988). Entrevistada el 12 de abril de 2019 y el 4 de noviembre de 2019.
- Ana A. (asesora del CIE de Almirante Brown desde 1978 hasta 1983). Entrevistada el 12 de abril de 2019 y el 4 de noviembre de 2019.
- Isabel P. (asesora del CIE de Almirante Brown desde 1986 a 1992. Secretaria desde 1992 y directora del CIE de Almirante Brown desde 2005 a 2014). Entrevistada el 13 de septiembre de 2019.
- Marina P. (asesora del CIE de Almirante Brown desde 1987 hasta 1992). Entrevistada el 23 de octubre de 2019.
- Alba D. (docente y participante de seminarios y cursos del CIE desde 1964 hasta 1980). Entrevistada el 11 de noviembre de 2019.

- Alicia L. (asesora del CIE de Avellaneda desde 1982 hasta 2005). Entrevistada el 11 de noviembre de 2019.
- Beatriz B. (asesora del CIE de Almirante Brown desde 1968 a 1975). Entrevistada el 14 de noviembre de 2019.
- Noemí M. (docente y capacitadora de los cursos para la reforma de la escuela intermedia entre 1971 y 1973. Subdirectora de Capacitación Docente de la Provincia de Buenos Aires en el año 2000). Entrevistada telefónicamente el 3 de diciembre de 2019.
- Marta M. (asesora de los CIE de Avellaneda y Florencio Varela desde 1967 hasta 1973). Entrevistada el jueves 12 de diciembre de 2019.

En segundo lugar, se trabajó con libros de actas de los CIE de Almirante Brown y de Avellaneda. La elección de estas instituciones obedece a la existencia de archivos ordenados y muy bien conservados, producto tanto de la preocupación de sus sucesivas autoridades por preservar sus registros como de haber tenido edificio propio desde su creación, como es el caso del CIE de Avellaneda en 1959. En el caso de Almirante Brown, desde ese año fue alojado en dos instituciones educativas distritales (Escuelas primarias 1 y 6) hasta que en el año 1984 gestiona y obtiene su edificio.⁹ La posesión de instalaciones propias evita la pérdida de materiales en sucesivos traslados y mudanzas de las instituciones y consolida un trabajo de organización y ordenamiento de sus archivos.

Volviendo a los libros de actas, podemos considerarlos verdaderos lugares de memoria (Burke, 1997), pues a lo largo de sus páginas se recorren discursos que guardan la memoria pedagógica provincial. Durante el trabajo de campo pudimos observar cómo cada centro tiene sus propios materiales históricos atesorados en un trabajo de conservación no exento de pasión y de compromiso, de modo que estas memorias se replican a lo largo de toda la provincia, formando un archivo histórico reticular que testimonia las políticas de formación continua y sus diversas acciones en todo el territorio. Aún más, se tornan objetos fascinantes tanto por aquello que expresan como por lo que omiten, y por los discursos pedagógicos de los que son portadores:

⁹ En términos de la memoria institucional del CIIE de Almirante Brown, la obtención del edificio es uno de los momentos más significativos de su historia. Desde la detección temprana de una casita deshabitada en el centro de Adrogué, las averiguaciones en el registro provincial de la propiedad, la gestión ante las autoridades municipales y provinciales, la disputa con otras dependencias que también habían puesto sus ojos en el inmueble, hasta la precipitada ocupación del mismo que incluye una mudanza utilizando carritos prestados por un supermercado de la zona, son hechos que forman parte de los recuerdos de las informantes (entrevistas a Teresa T. del 02-04-2019 e Isabel P. del 13-09-2019).

Muy pronto, estos viejos cuadernos se transforman, se convierten en enigmáticos objetos que contienen la conjunción contradictoria entre lo que se dice y la realidad; esos textos son espectros que hablan, y dicen más de lo que la apariencia parece querer expresar. Hay un plus de saber, un excedente, en este dispositivo escolar de la memoria. Debo capturar esos residuos, debo bucear en esas líneas esquivas (Caballero, 2001, p. 18).

Los libros de actas no están numerados, pero sí tienen una denominación: los años durante los cuales fueron utilizados. En muchos casos, los años que abarcan se superponen dado que en varias oportunidades los centros funcionaban en más de una sede y había un libro de actas en cada una.

El trabajo abordado con los libros de los CIE de Almirante Brown y de Avellaneda fue diferente. En el primer caso se leyeron exhaustivamente todos los libros de actas a fin de obtener un panorama preciso de las características y de las acciones de estas instituciones. En el segundo caso, la lectura fue selectiva, profundizando en aspectos que no fueron registrados en las actas de Almirante Brown. Los libros consultados fueron los siguientes:

Almirante Brown:

- Libro 1. Años 1968 a 1971. (196 folios útiles).
- Libro 2. Años 1968 a 1976. (197 folios útiles).
- Libro 3. Años 1976 a 1987. (200 folios útiles).
- Libro 4. Años 1974-1977. (99 folios útiles).
- Libro 5. Años 1977-1981. (100 folios útiles).
- Libro 6. Años 1981-1984. (84 folios útiles).
- Libro 7. Años 1982-1984. (99 folios útiles).
- Libro 8. Años 1987-1990. (14 folios útiles).
- Libro 9. Años 1986-2000. (10 folios útiles).
- Libro 10. “Cuaderno de actuación” que quedó archivado entre los Libros, fuente muy valiosa para reconstruir, junto a los testimonios orales, la vida profesional de una docente que tuvo un destacado desempeño como asesora del CIE de Almirante Brown. El cuaderno deja registro escrito del desempeño como maestra de la asesora desde el año 1954 hasta 1978 (120 páginas foliadas).

Avellaneda:

- Registro de inventarios de libros de biblioteca del año 1959. Del N° 1 al 3037. (Folios 1 a 10).
- Libro de actas de la Biblioteca del Seminario de Perfeccionamiento Docente de Avellaneda. (Folios 1 y 2).

- Libro de actas de la Escuela de Capacitación Directiva (1). (Folios 1 a 64).
- Libro de actas de la Escuela de Capacitación Directiva (2). (Folios 1 a 25).
- Libro de actas de Talleres del Nivel Primario desde 1986 hasta 1991. (Folios 1 a 42).
- Libro de temarios del primer ciclo de perfeccionamiento docente. 1972. (Folios 1 a 8).
- Libro de recortes periodísticos y apuntes del Seminario de Danzas Folclóricas. 1965.
- Libro 1 de Actos Públicos del Salón del Magisterio de 1961 hasta 1964. (Folios 5 a 146).
- Libro 2 de registro de artes plásticas del Salón del Magisterio de 1966 a 1972. (Folio 3 a 200).
- Libro 3 de la Escuela de Arte Nativo de 1961 hasta 1964. (Folio 3 a 54).
- Libro 4 del Seminario de Arte Dramático de 1961 a 1964. (Folio 3 a 37).
- Libro 5 del Seminario de Conjunto Coral de 1962 a 1964. (Folio 3 a 19).
- Libro 6 del Seminario de Música Instrumental de 1962 a 1964. (Folios 3 a 40).
- Libro 7 del Seminario de Historia del Arte de 1962 a 1964. (Folios 3 a 32).
- Libro 8 del Seminario de Dibujo Didáctico de 1963 a 1964. (Folios 3 a 32).
- Libro 9 del Seminario de Metodología Musical de 1963 a 1964. (Folios 3 a 14).

En tercer lugar, las fuentes consultadas fueron publicaciones educativas de la provincia de Buenos Aires. El análisis se focaliza en dos publicaciones en particular. Por un lado, la *Revista de Educación*, heredera y continuadora de los *Anales de la Educación Común*, órgano de prensa fundado por Domingo Faustino Sarmiento en el año 1858. Si bien la revista atravesó distintos períodos a lo largo de su historia, centraremos el análisis a partir del año 1956, cuando la misma adopta un nuevo rumbo, aportando material para el cultivo cultural, la formación y la actualización de los docentes, además de iniciar "...su período desarrollista en consonancia con los nuevos aires políticos del país y se tornó funcional a las nuevas reglas" (Bracchi, 2005, p. 282). Por otro lado, relevamos el boletín trimestral *Informamos*, editado por el Centro de Documentación e Información Pedagógica de la provincia de Buenos Aires. Abarca el panorama educativo y contiene información legal de manera discontinuada a través de un digesto de normas y disposiciones, noticias y artículos de especialistas nacionales y extranjeros, discursos de funcionarios provinciales, entre otros contenidos.

En cuarto lugar, instrumentos normativos a través de los cuales las autoridades educativas gobernaron el sistema. En este caso, se produce una densa trama de regulaciones de distinto carácter y naturaleza que hace necesario determinar el origen de dichos instrumentos y el alcance de los mismos. Leyes nacionales y provinciales, Resoluciones del Consejo Federal de Educación, Decretos nacionales y provinciales (en muchos casos de gobiernos de facto), Resoluciones provinciales, Resoluciones ministeriales, Disposiciones, Circulares y Comunicados administrativos son todas fuentes primarias de incalculable valor que dictan la letra y los alcances de las políticas en general, y las educativas en particular, pero que nos desafían a un cuidadoso trabajo de análisis a fin de discernir no solo lo que se dispone, sino también las racionalidades y los contextos subyacentes a la producción de los cuerpos normativos. “La Institución Educativa es el lugar de fuerte impacto de Leyes, Decretos, Resoluciones, Disposiciones, Circulares y Comunicados con cuya información se optimiza su propia gestión en todas las áreas que abarca: la orgánico administrativa, la técnico-pedagógica y la sociocomunitaria” (Recopilación de las normas vigentes en el Sistema Educativo Provincial para la Gestión en las Instituciones, 2006, p. 9).

En quinto y último lugar, materiales diversos de complejo abordaje a partir de la dificultad para fecharlos, conocer sus autores y verificar y validar lo que sostienen, pero que a la vez es indispensable contarlos como fuentes de indagación. Nos referimos a los breves textos publicados en los blogs de los distintos centros, las referencias a los aniversarios, las publicaciones promovidas desde los propios CIE para recuperar distintos aspectos de su propia historia¹⁰, los videos publicados en sitios de internet, las páginas de los centros que fueron publicadas en el sitio web de la Dirección de Formación Docente Continua de la Provincia de Buenos Aires, entre otros. Esos materiales construyeron un relato que configura memorias institucionales de fuerte peso en los imaginarios que sostienen la identidad de estas instituciones y de sus agentes. Estos testimonios serán utilizados con el cuidado requerido y con el necesario cruce con otras fuentes que permitan validarlos como información de utilidad para la investigación.

Un aspecto relevante del proceso de construcción del relato histórico es la combinación y triangulación de las fuentes. Si bien esta prescripción es de rigor para todos los estudios de tipo cualitativo (Sautu, 2005; Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Borsotti, 2007),

¹⁰ Dentro de estas iniciativas destacamos el libro compilado por Gustavo Anessi que recupera aspectos importantes de la historia del CIIE de Maipú (Anessi, 2016).

cobra aún más importancia en un trabajo de investigación histórica que se enfrenta a trazos y retazos de un pasado muchas veces confuso y contradictorio, por lo que requieren ser confrontadas con otros testimonios para lograr alguna forma de inteligibilidad. Pero, además, porque supera cierto imperativo tradicional en las investigaciones sociales que vinculaba rigor metodológico con marcos unitarios restrictivos, lo que origina una operación intelectual en buena parte reduccionista. La apuesta consiste en dirigir el análisis hacia procesos de “validación convergente” que estimulan la utilización de métodos no estandarizados a partir de una concepción epistémica diversa que repone la capacidad comunicacional que poseen los propios sujetos de la investigación (Barrancos, 1996). El juego de relaciones complejas que se pone de manifiesto en el entrecruzamiento de los testimonios orales con las normativas y los registros escritos en las actas institucionales da cuenta de la necesidad de la triangulación.

C. Encuadre teórico y marco epistemológico. Entre la renovación historiográfica y la Historia de la educación

La presente investigación encuentra su marco referencial en el ámbito de la renovación historiográfica producida en el último tercio del siglo XX, en el cual se comienzan a cuestionar los grandes paradigmas explicativos de los fenómenos sociohistóricos, tales como el funcionalismo, el estructuralismo y el marxismo, este último en sus visiones más “vulgares” (Fontana, 2001; Hobsbawm, 1998). Estas corrientes, de gran influencia en el campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades en la mayor parte del siglo XX, surgen como un conjunto de respuestas que se dieron al viejo modelo historiográfico representado en el Historicismo alemán y en la Escuela Metódica francesa, historia que se preocupaba solo por los acontecimientos políticos y por los fenómenos de la “alta cultura”. “Estas respuestas tenían en común la voluntad de integrar en el relato los datos referidos a la actividad económica - al trabajo, a la subsistencia, la producción y los intercambios - y el propósito de ocuparse del conjunto de la sociedad” (Fontana, 2001, p. 195). Los aportes que estas corrientes realizaron al conocimiento del pasado fueron significativos y permitieron consolidar a la historia como un saber académico reconocido a partir del rigor de sus métodos, la solidez de sus teorías y la eficacia para dar cuenta de los procesos del pasado protagonizados por grandes agrupamientos colectivos, como las clases sociales o las fuerzas productivas. El predominio de la Historia económica y social instala la idea de que se puede construir un relato “científico” del pasado a partir del

estudio de los procesos de larga duración, que consideran como variables insoslayables la complejidad del tiempo histórico y la determinación de las grandes estructuras (económicas o sociales) por sobre la voluntad de los sujetos y sus acciones.

Como señalamos al inicio del apartado, los historiadores percibieron el modo en que los supuestos de la Historia económico-social no daban cuenta de ciertos fenómenos del pasado y múltiples preguntas del presente, las cuales no podían ser resueltas desde dichos paradigmas. Más concretamente, la creencia en la posibilidad de una explicación científica coherente sobre el cambio en el pasado es rechazada y en su lugar surge un renovado interés por los aspectos más variados de la existencia humana, acompañados por la convicción de que "...la cultura de un grupo, e incluso la voluntad de un individuo, son potencialmente agentes causales de cambio tan importantes como las fuerzas impersonales de producción material y crecimiento demográfico" (Lawrence Stone en Iggers, 2012, p. 161).

La emergencia de nuevas tendencias y prácticas disciplinares es el correlato de los cuestionamientos antes descriptos. Así, se construyen desde las Ciencias Sociales nuevos principios conceptuales y metodológicos que, fuertemente vinculados con cambios políticos y culturales de su tiempo, se traducen en variadas propuestas, de las que destacaremos algunas transformaciones estrechamente vinculadas con el campo historiográfico. Desde la epistemología de las Ciencias Sociales se suele señalar al giro antropológico y al giro cultural como producto de estos cambios.

Si bien a lo largo del siglo XX existieron acercamientos de distinta intensidad entre historiadores y antropólogos¹¹, es recién a fines de ese siglo cuando la confluencia se concreta en una síntesis disciplinar favorable para el surgimiento de prácticas metodológicas que posibilitan la emergencia de un campo de estudios renovados (Galletti, 2014). Desde el marxismo británico, Edward Palmer Thompson declaraba la necesidad de despojarse de los límites que encontraba en la Historia económica y social, y de buscar nuevas perspectivas de análisis en la antropología. En su célebre disertación en un congreso de antropología social en la India, además de declararse un "impostor" por provenir del campo de la historia, señalaba los motivos de su acercamiento: "...para nosotros, el estímulo antropológico no surte su efecto en la construcción de modelos, sino

¹¹ Podemos señalar como uno de los primeros acercamientos el interés que manifiesta Lucien Febvre, fundador junto a Marc Bloch de la escuela de los Annales, quien, en su análisis de temas vinculados con la historia de las mentalidades, tuvo una fuerte influencia del antropólogo francés Lucien Lévi-Bruhl y sus estudios sobre la mentalidad primitiva (Burke, 1993).

en la localización de nuevos problemas, en la percepción de problemas antiguos con ojos nuevos” (Thompson, 1992, p. 61). Esta línea de aproximación la encontramos también en los historiadores de la tercera generación de la escuela de los Annales, como Jaques Le Goff y George Duby, los cuales analizan aspectos como el tiempo medieval o el triple orden feudal desde una perspectiva antropológica (Burke, 1993). Esta búsqueda encuentra su máximo estadio en la irrupción de la llamada “antropología posmoderna”, cuyo máximo representante es Clifford Geertz, el que aporta nuevos enfoques en los análisis desde la perspectiva de la también llamada “antropología simbólica”. Sus abordajes estudian desde leyendas y ritos hasta simbologías gestuales y, fundamentalmente, proponen un tratamiento antropológico de las fuentes históricas como ventana de acceso al pasado, tratando a ese otro temporal como otro cultural, adoptando el enfoque geertziano de la interpretación de las culturas:

...el hombre es un animal suspendido en redes de significados que el mismo ha tejido, yo entiendo a la cultura como esas redes y el análisis de ella por lo tanto no como una ciencia experimental en búsqueda de leyes sino como una ciencia interpretativa en busca de significados (Cliford Geertz en Iggers, 2012, pp. 200-201).

En el análisis e interpretación de esas “redes” podemos ver nuevas prácticas historiográficas que enriquecen los modos de comprender el pasado y preanuncian otro gran cambio epistemológico en el ámbito de las Ciencias Sociales. La influencia del llamado “giro cultural” es evidente: “...el giro culturalista se expresó, sobre todo, tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña, a través del abandono gradual de la vieja historia social en favor de la cultural y del giro lingüístico” (Fontana, 2002).

Este giro cultural implicó una amplia gama de nuevos impulsos teóricos provenientes de campos anteriormente marginales dentro de las ciencias sociales, como el posestructuralismo, los estudios culturales, la crítica literaria y varias formas de análisis lingüístico, las cuales enfatizaron la importancia de los procesos culturales y de los sistemas de significación. Hay espacios intermedios, como el de las mediaciones simbólicas o el de la dimensión simbólica de las prácticas, que deben ser decodificados e interpretados por el científico social, ya sea una riña de gallos o una matanza de gatos¹².

¹² Hacemos alusión a los estudios de Clifford Geertz sobre las redes de significación que analiza en su célebre estudio de las riñas de gallos en Bali y a los trabajos del historiador Robert Darton sobre la cultura popular francesa, y dentro de ellos el análisis de una matanza de gatos llevada a cabo por los trabajadores de una imprenta parisina de mediados del siglo XVIII, estudio considerado como uno de los más representativos de la Historia cultural (Fontana, 2001; Iggers, 2012).

Aquí es donde los enfoques preocupados por el mundo de la cultura y el universo de las representaciones, junto con un enfoque de la sociedad pensada como una trama de relaciones simbólicas, confluyen en la emergencia de ciertos paradigmas historiográficos que combinan la ya señalada insatisfacción con las nuevas perspectivas de análisis. Podemos observar de qué manera los cambios aportados desde la antropología, la lingüística y la primacía por el estudio de las manifestaciones culturales son los principios sobre los que se sostiene la renovación historiográfica en la que incluimos (desde su afinidad conceptual) a la presente investigación. A continuación, ampliaremos el análisis de estos enfoques.

En primer lugar, haremos referencia a la Historia cultural. Algunos de sus rasgos, definidos por Roger Chartier, son la atención a los lenguajes, las representaciones y las prácticas, y la manera inédita de comprender las relaciones simbólicas y su vínculo con el mundo social, ya que encuentran modos de inteligibilidad en disciplinas poco frecuentadas por los historiadores como la antropología o la crítica literaria. Este tipo de historia procede más por medio de estudios de caso que mediante la teorización global, pero, sobre todo, y esto nos interesa destacarlo, conduce a los historiadores a reflexionar sobre sus propias prácticas, en particular sobre las elecciones conscientes o las determinaciones desconocidas que rigen su manera de construir las narraciones y los análisis históricos (Chartier, 2005). Entrevistas y Libros de actas se cruzan a partir de la literalidad de sus testimonios, pero a la vez se entraman reafirmando y contradiciendo, descubriendo y ocultando sentidos que ponen límites concretos a la tarea del investigador. Compartir con el lector esos límites y avanzar en esas tramas son acciones que forman parte de la agenda de estas novedades historiográficas, agenda con la que coincidimos y que utilizaremos en el presente trabajo.

En segundo lugar, la referencia ineludible es a la Microhistoria. Si bien nuestro diseño metodológico no responde a un estudio de caso o al microanálisis de una situación particular, hay aspectos de esta práctica historiográfica¹³ a los que recurriremos para reflexionar y para resolver algunas dificultades de nuestra investigación y de las posibilidades de la misma. El programa de la Microhistoria enunciado por historiadores italianos y franceses provoca una revolución (no exenta de polémicas) en los ámbitos

¹³ Carlo Ginzburg rechaza la idea de que la Microhistoria sea una escuela o una corriente historiográfica, planteando que la verdadera novedad es más bien metodológica, en el orden de las prácticas (Ginzburg, 2010).

académicos al proponer una reducción de la escala de análisis de los procesos históricos; una función distinta del relato en relación las prácticas historiográficas anteriores; el paradigma indiciario, la atención puesta en la anomalía¹⁴ como modalidad de análisis, en contraposición a la búsqueda de regularidades de los modelos macrosociales; el tema de la contextualización del análisis, teniendo en cuenta la cuestión de la racionalidad que se puede inferir de comportamientos propios de una realidad acotada a un tiempo y un espacio muy finito, y cuánto de lo que explica esa realidad es posible de aplicarlo a la interpretación de otros medios y contextos, lo que nos conduce a considerar la relación entre las escalas de análisis (Levi, 1996; Ginzburg, 2010). A los efectos de la presente tesis, nos interesa considerar la relación entre las escalas, la función cognoscitiva del microanálisis como modo de comprensión de la realidad y las estrategias narrativas al momento de construir el relato, compartiendo con el lector los dilemas y las dificultades que surgieron en el proceso de reconstrucción de nuestro objeto de estudio. Estos tres principios metodológicos (la importancia de la relación entre las escalas de análisis, el abordaje microhistórico como modo de comprender fenómenos generales y una narración que exponga la complejidad del proceso de investigación) se emparentan con el modelo de análisis que proponemos para la investigación en curso.

La tercera referencia epistemológica a la que haremos referencia es la “Historia Reciente”. En la década de 1970 surge en distintos ámbitos historiográficos un renovado entusiasmo por “historizar” el presente, aspiración incompatible con los mandatos positivistas del siglo XIX y buena parte del XX, los cuales impedían al historiador acercarse a los hechos recientes, influidos por las pasiones del presente.

En el terreno estrictamente historiográfico, el acrecentado interés por este pasado cercano se ha manifestado en el renovado auge de un campo de investigaciones que, con diversas denominaciones - historia muy contemporánea, historia del presente, historia de nuestros tiempos, historia inmediata, historia vivida, historia reciente, historia actual - se propone hacer de ese pasado cercano un objeto de estudio legítimo para el historiador (Franco y Levin, 2007, p. 32).

Esta atención se explica por distintos motivos, entre los que podemos señalar las transformaciones dentro del campo de las Ciencias Sociales reseñadas al inicio del apartado, la irrupción de la memoria expresada a través de la voz de los protagonistas y,

¹⁴ El mejor ejemplo es Doménico Scandella, el molinero friuliano que es juzgado por la inquisición a causa de sus extrañas teorías acerca del cosmos y el papel de Dios en la creación del mundo. Con los archivos del proceso del tribunal eclesiástico que lo juzga como fuente principal, Carlo Ginzburg escribe “el queso y los gusanos” y no solo reconstruye algunos momentos de la vida de “Menocchio” (ese era su apodo), sino parte del universo cultural de los sectores subalternos de Italia del norte en el siglo XVI (Ginzburg, 2008).

en muchos casos, las víctimas de las tragedias recientes, además de las expectativas sociales que exigen el derecho y el deber de la memoria en la lucha por evitar que caigan en el olvido acontecimientos significativos del pasado inmediato. Los estudios de este campo plantean ciertos problemas metodológicos, pues resulta complicado definir las fronteras de un pasado reciente abierto y en permanente revisión, con la presencia de visiones antagónicas que inevitablemente ofrecen disputas por el sentido caracterizadas por su naturaleza conflictiva. Nuestro estudio y sus marcos temporales, entre fines de la década de 1950 y principios de los noventa, se circunscribe dentro de la temporalidad en la que se inscribe la historia reciente, determinada por la supervivencia de actores y protagonistas de ese pasado, la existencia de una memoria social viva y la contemporaneidad entre la experiencia vivida del sujeto que estudia (el historiador) y el objeto de conocimiento (el pasado reciente). Los testimonios ofrecidos en las entrevistas, el análisis sistemático de los Libros de actas y las publicaciones educativas están atravesados por los acontecimientos históricos del tiempo reciente y en muchos casos testimonian los conflictos antedichos.

En cuarto lugar, el trabajo está encuadrado en el campo de estudios de la Historia de la Educación. Un campo complejo atravesado por vastas tradiciones en donde funcionarios estatales, sociólogos, especialistas en Ciencias de la Educación, historiadores y otros especialistas conformaron un espacio interdisciplinario, dinámico y renovado (aunque no exento de tensiones) a partir de una producción que amplía los modos y temas de investigación. En el marco de su vitalidad temática aparecen tres perspectivas teórico-metodológicas que contribuyeron con esa renovación: las escalas de análisis, el diálogo mantenido con otras Ciencias Sociales y la búsqueda de nuevas estrategias narrativas (Arata y Southwell, 2014). Entre estas perspectivas teóricas y metodológicas aparece el cambio de las escalas de análisis, especialmente el paso de las miradas nacionales a perspectivas regionales y locales (Revel, 2015). Esta investigación se propone analizar las políticas de formación continua de los docentes de la provincia de Buenos Aires y la relación de dicha temática con las políticas impulsadas por el Estado nacional, pero también observando sus efectos locales. “Los enfoques preocupados por estudiar las rutinas diarias y la naturaleza singular y situada de las instituciones educativas contribuyeron de manera decisiva a comprender los impactos que tuvieron los diferentes proyectos educativos ‘nacionales’ desde la perspectiva de las situaciones locales” (Arata y Southwell, 2014, p. 18).

En la década de 1990 el historiador portugués Antonio Nóvoa afirmaba que la historia de la educación en sus orígenes no era un campo en disputa sino un terreno baldío que los historiadores no querían ocupar porque consideraban que carecía de un estatuto científico y que a los pedagogos no les interesaba defender porque estaban más interesados en dar respuestas a los problemas del presente que a construir un saber histórico sobre la escuela. Pero, además, postula la necesidad de ampliar el campo de análisis a partir de un fructífero intercambio con la historia cultural y la historia intelectual. La apuesta por la renovación del campo a través de la interdisciplinariedad era el camino sugerido para enriquecer los estudios sobre la educación (Nóvoa, 1997). Lejos estamos de esas vacancias, aunque la pregunta por el carácter interdisciplinario y los aportes que hacen al campo esos saberes siguen estando en la agenda de la discusión epistemológica. La preocupación por la política de formación de docentes en ejercicio llevada a cabo por la provincia de Buenos Aires en el recorte temporal estudiado afilia la investigación al período de los estudios de la Historia de la educación en Argentina de fin de siglo XX y principios del XXI, en donde, junto a la apertura de enfoques y temáticas en el contexto de la globalización, se avanza hacia una “nueva” historia de la educación nacional, anclada en historias provinciales (Carli, 2014, p. 106).

Los aportes de los diversos campos temáticos van en línea con el propósito de formular en la presente investigación ideas y conceptos que contribuyan no solo al conocimiento de la historia educativa de la provincia de Buenos Aires, sino también a otros aspectos políticos, sociales y culturales del pasado reciente.

Capítulo 2. Estado, educación y formación docente en la provincia de Buenos Aires

En este capítulo vamos a desarrollar el abordaje conceptual con el que trabajamos en la tesis. Para ello, nos detendremos en ciertos problemas históricos ligados a la tensión entre la temporalidad externa de las políticas públicas y la interna, propia de los dispositivos formadores que instrumenta la provincia para sus docentes. También problematizaremos la cuestión de la escala del estudio y la compleja territorialidad bonaerense junto a las tensiones entre la historia y la memoria en un estudio del pasado reciente.

Un segundo enfoque histórico y político analiza la relación entre la nación y la provincia, las políticas educativas y las iniciativas previas a la investigación propuesta relacionadas con la formación de docentes en ejercicio en la provincia de Buenos Aires.

A. La provincia de Buenos Aires. Tiempo, espacio y memoria

Los Seminarios dictados en las Jefaturas de Zona (1959-1966) y posteriormente los CIE (1967-1985) conforman una red de instituciones y de funcionarios estatales que interactúan con múltiples agentes en escenarios heterogéneos, por lo que una premisa inherente a la investigación es salir de la mirada lineal e instrumentalista del Estado, sus acciones y sus alcances para “...pensar de una manera un poco menos esquemática y prescriptiva las relaciones entre el Estado y otras esferas sociales” (Boholavsky y Soprano, 2010, p. 3). Los mismos autores priorizan enfoques que analizan las múltiples relaciones e imbricaciones entre el Estado (materializado en sus instituciones) y las fuerzas sociales, estimando las relaciones entre las lógicas globales y las locales, las resistencias y violaciones a las regulaciones sociales y los espacios no sometidos al control político y burocrático que inciden en las acciones estatales. Ciertas perspectivas de análisis de las políticas educativas imaginan una direccionalidad unívoca desde la burocracia estatal a los destinatarios y, en el caso de nuestro objeto de estudio, las acciones deben ser desentrañadas de un conjunto de instituciones y agentes estatales que permitirán abordar y darles cierta inteligibilidad a esas imbricaciones. Esto conllevaría evitar las miradas del Estado “desde afuera”, las cuales forman parte de muchos estudios referidos a las políticas educativas:

... estas perspectivas tendieron a representarlo en términos de un actor todopoderoso, un instrumento clave en el proceso de formación de una economía nacional y la generación de condiciones sociales, políticas y educativas que generasen ciertos grados de consenso y coacción imprescindibles para lograr el dominio sobre las clases subalternas y consolidar un orden capitalista dependiente del exterior (Boholavsky y Soprano, 2010, p. 5).

En este sentido, se considerarán a los Seminarios de Jefatura de Zona y especialmente a los CIE como una más de las agencias del Estado (provincial) que establece diversas formas de intercambio con otros actores estatales, sociales y de la política, y se entenderá a dicho Estado desde los múltiples intereses y tensiones que lo atraviesan y que contradicen aquellas ideas que destacaban la unidireccionalidad de sus acciones. Los funcionarios que diseñaron y ejecutaron las acciones de formación docente en ejercicio debieron interactuar con otras agencias estatales, con gremios, con asociaciones de docentes y con instituciones privadas. Consideramos que la expansión de las políticas de formación en ejercicio desde 1959 puede interpretarse en clave de la afirmación de su competencia y autonomía en su condición de agencia estatal de formación para los docentes bonaerenses, en un ámbito de confrontaciones y acuerdos con otras instituciones pertenecientes al campo de la capacitación desde principios de siglo (como son las estructuras de supervisión del sistema y sus cuerpos de inspectores, el Estado nacional y sus publicaciones, las asociaciones de profesores y las revistas pedagógicas). La definición de dichas áreas de competencia demanda un análisis de boletines y crónicas publicadas por las dependencias oficiales, teniendo en cuenta que se considerará que estas publicaciones tienden a sobredimensionar la eficacia de las intervenciones.

La investigación se propone analizar una política educativa de carácter público que tuvo, a lo largo de su historia, un alcance provincial. Es evidente que cualquier acción que se implementa desde un centro de poder tiene efectos diversos en los agentes y en las instituciones a las que alcanza, sobre todo en el caso que nos ocupa, dada la magnitud territorial de la provincia de Buenos Aires, la complejidad de su organización espacial y la diversidad de sus contextos sociales, económicos y culturales. Esta consideración nos obliga a tomar en cuenta algunas variables que inciden en la investigación, más aún en el propósito de entender las acciones llevadas a cabo por las autoridades educativas provinciales como políticas que tienen efectos concretos en todos los ámbitos del territorio provincial.

En ese sentido, las dimensiones que atraviesan la presente investigación y que a continuación presentamos son tres: la dimensión temporal y su periodización, la

dimensión espacial y su relación con las escalas de análisis, y las tensiones entre el pasado histórico y la memoria de las informantes.

A. 1. Tiempo y periodización

Una fecha es una fecha. Los historiadores fechan. Es decir: ponen banderines en las líneas de tiempo para indicar que se pasa de una cosa a otra. Parece fácil, pero no. Detrás de ese número aséptico hay, con frecuencia, todo un campo de batalla en el que se juega el “conflicto de las interpretaciones”: la fecha, ese puente entre dos mundos, tiene que ser justificada, argumentada, defendida o refutada. En los espacios entre cuatro números se cuelan posicionamientos teóricos, filosóficos, ideológicos, políticos. En el límite, enteras concepciones del tiempo histórico (Eduardo Grüner en Kohan, 2017, p. 9).

Entendemos que las políticas educativas tienen un carácter social e histórico, por eso la investigación aborda su “historicidad”, es decir, su inscripción en un tiempo, en un espacio y en una trama de significación (Sánchez Gamboa, 1996). En particular, en el caso que investigamos historizar no es solo inscribir en un tiempo las políticas y acciones de las instituciones y de sus agentes, sino también periodizar a dichas políticas en etapas históricas que se suceden a partir de la continuidad de ciertas acciones, pero sobre todo los cambios que permiten “poner banderines para indicar que se pasa de una cosa a otra”.

El hecho de periodizar las políticas de formación de docentes en ejercicio entre 1959 y 1985 plantea una cuestión compleja al considerar la tensión entre las dos posturas relativas a la cuestión: la primera es la que pone en consideración los acontecimientos externos al objeto de estudio y que, en el caso de instituciones y políticas públicas, muchas veces remite a los cambios de períodos gubernamentales, sucesión de mandatos presidenciales, etc. La segunda remite al propio objeto de estudio y a un análisis interno de sus condiciones y cambios, más allá de las evidentes influencias de las coyunturas institucionales (Soprano, 2010).

Tenemos claro que no hay periodizaciones “definitivas” que organicen en una serie de etapas con rasgos nítidos y diferenciados los procesos que tuvieron lugar en el continente y en nuestro país (Southwell y Arata, 2014). Coincidimos con los autores en que hoy los historiadores están menos apegados a las nociones de “momentos fundacionales” o “rupturas” para en cambio entrever las continuidades en los cambios y las novedades como producto de lentos procesos de acumulación. Se abandona la concepción unitaria y lineal para postular una concepción múltiple del tiempo y, en relación con la cuestión de la periodización, el trabajo entrecruza dos temporalidades distintas que deben ser consideradas al momento de definir diferentes etapas del trayecto de una política.

En lo relativo al ámbito latinoamericano, el trabajo se encuadra en un período característico de la historia de la educación inaugurado en la segunda posguerra y centrado en las políticas desarrollistas y en la planificación educativa, con toda la impronta tecnocrática y el optimismo pedagógico que destacaba el papel fundamental de la educación como modo de formar al capital humano necesario para alcanzar el desarrollo económico (Ossenbach Sauter, 2004). En el caso argentino, al final del peronismo, se produce una renovación en términos de políticas educativas con gobiernos como el de Frondizi (1958-1962) y la dictadura del general Onganía (1966-1970), quienes adscriben al ideario desarrollista junto a la dictadura militar de 1976, la cual, al mantener cierta adhesión a las propuestas educativas tecnocráticas, refuerza el control burocrático y autoritario dentro del sistema. El fin de la dictadura encuentra a los gobiernos (nacional y provinciales) y sus políticas educativas seriamente condicionadas por la pesada herencia del proceso: pueden reponer en el sistema educativo ciertos principios democráticos como la libertad de expresión y la libertad de cátedra, pero no pueden superar el vaciamiento de contenidos y el deterioro educativo provocado por las políticas del autodenominado “Proceso de reorganización nacional” (Puiggros, 2003). La influencia de estos acontecimientos sociohistóricos resulta evidente, pero pueden ocultar las características de algunos procesos políticos (en nuestro caso, de política educativa) que tienen cierta autonomía: “...en esta dirección, el primer paso dado por la historiografía educativa consistió en reclamar la autonomía relativa de los procesos educativos respecto al resto de los procesos sociales” (Southwell y Arata, 2014, p. 26). El objetivo, entonces, es la búsqueda de una periodización propia, que se ajuste a los cambios y procesos internos de nuestro objeto de estudio, sin renunciar a la consideración de la influencia del contexto político y social, y sin caer en determinismos externos. Para definir una posible periodización de la historia de los centros se considerará el objeto de estudio en sí mismo más que las cronologías tradicionales que se definen a partir de aspectos sociopolíticos e institucionales generales:

...pues es de uso corriente que los estudios sobre la historia del Estado en la Argentina construyan sus periodizaciones de acuerdo a continuidades y rupturas establecidas en torno de los resultados electorales y los golpes de Estado que determinaron la secuencia de presidentes, desconociendo especificidad a las temporalidades y trayectorias de las agencias y funcionarios de los Estados nacional, provincial y municipal (Soprano, 2010, p. 113).

La temporalidad propia del desarrollo de la red de instituciones formativas lo largo de la provincia y los cambios y las continuidades en el ámbito de la política y de la cultura son las dos fuerzas que tensionan e interactúan al momento de definir los distintos

períodos en los que se inscriben las acciones de perfeccionamiento para docentes provinciales.

A. 2. Espacio. Las escalas de análisis

Si bien es cierto que gran parte del trabajo de archivo se basa en dos instituciones (los Centros de Investigaciones Educativas de Almirante Brown y Avellaneda), así como también en las entrevistas a informantes claves que trabajaron en esas dependencias, no estamos planteando un estudio de caso sobre esos CIIE. El propósito de la investigación es describir y analizar más de treinta años de políticas públicas de perfeccionamiento docente provinciales. Varios son los núcleos conceptuales presentes en nuestro diseño metodológico, aunque la cuestión de las escalas de análisis atraviesa cualquier propuesta que intenta establecer relaciones de causalidad entre aspectos micros y macros.

El problema no consiste tanto en oponer un arriba a un abajo, los grandes a los pequeños, sino en reconocer que una realidad social no es la misma según el nivel de análisis o, como diremos en múltiples ocasiones en este libro, la escala de observación en la que decidimos ubicarnos (Revel, 1995, p. 15).

¿Cuán representativa puede resultar la “muestra” de la investigación realizada a partir de archivos y entrevistas locales si pretendemos proyectar los resultados de la investigación a la escala provincial?

La complejidad territorial de Buenos Aires nos enfrenta al dilema metodológico de la búsqueda de la “muestra representativa”. Desde esta perspectiva, la provincia se divide en las tres estructuras siguientes de acuerdo a sus características sociodemográficas.

La primera de esas estructuras se conforma con cuatro grandes centros gravitacionales conformados alrededor de los núcleos urbanos más poblados: 1. El área metropolitana de Buenos Aires (el llamado Gran Buenos Aires) conformada por 24 partidos. 2. La Plata y el Gran La Plata. Más allá de su cercanía con el sur del Gran Buenos Aires, La Plata constituye un espacio diferenciado con características propias. 3. El sur de la provincia, con dos grandes centros urbanos como Mar del Plata y Bahía Blanca. 4. El noroeste de la provincia, con la particularidad de que la trama urbana de la que forman parte ciudades como Pergamino o San Nicolás tiene como gran urbe de referencia a la ciudad de Rosario, ubicada en la provincia de Santa Fe. La segunda estructura se encuentra por debajo de estos centros principales, destacándose una red de ciudades intermedias cuya densidad y tamaño se vinculan con las características ecológicas y sus perfiles productivos. Centros principales como Tandil, Junín, o Quequén-Necochea, todos de más de 50.000 habitantes y cabeceras de partido, complementados con ciudades más pequeñas que forman parte de

esa red urbana. En último lugar, un tipo diferente de trama urbana que se desarrolla desde la década de 1930: son las ciudades balnearias como Mar de Ajó, Villa Gesell y Pinamar, con dinámicas particulares, y sin similitud con los núcleos urbanos anteriores (Míguez y Spinelli, 2014).

En esa trama territorial se han creado desde 1959 instituciones específicas para formar a las y los docentes en ejercicio del nivel primario. Nuestras unidades de análisis son los centros de Avellaneda y de Almirante Brown, ambos ubicados en la zona sur del conurbano bonaerense. El primero de ellos guarda una especial relación con el origen del dispositivo formador. Algunas versiones indican que fue en esa ciudad donde se inició la experiencia de los seminarios de perfeccionamiento docente en el año 1959, de la mano de Jorge Hansen y Santiago Ramos González, Director General de Educación de la Provincia de Buenos Aires¹⁵ entre 1960 y 1962 e Inspector Jefe de Zona respectivamente. Más adelante retomaremos el tema. Por su parte, el CIE de Almirante Brown está ubicado en el segundo cordón del conurbano, más alejado de la ciudad de Buenos Aires. Ambos son representativos de la realidad de ese gran conglomerado que integra, junto a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Descartada la búsqueda de la muestra representativa, el presente trabajo entiende que cierta uniformidad de las propuestas emanadas desde el gobierno del sistema educativo provincial se sostiene en la eficacia de sus cuerpos supervisivos intermedios y su capacidad de “poner en acto” las políticas que se diseñan y definen desde el Ministerio de Educación provincial y la Dirección General de Escuelas. Desde 1959, es muy significativo el desempeño que tienen los inspectores en el origen y en la consolidación de las acciones de perfeccionamiento. Más adelante se analizarán las características del cuerpo de inspectores y la tensión entre lo que la provincia “baja” y la relativa autonomía que tienen los distritos y las regiones educativas para tomarlo y “ponerlo en acto”. Lo que nos atrevemos a sostener es que los cuerpos de inspectores se formaron en tradiciones de supervisión y acompañamiento pedagógico y administrativo que tienen su origen en los inicios del sistema educativo bonaerense desde fines del siglo XIX. Más precisamente, desde los últimos años del siglo XIX se produce una normativización de su tarea a partir de la imposición de un modelo de formación docente hegemónico impulsado en las

¹⁵ Recordemos que desde 1949 existe en la provincia un Ministro de Educación y un Director General de Escuelas que cumple funciones consultivas. La gestión del sistema educativo provincial está en manos del ministro (Rodríguez y Petitti, 2017).

escuelas normales nacionales y se consolida un aumento de su capacidad de intervención y de su poder en el ámbito provincial.

Gradualmente, la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires fue enajenando atribuciones y funciones originariamente asignadas a los Consejos Escolares y se las fue entregando al Cuerpo de Inspectores. De esta manera, se fueron ampliando sus funciones dentro y fuera de la escuela (Ponce de León, Volonte y Longobucco, 2008, p. 4).

La constitución de un cuerpo supervisivo con capacidad política y de gestión representa un factor insoslayable para impulsar con relativa eficacia y uniformidad las acciones dispuestas por el gobierno provincial a lo largo y a lo ancho del territorio bonaerense. En un territorio tan diverso, encontramos cierta uniformidad por parte del cuerpo de inspectores en las acciones impulsadas en la organización de los seminarios de perfeccionamiento y posteriormente en la organización de los CIE.

A.3. Historia y memoria

Un último aspecto para tener presente es el modo en que el trabajo de archivo dialoga con los testimonios y la manera en que las entrevistas “activan” recuerdos y reponen acciones y sucesos que van reconstruyendo una parte de la historia de las políticas de perfeccionamiento provinciales.

La primera tensión es provocada por el contraste entre dos fuentes de información primordiales que exigen un minucioso trabajo de análisis y entrecruzamiento a fin de validar y verificar mucho de lo que se afirma, de manera escrita y oral. Más allá de la fría letra de la normativa expresada en leyes, resoluciones, disposiciones y circulares, las fuentes escritas que requieren mayor cautela son los Libros de actas. Verdaderas memorias institucionales, son portadores de un tipo de escritura metódica, con un contenido técnico burocrático propio de un cuerpo de funcionarios especializados. Pero a la vez, estas fuentes “de puño y letra” posibilitan el paso de lo macro a lo micro produciendo un efecto de realidad y de certeza (Caballero, 2001). Escritura estatal, en el contexto en donde Estado y escritura constituyen un binomio inseparable. Dentro de los registros de escritura del Estado, el libro de actas tiene sus particularidades. No solo implica la prueba de papel que certifica un orden, sino que también es la necesaria constancia de lo que se hizo, del cumplimiento de lo que la autoridad dispone, pero también de lo que, sin ser realizado, igual debe ser consignado (Casabone, 2016). Fuente compleja, que indica acciones y muchas veces presenta la información de manera parcial y fragmentada, esta escritura “técnica”, “burocrática” y de tono aséptico puede colocarnos frente a ciertos problemas de interpretación. En una de las entrevistas, una inspectora

coordinadora de los centros, cuando se hace referencia a afirmaciones sostenidas en dichos documentos, expresa que “no se puede creer todo lo que aparece en los Libros de actas”, dando a entender que muchas veces esas escrituras se sostienen en la obligación reglamentaria de expresar cuestiones que deben “figurar” en los libros, lo que pone en duda parte de lo que allí se afirma (Teresa T. Entrevista del 04-11-2019). Si bien esta condición puede atravesar a cualquier fuente histórica antes del análisis crítico del historiador, la admisión de la informante demanda un trabajo de interpretación muy atento y vuelve indispensable el entrecruzamiento y la triangulación de los materiales de archivo.

La segunda tensión comprende la compleja relación entre memoria e historia. Cuando afiliamos la presente investigación a la renovación historiográfica que viene de la mano de la historia cultural, la Microhistoria y la historia reciente, también estamos poniendo el foco en los actuales estudios sociales basados en la memoria. “Contemporáneo a lo que se llamó en los años setenta y ochenta el ‘giro lingüístico’, o acompañándolo muchas veces como su sombra, se ha impuesto el ‘giro subjetivo’” (Sarlo, 2005, p. 22). Este giro pone en valor recuerdos y memorias como insumo fundamental de la historia, priorizando los testimonios en primera persona. La memoria se comienza a comparar con la historia, pese a ser registros distintos del pasado. Incluso, para algunos autores, esta memoria se vuelve sobreabundante y abusiva delimitando el espacio de la comprensión. La memoria está amenazada no por la supresión de la información, sino por la sobreabundancia de esta (Todorov, 2000; Traverso, 2011).

En los testimonios de inspectoras y asesoras, en los aniversarios y sus festejos, y en las muestras de objetos históricos atesorados con mucho compromiso y cuidado en las vitrinas de los CIE se puede observar la deriva de un fenómeno que es propio de conflictos políticos del pasado reciente: el llamado “deber de memoria” (Lvovich y Bisquert, 2008). Sin poner en plano de igualdad todos los compromisos ante el pasado y el deseo de recuperarlo a partir del testimonio de testigos y víctimas, hay cierta similitud en el modo en que se “ofrecen” esos recuerdos al investigador, en el deseo comprometido de colaborar con el trabajo de investigación como modo de hacer justicia por un tiempo vivido muy valorado, aunque poco reconocido socialmente y al que se lo recupera testimoniándolo e historizándolo.

Si admitimos el riesgo que implica “abusar” de la memoria en un trabajo que se propone realizar y ofrecer una investigación de carácter histórico, el cuidado metodológico es dejar clara la diferencia entre el registro memorialístico y el histórico.

Se intenta recuperar esos recuerdos como fuente fundamental de nuestro relato, sin dejar de mantener la suficiente distancia entre los dos registros ante la necesidad de respetar reglas básicas del método historiográfico. La tensión entre memoria e historia es reafirmada por sociólogos e historiadores, quienes plantean que, mientras la memoria recuerda, la historia registra; mientras la primera es afectiva, la segunda es crítica; en tanto una se presenta subjetiva y ligada a ocasionales recuerdos y olvidos, la otra peca de minuciosa y atada los hechos; mientras la memoria testimonia el punto de vista del testigo, la historia contrapone testimonios seleccionándolos a partir de métodos de validación que nunca se apoyan solamente en el punto de vista de un sujeto; y, finalmente, la memoria es singular y la historia tiene pretensión de universalidad, de fundar un sentido más allá de un punto de vista particular (Traverso, 2011).

Para concluir, cuestiones como la de las periodizaciones y sus temporalidades internas y externas, y la complejidad del entramado social y territorial tan heterogéneo junto a la búsqueda de principios ordenadores y homogeneizadores (en suma, la tensión entre las memorias individuales y las historias institucionales) son núcleos conceptuales que deben ser considerados como condicionantes del proceso de investigación al momento de explicitar nuestro enfoque metodológico y epistemológico.

B. Estado, educación, formación docente inicial y en ejercicio

La cuestión de la relación entre el Estado nacional y el provincial es uno de los puntos considerados en la investigación, tanto en los aspectos políticos generales como en las políticas educativas en particular.

Desde una perspectiva provincial, un fenómeno propio de la jurisdicción es la particular imbricación con la instancia nacional, sostenida a lo largo de la historia, de forma que se establecen distintas maneras de relación que, con variantes, siempre destacan el influyente rol que ha jugado Buenos Aires sobre la política nacional en detrimento de la provincia en el marco de ese vínculo (Ollier, 2010). Entendemos que esta relación encierra otras complejidades, donde siempre ventajas y desventajas de una proximidad tan potente y de intereses tan imbricados son las dos caras de un mismo vínculo.

En el caso argentino, destacamos el rol preponderante que ejerció el Estado Nacional en el desarrollo de los sistemas educativos al reforzar una tendencia de política centralista

y al aparecer como modernizador con una fuerte influencia sobre la sociedad (Puiggros, 1996; Filmus, 1999). Aquí sale a la luz la relación entre las jurisdicciones, pues si bien la Constitución Nacional de 1853 dictamina que la educación elemental o primaria debe ser organizada por las provincias, el Estado nacional termina adoptando un carácter protagónico a partir de la Ley de Educación 1.420 en el año 1884 y la sanción de la denominada Ley Láinez en 1905. Esta faculta al gobierno nacional a crear, a través del Consejo Nacional de Educación, escuelas elementales a solicitud de las provincias.

Esta Ley marca un nuevo hito histórico del federalismo educativo y comienza una etapa intensa de creación de escuelas primarias en las provincias. Incluso algunas provincias aprovechan la llegada de los recursos fiscales nacionales para cerrar sus propias escuelas y dejar en manos de la Nación la carga presupuestaria de la extensión del sistema educativo (Rivas, 2009, p.18).

B.1. La Nación y la Provincia

Desde sus orígenes, la consolidación del poder central en Argentina se asocia con la apropiación de esferas y de funciones que desempeñaban otras jurisdicciones y corporaciones. En tiempos de la Organización Nacional, la formación del Estado se produce a partir de la adquisición de ciertas competencias de lo que Oszlak denomina atributos de “estatidad”. Estos atributos pasan por ciertas capacidades que adquiere el Estado, ya sea externalizar su poder como unidad soberana e internalizarlo asumiendo el monopolio del uso de la fuerza, la posibilidad de extraer recursos de la sociedad civil para sostener el naciente aparato burocrático o, lo que más destacamos en relación con nuestra investigación, la “capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan los sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación” (1982, p. 532). El aumento del poder estatal, traducido en la capacidad de dominio y de penetración, tuvo uno de sus principales fundamentos en la organización de un sistema educativo nacional. Por un lado, porque impone un dispositivo de construcción de consenso alrededor del proyecto político oligárquico; por el otro, esa capacidad de penetración ideológica confronta con jurisdicciones menores, quitándoles atributos de regulación social que entonces quedan en manos del poder central. Esto produce el debilitamiento del poder provincial y su subordinación a esa entidad nacional que se consolida (Oszlak. 1982).

Los estudios sobre la historia de la provincia de Buenos Aires coinciden en que el proceso de consolidación del Estado nacional tiene su correlato en la subordinación provincial. Incluso el sentido de la construcción de un poder central se encontraría en una

amplia alianza de provincias que tiene por finalidad someter a Buenos Aires y su autonomía (Ollier, 2010; Hora, 2013). No obstante ello, resulta interesante observar cómo Hora y Ollier coinciden, más allá de duros diagnósticos¹⁶, en que a pesar de su sometimiento, la provincia logra sostener ciertos espacios de autonomía. Hora destaca el éxito de los grupos dirigentes en su proyecto de crear un Estado provincial más poderoso, capaz de ejercer un control capilar sobre los habitantes y el territorio mediante el impulso de determinadas iniciativas, entre las que destaca el incremento del presupuesto educativo y la expansión de la administración pública y judicial en un territorio que triplicó su superficie en pocos años (Hora, 2013). Por su parte, Ollier indica de qué manera la crisis a la que se ven arrastrados los conservadores nacionales en el período de predominio radical (1916-1930) permite que el Partido Conservador de Buenos Aires consolide las bases y orientaciones de su organización en el plano provincial antes que en el nivel nacional. Esto le daría una relativa autonomía en las décadas de 1920 y 1930, incluso cuando los conservadores lleguen al poder a partir del golpe de estado del Teniente General Uriburu y gobiernen al país durante trece años (Ollier, 2010). Esta base de poder podría ser uno de los aspectos a considerar al momento de explicar la autonomía y la capacidad que tuvieron los grupos conservadores de anticipar políticas educativas nacionales, como analizaremos más adelante.

Las relaciones entre la nación y la provincia a partir de 1943 parecen ser menos complejas en términos del alineamiento y la subordinación de la segunda a la primera, aunque siempre guardan matices que asoman como tensiones entre ambas jurisdicciones.

En el caso de la experiencia peronista, el conflicto entre dos fuertes liderazgos políticos como los de Juan Domingo Perón (presidente) y Domingo Mercante (gobernador) se produce a partir del crecimiento de la popularidad del gobernador y el consenso alrededor de su gestión, que coincide con la del líder nacional en la realización de obras, la ampliación de derechos y el acceso al bienestar para muchos ciudadanos excluidos hasta entonces. A su vez, se ponderan otros aspectos del gobernador que no se hacían presentes en el gobierno nacional. “Bajo su mandato, el gobierno de Buenos Aires recibe los calificativos de dinámico, progresista y tolerante; rasgos cuya ausencia se reprocha al gobierno nacional, que exige el cumplimiento y la lealtad de sus funcionarios” (Ollier, 2010, pp. 70-71). La figura y el poder del gobernador alcanza su cénit en el año 1949,

¹⁶ “Derrotada en el frente militar, humillada en su rol de provincia líder y despojada su histórica capital, Buenos Aires vio drásticamente devaluada su importancia en la política nacional” (Hora, 2013; p. 52)

cuando Mercante fue elegido presidente de la Convención Nacional Constituyente que sancionaría la Constitución “justicialista” de 1949¹⁷. Justamente la sanción de la Constitución es el punto de inicio para el declive de su liderazgo, pues con la posibilidad de la reelección, Perón desconfió del popular gobernador y lo dejó al margen del círculo del poder del justicialismo, por lo que alcanza a completar su mandato en el año 1952. Su sucesor Carlos Aloé se disciplina al poder central y al liderazgo del presidente en ejercicio, lo que termina con las tensiones entre ambas jurisdicciones. “Los tres años de gobierno del mayor Carlos Aloé quedaron fijados en la memoria colectiva de los bonaerenses como aquellos donde su máxima autoridad tanto como su política siguieron incondicionalmente al presidente de la república, de una forma no exenta de obsecuencia” (Panella, 2014, p. 96).

El golpe de estado de 1955 anuncia una nueva lógica de relación entre ambos estados. Ya no hay espacio para políticas propias y esferas de acción de relativa autonomía. En los tres años de gobierno militar (1955-1958), el poder nacional interviene en la provincia y hace énfasis en desarmar y eliminar aquellos aspectos identitarios del gobierno peronista como la estructura del estado justicialista y su correspondiente doctrina nacional (Ollier, 2010; Panella, 2014).

La necesidad de examinar estas relaciones surge de la atención que merecen las distintas modalidades de articulación entre la nación y las provincias en general, y Buenos Aires en particular. En el caso del sistema educativo, la paulatina centralización de funciones y atribuciones de las que se apropian las autoridades educativas nacionales tiene un impacto diferenciado, y parece afectar poco a las políticas de formación de los docentes en ejercicio, en tiempo en que estas acciones parecen quedar exclusivamente en manos de las jurisdicciones provinciales (Serra y Dicker, 2004). Si bien no parece haber una incidencia directa del Ministerio de Educación nacional en estas acciones, podemos ver plasmados en los modelos educativos (Weinberg, 1981) que impulsa el gobierno central una relación de proximidad con el perfeccionamiento docente.

B.2. Relación entre las políticas educativas nacionales y provinciales

El análisis de la relación entre la nación y las provincias en la esfera educativa no puede ignorar la particular tensión que se produce a partir de las atribuciones que la Constitución Nacional de 1853 les asigna a las últimas y el movimiento de centralización

¹⁷ Eva Duarte lo llamó el “corazón de Perón” (Panella, 2014).

que lleva a cabo el Estado Nacional a partir de su consolidación, con la sanción de las leyes 1.420 y 4.874, esta última también conocida como Ley Láinez¹⁸.

De esta manera, se configura de hecho un doble sistema escolar en cada provincia, dependiente uno del Consejo Nacional de Educación (y posteriormente del Ministerio nacional) y el otro de las administraciones provinciales, con fuertes contradicciones y diferencias entre ambos, tanto en lo burocrático como en lo financiero y lo pedagógico. Incluso, en muchos casos, las provincias desatienden a sus escuelas y las cierran, transfiriendo indirectamente el costo fiscal del gasto educativo a la nación (Pineau, 2007).

La sanción de la Ley Láinez consolida un proceso de centralización en donde la nación funda en las provincias “escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales”, a lo que se suma la existencia de una amplia red de escuelas nacionales de nivel medio como los bachilleratos, las escuelas de comercio y las escuelas de educación técnica. “Hasta mediados de siglo XX el gobierno nacional tuvo un papel hegemónico. Ejerció su papel protagónico mediante la creación de escuelas, la prestación del servicio educativo, el financiamiento y el apoyo técnico” (Feldfeber y Ivanier, 2003, p. 422).

Este complejo panorama nacional adquiere especificidades en los estudios sobre el impacto que la Ley tuvo en las diferentes provincias. En ese sentido, y solo hablando de porcentajes, no es lo mismo Corrientes, en donde las escuelas “fiscales” (así se las denominaba a las fundadas por el Estado nacional) eran casi el 80 % de las primarias de esa provincia, que Buenos Aires, en donde eran menos del 10 % (Pineau, 2007).

Si la primera mitad del siglo XX es la de la centralización, a partir del golpe de estado de 1955 y de la implementación de políticas desarrollistas se inicia un proceso de descentralización con la decisión del Estado nacional de transferir a las provincias todas las instituciones a su cargo de los niveles tanto inicial como primario, secundario y terciario. Si bien este proceso culmina a principios de la década de 1990, en sus inicios señala un cambio de orientación en la relación entre las jurisdicciones encargadas de gobernar al sistema educativo. En el caso específico de las escuelas primarias, dicho cambio coincide en su temporalidad con la presente investigación, iniciándose durante la

¹⁸ “En 1905, con la sanción de la Ley 4.874 - conocida como Ley Láinez - el gobierno nacional quedaba facultado, por medio del Consejo Nacional de Educación (CNE), a crear escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en territorios provinciales a solicitud de las provincias (para ajustarse a lo normado por la Constitución Nacional). La Ley Láinez, que había surgido como un instrumento de emergencia, pasó a tener carácter prácticamente definitivo. Desde ese momento, se configuró un circuito paralelo de escuelas provinciales y nacionales en un mismo territorio, con competencias encontradas” (Gudelevicius, 2009, p. 3).

presidencia de Frondizi, en un fallido intento de transferencias. Continúa durante el gobierno de facto que toma el poder en 1966, concretándose una transferencia parcial de instituciones del nivel primario (680 escuelas a las provincias de Buenos Aires, La Rioja y Río Negro). Para el caso específico de Buenos Aires, esta transferencia significó un acrecentamiento de un poco más del 10 % de la matrícula del nivel primario. “En tres años, la autoridad provincial sumó 242.548 nuevos alumnos hasta alcanzar un total de 2.333.861 estudiantes hacia 1970” (Southwell, 2015, p. 468).

Este proceso de descentralización es un aspecto considerado en la investigación en tanto tiene consecuencias concretas en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires que se señalarán en los próximos capítulos. Pero también indicaremos que, más allá de la puesta en cuestión de la situación de las transferencias de escuelas, nos resulta muy difícil mensurar el impacto concreto de la misma, dado que la distribución de las escuelas Láinez en la provincia fue muy desigual y priorizaba los distritos rurales en donde la cobertura del Estado provincial era insuficiente. Pero en la generalidad de la provincia, hacia el año 1936, podemos observar que, de un total de 2364 escuelas primarias, 2166 eran provinciales y solo 198 eran nacionales, menos de un 10 % (Pineau, 2007).

En una entrevista, la directora de un CIE durante la década del ‘70, ante una consulta por la situación de las escuelas de nación, contesta que, en el caso del distrito de Almirante Brown, solo había una escuela “Láinez”, la número 50 de Rafael Calzada, la cual luego de transferida fue designada con el número 54 (Beatriz B. Entrevista del 14-11-2019). Para ella, este tema era irrelevante dada la inexistencia de escuelas primarias nacionales en el distrito. Si bien las acciones de perfeccionamiento que llevan a cabo los CIE se circunscriben por más de 30 años solo al nivel primario, no podemos ignorar la presencia del Estado nacional a partir de los lineamientos de sus políticas educativas y también a partir de la vasta red de escuelas de educación secundaria administradas por el ministerio nacional. Pero en el caso de este estudio, que enfoca acciones de formación destinadas casi en su totalidad a maestras y maestros del nivel primario, la presencia del Estado nacional en la administración de las escuelas no tiene la relevancia que sí encuentra en otros niveles del sistema educativo.

Un segundo modo de analizar la relación entre la provincia de Buenos Aires y el Estado nacional es detenernos en algunos de los momentos más significativos de la historia educativa provincial y observar cómo muchas de sus políticas guardan relación con las llevadas a cabo por la nación.

En el año 1875 gobierna la provincia Carlos Casares, miembro del Partido Autonomista y aliado del presidente Nicolás Avellaneda. Ese mismo año, la legislatura de Buenos Aires sanciona la “Ley de Educación Común N° 888”. Con esta medida se continúa la organización del sistema educativo provincial a partir de ciertos principios del modelo liberal que se está implementando en el mundo occidental, como lo son la obligatoriedad y la gratuidad. Si bien en la provincia no se trata el tema de la laicidad, se establecen ocho años de obligatoriedad para varones y seis para mujeres, queda garantizada la gratuidad y se dispone que el gobierno del sistema quede en manos de un Director General de Escuelas y un Consejo General de Educación, función para la cual fue nombrado Sarmiento. Además, se define que la administración local quede en manos de un cuerpo electivo vecinal y se ordena la asignación de rentas fijas para financiar al sistema (Katz, 1996; Puiggros, 2003). Nueve años más tarde, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se consolida el régimen oligárquico y, en ese contexto, luego de un largo proceso de discusiones (destacamos el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882 y los acalorados debates en la Cámara de Diputados), el Congreso Nacional sanciona la Ley 1420 de Educación Común. Esta sostiene los principios de gratuidad, obligatoriedad y educación graduada, y avanza en cierto sentido en el principio de laicidad, ya que determina que el dictado de contenidos religiosos suceda fuera del horario de clases (Puiggros, 2003).

En el año 1936 es elegido gobernador de la provincia de Buenos Aires Manuel Fresco, representante del Partido Conservador. Más allá de las polémicas por el fraude cometido en dichas elecciones, el gobierno de Fresco es recordado por impulsar una ambiciosa política de reforma social que tiene en la educación uno de sus ámbitos más destacados. “Bajo el lema ‘Dios, Patria y Hogar’, se aglutinaron junto al gobernador sectores del conservadorismo bonaerense, militantes nacionalistas y representantes del socialismo independiente, como Roberto Noble¹⁹, que fue su primer ministro de gobierno” (Béjar, 1992, p. 85). Los objetivos de dicha reforma son luchar contra el analfabetismo y el enciclopedismo, y plantea que la enseñanza debe tener una orientación práctica (dando lugar al aprendizaje de oficios) y estimular sentimientos patrióticos, nacionalistas y

¹⁹ Roberto Jorge Noble Larrosa (1902-1969) fue un periodista, político y empresario argentino. Fue fundador del diario Clarín. Su actividad política se inicia en el Partido Socialista y forma parte del grupo rupturista que se divide en 1927 y crea el Partido Socialista Independiente. Esta agrupación partidaria forma una alianza perdurable con los grupos conservadores, lo que lleva a Noble a ser electo para la Cámara de Diputados, en donde es autor de iniciativas vinculadas con el quehacer cultural, como la Ley de Propiedad Intelectual y Artística y LS11 Radio Provincia. Funcionario del gobernador Manuel Fresco, se señala en las reseñas de su vida su adhesión a los regímenes totalitarios europeos (Borrelli, 2008; Duhalde, 2010).

religiosos (Katz, 1996). Para Béjar, la nueva escuela debe apoyarse en tres pilares básicos: la introducción de la religión católica como materia obligatoria, el brindar un lugar más destacado a las actividades corporales y la prioridad del hacer por sobre la educación intelectual (1992). El retorno de la enseñanza religiosa a la escuela y el discurso higienista y moralizador que exalta el valor de la Educación Física como modo de forjar la infancia y la juventud son algunos de los tópicos de esta reforma, y hasta aparecen ciertos principios militaristas dentro de la escuela que combinan este sesgo conservador con propuestas pedagógicas de avanzada. Lejos de asumir un sesgo restaurador que aspire a volver a un pasado glorioso, la reforma educativa de 1937 “[genera] un nuevo imaginario pedagógico basado en una nueva ‘pedagogía hegemónica’ y de lograr implementarla con una estrategia que combinaba acciones renovadoras, represivas y cooptativas” (Pineau, 1997, p. 83). Algunos años más tarde, varias de estas orientaciones serán parte de las políticas educativas impulsadas por el gobierno militar que derroca al presidente Castillo en 1943 y, posteriormente, por el peronismo a partir de 1946.

Esta evidencia permite plantear como hipótesis que la provincia fue el lugar en que los sectores conservadores, hegemonizando su conducción política y privilegiando este espacio para su accionar partidario, ensayaron las distintas propuestas educativas que luego implementaron, o intentaron implementar, a nivel nacional (Pineau, 1997, p. 19).

Si bien para el autor esta coincidencia obedece en parte al hecho de que muchos funcionarios de la provincia pasan a desempeñarse posteriormente en el gobierno central, la evidencia de que existieron iniciativas educativas provinciales que en algún caso antecedieron a las nacionales cobran sentido para el presente trabajo, ya que el desarrollo de una red de instituciones encargadas de perfeccionar a docentes en ejercicio es una política que no tiene correlato en el plano nacional, por lo menos hasta fines de la década de 1980.

La política del peronismo en la provincia de Buenos Aires está alineada con la política nacional en lo referente a importantes cambios institucionales, los cuales no son específicos del área educativa ni exclusivos de la provincia, sino que se inscriben en el contexto de la ampliación de un estado que se enmarca en el escenario internacional de la posguerra y la consolidación del Estado de Bienestar (Petitti, 2017).

Pese a que las políticas educativas implementadas desde 1943 pueden ser vinculadas a un mismo proyecto político e ideológico, el análisis se focalizará en la experiencia del

ministerio de Julio César Avanza²⁰, quien a partir de la reforma de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires es designado Ministro de Educación.

El sesgo reformista del ministerio de Avanza coincide con las políticas que a nivel nacional desarrolla el gobierno peronista. El capítulo educativo del primer plan quinquenal, una de las iniciativas de reforma educativa más importantes del peronismo, tiene una orientación ideológica espiritualista, nacionalista-democrática y propone un enfoque práctico de la escuela media. Pero aún más, tanto a nivel nacional como provincial se proyecta una reforma de las instituciones del gobierno de la educación, cuya finalidad era la centralización administrativa y burocrática. En el plano nacional, José Pedro Arizaga propone una reforma del histórico Consejo Nacional de Educación para transformarlo en una virtual Subsecretaría de Educación de la cual dependían tres secciones: enseñanza primaria, media y técnica (Puiggros, 2003).

En la *Revista de Educación* publicada por la Dirección General de Escuelas en el año 1938 aparece Arizaga como consejero del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, donde forma parte de una comisión especial de seguimiento de la reforma educativa impulsada por el gobernador Manuel Fresco en el año 1937 (*Revista de Educación*, en adelante R.E. N° 3, 1938). Esta mención confirma que un funcionario de la provincia de Buenos Aires miembro de la “Comisión de la Reforma Educativa” de Fresco fue posteriormente Secretario de Educación del gobierno peronista, lo que ofrece un testimonio concreto del vínculo ideológico entre ambas políticas educativas (Pinkasz y Pittelli, 1993).

Para el caso de la provincia, la reforma administrativa de Avanza tiene el mismo objetivo. Centralización y control administrativo por parte de un ministerio dependiente del ejecutivo provincial que reemplaza a la Dirección General de Escuelas y al Consejo General de Educación. Pero, además, a partir de 1949 los consejos escolares, instituciones de participación comunal, son reemplazados por delegaciones administrativas que, tiempo después quedan bajo el control del cuerpo de inspectores (Petitti y Ferreyra, 2014).

²⁰ Abogado de Bahía Blanca, militante nacionalista vinculado con F.O.R.J.A. (Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina) y secretario de la Dirección General de Cultura de la Provincia de Buenos Aires. En 1946 ejerció el cargo de Comisionado Municipal de Bahía Blanca en tanto que en 1948 fue electo senador provincial por el Partido Peronista. En 1949 fue convencional constituyente nacional y provincial para las reformas constitucionales respectivas de ese año, para desempeñarse luego como Ministro de Educación de la Provincia hasta el año 1952. Además, tuvo una importante trayectoria como escritor y ajedrecista (Rodríguez y Petitti, 2017, p. 58; Panella, 2005).

Otra cuestión que encuentra un vínculo sostenido entre la nación y la provincia es el ambicioso programa de edificación de edificios escolares. En el país se construyen casi 4000 escuelas²¹ entre 1946 y 1955, y 1504 de esos edificios escolares se construyeron en la provincia de Buenos Aires en seis años, a través del Plan Integral de Edificación Escolar (Panella, 2014).

Una última marca coincidente en las políticas destinadas al sector docente nacional y al bonaerense fueron las sanciones de los respectivos estatutos, instrumentos reguladores del trabajo docente por excelencia.

A nivel central, son don los momentos destacados antes del año 1958, año clave tanto por el estado de movilización que genera el debate por el proyecto del estatuto nacional del docente como también por la creación de varios sindicatos que, entre sus demandas, sostenían el derecho al perfeccionamiento (Balduzzi y Vásquez, 2000). El primero, en el año 1947, cuando se sanciona el Estatuto del Docente Privado, el cual garantiza la estabilidad, el sueldo docente, el salario mínimo, la bonificación por la antigüedad y otros derechos que acercaba al sector privado a los derechos de los trabajadores de la enseñanza pública. Además de ser una norma muy valorada por los docentes del sector, constituyó un aporte a la regulación de las prácticas de enseñanza (Perazza, 2013). En segundo lugar, destacamos la sanción del “Estatuto Profesional del Docente del General Perón en el año 1954”. Aspiraciones de larga data como la estabilidad en el cargo, la legalización del ejercicio de los derechos políticos y gremiales, el perfeccionamiento, la asistencia social, las vacaciones, el ascenso por concursos, entre otros, fueron comprendidos en esta norma, además de contemplar el derecho al perfeccionamiento docente. Este estatuto significó un gran avance en los modos de ingreso a la docencia y en la organización del escalafón docente (Perazza, 2013).

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la sanción de la Ley 5651 del año 1951 de Estatuto Docente reemplaza una normativa muy valorada por el cuerpo de enseñantes provinciales, la Ley 4675, sancionada durante la gobernación de Manuel Fresco. Esta estableció las jerarquías docentes, reguló los sueldos, impulsó la carrera docente, la junta de clasificaciones, los jurados para concursos y el tribunal de disciplina (Katz, 1996). El propósito de la Ley 5651 era jerarquizar material y espiritualmente el magisterio provincial, ordenar adecuadamente las designaciones, traslados y ascensos y todo lo

²¹ Fuente: Mónica Rein (1998) en Arata y Mariño, 2013, p. 200.

referente a la estabilidad y al régimen disciplinario, aspectos que se consideraba que habían quedado desactualizados en la normativa anterior (Panella, 2005). Nuevamente aparece la relación dialéctica entre la provincia de Buenos Aires y la Nación en el tema del estatuto, ya que se vuelve a producir esa coincidencia relativa en la agenda de políticas educativas mencionada para casos como los de los gobiernos conservadores anteriores al peronismo.

En resumen, un ambicioso plan de construcción de edificios escolares, la centralización política y administrativa del gobierno de la educación y, finalmente, la sanción de normativas que regulan el trabajo de enseñar son algunos de los muchos puntos de contacto entre las políticas educativas de la nación y de la provincia durante los primeros gobiernos peronistas. Entre esas coincidencias, enfatizamos la sanción de los Estatutos docentes y los artículos que prescriben al perfeccionamiento docente como un derecho (Balduzzi y Vásquez, 2000).

Para finalizar, realizaremos un breve análisis del lapso gobernado por la dictadura que derroca a Juan Domingo Perón en septiembre de 1955, período inmediatamente anterior al inicio de nuestro estudio. Los historiadores señalan el énfasis puesto por los militares en desarticular muchos de los instrumentos de política pública impulsado por el gobierno derrocado. Más allá de las tensiones entre los grupos nacionalistas y liberales dentro del bando golpista, una vez definida esa puja a favor de los últimos se inician medidas represivas que van desde las acusaciones de corrupción y traición a la patria hasta el fusilamiento de militares nacionalistas que intentaron oponerse a dichas políticas. Estos episodios pusieron al desnudo “una nueva dimensión que los argentinos creían abandonada en el siglo XIX: la pena de muerte por razones políticas” (Tcach, César, 2007, p. 25). El mandato de la hora pareció responder a la fórmula “¡derógase! En nombre de la libertad” (Puiggros, 1997, p. 27). Para la autora fue suficiente eliminar la simbología peronista de los textos, los planes de estudio y la vida cotidiana en las escuelas para cumplir con el ¡derógase!, dado que en la escuela persistía el viejo discurso normalista mechado con enunciados católicos que tenía la capacidad de resistir a cualquier movimiento político y cultural contrario a sus postulados. “Los retratos de Sarmiento y Mitre convivían con las imágenes de la Virgen de Luján en salones (...). Algunos libros de lectura habían resistido el paso de los gobiernos; otros fueron limpiados de imágenes peronistas” (Puiggros, 2003, p. 148).

Si a nivel nacional la preocupación parece inscribirse en las acciones represivas, en la provincia de Buenos Aires la obra de las gobernaciones de la intervención decretada por los militares combina las mencionadas acciones de desperonización con otros aspectos que proponen continuidades con las políticas que habían sido implementadas en gobiernos anteriores. Apenas asumido, el ministro Juan Canter²² adopta medidas de derogación de contenidos y normativas, en sintonía con las adoptadas por el gobierno nacional: restitución de los nombres originales de los establecimientos educativos, eliminación del feriado del 17 de octubre, reformas de planes de estudio, restitución de antiguos libros de textos, eliminación de la materia Educación Cívica por su propósito de adoctrinamiento en los principios peronistas. En el campo de la intervención “depuradora” del sistema no se pueden dejar de mencionar la exoneración de maestros vinculados con el peronismo. A estas medidas se agregan algunas de tipo restauradoras, como la incorporación de la asignatura Educación Democrática y el restablecimiento de la *Revista de Educación* de la provincia de Buenos Aires (Pettiti, 2014).

Entre las medidas que queremos señalar referidas a ciertas continuidades, destacamos fundamentalmente los esfuerzos por sancionar normativas que prescriben derechos y obligaciones de los docentes provinciales. En ese sentido, desde 1956 se discute la sanción de una nueva ley que reglamente un nuevo Estatuto del Personal Docente de la Provincia de Buenos Aires, el cual fue sancionado finalmente en el año 1957 y reformado para corregir algunos desajustes referidos a designaciones y traslados en 1958, durante la gobernación de facto del coronel Emilio Augusto Bonecarre. El nuevo Estatuto avanza en garantizar la estabilidad en los cargos de los docentes y fundamentalmente elimina la posibilidad de cierta influencia del poder político en la conformación de tribunales que evalúan designaciones y ascensos. Además, en su artículo 5° señala la obligación de perfeccionarse del magisterio y el derecho a obtener becas y licencias para hacerlo (Katz, 1996). El Estatuto tuvo un amplio consenso entre los docentes, tanto que, cuando el gobierno de Oscar Alende suspende su aplicación para realizarle nuevas reformas, la oposición a esta medida fue tomada como uno de los principales reclamos en las huelgas que impulsan los maestros de la provincia de Buenos Aires en 1958. Hacia fines del año 1958, luego de una prolongada huelga del magisterio provincial, la legislatura pone en vigencia nuevamente el Estatuto (Aguilar, 2010). Otra vez podemos observar que la

²² Profesor de Historia egresado de la Universidad de Buenos Aires, partidario de restaurar la tradición liberal y laica previa a 1936. Esto provoca un conflicto con la Iglesia que termina con su renuncia en el año 1956 (Rodríguez y Pettiti, 2017, p. 50).

provincia y el Estado nacional coinciden en el tratamiento de un nuevo estatuto que reemplace al cuerpo normativo sancionado durante el gobierno peronista. En ese sentido, la dinámica entre centralización y federalismo característica de la particular organización del Estado Argentino se manifiesta claramente en políticas educativas nacionales con lineamientos a los que muchas veces se subordinan las provincias, pero también con políticas educativas provinciales que anticipan o coinciden en agendas (como en el caso de la sanción de los estatutos), o, en muchos casos, impulsan acciones no consideradas por el Ministerio de Educación Nacional, como el perfeccionamiento docente.

B.3. Las políticas de formación docente inicial y en ejercicio. Los antecedentes de las políticas de perfeccionamiento docente impulsadas desde el Estado provincial

La política de perfeccionamiento iniciada por la provincia de Buenos Aires en el año 1959 estuvo dirigida fundamentalmente al magisterio. Tomando en cuenta este aspecto, el análisis que realizaremos acerca de la formación docente inicial y permanente estará focalizado en el nivel educativo primario, dado que, salvo excepciones, los CIE incluyen en sus propuestas al resto de los niveles y modalidades del sistema educativo durante la década de 1980, tiempo que excede y por mucho el límite cronológico del presente estado de la cuestión.

Con respecto a la formación del magisterio cabe destacar el rol preponderante que asume el Estado nacional como formador de docentes a través de una amplia red de Escuelas Normales Nacionales, que se inicia con la fundación de la Escuela Normal de Paraná en el año 1870²³. La importancia de esta institución no radica en haber sido la primera de tantas, “sino en el lugar de referencia que ocupa en el proceso de expansión del normalismo, dado que operará como el modelo sobre el cual se constituirán prácticamente todas las escuelas normales del país” (Dicker y Terigi, 1997, p. 33). El momento histórico es fundacional, pues el impulso dado a la formación docente forma parte de un proceso de consolidación del sistema educativo nacional y de la conformación de una identidad docente particular. La dimensión de la tarea asumida por las autoridades públicas se expresa en la expansión del sistema formador.

Si bien algunas fundaciones anteceden a la ley 1.420 (19 en total), la creación de escuelas normales fue sostenida luego de 1884. En las tres décadas subsiguientes a la sanción de la ley de educación común, el Estado argentino fundó 81 escuelas normales en diversos lugares. En

²³ Si bien se registran en nuestro país experiencias desde el año 1825, estas no lograron los resultados previstos por la falta de medios capaces de responder a las urgencias del momento (Diker y Terigi, 2008, p. 32-33).

ese lapso es posible reconocer dos épocas particularmente pródigas: en los años inmediatos posteriores a la aprobación de la ley 1.420, cuando se abrieron establecimientos en las capitales provinciales y luego, alrededor del centenario, cuando se fundaron escuelas en lugares más remotos, especialmente en los territorios nacionales o en pueblos vinculados a la campaña rural (Fiorucci, 2014, p, 29).

De esta manera, el Estado centraliza la formación docente, impone el discurso normalista, dicta las pautas de cómo se debe enseñar y, a través de la contratación de maestros y maestras y la exigencia de la titulación, regula el ingreso a la profesión y sienta las bases que transforman al magisterio en una profesión de estado (Birgin, 1999).

En la provincia de Buenos Aires funcionaron 17 escuelas normales que no lograban satisfacer la cantidad de maestros que demandaba un sistema en expansión. Esto dio lugar a la creación de Escuelas Normales Rurales destinadas a formar a los maestros y maestras que necesitaban las escuelas de la campaña a las que no se dirigían las y los docentes urbanos. También es necesario mencionarlas como experiencia alternativa a las Escuelas Normales Populares fundadas a partir del año 1912 por iniciativa de las Sociedades Populares de Educación. Estas instituciones eran supervisadas por el Estado y en 1915 llegaron a 32 escuelas con 2000 alumnos matriculados, pero fueron cuestionadas por su funcionamiento irregular y muchas fueron cerradas a fines de la década de 1910 (Pinkasz, 1993). También es importante mencionar la creación de la Escuela Normal Provincial de La Plata en 1892, otra experiencia auténticamente provincial. En todos los casos, las instituciones no logran formar la cantidad de docentes titulados que exige el sistema²⁴ y, ante esta realidad, la estrategia de la Dirección General de Escuelas fue la delegación y el control. Delegación en tanto la provincia deja en manos del Estado Nacional la formación de maestros a través de las Escuelas Normales Nacionales, y control a través de los Exámenes de Títulos de Maestro, que buscaban acreditar a los docentes no titulados. Las mesas examinadoras estaban integradas por miembros del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires y del cuerpo de Inspectores designados por el Director General de Escuelas, y eran el medio por el que los maestros idóneos accedían a un título habilitante (Pineau, 1997).

Para señalar brevemente las características de la formación que recibían los maestros, debemos reparar en las tradiciones sobre las que se asientan esas experiencias formativas, encarnadas en sujetos e instituciones. A pesar de que analizar en profundidad las características de la tradición normalista excede los propósitos de esta investigación, nos

²⁴ En 1898, de un total de 2018 maestros, 245 eran egresados de escuelas normales, 1393 tenían título expedido por el CGE y 380 ejercían sin título (Pineau, 1997a).

detendremos en algunos de sus rasgos para pensar a qué dispositivos de perfeccionamiento y actualización accedía el magisterio de esa época. Dos son los ejes que subrayamos, a partir de los cuales es posible inferir qué tipo de formación en ejercicio habilita esta tradición.

El primero de los ejes sería el “axiológico”, que nos orienta a ciertos postulados del “deber” propios de la tradición normalista, por ejemplo, la mística del servidor público civilizatorio que combate a la barbarie representada por curas y educadores improvisados. “El maestro, investido de una actividad civilizadora, casi misionera, tendrá por función específica lograr la asimilación simbólica y la integración moral de las clases populares” (Alliaud, 2007, p. 79). Apóstoles del saber, el vínculo de la relación entre el pastor y el rebaño migró de la iglesia hacia la educación elemental moralmente administrada.

Vocación, abnegación, servicio. Ser maestro/a respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores que se recibían. Por eso, algunos autores sostienen que cuando la formación de docentes se institucionalizó, los objetivos religiosos se secularizaron sin perder el fervor moral (Birgin, 1999, p. 26).

El segundo eje lo protagoniza el saber técnico. En tanta tradición pedagógica, el normalismo es una tecnología formalizada con eje en la aplicación de métodos (Birgin 1999). Desde esta línea de análisis, para cumplir con la labor educativa se necesitaba un cuerpo de saberes específicos, la teoría y la práctica pedagógica. El debate entre teoría y práctica, o cuánto de uno y de otro se necesita para enseñar, atraviesa las discusiones acerca de lo que puede y debe saber un maestro. En este sentido, la matriz positivista del normalismo defiende la necesidad de una formación científica sobre las disciplinas y sobre la pedagogía, que haga del maestro un especialista en la enseñanza.

Los valores, los deberes y la necesidad de actualizar los saberes técnicos parecen combinarse como un sistema de estímulos que motivan a maestras y maestros para acercarse al perfeccionamiento, casi al nivel de obligación moral ante los desafíos que el trabajo docente demanda. El normalismo se sostiene, con ciertas impugnaciones, como tradición hegemónica en la formación inicial de los docentes durante todo el período en que analizaremos los antecedentes de la formación en ejercicio para docentes.

Como detallaremos a continuación, tres son los momentos que merecen señalarse en la síntesis histórica que presentamos, y que a grandes trazos coinciden con los períodos de las políticas educativas anteriormente señalados:

En primer lugar, las acciones de perfeccionamiento que se impulsan en la provincia de Buenos Aires entre la sanción de la Ley de Educación N° 888 del año 1875 y la reforma educativa que en 1937 impulsa el gobierno de Manuel Fresco. En esta primera etapa son varias las modalidades a través de las cuales los docentes de la jurisdicción acceden a propuestas de perfeccionamiento. Nombraremos algunas a fin de destacar ciertos formatos que van configurando un saber y una experiencia práctica acerca de los modos de formarse durante el ejercicio de la tarea docente.

Comenzaremos con las “Conferencias Pedagógicas”, modalidad distintiva de la formación en ejercicio en los primeros años en que se organiza el sistema educativo bonaerense (Pineau, 2012). La Ley de Educación de 1875 indicaba en su artículo 54 que los maestros deberían asistir a las Conferencias Pedagógicas que se dispusieran desde la Dirección General de Escuelas. También señala que los maestros de la campaña solo tendrían ese deber en el verano²⁵. El Reglamento para Escuelas Comunes del año 1890 reglamenta las Conferencias disponiendo que fueran obligatorias para todos los docentes, multando con un descuento del 15 % de su sueldo a los maestros y maestras que no asistieran, indicando que las mismas debían estar presididas por el docente de mayor jerarquía de la zona en donde se llevan a cabo. Se distinguen dos tipos de Conferencias, las prácticas y las doctrinales. Las primeras eran una lección modelo a cargo de un maestro frente a sus alumnos en presencia de sus colegas. Podemos relacionar esta primera acción con el trabajo sobre metodologías y saberes prácticos. Las doctrinales, en cambio, tratan un tema pedagógico específico y se encontraban a cargo de un inspector que tenía el fin de capacitar o actualizar a los maestros y maestras, repitiendo el esquema maestro-alumnos. Este esquema permite observar nuevamente cómo se implementa la formación práctica en un dispositivo y la teórica en el otro. Más allá de los cambios que introducen distintos Directores Generales de Escuelas, lo que se observa en las Conferencias es una paulatina disminución de los espacios destinados al debate, la intervención de los maestros y las discusiones de cuestiones de la práctica. Las Conferencias Prácticas dejan de nombrarse y los temas a tratar pasan a ser elegidos por el Inspector y versan sobre normas de conducta profesional (Pineau, 1997).

²⁵ Aparece en el texto de la Ley de Educación de 1875 el período estival como un tiempo en el que se pueden llevar a cabo acciones de perfeccionamiento. A lo largo del trabajo serán varias las experiencias registradas en las que se desarrollaron acciones formativas en verano (Ley Provincial de Educación Común N° 988. Capítulo III. Artículo 54).

También son una iniciativa estatal la publicación y difusión de revistas pedagógicas de carácter oficial que llegan a todas las escuelas. En el caso del Estado nacional, desde el Consejo General de Educación se destaca el *Monitor de la Educación Común*, revista fundada en 1881 y que, a pesar de los cambios que se fueron sucediendo a lo largo del tiempo, constituyó siempre la voz oficial de las autoridades educativas nacionales. Para la provincia de Buenos Aires, la voz pedagógica del Estado se manifiesta a través de la publicación periódica *Revista de Educación* que aparece 1881 y que tiene como antecedente más cercano a los “Anales de la Educación Común”, fundada por Sarmiento en 1858. Ambas publicaciones, el *Monitor...* y la *Revista de Educación*, llegan periódicamente a las escuelas y comparten contenidos como comunicaciones oficiales, artículos pedagógicos extranjeros y nacionales, relatos de experiencias educativas, reseñas de libros, correo de lectores, columnas de funcionarios, entre otros, y constituyen un órgano informativo y de actualización para el magisterio nacional y provincial (Pineau, 2012, 1997).

El segundo momento nos sitúa a fines de la década de 1930. Si bien la formación docente sigue estando regida por los principios y los métodos del “normalismo”, surge con fuerza dentro de esta tradición una vertiente muy crítica del positivismo y de su confianza en la modernización a partir de la adopción de modelos extranjeros. Esta impugnación no se produce solo en el ámbito educativo, sino que atraviesa todos los debates intelectuales de su tiempo.

Las distintas proposiciones de la reacción antipositivista tienen también una matriz común, más allá de su aspecto negativo en tanto rechazo del positivismo, una vuelta al idealismo, que se trasuntaría en categorías espiritualistas, vitalistas, y toda una gama de teorías que revalorizaban al sujeto, la voluntad, los valores, la moral, en fin, la decisión (Falcón, 2000, p. 326).

En términos filosófico-pedagógicos, el viraje hacia postulados nacionalistas y tradicionalistas reivindican nuestra raíz hispana y proponen un programa regenerador combinado en tres planos, “la educación patriótica, la preocupación higienista y la codificación escolar” (Arata y Mariño, 2013, p. 133).

A principios del mes de enero de 1938 se reúnen en la ciudad de Mar del Plata 280 docentes para participar de un curso veraniego de perfeccionamiento cultural y técnico. Esta iniciativa fue parte de las acciones implementadas desde la Dirección General de Escuelas para lograr que conozcan y adhieran a los principios de la reforma educativa que desde 1937 impulsa el gobierno de Manuel Fresco. Otras acciones fueron el ciclo de

conferencias dictadas en el mes de julio de 1937 por los miembros de la Comisión de Reformas para explicitar los contenidos de la iniciativa, y las jornadas pedagógicas para inspectores y directivos de las escuelas en donde se aplicarían las reformas (Bejar, 1992).

La *Revista de Educación* presenta un detallado informe del evento, en un artículo publicado en el N° 3 de la publicación del año 1938. Además de hacer un elogio del perfeccionamiento en tiempos estivales por su doble carácter de perfeccionamiento recreativo-cultural y pedagógico, varias de las líneas de política educativa de la provincia se expresan en las actividades realizadas en dicho encuentro: "...observemos que el perfeccionamiento profesional responde a un plan pedagógico, que deriva de un acto de gobierno y que en primera instancia responde a normas filosóficas y sociológicas, no circunstanciales, sino enraizadas en la conciencia de patria, de hogar y de religión que deben impregnar la obra educativa de las jóvenes generaciones, llamadas a perpetuar nuestra argentinidad" (R.E., 1938, p. 24).

En lo referente a los contenidos del perfeccionamiento llevado a cabo en el Seminario Pedagógico, la orientación que propone la reforma educativa del gobierno de Fresco, que superaría las miradas positivistas y evolucionistas del siglo pasado, considera al estudiante en unidad de cuerpo y espíritu, por lo que ha de ser educado como un conjunto, una totalidad que interactúa con el medio ambiente. La renovación cultural del magisterio gira en torno a la filosofía contemporánea de Spalding, Mercier, Scheler, Bergson, Gentile y Ortega y Gasset; a las concepciones psicológicas de totalidad y globalización de Dilthey, Piaget y Decroly; y a las concepciones de la nueva pedagogía de Dewey, Lorenzo Filho y Mantovani en América y Lombardo, Rádice, Luzuriaga, Zulueta en Europa. Lejos de asumir una postura restauradora y tradicionalista, sorprende "...el dominio que se tenía y el uso que se hacía de los pedagogos del momento" (Pineau, 1997, p. 82).

Con respecto a la historia del perfeccionamiento docente en la provincia, algunos de los formatos practicados en esta experiencia estival volverán a hacerse presente en futuras propuestas, por lo que el análisis de los mismos cobra significación.

La dinámica es el trabajo por seminarios, donde se discutían lecturas y se aclaraban y analizaban inquietudes relativas a cuestiones educativas. En las planillas del seminario pedagógico, "se registraron trescientos veintiocho lecturas de obras completas en treinta y nueve días, evidencia del espíritu de trabajo y el entusiasmo despertado en favor de renovación cultural" (R.E., 1938, p. 31). Sin embargo, más allá del entusiasmo que

manifiestan los autores del artículo y los funcionarios impulsores de la reforma²⁶, no alcanza con el curso de verano y se sugiere que, para completar la formación del magisterio, es necesario organizar “ateneos pedagógicos” y crear un “instituto central” vinculado con el perfeccionamiento.

Los autores del artículo apuestan a la continuidad de los seminarios veraniegos y recomiendan las siguientes acciones:

- Los cursos deben realizarse todos los años durante dos meses, desde el 20 de diciembre al 20 de febrero.
- Dos meses antes debe conocerse el cuerpo de profesores, el sumario de los temas a trabajar y el horario de las clases.
- Los maestros asistentes serán elegidos en asambleas constituidas en los ateneos distritales conducidas por los inspectores.
- En dichos ateneos los docentes asistentes anunciarán los temas de las monografías que presentarán en los seminarios de verano.
- En los dos últimos días del seminario se evaluará a los docentes. A quienes obtengan los diez mejores promedios de las pruebas y las monografías se les otorgará un diploma, se dejará registro en su foja de servicios y se publicarán sus trabajos en la *Revista de Educación*.

No se encontraron en las fuentes consultadas evidencias que demuestren la continuidad de estos seminarios de verano, pero como podremos ver, las políticas de formación en ejercicio van definiendo programas y actividades que se constituyen antecesoras de los dispositivos que la presente investigación analiza.

Para finalizar este recorrido analizaremos las iniciativas de los gobiernos peronistas entre 1949 y 1955, las cuales constituyen una verdadera propuesta de desarrollo institucional para la formación docente permanente.

Como parte de la impronta renovadora de la gobernación de Domingo Mercante, en el año 1949 se crean los Institutos Superiores de Pedagogía. Fue durante la gestión de Julio César Avanza cuando se crearon estas instituciones (Ley provincial 5.538) en Mar del

²⁶ Los firmantes del artículo son Jorge P. Arizaga, Rodolfo Pérez Duprat, José A. de la Vega y Evaristo Iglesias. Todos son miembros de la comisión de la reforma educativa constituida durante la gobernación de Manuel Fresco (*Revista de Educación*, 1938). Arizaga fue Secretario de Educación durante el gobierno de peronista de 1946 e impulsor de una ambiciosa reforma de la educación primaria (Puiggros, 2003).

Plata, Bahía Blanca, 9 de Julio, Olavarría, Pergamino y Avellaneda (Pinkasz y Pittelli, 1993).

Frente a esta acción deletérea del naturalismo, sean cualesquiera las formas que adopte, levanta hoy la escuela argentina, instrumento pedagógico valedero, el estandarte del humanismo cristiano que, según lo proclama originalmente la Constitución provincial, y luego la Ley de creación de estos Institutos, será el signo filosófico-cultural de estos centros superiores de estudio (R.E., 1950, p. 41).

Además del enérgico tono de crítica a las corrientes pedagógicas naturalistas y con una sólida prédica espiritualista, la ley que dispone la creación de estas instituciones indica que deben “integrar la formación cultural y didáctica de los maestros que ejerzan o aspiren a ejercer cargos docentes, habilitándolos asimismo técnicamente para desempeñar funciones directivas y de inspección en la enseñanza provincial” (Ley 5.538 de la provincia de Buenos Aires, en Petitti, 2017).

Las experiencias formativas en estas instituciones parecen anteceder a la tercerización de la formación docente inicial del magisterio bonaerense. Un plan de estudios de tres años (a partir de 1953 se reduce a dos) para maestras y maestros con asignaturas como Filosofía de la educación, Formación moral y religiosa, Literatura y su iniciación en la escuela primaria, Historia de la educación, Pedagogía, y Música y danza folklórica. Al finalizar, los maestros recibían el título de Profesor de Pedagogía, obtenían un puntaje mayor para el ingreso a la docencia y en los ascensos a cargos directivos. Cabe señalar que los Institutos de Avellaneda, Pergamino y Bahía Blanca, en su primer año de funcionamiento, llegaron al término de sus actividades con una concurrencia de 120, 50 y 80 alumnos, respectivamente, cifra que representa un 75 % del total de inscriptos (R.E., 1950). En la apuesta por la profesionalización del magisterio, el escaso número de instituciones parecía determinado a formar a una élite docente destinada a cargos directivos y de inspección, y ofrecía para los maestros cursos cortos o ciclo formativos de un año de duración. En esta línea, en el año 1951 se organizan “Semanas Pedagógicas” en las que se dictaban cursos de tres días de duración para docentes que no cursaban las carreras en el instituto, con temáticas referidas a Filosofía de la educación, Historia argentina, Iniciación literaria y Formación religiosa. Además, se dictaban en las seis sedes cursos de apoyo a los aspirantes a concursar para cargos de inspectores, junto a actividades de extensión como conferencias, proyecciones cinematográficas, funciones de teatro y cursos de inglés. También en el año 1950 organizaron junto a la Dirección de

Psicología Educacional y el Departamento de Excepcionales²⁷, cursos de perfeccionamiento en la ciudad de Miramar (R.E., 1950).

Los institutos fueron modificándose y, hacia 1953, cambiaron sus planes de estudio, con un ciclo básico de un año común a todos los cursantes y un segundo año con especializaciones en Pedagogía, Pedagogía de la Diferencia, Educación Preescolar²⁸ y en Asistencia Social del Escolar. En el año 1954, por medio de la Ley 5.775, pasaron a llamarse Institutos de Perfeccionamiento Docente y se crearon dos sedes más en la Ciudad de La Plata y en Azul, por lo que llegaron al número de ocho en el año 1955²⁹ (Petitti, 2017). Más allá de la nueva denominación con que son designados, la evolución de estas casas de estudio las van alejando de la formación para docentes en ejercicio para ir constituyéndose en instituciones de formación docente en el área de la educación inicial (jardines de infantes), educación especial y otros niveles que se van a ir sumando a lo largo de la década de 1950, siendo antecesoras de los actuales Institutos de Formación Docente del Nivel Terciario, los cuales suceden a las escuelas normales en la formación del magisterio a finales de la década de 1960³⁰.

En resumen, hemos descrito los modos en que la provincia de Buenos Aires impulsó acciones de perfeccionamiento desde los orígenes de su sistema educativo en 1875. En las próximas páginas analizaremos cómo las políticas de formación de docentes en ejercicio recuperan muchas de esas tradiciones con el propósito de desarrollar un sistema formador provincial que alcance al mayor número de maestros y maestras bonaerenses.

²⁷ Dependencia del Ministerio de Educación encargado de organizar la educación especial de la provincia de Buenos Aires (Petitti, 2017).

²⁸ No podemos separar esta iniciativa de la sanción de la Ley 5.096, también llamada Ley Simini, por el nombre de su impulsor, Jorge Simini. Esta ley disponía la organización de la educación preescolar en la provincia de Buenos Aires (Petitti, 2017).

²⁹ En una de las entrevistas, una informante de la ciudad de Olavarría señala que, pese a la ley que dispone su apertura, nunca se abrió el instituto en dicha ciudad ni tampoco en Mar del Plata, pues en su lugar se creó la Universidad Provincial (Noemí M. Entrevista del 03-12-2019)

³⁰ De hecho, de los más de 180 Institutos de Formación Docente que posee actualmente la provincia de Buenos Aires, el número 1 es el de Avellaneda; el 2, Azul; el 3, Bahía Blanca; el 4, 9 de julio; y el 5, el de Pergamino. Como podemos advertir, todas instituciones creadas en las gobernaciones peronistas entre 1946 y 1955 como Institutos Superiores de Pedagogía y, a partir de 1954, Institutos de Perfeccionamiento Docente (Petitti, 2017).

Parte 2. Los Seminarios de Jefatura de Zona y los CIE en la definición de las políticas de perfeccionamiento, actualización y capacitación en la provincia de Buenos Aires (1959-1985)

Capítulo 3. Políticas de perfeccionamiento desde 1959 a 1967. Los seminarios de las Jefaturas de Zona

El presente capítulo aborda las nuevas políticas llevadas a cabo por el gobierno provincial para el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio. Si bien, de acuerdo con lo señalado previamente, la jurisdicción tiene una larga tradición en impulsar dichas acciones, consideramos el año 1959 el punto de partida de una nueva etapa. ¿Por qué un nuevo punto de partida? En este período, la provincia desarrolla en distintos distritos seminarios para maestras y maestros del nivel primario a partir de un diseño territorial descentralizado, en donde las zonas educativas provinciales acercan a las y los docentes propuestas formativas más próximas a sus lugares de residencia. Pero, además, estas propuestas están inspiradas en postulados novedosos transmitidos por las corrientes pedagógicas desarrollistas, las cuales redefinen la función social de la educación y algunos rasgos del trabajo docente.

A. Desarrollismo y educación

El primero de mayo de 1958 asume como presidente Arturo Frondizi, líder de la Unión Cívica Radical Intransigente, partido que surge de la división de la Unión Cívica Radical durante la autodenominada Revolución Libertadora. Su llegada a la presidencia implica la adopción de un modelo de acumulación que los frondicistas denominaban “teoría histórica de la transición al desarrollo”, versión vernácula de los proyectos desarrollistas adoptados en el mundo, y que en Latinoamérica parecen representar una respuesta al agotamiento de las experiencias populistas basadas en la centralidad del Estado, el mercado interno y las economías cerradas. El Desarrollismo plantea la necesidad de conciliar políticas de expansión industrial a través del concurso del capital extranjero con la vigencia del sistema político democrático (Tcach, 2003).

A nivel mundial, la educación se transforma hacia fines de la década de 1950, cuando cobra importancia el nuevo concepto de “educación para el desarrollo nacional”, lo que

lleva a reconsiderar a la educación, no ya como un proceso de liberación sino como una inversión de la que se podían esperar dividendos a través de la aplicación de innovaciones tecnológicas y técnicas científicas de administración y de predicción para asegurar niveles óptimos de dividendos del capital invertido (Bowen, 1985, p. 656).

La Argentina no se encuentra ajena al optimismo pedagógico que acompaña a las políticas educativas desarrollistas, que proponen un giro novedoso al promover una articulación entre economía y educación, al poner el énfasis en los recursos humanos. El gasto educativo es una inversión rentable en tanto prepara el capital humano necesario para impulsar las políticas que promueven el desarrollo económico (Filmus, 1999).

Los cambios que anuncian las políticas desarrollistas exceden la esfera económica para alcanzar la sociedad toda, su esfera cultural y sus políticas educativas. El mandato de la modernización coincide con una nueva sensibilidad (ideas, valores, sentimientos y pasiones) que en el mundo aparece en los años de la segunda posguerra. Al acompañar el desarrollismo de Frondizi, las tendencias modernizadoras irrumpen en el universo cultural argentino no solo en espacios situados en el ámbito de la sociedad civil como editoriales, revistas, asociaciones intelectuales y grupos de estudio, también en diversas instituciones estatales y privadas de gravitación en la reconfiguración cultural de la época, como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) y otras (Terán, 2010).

La llegada del desarrollismo impulsa un nuevo modelo educativo, entendiendo por “modelo educativo” a la conceptualización que posibilita una mejor comprensión del proceso histórico, ponderando ideas y acciones no exentas de contradicciones, pero que componen la mentalidad de una época y que permiten entender las distintas políticas y prácticas educativas. (Weinberg, 1981, p. 6). En este sentido, el gobierno de Frondizi se muestra muy receptivo ante las recomendaciones de los organismos internacionales encargados de promover la educación en el mundo, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y atiende las recetas y lineamientos que estos organismos señalan.

La adopción del modelo educativo desarrollista tiene consecuencias importantes para la formación docente, tanto inicial como permanente, al instaurar una clara división en el trabajo escolar entre los especialistas que producen los saberes científicos y el magisterio que los aplica. La enseñanza pasó a ser un problema más técnico que pedagógico y se

evidencia un pasaje a la concepción de las y los maestros como agentes expertos en técnicas. Avanza el discurso técnico profesionalizante y surgen los sistemas de perfeccionamiento (Birgin, 1999). Estos cambios acompañan la construcción de un nuevo enfoque “eficientista” que concibe al docente como un técnico que aplica fórmulas creadas por los especialistas. “Por primera vez aparece la organización del curriculum como proyecto educativo elaborado por ‘otros’. Esto es, constituyéndose en un objeto de control social” (Davini, 2010, p. 37). Se tecnifica la enseñanza y las y los maestros son vistos como aplicadores que deben traducir al saber práctico cuestiones complejas de planificación, objetivos de aprendizajes y medición de rendimientos. Aparecen los especialistas, nuevas figuras en el campo pedagógico, quienes, desde una perspectiva tecnocrática, actúan de acuerdo con políticas de planeamiento basadas en modernas técnicas de administración. “La figura del especialista, planteada desde una operación despolitizadora, sería de larga y compleja trayectoria en la implementación de políticas educativas en la Argentina y en Latinoamérica en general. El ‘experto’, el ‘planificador’ esta investido de una concepción neutral del conocimiento y su saber se considera ‘desideologizado’” (Arata y Mariño, 2013, p. 223). Una nueva generación de tecnócratas becados por la Organización de Estados Americanos (OEA) realiza estudios de posgrado en Estados Unidos en temas como planificación educativa y ocupan lugares de decisión en la burocracia educativa. Este cambio tiene un impacto directo en las escuelas, a partir de la irrupción de una didáctica de corte neoconductista que modifica profundamente la escena del aula con taxonomías de dominios de aprendizaje, planificaciones en parrilla, Philips 66 y objetivos conductuales (Pineau, 2012).

La presidencia de Frondizi está, desde su inicio, atravesada por múltiples conflictos que condicionan severamente su gestión. El juego pendular y el permanente equilibrio de poder que sostiene en su relación con los militares y el peronismo proscrito provoca crisis políticas y medidas de intervención que oscilan entre el acuerdo y la represión. Para los peronistas, muchas de las medidas tomadas por el gobierno traicionan el acuerdo concertado con Perón que le permitió acceder a la presidencia. Para los militares, Frondizi nunca resultó confiable, ya que fue el responsable de violar el pacto de proscripción que habían establecido de forma tácita todas las fuerzas antiperonistas (Cavarozzi, 2002; Ollier, 2010).

La política educativa no constituye una excepción al clima de conflictividad por el que transita el gobierno desarrollista. Los intensos debates públicos alrededor de la educación

universitaria “laica” o “libre” culminan con la sanción de la llamada Ley Domingorena que autoriza a las universidades privadas a expedir títulos universitarios, lo que confirma la política que había impulsado el gobierno militar de 1955 (Puiggros, 2003).

En este escenario, cobra particular importancia un espacio en donde el gobierno encontró apoyos: a partir de la sanción del Estatuto del Docente de 1958. Más allá de iniciativas anteriores, el magisterio seguía reclamando mecanismos claros y reglados para el acceso a los puestos de trabajo y a la carrera docente. Este logro se produce en el contexto de un proceso de construcción de la identidad profesional, la organización gremial y la lucha por derechos laborales (Vázquez y Balduzzi, 2000). El nuevo instrumento legal regula la profesión docente y dispone en sus artículos 5 y 6 el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Para muchos autores, el perfeccionamiento se vincula con la carrera docente, pues el puntaje será, junto con la antigüedad, la vía excluyente de acceder a concursos y ascensos (Dicker y Serra, 2008; Vezub, 2009).

En la provincia de Buenos Aires, a partir de la asunción de Oscar Alende como gobernador y de Ataúlfo Pérez Aznar³¹ como ministro de Educación, los principios desarrollistas (planificación, inversión en capital humano, adopción de modelos estadísticos, análisis cuantitativos, etc.) conllevan un proceso de transformaciones del sistema educativo que, por su ambición y trascendencia, inauguran una ola de reformas pedagógicas que abarcan toda la década, hasta aproximadamente 1972. Asimismo, destacamos el impulso hacia una nueva forma de vinculación de la escuela con la comunidad a partir del concepto de descentralización de los esfuerzos como un modo de paliar la escasez de recursos y un intento de resituar a la escuela como centro del desarrollo comunitario (Pinkasz y Pittelli, 1993). Este último aspecto nos parece relevante dado que vemos en la nueva política de formación, a través de seminarios en las Jefaturas de Zona, una estrategia de cobertura mucho más cercana a los territorios, las escuelas y los docentes en relación con los dispositivos de perfeccionamiento impulsados por los gobiernos anteriores.

El inicio de la gestión de Pérez Aznar está rodeado de complicaciones y comparte la conflictividad de lo que sucede a nivel nacional en el sector educativo, aunque los motivos

³¹ Abogado recibido en la Universidad de La Plata, integrante de la nacionalista Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina (FORJA), fue rector del Colegio Nacional de La Plata y rector organizador de la Universidad Provincial de Mar del Plata (Rodríguez y Petitti, 2017, p. 51).

en la provincia eran otros. Uno de los focos del conflicto fue la suspensión de la vigencia del Estatuto Docente sancionado en 1957 con el propósito de realizar ciertos cambios. Esta medida provoca un profundo malestar en el magisterio de la provincia de Buenos Aires que, además, venía reclamando desde hacía mucho tiempo por la igualación de sus salarios respecto de los que percibían los maestros y maestras de las escuelas bajo la jurisdicción del Estado nacional. Esta desigualdad en los haberes aumenta el malestar del magisterio y, ante la falta de respuestas del gobierno provincial, a fines de septiembre de 1958 se convoca a un paro docente, una medida poco habitual, aunque muy efectiva por su alcance y por el apoyo social obtenido. Hacia fines de octubre, y luego de más de veinte días de huelga, el Senado sanciona la ley que otorga la equiparación de la remuneración de los maestros bonaerenses con los salarios del magisterio nacional y se dispone la vigencia del Estatuto sancionado en 1957. De esta manera finaliza el primer movimiento huelguístico provincial de gran magnitud, con la participación aproximada de 33.000 maestros y maestras. El magisterio atraviesa un proceso de construcción de su identidad en el que la lucha por sus derechos laborales es un elemento más de dicha construcción. Producto de la huelga, varios de los sectores que la organizaron y la impulsaron, una vez finalizada, se reúnen en noviembre y organizan una nueva agrupación gremial, La Federación de Educadores Bonaerenses “Domingo Faustino Sarmiento” (Katz, 1996).

En este contexto, la provincia de Buenos Aires inicia un nuevo ciclo de políticas de formación docente permanente.

B. Supervisores, dispositivos y nominación

En 1959 se inicia un nuevo ciclo de políticas de formación destinado a docentes en ejercicio de su profesión. Si bien, como fue indicando en la reseña histórica precedente, cursos y seminarios resultaron modalidades habituales para el perfeccionamiento, entendemos que la resolución del 4 de marzo de dicho año anuncia una modalidad cualitativamente distinta que, a lo largo de los años, pudo consolidarse sobre la base de varios aspectos, de los que destacaremos cuatro principales.

En primer lugar, se configura una red territorial que paulatinamente abre el perfeccionamiento a los docentes de toda la provincia. La diferencia con la política de formación en ejercicio anterior, es decir, los Institutos de Pedagogía, consiste en que se conforman instituciones mucho más reducidas, pero con una distribución territorial que

en poco más de ocho años alcanza a toda la provincia. La amplitud de la propuesta formativa y la posibilidad de acceso a la misma por parte de maestros y maestras es la marca original del nuevo dispositivo formador.

En segundo lugar, el diseño de esta política se apoyó en las estructuras intermedias del sistema educativo. El Cuerpo de Inspectores se fue constituyendo desde el inicio del sistema educativo provincial, a la vez que iba adquiriendo una capacidad de intervención y regulación que fue puesta al servicio de la organización de los seminarios. La supervisión de los seminarios, la reunión con el personal de planta, la participación en las clases, serán tareas habituales del responsable de la coordinación. Por ende, no se puede construir una historia de la formación permanente en la provincia de Buenos Aires sin considerar a El Cuerpo de Inspectores.

En tercer lugar, partiendo de la premisa que los modelos didácticos son constructos abstractos que no se encuentran en forma pura y que se combinan (y en muchos casos hibridan), podemos señalar algunos criterios a la hora de hacer una tipología posible de los distintos dispositivos de formación permanente. En principio, un análisis de las prácticas formativas debe realizarse tomando en cuenta los modelos educativos (Weinberg, 1981) como principios ideales de políticas educativas y las tradiciones de la formación docente que desde comienzos de siglo se suceden y superponen en el período estudiado (Davini, 2010). Una primera tipología es la que agrupa las acciones formativas desde dos perspectivas: por un lado, la oferta posicionada en lo que el Estado propone; por otro lado, la demanda, que expresa lo que los docentes entienden que necesitan.

En esa época, los modelos sostenidos desde la oferta forman parte de las estrategias que el Estado implementa con la expectativa de que los docentes sean receptores de contenidos en los que predomina la actualización disciplinar y aspira a que esas acciones se traduzcan en mejoras de la enseñanza. En general, son propuestas homogéneas, estandarizadas y verticales, funcionales a la etapa de institucionalización de la formación permanente. A grandes rasgos, la mayor parte de las acciones que se llevan a cabo desde 1959 en la provincia de Buenos Aires responden a estas características. Por su parte, en los modelos concebidos desde la demanda, la formación se piensa en algunos casos más cerca de las prácticas escolares. Los contenidos de las acciones se basan en las opiniones de los docentes y en los problemas de enseñanza concretos de las aulas. Estos modelos entienden que cada escuela atraviesa situaciones específicas que deben ser abordadas por experiencias situadas (Finocchio y Legarralde, 2006). En general los trabajos que

estudian el tema analizan formatos como cursos, ateneos, seminarios, talleres y otros dispositivos. También indagan en las propuestas observando su localización, fuera o dentro de la escuela, permitiendo acercarse mejor en el último de los casos al “conocimiento de la práctica”.

Por último, en cuarto lugar, debemos considerar la cuestión de la nominación de las acciones formativas. La formación profesional de los docentes fue recibiendo con el transcurso del tiempo distintos nombres: perfeccionamiento, actualización, capacitación, formación permanente, formación en ejercicio, formación continua, desarrollo profesional docente, entre otras. Estas denominaciones se asignan a la acción cotidiana en la que las y los colegas se reúnen a pensar sus prácticas y el modo de mejorarlas, de forma sistemática y a partir de un conjunto de acciones definidas por agentes autorizados por el Estado para prestar dicha formación.

Es habitual que las denominaciones mencionadas suelen utilizarse como sinónimos de manera aleatoria y acrítica, sin embargo, cada uno de ellos es portador de un significado que piensa y define a la formación permanente y que delimita un escenario de prácticas posibles para los sujetos, disputando en el campo de la formación docente permanente el sentido que determina aquello que pueden y lo que no pueden realizar quienes participan en las acciones formativas. ¿Perfeccionamiento, actualización, capacitación, desarrollo profesional? Como sostiene Birgin, aun cuando sea frecuente el uso de estos y otros conceptos como sinónimos, este trabajo no intenta abrir un debate nominalista ni una reconstrucción epistemológica centrada en los modos de nombrar a los Centros y sus acciones, y más allá de nuestra elección por la denominación de “formación en ejercicio” y “formación permanente”, se relevarán los momentos de aparición y el uso de los términos más frecuentes (Birgin, 2012).

Desde fines de los años cincuenta hasta mediados de los ochenta, “perfeccionamiento” será el concepto más utilizado para referirse a aquel momento formativo, de acuerdo con lo que indican los estatutos docentes que garantizan como derecho el acceso al citado perfeccionamiento. ¿Cuál es el sentido que porta este concepto? Desde vertientes tecnocráticas, la formación inicial titula al docente para el ejercicio de su profesión y el perfeccionamiento es la instancia de mediación en la que se adquieren herramientas para el sentido práctico de la tarea. Desde perspectivas más críticas, se lo vincula al deseo de poner en tensión los saberes previos y mejorarlos a partir de la ampliación de los marcos referenciales al incorporar nuevos aportes. Este enfoque postula la necesidad de

perfeccionar el trabajo de enseñar mediante el aporte de herramientas y la adquisición de saberes nuevos que amplíen los saberes ya adquiridos durante la formación inicial (Birgin, 2012).

El presente estudio utilizará los términos utilizados en las fuentes documentales. Pero, además, aspiramos a trabajar con ciertos significantes que construyen sentido político-pedagógico en los discursos, como el de formadores, formadores de formadores o equipos técnicos, y hablar de las acciones que se instrumentan como formación permanente, formación en servicio o formación en ejercicio.

C. Los Seminarios de Perfeccionamiento Docente (1959-1966)

En el año 1958 la UNESCO organiza en Montevideo un Seminario Internacional sobre Perfeccionamiento en Servicio del Profesorado. En julio de 1959, la Crónica de la Unesco publica las discusiones y las conclusiones de dicho seminario y realiza un diagnóstico muy negativo acerca del estado de la educación en América Latina. Entre otras propuestas, señala que una de las medidas que podría mejorar la situación es el perfeccionamiento docente (Arata y Mariño, 2013). Estas recomendaciones están en línea con un modelo educativo que promueve optimizar la formación de recursos humanos, por eso se observa cómo, a lo largo de la década de 1960, son impulsadas distintas acciones que buscan una mayor profesionalización de la formación docente, tanto inicial como permanente. Si analizamos en detalle el artículo publicado en el órgano de la UNESCO, es posible extraer algunos de los propósitos de dichas acciones formativas: “El perfeccionamiento, en sus finalidades y contenidos, debe tener carácter integral: comprende el cultivo de la personalidad del maestro, el enriquecimiento de su cultura y el progreso de su técnica profesional” (Crónica de la Unesco, 1959).

La provincia de Buenos Aires responde rápidamente a estas recomendaciones y, a principios de marzo de 1959, a través de la Resolución Ministerial 00671, promueve el perfeccionamiento mediante varias acciones, entre las que se destaca el dictado de seminarios para docentes en las Jefaturas de Zona. La coincidencia de algunos párrafos de la citada normativa con los documentos de la UNESCO es sorprendente, como por ejemplo en los “Considerandos”³² de la Resolución: “CONSIDERANDO: (...) Que el

³² La Resolución Ministerial 00671 está dividida en “Visto” (descripción de la situación), “Considerandos” (análisis y necesidad de intervención) y “Resuelve” (medida concreta ante la situación).

feliz resultado de la gestión educativa depende, fundamentalmente, del constante cultivo de la personalidad del docente, del enriquecimiento de su cultura y del perfeccionamiento de su técnica profesional” (Resolución 00671, 1959). Como podemos advertir, poco más o menos es una copia de lo enunciado el año anterior en Uruguay. Podemos observar que la formación docente compone un ámbito permeable a las nuevas ideas educativas desarrollistas, e incluso que los asistentes a las reuniones y cronistas de los artículos de los medios de la UNESCO en muchos casos pueden coincidir en el impulso a dichas iniciativas.

Anteriormente expresamos que las políticas de formación se promueven en un contexto de construcción de identidades que tienen una de sus manifestaciones en la lucha del magisterio por sus derechos. Esa lucha incluye el perfeccionamiento y podemos afirmar que, en consonancia con un Estado provincial que propiciaba acciones formativas, aparece un movimiento en las bases que organizan y autogestionan distintas instancias de estudio y reflexión acerca de la tarea docente. Si volvemos a analizar la Resolución, que en marzo de 1959 pone en marcha al nuevo dispositivo de perfeccionamiento, en los fundamentos se invoca un estado de interés alrededor del tema: “Visto: la inquietud del magisterio de la Provincia de Buenos Aires por lograr una constante superación profesional, traducida en la organización y asistencia espontánea a actos culturales, cursos y cursillos, lecturas pedagógicas, etc.” (Resolución 00671, 1959).

Esta descripción coincide con el testimonio de las docentes entrevistadas, quienes manifiestan haber participado de iniciativas culturales impulsadas por el magisterio de esa época, las cuales incluían grupos de estudios, seminarios propiciados por inspectores³³, cursillos organizados por asociaciones de profesores, entre otras actividades. Teresa T., Inspectora Coordinadora del CIE de Almirante Brown durante muchos años, recordaba que, en sus inicios en el magisterio en Lanús, era delegada de la biblioteca pedagógica de la Federación de Maestros Católicos del distrito y una vez por semana iba a llevarles los libros que habían solicitado las maestras de su escuela y posteriormente retiraba los pedidos. El carácter espontáneo de estas iniciativas es

³³ En una publicación realizada por el CIIE de Quilmes en ocasión de conmemorar su sexagésimo aniversario, se afirma: “La primera institución creada como centro de perfeccionamiento docente fue en 1958 en La Matanza, distrito de Morón, en el local de la Escuela N° 3” (Revista Digital CIIE Quilmes, 2019, p. 30. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/0060623289e14278ba201>). Estas experiencias son previas al inicio formal de los Seminarios de Perfeccionamiento en el año 1959 y pueden ser consideradas iniciativas distritales enmarcadas en un movimiento más vinculado con las bases docentes que con una política provincial.

señalado en la resolución y también es manifestado por dos informantes entrevistadas (Teresa T. y Ana A. Entrevista del 12 de abril de 2019).

A pesar de que las iniciativas culturales mencionadas en la resolución son variadas, el caso de las bibliotecas pedagógicas tiene rasgos propios. Podemos observar que, en muchos casos, previamente a la puesta en marcha de los seminarios de perfeccionamiento, aparece la creación de una biblioteca distrital para docentes.

En el caso del CIE de Almirante Brown, se suele conectar su origen con la organización de Ateneos Pedagógicos para directivos en el año 1957. No hay documentación que confirme estas acciones, solo antiguos testimonios brindados por docentes vinculados a la historia de la institución. También se menciona que, en 1958, por iniciativa de la inspectora de enseñanza Noelia Otero, se constituye una comisión pro Biblioteca del Maestro. Se adquieren 111 libros y, el 12 de mayo de 1958, en la Escuela N° 5, se realiza la Asamblea General Constitutiva de la nueva entidad denominada “Biblioteca del Maestro de Almirante Brown”.

En Avellaneda, la apertura es simultánea al inicio de los seminarios. En el año 1959 se la denomina “Biblioteca del Seminario de Perfeccionamiento Docente Zona II” para posteriormente llamarse “Biblioteca Central del Magisterio de Avellaneda Mariano Moreno”. El libro de actas de la Biblioteca explica que en sus inicios se recibieron donaciones de la biblioteca personal del inspector Jefe de Zona y de otras escuelas, aportes de la “Comisión Pro Biblioteca Central de Avellaneda” (formada por el magisterio de la zona) y, también, un envío de libros por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Pero, fuera de las instituciones estudiadas con más profundidad en esta investigación (Almirante Brown y Avellaneda), en las crónicas de los distintos centros educacionales es frecuente que aparezcan referencias a bibliotecas pedagógicas distritales como antecesoras de los CIE, tanto a fines de la década de 1950, como en aquellos que fueron creados a mediados de los años ‘60.

El blog del CIE de Lanús menciona la existencia previa de la biblioteca pedagógica:

La Biblioteca Psicopedagógica del CIE de Lanús es anterior a la creación de los CIE, surge por la inquietud de docentes comprometidos con su quehacer que sienten la necesidad de crear una biblioteca que les provea de bibliografía específica y actualizada. El primer libro ingresado al Inventario de la Biblioteca corresponde al 22 de agosto de 1958 (<http://www.ciedelanus.com.ar/>. Consultado el 10-07-2019).

Si bien el CIE de San Nicolás comienza a funcionar en el año 1967, se señala que su origen data de 1965:

El Centro de Investigaciones Educativas de San Nicolás surge el 27 de septiembre de 1965 a instancias del Sr. Inspector Luis Mauricio Milano, en esa fecha no como Centro sino como una Comisión de Amigos de la Biblioteca Pedagógica. En aquel momento, se vio la necesidad de que los maestros cuenten con una Biblioteca Especializada y Actualizada de acuerdo a los lineamientos emanados por la superioridad; se creó la Biblioteca Pedagógica Distrital (*El Informante*, San Nicolás, 12-11-2017. Consultado el 10-6-2019).

En la ciudad de Lincoln funciona la Biblioteca Pedagógica Juan Mantovani, que es incorporada en 1967 al CIE, año en que este último fuera creado. A raíz de esta situación de las bibliotecas y la apertura de los CIE en toda la provincia, la Inspección General de Enseñanza Primaria Común comunica en el año 1968, a través de una circular, que las Bibliotecas Pedagógicas dependientes de Jefatura de Zona, Oficinas de Trámite y Comisiones de Cultura pasaran a depender de los Centros de Investigaciones Educativas.

La cuestión de las bibliotecas, su imbricación con los Seminarios y posteriormente su relación con los CIE es uno de los temas planteados al inicio de este trabajo. Incluso, uno de los aspectos más visibles de estas instituciones lo representa el servicio de consulta y préstamos de material bibliográfico que brindan para estudiantes y docentes. Beatriz B., que fue asesora e inspectora coordinadora de CIE, afirma que ella conoció a la actividad de los Seminarios gracias a su concurrencia a las bibliotecas para realizar consultas y solicitar bibliografía como docente y también como estudiante de la carrera de Filosofía (Beatriz, B. Entrevista del 14-11-2019). Ana A., asesora en las décadas de 1970 y 1980, indica que en las reuniones técnicas de inspectores y asesores el tema de la biblioteca siempre ocupaba el primer lugar en la Agenda. Préstamos, horarios, lugares, etc. eran algunos de los temas acerca de los cuales se discutía. Agrega que, después de las cinco de la tarde, muchos docentes asistían a pedir y a devolver materiales, y tanto era el trabajo que muchas veces las asesoras debían colaborar con la biblioteca (Ana A. Entrevista del 04-11-2019). Desde sus inicios, los Seminarios al principio y los CIE luego, tienen su reconocimiento como ámbitos de perfeccionamiento, pero también en tanto bibliotecas pedagógicas. El servicio de préstamos de material bibliográfico es el complemento necesario de los dispositivos de capacitación y posibilita la difusión del modelo educativo desarrollista.

La psicología conductista perfila una base importante de dicho modelo, aportando nuevos conocimientos sobre los procesos cognitivos y las teorías del aprendizaje. "...al

final de los años cincuenta, la cognición y el condicionamiento se habían reunido en la teoría del aprendizaje ‘programado’, que parecía ofrecer una nueva era para la educación” (Bowen, 1985, p. 658). El análisis del inventario de los libros ingresados a la biblioteca del Seminario de Perfeccionamiento Docente de Avellaneda desde su creación en el año 1959 deja registro de un amplio predominio de textos de Psicología. Quizás sea solo casualidad que el primer ingreso asentado en el inventario de la biblioteca sean cuatro ejemplares de *La psicología individual y la escuela*, de Alfred Adler. Los cinco libros que a continuación se suman son ejemplares de *La vida psíquica del escolar*, de Lawrence Averill, y así la lista sigue. *La vida íntima del niño*, *La adaptabilidad del niño al medio escolar*, *Tests para el examen de la inteligencia*, *El deficiente mental*, *El niño disléxico*, *Importancia del nivel de madurez del niño en el primer grado inferior*, *El desarrollo psicológico del niño*, *Psicología pedagógica*, *Compendio de psicología infantil*, *La inteligencia y la conducta*, *Tests ABC*, *Psicología y educación*, entre otros.

El otro aspecto de las bibliotecas que comienza a destacarse es su labor en la difusión cultural. Las actividades de extensión son sus características distintivas, con actividades como recitales, conferencias y presentaciones de libros. Alba D., docente de la zona de Almirante Brown, y Beatriz B., futura asesora e inspectora coordinadora de CIE, recuerdan haber asistido a una conferencia brindada por María Elena Walsh en el año 1964. Beatriz rememora que la entonces joven escritora y artista argentina presentaba su primer disco, “*Canciones para mirar*”. También traen al presente las visitas de Leda Valladares y del titiritero Javier Villafañe (Alba D. Entrevista del 11-12-2019; Beatriz, B. Entrevista del 14-11-2019). Este aspecto de la extensión cultural será retomado y detallado con más amplitud en el siguiente capítulo.

A pesar de que no podemos establecer una relación de causalidad, destacamos que en el año 1960, por medio de la Resolución Ministerial N° 01193, se crea el Instituto Bibliográfico de la provincia de Buenos Aires, el que es incorporado a la Escuela de Bibliotecología para dictar cursos que formen al personal especializado que tiene a su cargo las bibliotecas. Es cierto que la formación de bibliotecarios era anterior a esta iniciativa, sin embargo, la creación de esta institución da cuenta de cómo el tema y el funcionamiento de las bibliotecas ocupa un lugar destacado en la agenda de las autoridades educativas.

Hasta aquí hemos presentado el escenario en donde la provincia promueve nuevas modalidades formativas para sus docentes en ejercicio. Son acciones complejas definidas

desde un ministerio, pero que compromete a los actores intermedios y territoriales a traducir esas políticas, negociarlas, hacerlas posible en condiciones que muchas veces están alejadas de los supuestos a partir de los cuales fueron formuladas.

D. La puesta en acto de los Seminarios de Jefatura de Zona

A partir de lo señalado anteriormente, retomaremos el análisis de los ciclos de la política educativa desde la perspectiva de Stephen Ball, pudiendo hablar de tres “arenas” o contextos que analizaremos al momento de presentar la trayectoria de una política educativa. El sociólogo inglés nos habla de un contexto de influencia, un contexto de producción de los textos de la política y, finalmente, un contexto de la práctica (Ball, 1994; Beech y Meo, 2016).

El primer escenario es el contexto de influencia aquí desarrollado. Un gobierno nacional que interviene activamente en la agenda educativa impulsando políticas desarrollistas que adscriben a un modelo propiciado por los organismos supranacionales surgidos en el marco de la posguerra. Un fuerte discurso modernizador que plantea la idea del cambio a través de la gestión de una tecnocracia alejada de los condicionamientos políticos, productora de saberes para docentes que los aplican. Un gobierno provincial que adhiere a estas políticas y retoma los mandatos de los organismos educativos para el caso particular del perfeccionamiento docente. Y, finalmente, un magisterio que, a través de sus luchas, define identidades gremiales y profesionales, movilizándose alrededor de iniciativas culturales como la creación de bibliotecas pedagógicas e incorporando en sus reclamos el derecho a la formación en servicio.

El segundo escenario lo constituye el contexto de producción de los textos de la política, que se materializa en una norma que interviene de manera discursiva en las prácticas. La Resolución 0067/59 trama un texto político en tanto representación codificada de modo complejo (incluye disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificada de modo igualmente complejo (interpretaciones y significados según sus historias, experiencias, habilidades y recursos) por los actores que ponen en acto esas políticas en los territorios (Ball, 1994).

Volviendo a la Resolución del 4 de marzo de 1959, se fundamenta la iniciativa en el propósito de ofrecer a los maestros el mayor número posible de oportunidades de superación cultural y profesional. Sin eludir a planteos espiritualistas, como el de la

“misión del maestro como educador y alentador de la vida plena de la comunidad en cuyo seno funciona la escuela” (Resolución 00671/59, p. 1), la marca tecnocrática se expresa en el propósito de “asegurar un estudio circunstanciado de los factores sociales, económicos, culturales y bio-psicológicos que gravitan, negativa o positivamente, en el pleno desarrollo e integral formación del niño bonaerense” (Resolución 00671/59, p. 2). Esta cita deja ver cómo se manifiesta en el campo discursivo la tensión entre distintas tradiciones político-pedagógicas presentes en el momento en que se promueven estos cambios en la formación docente.

Con respecto al análisis del texto político, dos son las medidas más significativas que destacaremos: las jornadas pedagógicas distritales y la organización de los seminarios de perfeccionamiento.

Respecto de las jornadas pedagógicas distritales, su propuesta consiste en organizar un mínimo de tres jornadas por año y por distrito, con suspensión de clases y asistencia obligatoria de los docentes. La organización estaría a cargo del Inspector Jefe de Zona y los Inspectores de Enseñanza, quienes serían los responsables de establecer el calendario de reuniones, pautando temas y problemas a tratar. Cada jornada tendría como actividad obligatoria la exposición crítica y constructiva del Inspector de Enseñanza sobre la base de la marcha de la actividad escolar y el estado de la labor docente en la jurisdicción a su cargo. La jornada se completaría con disertaciones de docentes del distrito o de otros distritos, técnicos, funcionarios y especialistas convocados por el Ministerio. Las maestras participarían en mesas redondas, debates, presentación de informes. Las jornadas pedagógicas serían clausuradas al término de cada ciclo lectivo mediante asambleas pedagógicas a realizarse en cada uno de los distritos escolares de la provincia con la participación de la totalidad de los docentes, o también, con un Congreso Pedagógico del Magisterio que sería integrado con dos maestros por distrito elegidos por los docentes y funcionarios técnicos designados por el ministerio en calidad de asesores de las comisiones de estudio. “Será finalidad de las Asambleas Pedagógicas de Distrito y del Congreso Pedagógico provincial extraer conclusiones y producir dictámenes sobre problemas de carácter educacional específicos del ámbito bonaerense” (Resolución 006721/59, p. 4).

En relación a la concreción de estas acciones, carecemos de fuentes y referencias precisas. Con respecto a las Asambleas Pedagógicas de Distrito o al Congreso Pedagógico

del Magisterio, no hallamos ninguna bibliografía específica que los mencione³⁴. En cuanto a las Jornadas Pedagógicas, encontramos un artículo de la *Revista de Educación* del año 1964 que testimonia la Jornada Zonal de Perfeccionamiento Docente (sic) llevada a cabo en el distrito de Lincoln, en la Jefatura de Zona VII. El tema de la misma es “Fundamentos Socioculturales de la educación como humanismo”, aunque los participantes fueron divididos en dos subcomisiones que abordaron, por un lado, los “Fundamentos axiológicos de la educación” y, por el otro, “La educación como humanismo. Humanismo y trascendencia”. A la jornada asistieron diez docentes de distintos distritos que integran la Zona II, como Lincoln (partido cabecera), General Viamonte, 9 de Julio, Leandro N. Alem y Carlos Tejedor. ¿Cada docente representaba a un distrito? ¿Sería una jornada distrital o zonal con representantes de los distritos de la Zona educativa? Sin poder dar una respuesta acabada, sí estamos ante una acción de perfeccionamiento acorde con la Resolución que impulsa esta política. Se presentan los temarios que serían discutidos y se reproduce un documento cuyo cierre transcribimos:

El fin de la educación común argentina es desarrollar la personalidad del alumno en consonancia con sus aptitudes, ubicándolo para que se desempeñe adecuadamente y así convertirse en un miembro útil de la misma, promoviendo una educación integral, que tiene como base el fundamento de que la persona humana, en cuanto sujeto a educación, es en sí un ser sin mutilaciones ni parcialidades, con la necesidad de desarrollar a la vez el sentido de la libertad y el de la responsabilidad, el de los derechos y el de las obligaciones humanas y al mismo tiempo, el respeto de la humanidad en cada persona, y así la escuela argentina cumplirá su destino trascendente (R.E., marzo-abril 1964, p. 44).

Podemos ver que, más allá de los modelos educativos desarrollistas, el espiritualismo sigue vigente como modo de definir los fundamentos y los fines de la educación.

Luego de analizar la propuesta de las asambleas pedagógicas, relevaremos el modo en el que el documento normativo enuncia los propósitos y los lineamientos a partir de los cuales se deben organizar los seminarios de perfeccionamiento: “Auspiciar y estimular la organización, en cada Jefatura de Zona, de un Seminario de Perfeccionamiento Docente para el análisis y estudio monográfico de los problemas biológicos, sociales, económicos y culturales específicos de la zona a los fines de mejor proveer a su solución, en forma paralela y concurrente, mediante la promoción de un sistema de recursos pedagógicos que, ajustados a las necesidades y exigencias regionales, tengan por objetivo fundamental

³⁴ En un artículo del año 1967, el entonces Inspector General de Educación Primaria Jorge Ocón hace referencia a la “...realización de jornadas, asambleas y congresos, como los celebrados en ese mismo año 1959 y en el de 1961, y las jornadas y asambleas que se realizan desde entonces en distritos y jefaturas de Zona” (R.E. N° 15, 1967, p. 33). Esta es la única referencia concreta a su realización que encontramos.

mejorar las condiciones de vida de la comunidad (salud, trabajo, vida del hogar, recreación, etc.)” (Resolución 006721/59, p. 4).

Para tal fin se formaría un Consejo de Promoción y Orientación del Seminario de Perfeccionamiento Docente presidido por el Inspector Jefe de Zona e integrado por maestros, directores, inspectores de Enseñanza y Especialidad, y por los entonces directores e inspectores de los actuales Institutos de Perfeccionamiento Docente. También se aportaría material adecuado para la biblioteca especializada del seminario provisto por la Dirección de Bibliotecas.

Los cursos se ajustarían a las siguientes normas generales:

- Podrían inscribirse docentes en actividad y aspirantes a ingresar a la docencia.
- Al finalizar cada curso los participantes producirían sus trabajos monográficos.
- El Inspector Jefe elevaría a la Inspección General de Enseñanza los trabajos aprobados a los efectos de registrar la actuación del personal docente en la foja de servicios. Los trabajos que reúnan méritos muy especiales serían recomendados a la superioridad para la asignación de puntaje, licencias y becas para estudios, etc.
- Se promovería la publicación de los mejores trabajos en folletos, boletines y revistas para distribuir en las escuelas.
- La Inspección General de Enseñanza organizaría concursos para la elaboración de guías y proyectos didácticos a los fines del desarrollo de las clases y unidades de trabajo de acuerdo a las exigencias científicas y pedagógicas de ese tiempo.
- Se adjudicarían becas, bonificación especial de puntaje y licencias con goce de sueldo hasta por un año para realizar estudios sobre los problemas educacionales bonaerenses. Todo aporte del docente que por su calidad merezca ser destacado sería incluido en la foja de servicios.

La Resolución 006721/59 indica que los Institutos de Perfeccionamiento Docente debían suspender la inscripción de aspirantes a sus propuestas de perfeccionamiento hasta tanto se formularan los planes de trabajo y de estudios propiciados por los Seminarios. Es entonces cuando se inicia la reorientación de los Institutos, dejando de dictar acciones de capacitación para el magisterio, reconfigurando sus propuestas hacia la formación de docentes para los Jardines de Infantes y la Educación Especial.

Además, para “aplicar” lo trabajado en los seminarios se organizarían, bajo la dirección del Inspector Jefe de Zona en una escuela urbana y una rural o de islas,

actividades para la realización práctica de las conclusiones obtenidas en los estudios del seminario³⁵.

¿Quiénes son los ideólogos e impulsores de estas políticas? Tres funcionarios de la época son sindicados como autores intelectuales de esta nueva iniciativa vinculada con la formación docente de acuerdo a los testimonios bibliográficos y a versiones recabadas durante las entrevistas con los informantes claves.

El primero de ellos es Jorge Cristian Hansen, figura central en la historia de la educación de la provincia de Buenos Aires, maestro rural, impulsor de la formación docente para las escuelas rurales y mentor del Primer Congreso de Educación Rural de la provincia de Buenos Aires. En el año 1959 es Inspector General, con fuerte incidencia en el gobierno de la educación primaria de la provincia, teniendo a su cargo la conducción del cuerpo de inspectores. Si, para Pinkasz y Pittelli, Hansen representa los cambios de política educativa en línea con la modernización y la planificación propia de la década de 1960, Southwell y Manzione encuentran que en su carrera y su figura se sintetizan las corrientes espiritualistas con la tendencia planificadora propia de la época (Pinkasz y Pittelli, 1993; Southwell y Manzione, 2011).

Pero podemos dar un paso más en la idea de síntesis. En relación al imaginario docente, la integración de los compromisos vocacionalistas propios del normalismo y el espiritualismo se fusionan con el modelo tecnocrático eficientista, lo que deviene en el compromiso técnico como nuevo modo de posicionamiento pedagógico (Birgin, 1999). La trayectoria profesional de Hansen, afín a la reforma educativa de Fresco en su juventud, impulsor de un cambio en los planes de estudio de corte espiritualista para las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires en 1950 y experto de la UNESCO en temas relacionados con la planificación educativa en la década de 1960 y 1970, es ejemplo de cómo de postulados humanistas y espiritualistas se puede pasar a posicionamientos de corte eficientista. Pinkasz y Pittelli señalan que el ministerio de Pérez Aznar se caracterizó por su receptividad a iniciativas y propuestas de la base docente y atribuyen a Jorge Hansen ser el ideólogo de propuestas pedagógicas innovadoras. Esto coincide con las afirmaciones de las docentes reproducidas con anterioridad. De hecho, los autores

³⁵Quizás encontremos aquí un precedente de las escuelas experimentales, instituciones de innovación pedagógica acordes con anteriores propuestas de enseñanza que despertaban la admiración del magisterio argentino y que van a estar presentes en la década de 1960.

destacan, citando de manera textual al inspector, la resolución ministerial relativa al perfeccionamiento docente³⁶ (1993).

De su trayectoria recuperamos su intervención en la Asamblea General Extraordinaria de la Comisión Permanente de Coordinación Escolar como representante de la provincia de Buenos Aires en el año 1960. Esta asamblea tenía como objetivo elaborar un programa común para todas las escuelas primarias dependientes de la nación y de las provincias. “Nuestros niños deben tener más oportunidad de cantar en coro, escuchar música y bailar, que las ofrecidas actualmente en nuestra escuela. Deben calcular menos y bailar más” (Hansen en Pettiti, 2017, p. 117). La preocupación por la educación estética del niño estuvo presente desde siempre, reafirmando este interés en el artículo de su autoría publicado en la *Revista de Educación* del año 1950³⁷. Ya volveremos a tratar este tema.

En el año 1984, en ocasión del vigésimo quinto aniversario de su creación, el CIE de Avellaneda publica un cuadernillo conmemorativo. En la página 6 se precisan algunos datos acerca del origen de los seminarios:

...en el año 1959, el profesor Sebastián Ramos González (contando con el apoyo del Inspector General y luego Director General de Escuelas, Profesor Jorge C. Hansen) comienza a dar forma a un proyecto sobre Perfeccionamiento docente que, con el tiempo, distinguirá, por su particular organización y la importancia de su compromiso con la tarea docente, al Magisterio de la Provincia de Buenos Aires: los Centros de Investigación Educativa (CIE de Avellaneda, 1984, p. 6).

El segundo funcionario vinculado con el origen de los seminarios es Sebastián Ramos González, Inspector Jefe de Zona II, con sede en Avellaneda. Era una figura muy conocida en el magisterio bonaerense, por ser autor de los libros “*Pinocho y yo*”, libro de lectura para primer grado inferior, y “*La práctica del método global*”³⁸. El primero de ellos cobra gran popularidad y se convierte en uno de los textos escolares más utilizados para el trabajo con los niños. El segundo es el material bibliográfico de referencia en la formación de las y los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura a través del método global. En la entrevista con la Inspectora Coordinadora Teresa T., ella indica que

³⁶ “Perez Aznar, dictó una resolución ministerial sobre perfeccionamiento docente que incluía (...) a nivel de distrito Congresos Pedagógicos, es decir (...) se les daba a los docentes de la provincia para este Congreso una invitación para que durante un año entero hicieran una experiencia de cómo hacer para acercar más la comunidad en (sic) la escuela en una interacción en común, que buscaran ideas, realizaciones y proyectos y que al término de un año redactaran un informe de lo que había hecho los docentes (...)” entrevista a Jorge Hansen de Daniel Pinkasz y Guillermo Raffo (Pinkasz y Pittelli, 1993, p. 49).

³⁷ Hansen, Jorge (1950) “La educación estética del niño”, *Revista de Educación*.

³⁸ Sebastián Ramos González publicó otros libros como “*Educación y axilología*” (1945), “*Fichte y la educación*” (1946) y “*Conversando con el profesor Lorenzo Filho*” (1946). Estos libros están disponibles para su consulta en la Biblioteca Nacional del Maestro.

cuando era maestra y había que enseñar lecto-escritura con el método global, consultaban el libro de Ramos González (Teresa T. Entrevista del 12 de abril de 2019).

La tercera funcionaria es Olga Cossettini. La pedagoga impulsora de la “Escuela Serena” de Rosario es designada Directora General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires en el año 1958³⁹, cargo más de carácter más consultivo que ejecutivo⁴⁰. Esta hipótesis no pudo ser verificada en otros documentos, por lo que quizás sea la más débil de sostener. Se basa en el testimonio de Marta M., maestra y asesora de los CIE de Avellaneda y Florencio Varela. Ella destaca el tiempo en que la cartera educativa provincial estuvo a cargo de Elena Decurguez⁴¹ entre 1956 y 1958, quien impulsa varias medidas de reconocimiento a las experiencias pedagógicas vinculadas a la escuela nueva. En esta línea coincide el nombramiento del maestro Luis Iglesias como Inspector General de Enseñanza Primaria. Cossettini tuvo una presencia importante visitando escuelas y alentando iniciativas vinculadas con las experiencias educativas de vanguardia. Veamos como lo señala Marta M.:

...lo cierto es que en el año ‘59 aparece, se anuncia en Avellaneda un Seminario al que estamos convocados todos los docentes que quisiéramos concurrir y yo presumo que en ese seminario que se dicta en el ‘59 tuvo algo que ver Olga, porque al año siguiente, 1960, se crea la primera escuela experimental de Avellaneda que fue la escuela número 14 (Marta M.).

La referencia a las escuelas experimentales constituye para la docente otro de los indicios que vincula a Olga Cossettini con los Seminarios. Para ella, la creación de las escuelas de aplicación que propone la Resolución proviene directamente de la pedagoga santafecina. Insistimos, la hipótesis solo se sostiene en la relación que la entrevistada encuentra entre la breve presencia de la pedagoga santafecina en la estructura de gobierno

³⁹ En el “Archivo Pedagógico Cossettini” del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) se encuentra una copia de un currículum vitae Olga donde indica que en el año 1958 fue Directora General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

⁴⁰ En el año 1958, la conducción del sistema educativo bonaerense estaba en manos del Ministro de Educación, cargo que fuera creado con la reforma de la constitución provincial en 1949. Esa misma reforma disuelve la Dirección General de Escuelas. Con el golpe de estado de 1955 se reinstaura la dirección, pero sin eliminar el ministerio, que continúa ejerciendo las funciones de conducción del sistema educativo (Rodríguez y Petitti, 2017, p. 49).

⁴¹ Nacida en Mendoza, egresó con el título de profesora de Historia y Geografía de la Universidad Nacional de La Plata. Fue directora de la Escuela Normal de Avellaneda “Próspero Alemandri” y de la Escuela Nacional de Maestras N° 9 de la ciudad de Buenos Aires. También formó parte de la comisión consultora de textos y programas del ministerio nacional en el año 1955 y jurado de los concursos de directores de las escuelas normales y nacionales de Capital federal y sur de la provincia de Buenos Aires. Durante su gestión tuvo que hacer frente a los intentos del Episcopado provincial en su intento de impulsar el retorno de la educación religiosa. Hacia el final de su mandato reestableció la vigencia de los Consejos Escolares de los municipios (Rodríguez y Petitti, 2017, p. 61 y 62).

del sistema educativo bonaerense, sus ideas pedagógicas y las medidas que impulsa la cartera educativa en relación al perfeccionamiento.

Cuando se profundiza en el tema de las escuelas experimentales, se comprende aún más cómo el Estado se hizo eco de algunas propuestas pedagógicas vinculadas al movimiento de la escuela nueva y a ciertas experiencias prácticas llevadas a cabo, acordes con el clima de época.⁴² Si la resolución 00671/59 disponía que se debía organizar la aplicación de las conclusiones prácticas de los estudios de seminario en dos escuelas del distrito, todas las referencias de las entrevistadas y las reglamentaciones que encontramos a lo largo de la década de 1960 reproducen fielmente la letra de la Resolución. En lo que concierne a la existencia de dos por distrito, una en el casco urbano y otra en el rural, periférico o de islas.

A lo largo de toda la década de 1960, las referencias a las escuelas experimentales son recurrentes en las publicaciones pedagógicas de la provincia. Por ejemplo, la *Revista de Educación* publica en su número de diciembre-enero de 1963-1964 un artículo sobre la Escuela Experimental N° 71 de Quilmes. Los postulados relacionados con la escuela nueva son reiterados: “No pretende el maestro delante de un grupo que se instruye sino el maestro en medio de un grupo de niños que se educan”, “¡qué lindo es trabajar fuera del aula! La naturaleza nos hace más buenos y es hermosa. Niños de 3er grado realizando observaciones en el medio ambiente con el fin de recoger datos para una clase de Ciencias Naturales” (R.E., diciembre-enero de 1963-1964, pp. 19 y 20). En el año 1966, la revista publica las directivas, dejando en claro que dependen del Inspector Jefe de Zona, quien dispone los nombramientos de docentes, los planes experimentales, etc. (R.E., N° 10, 1966). En el Boletín del Centro de Documentación e Información Pedagógica de la provincia de Buenos Aires, *Informamos*, encontramos artículos destinados a visibilizar y difundir las acciones de estas instituciones. Ya en su primer número, en 1964, se anunciaba un nuevo reglamento para las escuelas experimentales de la zona IV, de acuerdo a la resolución 214 de ese año. El aspecto más destacado es el referido a su

⁴² Las escuelas experimentales tienen su origen en el Centro Pedagógico de La Plata, que comienza sus actividades en 1958, fundado por Dorothy Ling, Nelly Pearson, y Marta Bournichon con la intención de ser un espacio de investigación pedagógica. Por 25 años recibe niños de 3 a 13 años a modo de escuela del ámbito privado, siendo el centro una Asociación Civil. En el año 1984, dado el éxito de la propuesta, el Ministerio de Educación de la Nación invita a la escuela a incorporarse al sistema público de gestión estatal manteniendo su propuesta pedagógica íntegra, ampliando la escuela a nivel secundario y creando un nivel terciario para la formación de maestros, que luego dan clases en escuelas experimentales de todo el país (Urruty, 2014).

ubicación. “Podrán organizarse en el futuro, dos Escuelas Experimentales, una urbana y otra rural o de islas, en cada Jefatura de Zona de la provincia. Una de ellas funcionará obligatoriamente en el distrito sede de la respectiva Jefatura” (*Informamos*, N° 1, Marzo de 1964, p. 11).

Cuando a la Inspectora Coordinadora de Almirante Brown Teresa T. se le consulta por las escuelas experimentales, ella explica que es otra idea de Ramos González. Se trata de escuelas situadas en zonas periféricas y desfavorables (Escuela 62, de Monte Chingolo, partido de Lanús y Escuela 35, de Glew, partido de Almirante Brown). Se accedía a los cargos directivos y docentes a partir del nombramiento de los inspectores, sin importar los antecedentes. Se organizaban en el formato de doble escolaridad, con actividades especiales y con apoyo escolar en el turno tarde. El objetivo buscado era promover la educación en contextos desfavorables. Ana A. trabajó en una escuela experimental y de allí pasó a desempeñarse como asesora en el CIE. A la sospecha del investigador por la relación entre el CIE y las escuelas experimentales, expresa que no hay ninguna, más allá de docentes de dichas instituciones que realizan seminarios en los CIE (Teresa T. y Ana A. Entrevista del 12 de abril de 2019).

Por su parte, Marta M. también encuentra conexiones entre estas instituciones con el clima renovador propiciado por la presencia de Olga Cossettini:

E: Entonces, ¿aparece en el 60 la idea de la escuela experimental?

M: Sí, empieza a funcionar la primera escuela experimental, más adelante también va a ser experimental la 50, que está al límite.

E: 14 y después 50, porque aparentemente por distrito tenía que haber una escuela experimental céntrica y una periférica, rural, en una zona de isla.

M: Claro, la 14 está en la calle (...) a tres o cuatro cuadras de Pavón y muy cercana a la estación de Avellaneda.

E: Claro, y vos decís que acá, en esto de la escuela experimental estaba...

M: Claro, porque vos fijate que no creo que sea casual que se organice que una escuela experimental desde el momento que Olga había dirigido, es decir, cuando Mantovani entiende que para poder innovar ella necesita tener un margen mayor de libertad para decidir. Por eso es que aparecen los dos decretos, su designación como directora y el carácter experimental de la escuela, yo creo que algo de esto se relaciona (Marta M., 12-12-2019).

Hasta aquí, siguiendo a Ball, trabajamos el contexto de producción de los textos políticos y los autores de esas iniciativas. A veces la puesta en acto de las políticas “se escapan” de algunos modelos teóricos, como es el caso de los seminarios, en donde varios de los que producen los textos políticos son los encargados de llevarlos a cabo en el territorio. En el denominado contexto de las prácticas, observamos como los “ponen en

acto”, traducen las políticas en clave territorial, y, en esto, tienen un papel decisivo el cuerpo de supervisores provinciales. “La traducción cruda, abstracta y simplificada de los textos políticos en prácticas interactivas y sustentables implica pensamiento productivo, invención y adaptación” (Ball, 1994, s/p). Los Inspectores Jefes de Zona son los que deben organizar los seminarios. En el caso de Avellaneda, el Inspector Jefe de la Zona II, Sebastián Ramos González, es destacado como el primer impulsor de los seminarios, avalado y acompañado por el Inspector General Jorge Hansen.

Lamentablemente, son pocas las fuentes escritas que pudimos encontrar en relación con los seminarios, sus modalidades, sus temarios y otros aspectos relevantes. A diferencia de lo que sucede a partir de 1967, cuando con la creación de los CIE se organizan formas de registro más sistematizadas (libros de actas, archivos de resoluciones, disposiciones y circulares técnicas), los documentos relativos al período 1959-1967 son escasos en los archivos trabajados, con la excepción de una serie de libros de actas hallados entre la documentación del CIE de Avellaneda que merecerá un análisis detallado en el siguiente apartado.

En julio de 1959 comienzan a dictarse los seminarios en Avellaneda bajo la coordinación del Inspector Jefe de Zona II, Sebastián Ramos González. En el caso del populoso distrito del sur del conurbano, una investigación muestra que los seminarios estaban mayormente dirigidos a docentes que aspiraban a ocupar cargos directivos con temáticas referidas a dirección, dinámicas grupales y cuestiones didácticas (Roizman y Bulfenson, 2019). Teresa T. recuerda su experiencia como asistente al primer seminario en la sede de inspección de Lanús para realizar actividades de perfeccionamiento, vinculadas con temas relacionados a la pedagogía (Teresa T. y Ana A. Entrevista del 04-11-2019). Marta M. cursó el primer seminario dictado en el año 1959 en Avellaneda. Su cuaderno de actuación lo testimonia:

Con fecha 16 de noviembre la señora Inspectora de enseñanza Doña Elba B. de S. hace a la señorita Marta M. el siguiente informe complementario de la calificación de la Dirección de la escuela, déjase mención por la eficacia de la labor y el esfuerzo cumplido como integrante de la comisión número 1 del primer seminario de perfeccionamiento docente de Avellaneda (Marta M. Entrevista del 12-12-2019).

El seminario se cursaba una vez por semana. La docente testimonia que, cuando se organizaban, los inspectores invitaban a participar a las y los docentes del distrito. La temática abordada en el seminario tenía que ver con “las escuelas experimentales o la

enseñanza en una escuela renovada” (sic). El trabajo final presentado como actividad evaluativa del seminario fue sobre la enseñanza basada en proyectos:

El método de proyectos yo lo conocí porque fue ideado por un pedagogo estadounidense (...), Kilpatrick, discípulo de John Dewey, y el método de proyectos yo lo usaba como docente, como maestra de 7mo grado, en ese momento era 6to, 7mo grado en la escuela 11, yo organizaba con los chicos proyectos y los desarrollamos, y sobre eso escribí entre las coordinadoras de este seminario... (Marta M. Entrevista del 12-12-2019).

La modalidad del perfeccionamiento se va fijando a medida que se implementa en las distintas Jefaturas de Zona. Varios son los elementos a destacar que se van definiendo en este período.

En primer lugar, se detalla el formato de seminario con asistencia a un encuentro semanal de dos horas coordinado por asesoras, las cuales eran docentes del nivel convocadas por los inspectores y relevadas de sus tareas en las escuelas mediante un modo de afectación de sus cargos denominado “orden técnico”⁴³. El nombramiento como asesor o asesora era anual y lo solicitaba el Inspector Jefe de Zona a Inspección General.

En segundo lugar, las informantes entrevistadas coinciden que, en este período, los seminarios adquieren el formato de ciclo formativo de tres años, con un preseminario, un primer ciclo y un segundo ciclo. Teresa T. reafirma que “...en el 67 ya está bien armado el ciclo: preseminario, primer ciclo del seminario, segundo ciclo. Primero el preseminario no era de un año, era de tres meses, cuando se largó me parece que era de tres meses y después a partir de los tres meses empezaba el primer año y después, bueno, segundo año. Tuvieron que hacer preseminarios de nuevo porque aquel preseminario original no servía, había que hacerlo todo de nuevo” (Teresa T. Entrevista del 04-11-2019). Beatriz B. coincide en que eran de tres meses y formaban parte del primer año del ciclo de seminarios, y luego lo extendieron a un año. “En realidad el preseminario, incluso después, cuando fue de un año, era fundamentalmente dar herramientas, era fichar, investigación, como se da una monografía, cómo citar un libro... bueno, más instrumental, digamos” (Beatriz B. Entrevista del 14-11-2019).

En tercer y último lugar, el desarrollo de los seminarios gana fuerza gracias al impulso dado por los Inspectores Jefes de Zona, de acuerdo a lo estipulado por la Resolución 00671/59. La tensión entre las funciones administrativas y las pedagógicas forma parte

⁴³ El artículo 104 del Estatuto Docente de la provincia de Buenos Aires en su inciso c) indica que se podrán otorgar servicios provisorios por razones de orden técnico “cuando sea necesario contar con personal especializado como auxiliar técnico en sede de la Dirección General de Escuelas y Cultura o en organismos de su dependencia” (Estatuto Docente, 1958).

de los distintos estudios acerca de los inspectores en la provincia de Buenos Aires. (Dussel, 1995; Puiggros, 2007; Dufour, 2008). Al analizar las estructuras supervisivas del sistema educativo bonaerense, se observa que, en un primer momento, adquieren un poder burocrático y más tarde van asumiendo tareas pedagógicas, constituyéndose en “maestros de maestros” (Dussel, 1995). Pero, sobre todo, nos interesa destacar que, a partir de ciertas reformas que se llevan a cabo durante los gobiernos peronistas (1946-1955), se refuerza el lugar de los inspectores como nivel intermedio entre la administración educativa y las escuelas. Esto incrementa sus atribuciones como agentes de fiscalización y control, homogeneizando las interpretaciones de la normativa y limitando la autonomía de los actores distritales. Finalmente, se constituyen en garantes de la ejecución de las políticas centrales (Southwell, 2011). A partir de 1967, con la creación de los CIE, los inspectores se involucrarán aún más en la organización de los seminarios de perfeccionamiento.

Algunos de los rasgos señalados aparecen en una experiencia de cinco años que se desarrolla en Avellaneda y, aunque la misma no coincide con los temarios de los seminarios indicados por las informantes entrevistadas, estos rasgos asumen la modalidad de acciones de perfeccionamiento y merecen un análisis detallado por su significación y por sus alcances.

E. Santiago Ramos González y la experiencia de los Seminarios de Educación Artística en Avellaneda (1961-1965)

Entre los años 1961 y 1964 se llevan a cabo en el distrito de Avellaneda una serie de seminarios de perfeccionamiento vinculados a la educación artística. Las acciones trascienden el ámbito de la formación docente al incluir muestras de arte, funciones musicales y actividades de difusión que permiten comprender la importancia de la extensión cultural como parte del programa formativo de los CIE. El impulsor de estas actividades fue el Inspector Jefe de la Zona II, Sebastián Ramos González.

Detrás de esta iniciativa parece estar nuevamente Jorge Hansen desde su cargo de Director General de Cultura y Educación, quien postulaba en esa época la necesidad de una educación que le brinde espacios al canto, a la música y a la danza con la particular fórmula de “calcular menos y danzar más” (Pettiti, 2017). Su presencia se vuelve habitual en los Seminarios de Avellaneda, en sus actos de inicio de año, en las exposiciones y en las funciones artísticas, como testimonio de su compromiso.

La “obra”⁴⁴ de Ramos González incluye la apertura de un espacio cultural denominado “Salón del Magisterio”⁴⁵, la conformación de una Comisión de Extensión Cultural vinculada con la Jefatura de la Zona Educativa II, la realización de exposiciones de artistas reconocidos y el dictado de siete seminarios de educación artística para docentes del nivel primario de la región, a cargo de reconocidos especialistas.

El primero de los seminarios al que hacemos referencia se denominó “Arte nativo”. La propuesta adopta el formato de los seminarios de perfeccionamiento docente con un primer y un segundo ciclo de seminarios y la entrega de una monografía como trabajo final. Se dictaba una clase semanal, a cargo de una asesora especialista en la disciplina designada para la propuesta formativa. Los asistentes son maestras y maestros de escuelas públicas y privadas (muy pocos) de la Zona Educativa II, distritos de Avellaneda, Lanús, Quilmes, Lomas de Zamora, Almirante Brown y Esteban Echeverría.

Además de la asistencia a las clases teórico-prácticas, una de las actividades de los seminarios era la presentación de números artísticos en muestras abiertas al público realizadas en el Salón del Magisterio. Para el caso de Arte nativo se interpretaban coreografías de música folklórica a cargo de las y los docentes cursantes.

Los libros de actas investigados no ofrecen programas o planes de estudios de las propuestas formativas, pero contienen los títulos de las monografías⁴⁶ que las y los docentes debieron presentar para aprobar el seminario. Un repaso por dichos títulos permite reconstruir los contenidos abordados. *El Cielito; Perfil del gaucho; Tejidos; El folclore en la educación; El poncho en la historia; Cielitos patrióticos; El triunfo; El gaucho y la huella; El carnaval (fiesta pagana del N.O.); Violín, guitarra y charango acompañando a nuestras danzas; Lazo, boleadora y cuchillo, únicos medios de defensa en la lucha por la vida; El gaucho símbolo de la libertad y el coraje; La danza de las cintas; El carnavalito; La zamba; El gato; Referentes gauchescos; Leyendas y*

⁴⁴ En los libros de actas de los distintos seminarios de educación artística, se inicia el primer folio con la leyenda “Creación: Obra del Inspector Jefe de la Zona II, Don Sebastián Ramos González”.

⁴⁵ En los meses de noviembre y diciembre de 1961 se realizan una serie de actos de cierre del primer año de los seminarios. Pero como además se inaugura el salón, se los denomina Acto inaugural del Salón del Magisterio. El día 23 de noviembre de 1961 se lleva a cabo el Cuarto acto inaugural al que asiste Jorge Hansen y se le pide que gestione ante el Ministro de Educación la posible entrega del espacio al magisterio de la Zona II. Hansen exterioriza su apoyo y acuerdo con el pedido (Libro 1. Acta n° 4, 23-11-61, p. 12). Al día siguiente, 24 de noviembre, se realiza el Quinto acto inaugural con la asistencia del ministro de Educación de la provincia Juan Metrano, quien anuncia la cesión del edificio para el Salón del Magisterio (Libro 1, Acta n° 5, 24-11-61, p. 14). Podemos inferir el apoyo que las autoridades provinciales brindan a las iniciativas de Ramos González a partir de la presencia y de las decisiones que se toman.

⁴⁶ Los títulos son copia fiel de los Libros de actas.

supersticiones; Los trabajos del gaucho (Avellaneda, en adelante Av. Libro 3 de la Escuela de Arte Nativo. 1961-1964). Arte nativo fue rotundamente un seminario de danzas autóctonas, aunque sin dudas amplía la mirada hacia aspectos sociales y culturales de la cultura gauchesca. No podemos omitir que la década de 1960 se caracteriza por una intensa vida cultural y, en ese contexto, los seminarios son un correlato de la cultura de su tiempo:

El folklore estaba de parabienes, aprestándose a vivir su boom. Intérpretes y compositores, salteños y santiagueños en su mayoría, animaban peñas y fiestas, grababan con mayor frecuencia que antes y editaban canciones que, a través de partituras y cancioneros, estaban impulsando el triunfo definitivo de la guitarra criolla y el canto en el hogar de clase media (Pujol, 2007, p. 291).

La segunda propuesta formativa del ciclo de seminarios fue Arte dramático. La estructura, similar; una clase semanal teórico práctica, dos años de cursada en un primer y segundo ciclo, presentaciones en el Salón del magisterio y entrega de una monografía final como requisito para aprobar. *Teatro y cultura; El teatro rioplatense; Dramatización en la escuela; Vida, obra y personalidad de Shakespeare; William Shakespeare, sus comedias; Las mujeres en Shakespeare; Los poemas homéricos como precedente de las tragedias griegas; El teatro y el adolescente; Teatro en el aula; El juglar; Teatro griego* son algunos de los títulos de las monografías escritas que se pasean desde el teatro clásico, Shakespeare, el teatro argentino, el teatro y el sujeto adolescente hasta la importancia y enseñanza del arte dramático en la escuela (Av. Libro 4 del Seminario de Arte Dramático 1961-1964).

La tercera propuesta la representa el Seminario de Conjunto coral. Se inicia un año después de los dos anteriores, en el año 1962, y deja de dictarse en 1964, por lo que su actividad se reduce solo a dos años. Tiene 139 inscriptos en esos dos años, se realizan dos presentaciones en el Salón del Magisterio y no se encontraron en el Libro de actas referencias a docentes promovidos (Av. Libro 5 del Seminario de Música Instrumental. 1962-1964).

La cuarta propuesta es el Seminario de Música Instrumental. Evaluando el número de inscriptos, durante sus cuatro años participaron 478 maestras y maestros al primer y segundo ciclo de los seminarios. La cifra final de aprobados es de 66 docentes, quienes finalizaron el seminario completo. *La revolución de Mayo y la música; Orquesta sinfónica; ¿Es necesaria la música en la escuela?; Instrumentología musical indígena; El canto y la danza en Argentina; Panorama de la música argentina; El niño y la música;*

Orígenes de la música en Argentina; Ballet, en Argentina; Ópera en Argentina y La música folklórica en Argentina (Av. Libro 6 del Seminario de Música Instrumental. 1962-1964) son algunos de los temas de las monografías que permiten observar los contenidos de la propuesta, acorde con la inclusión de la educación musical en las escuelas bonaerenses.

La quinta propuesta que se dicta en el Salón del magisterio es el Seminario de Historia del Arte. Este trayecto se inaugura en el año 1963 y se dicta por dos años. Un aspecto interesante del proyecto es el papel que los docentes participantes de la experiencia desempeñan en las exposiciones de arte que se realizan en el Salón del Magisterio, como curadores y guías de dichas actividades. Los títulos de las monografías presentadas dejan ver que los contenidos de Historia del arte estaban orientados preferentemente a las artes plásticas: *Giorgione; Diego Velázquez; Leonardo da Vinci; La pintura francesa en los siglos XVI y XVII: Fragonard, Poussin, Watteau; Rubens; Expresionismo; Miguel Ángel. Pintor; Impresionismo. Monet; El genio de Rafael; Pintura holandesa. Rembrandt; Paul Cézanne; Fauvismo; Gauguin y su arte; Delacroix; Impresionismo; Matisse; Pintura argentina; Pintura española del siglo XVII; El Greco; Un genio. Van Gogh; Arte precolombino; Miguel Ángel. Escultor; El cubismo* (Av. Libro 7 del Seminario de Historia del Arte. 1962-1964).

La sexta propuesta fue el Seminario de Dibujo Didáctico, también a cargo de Helios Gagliardi y la reconocida artista plástica Eloísa Morás. De carácter práctico y de aplicación didáctica, los contenidos de la propuesta se evidencian en los títulos de las monografías de finalización del seminario: *Realización de máscaras en pasta de papel; Técnicas gráficas en una unidad de trabajo; Técnicas de dibujo didáctico; Los niños y los títeres; Dibujo primitivo e infantil; Técnicas infantiles; Esgrafiado; El dibujo en la formación espiritual del niño; El dibujo en la escuela; Técnica del dibujo infantil; Del garabato al dibujo espontáneo* (Av. Libro 8 del Seminario de Dibujo Didáctico. 1963-1964).

La séptima y última propuesta es el Seminario de Metodología Musical. También se dicta por dos años solamente y es el único de los seminarios en el que no se consignan actividades realizadas en el Salón del Magisterio, aunque sí hay una nómina de docentes promovidos a partir de la entrega de sus trabajos monográficos. Tomando en cuenta los títulos de las monografías, se puede concluir que la propuesta es esencialmente de educación musical, orientada al análisis de los enfoques educativos del área: *Las clases*

infantiles de 3 a 5 años; La educación musical en la escuela primaria; La música y la escolaridad; El movimiento corporal para el primer grado superior; Cultura musical en 6° grado de escolaridad; Educación musical moderna; Instrumentos regionales; El juego musical y la eficacia de su valor; La educación sensorial musical; La música en la enseñanza preescolar; Iniciación musical; La clase de música en tercero y cuarto grado; Un nuevo enfoque en la educación musical (Av. Libro 9 del Seminario de Metodología Musical. 1963-1964).

La primera conclusión de la experiencia es su importancia a nivel regional, ya que durante cuatro años maestros y maestras de distintos distritos del sur del gran Buenos Aires asistieron al Salón del Magisterio a perfeccionarse en contenidos de educación artística. A fin de apoyar esta afirmación, exhibimos la matrícula de inscriptos y promovidos de los siete seminarios indicados:

Cuadro 1: Avellaneda. Seminarios de Educación Artística de la Jefatura de la Zona Educativa II. Salón del Magisterio de Avellaneda. Inscriptos y promovidos por propuesta y por años (1961-1964)											
Seminario	1961		1962		1963		1964		Promovidos		
	Inscriptos		Inscriptos		Inscriptos		Inscriptos		1963	1964	Total
Ciclo	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1963	1964	Total
Arte Nativo	36	-	109	-	313	53	91	164	37	124	161
Arte Dramático	20	-	61	-	126	20	50	27	16	18	34
Conjunto Coral	-	-	26	-	113	-	-	-	-	-	-
Música Instrumental	-	-	71	-	230	-	91	86	-	66	66
Historia del Arte	-	-	-	-	234	-	76	119	-	94	94
Dibujo Didáctico	-	-	-	-	144	-	174	53	-	43	43
Metodología Musical	-	-	-	-	63	-	22	19	-	17	17
Totales	56	-	267	-	1223	73	504	468	53	362	415

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los libros de actas de los Seminarios del CIE de Avellaneda.

Estas estadísticas dejan en claro que, a lo largo de los cinco años de duración de los seminarios, cientos de docentes asistieron fuera del horario escolar a capacitarse en contenidos referidos a actuación, danzas, música, historia del arte, dibujo, pintura. Inclusive, se apunta el año 1963 como el de más matriculados en las distintas propuestas: casi dos mil docentes respondieron a la convocatoria de Ramos González, de los cuales 415 terminaron sus estudios.

Asimismo, hacemos hincapié en la calidad artística de los asesores convocados para dictar los seminarios. En el caso de los de Historia del Arte y Dibujo Didáctico, los convocados fueron Helios Rodolfo Gagliardi y Eloísa Morás. Gagliardi, por ejemplo, egresó de la Escuela Prilidiano Pueyrredón y completó sus estudios en la Escuela Superior de Bellas Artes. En los años '70 realizó viajes de estudios por Francia, España e Italia. En la década de 1990 expone en el Colegio Mayor Argentino en Madrid y en la Ciudad Universitaria de París. En 1991 fue nombrado Ciudadano Ilustre de la provincia de Buenos Aires (<https://artedelaargentina.com>). Eloísa Morás, por su parte, fue expositora del Salón Nacional de Artes Plásticas de Buenos Aires, en los años 1963 y 1964 (<https://artedelaargentina.com>). El Seminario de Arte Dramático fue dictado por Eugenia de Oro, pseudónimo de Aurora Norma García Berroeta, quien además de dictar clases de teatro fuera poeta, periodista, directora y autora teatral (La Nación, 22-09-1998). Queremos realzar este hecho, dado que una de las tradiciones que más ponen de manifiesto las informantes entrevistadas es la importancia de las actividades de extensión cultural llevadas a cabo por los CIE.

Para finalizar, la experiencia de los Seminarios nos invita a analizar el vínculo con el mundo de la cultura que se establece desde las distintas instituciones de formación docente. Si bien en la década del '60, desde un paradigma desarrollista y tecnocrático, se concibe la cultura desde una perspectiva más científicista y técnica que humanista (Birgin y Serra, 2012), en la propuesta de los seminarios de Avellaneda podemos ver la convivencia del humanismo y del tecnocratismo (Southwell, 1997). Pese a que aparecen fundamentos humanistas (disfrute del arte, la adquisición de saberes por el enriquecimiento de la personalidad a partir del desarrollo de una sensibilidad artística), también se observan prescripciones acerca de la utilidad didáctica del arte desde una perspectiva más instrumentalista. La obra del Inspector Sebastián Ramos González parece fundante de este particular vínculo con el mundo de la cultura que caracteriza a las instituciones formadoras de docentes en ejercicio de la provincia de Buenos Aires.

Capítulo 4. La creación y consolidación de los Centros de Investigación Educativos (1967-1985)

En el siguiente capítulo analizamos la trayectoria de las políticas de perfeccionamiento de la provincia de Buenos Aires, contextualizadas en un tiempo político atravesado por la implantación de un férreo autoritarismo estatal tanto a nivel nacional como provincial.

Al mismo tiempo, una mutación del modelo desarrollista hacia formas más excluyentes y tecnocráticas se vuelve el marco ideológico de las nuevas políticas educativas, que son caracterizadas por diversos intentos de reforma. Estos intentos, bajo el mandato de la profesionalización, alcanzan también al magisterio a partir del pasaje de la formación docente al nivel terciario y a la creación de instituciones destinadas a su perfeccionamiento.

En este contexto, en el año 1967 se dispone la apertura de los Centros de Investigación Educativos. Continuadores de los modos y estilos que fue adquiriendo la formación continua a partir de la creación de los Seminarios de Jefatura de Zona, se observa la consolidación del sistema formador con la apertura de estos centros en todos los distritos provinciales.

Abordaremos a continuación las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires a partir de la implantación del Estado Burocrático Autoritario y se recuperarán algunas experiencias de capacitación que se venían promoviendo (punto A), el ciclo de creación de los CIE y la institucionalización del dispositivo formador (punto B), el impacto que el golpe de estado de 1976 tiene en los CIE (punto C) y el cierre de este ciclo de políticas con la creación de la Dirección de Investigación Educativa (punto D).

A. El Estado Burocrático Autoritario y las políticas educativas en la provincia de Buenos Aires

El 28 de junio de 1966 un golpe de estado pone fin a la presidencia de Arturo Humberto Illia. En el período que va de 1967 a 1985 se pone en evidencia la profundización del autoritarismo y la emergencia de un nuevo tipo de Estado acorde con las necesidades de la modernización económica que se venía postulando desde fines de la década de 1950 y que en esta etapa adquiere un carácter excluyente. Los analistas del gobierno surgido del derrocamiento de Illia señalan que, dentro del bando golpista, los intereses y los

compromisos ideológicos no son homogéneos y conviven los que sostienen una visión paternalista y corporativista de la política con aquellos que se identifican con una postura presuntamente liberal con poca confianza en las instituciones democráticas (O'Donnell, 1996; Cavarozzi, 2002).

Empero, tanto unos como otros tenía un común denominador: su fascinación por la técnica y la eficacia, elementos clave para la modernización autoritaria del país. Por consiguiente, los “técnicos” fueron percibidos como la encarnación misma de la racionalidad económica y operaron como “punto de imbricación” entre el Estado, la gran burguesía y el capital trasnacional (Tcach, 2007, p. 52).

Esa racionalidad tecnocrática desarrollista adquiere formas renovadas a través de la implantación del denominado Estado Burocrático Autoritario. Este fenómeno latinoamericano tiene su correlato en Argentina a partir de 1966 a través de la instrumentación de políticas que buscan normalizar la economía y disciplinar a la sociedad mediante la desactivación de la movilización de los sectores populares, la supresión de la ciudadanía política y de la democracia, y al llevar a cabo “...intentos sistemáticos de ‘despolitizar’ el tratamiento de las cuestiones sociales, sometiéndolas a los que se proclama son criterios neutros y objetivos de racionalidad técnica” (O'Donnell, 1996, p. 62). Sin extendernos en demasía en las características de este modelo particular de Estado, se impone un modo de dominación asentado en un significativo control territorial y una mayor capilaridad en la articulación de las relaciones de poder. Se suele caracterizar a la experiencia del gobierno que se inicia en 1966 como “neocorporativista” y se le asigna una intención fundacional desde la afirmación de que la revolución no tiene plazos y sí prioridades en términos de un primer “tiempo económico”, un segundo “tiempo social” y, finalmente, un “tiempo político”. El diagnóstico de los ideólogos corporativistas del golpe era que el error de la autodenominada “Revolución Libertadora” fue creer que solo debían resolver la cuestión política, ignorando las trabas estructurales para el desarrollo (Novaro, 2010). La pretensión fundacional aspiró a un nuevo orden, a una revolución de las estructuras económicas, sociales y políticas que conformara una sociedad de tipo comunitarista-corporativista que reemplazara a la inviable matriz liberal.

El comunitarismo parece ser una de las claves de la construcción de una “Nueva Argentina”. Muchas medidas de gobierno de la dictadura fueron orientadas a la concreción de esas políticas, como la “Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad”, dependencia creada en el rediseño del Estado que emprendió la Revolución Argentina y que postulaba una nueva democracia que reemplazara a los

partidos políticos tradicionales por un sistema de participación comunitaria basado en la representación de los cuerpos intermedios (Giorgi, 2014; Gomes, 2014).

Los postulados comunitaristas son destacados en el presente trabajo por dos motivos importantes. En primer lugar, posibilitan encontrar un punto de encuentro entre el espiritualismo confesional y el tecnocratismo desarrollista. La configuración de cuadros ministeriales y técnicos de las burocracias educativas combinaron ambos orígenes ideológicos, a primera vista incompatibles, aunque con modos de relación complejos que remitieron a vínculos entre el trascendentalismo católico más oscurantista con el planeamiento educativo de la UNESCO (Puiggros, 1997). El caso de la provincia de Buenos Aires fue un ejemplo de esta convergencia de ambos sectores (Southwell, 1997). La Doctrina Social de la Iglesia promovió el fortalecimiento de las instituciones intermedias que surgen entre el individuo y el Estado, entendiendo a las corporaciones (la familia, la comuna, los gremios, las asociaciones profesionales, etc.) como instrumento de lucha contra los excesos de individualismo. “El desarrollo comunitario se convirtió en una herramienta para recuperar la fraternidad social en detrimento de una sociedad liberal-individualista y combatir la desigualdad social generada por un capitalismo deshumanizador” (Gomes, 2014, p. 106). Al mismo tiempo, los organismos internacionales que promovieron políticas desarrollistas aconsejaron, junto a medidas de descentralización, la integración de los sectores populares a partir de la creación de estructuras administrativas que contemplaran sistemas de participación comunitaria (Gomes, 2014). En segundo lugar, el desarrollo de una estructura descentralizada de instituciones que ofrezcan instancias de perfeccionamiento al magisterio de la provincia de Buenos Aires parece guardar algún tipo de vínculo con las propuestas comunitaristas de la dictadura de Onganía. Sin establecer relaciones de causalidad, la creación de los Centros de Investigaciones Educativas y la expansión de su red institucional parece apropiarse de ciertas lógicas de las políticas de descentralización y regionalización que se anunciaban desde el gobierno militar.

El autoritarismo y la represión dictatorial se expresaron en el ámbito educativo a través de medidas como la intervención a las universidades el 1° de agosto de 1966, luego de la denominada “Noche de los Bastones Largos”. El gobierno también impulsa profundas reformas que se traducen en acciones concretas sobre la mayoría de los niveles educativos. Aquí destacamos la Ley Orgánica de las Universidades de 1967, la reforma

educativa que impulsa la creación de la escuela intermedia⁴⁷, las políticas de descentralización y transferencia de servicios educativos de la nación a las provincias⁴⁸, y, finalmente, la tercerización de la formación del magisterio para el nivel primario (Puiggros, 2003; De Luca y Southwell, 2008). Pero también nos interesa destacar una tendencia que se inicia durante la presidencia de Frondizi y que se consolida a la largo de la década de 1960 para la gestión política en general y para la educación en particular. Esta fue la centralidad del “planeamiento” como estrategia del Estado para alcanzar el desarrollo. El 30 de agosto de 1961 se crea el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)⁴⁹ y, durante el gobierno de Illia, la Oficina del sector de Educación de dicho Consejo (dirigida por el pedagogo Norberto Fernández Lamarra y una serie de jóvenes funcionarios especializados en planeamiento educativo a partir de su asistencia a cursos dictados por la UNESCO), el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que es dependiente de la Organización de las Naciones Unidas. Estos “especialistas” en muchos casos tienen estrechos vínculos con la Iglesia Católica y un manifiesto compromiso con la educación privada (Rodríguez, 2014; De Luca y Southwell, 2008). La Oficina de Educación del CONADE actúa como usina de ideas para la formulación de políticas públicas durante los gobiernos de Illia y de Onganía (De Luca y Southwell, 2014).

⁴⁷ En el año 1968 se aprobó el anteproyecto de la “Ley Orgánica de Educación” que reducía la escuela elemental a cinco grados y que establecía una escuela intermedia de cuatro años no obligatoria (que recuperaba iniciativas de reforma impulsadas por sectores conservadores a principios de siglo). Entre sus objetivos postulaba la promoción por ciclos (y no por años), el trabajo por áreas y la introducción de actividades “práctico económicas”. La provincia de Buenos Aires es la que más avanza en el plano de la reforma, incorporando en el año 1970 a la escuela elemental e intermedia a por lo menos 70 establecimientos educativos. Incluso se habilitó un Profesorado de Nivel Intermedio en los institutos de formación docente. Esta reforma fracasó por una fuerte oposición social que, ligada al proceso general de movilización del país, llevó a que debieran interrumpirla (Pinksz y Pitelli, 1993; Southwell, 1997).

⁴⁸ “En agosto de 1968 se sancionó la Ley 17.878, que autorizaba al Poder Ejecutivo Nacional a transferir ‘sin cargo’ establecimientos escolares primarios a las provincias, y se concretó el proceso de descentralización bajo la forma de traspasos de establecimientos, alumnos y docentes de la nación a las provincias. (...) En tres años, la autoridad provincial sumó 242.548 nuevos alumnos hasta alcanzar un total de 2.333.861 estudiantes hacia 1970” (Southwell, 2015, p. 468).

⁴⁹ En el marco de la Guerra Fría y como resultado de la reacción norteamericana a la amenaza a sus intereses geopolíticos en el continente, se lanza en 1961 la “Alianza para el Progreso”. Allí los gobiernos latinoamericanos se comprometieron a implementar programas de desarrollo económico y social, equilibrar la distribución del ingreso e impulsar reformas educativas para mejorar las condiciones de vida de los sectores desfavorecidos. Pero aún más: era necesario promover la participación social de los sectores marginales para atenuar los efectos negativos de un desarrollo desigual. El CONADE no es más que el capítulo argentino de una serie de instituciones que se crean para planificar el desarrollo en los distintos países de América Latina como la Consejería Nacional de Desarrollo Social en Chile, la Dirección General de Integración y Desarrollo de la Comunidad en Colombia, La Central de Coordinación y Planificación en Venezuela y la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico en Uruguay, entre otros. Se puede observar la fuerte influencia de Estados Unidos y los organismos como las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el impulso de estas iniciativas (Gomes, 2014).

Las recomendaciones brindadas por los organismos internacionales tienen un alto grado de prescripción y su influencia en las políticas públicas nacionales y provinciales fue muy significativa. En particular, el planeamiento educativo y el impulso a la creación de oficinas provinciales destinadas a tal fin provoca que el gobierno desarrolle el Programa de Asistencia Técnica y Capacitación para el Desarrollo Educativo provincial promovido por la UNESCO. En el marco de dicho programa, el Ministerio de Cultura y Educación elabora guías metodológicas para la realización de instrumentos de control del cumplimiento de los planes de desarrollo, con indicadores que permitían monitorear las medidas adoptadas y su impacto concreto.

Estos eventos descriptos estructuraron una tendencia a partir de la cual la fe en el progreso y el rol desempeñado por la educación para esa transformación estimularon el fortalecimiento de la racionalidad técnica, base de justificación de la inclusión del planeamiento como garantía de previsión y resolución de los problemas políticos más acuciantes (Southwell, 1997, pp. 112-113).

Todos estos elementos parecen sostener la tesis de que el período que se inicia en 1958 tiene continuidad hasta el retorno del peronismo al poder en 1973. “Continuidad pedagógica y ruptura política es el hilo conductor que permite analizar la ‘larga década’ que va de 1958 a 1972” (Pinkasz y Pittelli, 1993, p. 44). Pero debemos señalar las diferencias entre el desarrollismo de principios de la década y su versión dictatorial de mediados de los ‘60. En este sentido, si bien Southwell afirma que el tiempo que esta tesis estudia se caracteriza por las tendencias educativas de corte desarrollista o tecnocrático, también se ocupa de diferenciar a uno de otro. Aunque ambas compartieron una matriz común de postulados asociados a la modernización y al cambio social a través del planeamiento educativo, la primera sostuvo un optimismo pedagógico articulado alrededor de las nociones de razón y progreso, mientras que la segunda asumió una posición más cercana al control social a través del planeamiento estratégico, alejado de los discursos altamente ideologizados (Southwell, 1997).

En el caso específico de la formación docente, la dictadura de Onganía sostiene el propósito de profesionalizar al magisterio disponiendo el pasaje de la educación media a la superior bajo la jurisdicción de los sistemas educativos provinciales. En un doble movimiento se interrumpe la inscripción a las escuelas normales (encargadas de formar docentes hasta ese momento) y un año después se anuncia el nuevo sistema que regiría el ingreso a los Institutos de Formación Docente en el año 1971. Este proceso pone en evidencia una serie de nuevas concepciones acerca de las bases científicas de la educación y las capacidades de los maestros y las maestras, y cuestiona principios y valores

sostenidos por la tradición normalista. Los argumentos a favor de la reforma plantearon la profesionalización por medio de la extensión del tiempo de estudio, pues a la escuela media se agregan dos años de estudios en anexos a las escuelas normales para el profesorado de enseñanza primaria y preprimaria (Dicker y Terigi, 1997; De Luca y Southwell, 2008). Pero no se trataba solo de un aumento del tiempo de estudio, sino que, a partir de la influencia del modelo educativo desarrollista, se enfatiza el carácter profesional del trabajo docente a partir de una formación específica en el manejo de técnicas y de conocimientos instrumentales. “Cualquier intención de sus gestores por elevar la formación intelectual, pedagógica y cultural del magisterio quedó absorbida por la lógica tecnicista” (Davini, 2010, p. 37). Este cambio resulta más institucional que de orientación general y, en los primeros tiempos, no se pone en evidencia una mejora significativa de la formación, sino que las y los “nuevos” docentes parecían tener mayores dificultades en su desempeño (Braslavsky y Birgin, 1994). De un modo o de otro, se consolida una agenda de la formación que había aparecido a fines de la década de 1950 alrededor de temas como la planificación, las evaluaciones objetivas de rendimiento, la microenseñanza, la instrucción programada, la enseñanza audiovisual y las técnicas “grupales”. Pero también en esa agenda aparecen nuevos fines para la educación que reemplazan a los tradicionales postulados humanistas y espiritualistas, como la modernización y el cambio social, la educación y el desarrollo, la formación de recursos humanos, entre otros (Davini, 2010).

Descentralización, planificación y reforma parecerían ser las líneas de la política educativa del gobierno militar que tomó el poder en el año 1966, y todas ellas tienen su correlato en las jurisdicciones provinciales.

En la provincia de Buenos Aires se suceden al frente del poder ejecutivo cuatro intervenciones entre 1966 y 1973, pero es durante el gobierno de Imaz⁵⁰ cuando se promueven las principales medidas de política educativa, alineadas con las impulsadas por el gobierno nacional. Imaz es un hombre comprometido con el régimen de facto y de extrema confianza de Onganía: su alineamiento con el gobierno nacional fue incondicional (Serra, 1997). En lo referente a la descentralización y a la transferencia de

⁵⁰ Francisco Imaz forma parte de los ministros y funcionarios de la Revolución Argentina que provienen de diversos círculos católicos como los “Cursos de Cultura católica” (germen de la Universidad Católica Argentina), “La Ciudad Católica”, el “Ateneo de la República”, el “Opus Dei” y el “Movimiento Cursillos de la Cristiandad” (cuyo lema es “De colores”) originado en la España del dictador Francisco Franco. En el caso de Imaz, su vínculo es con la organización “La Ciudad Católica” fundada en Francia y vinculada con sectores tradicionalistas católicos y nacionalistas (Puiggros, 1997; Gomes, 2014).

escuelas nacionales primarias, a la reforma de la escuela intermedia y la “tercerización” de la formación docente, Buenos Aires es el distrito provincial que más avanzó en su implementación a nivel nacional.

Si bien en el inicio de la intervención militar en la provincia es nombrado ministro de educación Abel Calvo⁵¹, este permanece solo unos meses en el cargo hasta que es reemplazado por Alfredo Tagliabúe⁵². El perfil profesional del nuevo ministro y su subsecretario de educación, Benicio Villarreal⁵³, confirman el acceso de hombres comprometidos con la Iglesia Católica Argentina y la educación privada confesional a la gestión de la educación provincial.

A principios del año 1967 el gobierno hace públicos sus lineamientos en relación a la política educativa en sucesivos actos de apertura del ciclo lectivo. En el discurso que pronuncia en Chivilcoy, el Gobernador Imaz anuncia las principales medidas que se impulsarían desde la cartera educativa provincial. Además de las referencias a los cambios tecnológicos que impactan en la sociedad y que requieren un nuevo enfoque, un párrafo destacado merece la atención brindada al planeamiento educativo:

La complejidad de factores que inciden en la acción educativa gubernamental impone una planificación científica y continuada. A partir del mes de abril proseguiremos la preparación del personal jerárquico en las técnicas de planificación, con el propósito de establecer servicios permanentes de planeamiento educativo (R.E.14, 1967, p. 7).

En el mismo acto, el gobernador propone la regionalización, el acuerdo con el Consejo Nacional de Educación para que las escuelas Laínez se incorporen definitivamente al sistema provincial y, finalmente, anuncia acciones de perfeccionamiento para docentes y directivos en todos sus niveles (R.E. 14, 1967).

⁵¹ Maestro normal y profesor de filosofía y letras egresado de la Universidad de Buenos Aires, fue ministro de gobierno, justicia y educación de la intervención federal en La Rioja durante la autodenominada Revolución Libertadora (Rodríguez y Petitti, 2017, pp. 53-54).

⁵² Alfredo Tagliabúe, maestro graduado en la Escuela Normal Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires, fue un asiduo concurrente a los cursos de planeamiento de la educación del CONSUDEC, de la CEPAL y de la UNESCO. Miembro del gabinete de expertos de la “Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada” (SNEP) y delegado del sector privado en distintos foros y congresos (Rodríguez y Petitti, 2017, p. 54).

⁵³ Señalado como referente del CONSUDEC y el restablecimiento de la educación religiosa, manifestaba que la misma no debía imponerse, pero sí se debían dictar cursos de enseñanza religiosa en todas las escuelas fuera del horario escolar (Rodríguez, 2012). Benicio Villarreal manifestaba en una columna de opinión en el periódico del Consudec: “Por qué una cosa es cierta: si esta Revolución Argentina no es capaz de desterrar el laicismo de la escuela pública, no habrá facilitado el reencuentro del pueblo argentino con su tradición más auténtica y, por lo tanto, habrá traicionado su razón de ser” (Rodríguez, 2012, p- 893). Tagliabúe y Villarreal se habían conocido en el profesorado de la Congregación del Verbo Divino de la localidad bonaerense de Rafael Calzada (Serra, 1997).

En relación a la regionalización, se observa en los documentos un cambio de denominación de las divisiones administrativas territoriales del mapa educativo provincial y, aunque se sigue mencionando a las “Zonas Educativas”, también aparecen referencias a las “Unidades Operativas”. De esta manera, los distritos de Almirante Brown y Avellaneda que formaban parte de la Zona Educativa 2 pasan a formar parte de la Unidad Operativa 6.1, el primero, y la 6.2, el segundo. En una entrevista, una de las informantes señalaba que con este cambio, los distritos de Azul y Olavarría pasaban a integrar la Unidad Operativa 9.1 (entrevista a Noemí M., 03-12-2019). Cuando les menciono este cambio de denominación a las informantes y les pregunto si se vincula con el nuevo gobierno militar y el reforzamiento del control territorial, todas lo niegan y solo lo toman como un cambio más de los muchos que tuvo a lo largo de los años el sistema (entrevista a Teresa T. y Ana A, del 04-11-2019 y entrevista a Beatriz B. del 14-11-2019).

Alfredo Tagliabúe pronuncia en el distrito de Azul un discurso en el acto de inicio de las clases en las escuelas de educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Un lugar destacado lo recibe la formación docente y los cambios que se anuncian:

La escuela normal - semillero de nuestro Magisterio - será convertida en institución superior de nivel terciario. Esta transformación no sufre dilaciones y se aceleran los estudios y los actos administrativos requeridos para su inmediata ejecución. La solución de los problemas cualitativos que afectan a nuestra escuela primaria dependen en gran medida de esta reforma (R.E., 1967, p. 10).

Para finalizar, el subsecretario de educación Benicio Villarreal presenta en la misma publicación que reprodujo los discursos del gobernador y del ministro, un artículo en donde repasa la situación y los cambios que se proponen. Nuevamente se apela a la necesidad de reflexionar acerca de los cambios que está atravesando la sociedad y que impactan en el sistema educativo: “Piénsese, por ejemplo, en la importancia que ha adquirido en el último decenio el planeamiento, la educación programada y las máquinas de enseñanza, los medios audiovisuales, la educación para el tiempo libre, etc.” (R.E. 14, 1967, p. 69). Esta fuente quizás sea el documento que mejor expresa la política educativa de la intervención militar en la provincia de Buenos Aires. Allí se menciona la transferencia de las 265 escuelas Laínez del nivel primario a la jurisdicción provincial, la elevación de las escuelas normales al nivel superior, la capacitación de directivos e inspectores, la necesidad de crear institutos provinciales para la formación de profesores de enseñanza media, el ordenamiento legal y funcional de la Universidad provincial de Mar del Plata, los cursos de perfeccionamiento, la necesidad de reducir los turnos intermedios en las escuelas primarias, la integración de los distintos niveles educativos,

la necesidad de priorizar la atención psicopedagógica de escolares comunes y adolescentes, la preocupación por el régimen de licencias, la apelación a superar el estéril enfrentamiento entre la escuela pública y la privada (y el propósito de incrementar las partidas de estas últimas), la aspiración a lograr la cooperación entre escuelas y familias, y, finalmente, la necesidad de volver a darle la importancia que merecen a los valores espirituales:

Lo medular del problema está en la búsqueda permanente y jerarquizada del bien, la verdad y la belleza; en la revitalización de los valores del espíritu que pretenden ser desquiciados por ideologías extremistas que no pueden tener cabida a la sombra del pabellón azul y blanco. Sin apartarlos de las técnicas y los métodos modernos, hemos de retornar a la pedagogía del esfuerzo y del sacrificio, porque la Patria está reclamando una generación de temple sanmartiniano para remontarse a los destinos de grandeza y un acero de este temple no puede lograrse con blandura (R.E., 14, 1967, p. 73).

Este último párrafo permite comprender la trama ideológica que conformó la conducción educativa provincial, en donde se fundieron los valores espirituales con los postulados tecnocráticos, a lo que se suma un discurso de fuerte tono nacionalista.

Para finalizar, haremos referencia al modo en que la provincia instrumentó la reforma de la formación de maestros y maestras, y su paso al nivel terciario. Southwell señala que en el año 1967 se dieron en la provincia de Buenos Aires tres procesos simultáneos en relación a la formación del magisterio: el pasaje al nivel superior, la creación de este nuevo nivel y la transferencia a la jurisdicción provincial de las instituciones formadoras que tradicionalmente pertenecían a la nación. En este contexto, la Resolución N° 7.722/67 dispone la creación de la Escuela Normal Superior⁵⁴ y aprueba un plan de estudios para las escuelas normales existentes a las que se agregan un 6°, 7° y 8° año. Si bien ya se hizo referencia a los fundamentos de esta reforma, destacamos que el nuevo plan de estudios avanzó en contenidos propios de la pedagogía desarrollista (en su dimensión tecnocrática) con asignaturas como planeamiento educativo, administración educacional y organización escolar, aunque también se evidencia la perspectiva espiritualista en las concepciones tradicionales de la pedagogía y de la didáctica (Southwell, 1997).

A los cambios señalados podemos agregar un cuarto proceso de reforma en relación a la formación de docentes, en este caso en ejercicio. En la *Revista de Educación*, el Inspector General de Enseñanza Primaria Jorge Ocón anunció las acciones de capacitación para el año 1967. A continuación, las enumeramos teniendo presente que,

⁵⁴ En el discurso de cierre del ciclo lectivo de 1967, el ministro Tagliabúe anuncia que las primeras escuelas normales superiores funcionarán en Junín, Olavarría, Mar del Plata, Moreno y Lanús (*Informamos*. Año IV. Número 15. Diciembre de 1967. Pag. 17).

para la época, los planes para el nivel primario común en la provincia de Buenos Aires se dividían a partir de su carácter facultativo (optativo o voluntario) y de su carácter obligatorio.

Las acciones de carácter facultativo eran las siguientes:

- Seminarios de tres ciclos que se dictaban en las jefaturas de zona y eran el centro del perfeccionamiento. Comprendían un preseminario de un año en el cual se aprendían las técnicas propias del trabajo y de la investigación educativa, y dos años de seminario propiamente dicho, en los cuales se tratan temas específicos. Incluso se anunciaba que, en el año 1968, en uno de los seminarios se trabajaría el planeamiento educativo.

- Mesas redondas, conferencias, cursillos. Organizados por inspectores e inspectoras jefas y de distrito.

- Dos gabinetes pedagógicos integrados por equipos técnicos de la inspección general (organismo de conducción de la enseñanza primaria común) que tienen a su cargo el perfeccionamiento en toda la Provincia, en dos especialidades, la educación estética y el aprendizaje en las escuelas rurales.

- Dos equipos de especialistas de expresión estética infantil que dictan cursillos voluntarios en distritos previamente seleccionados. Duran una semana y son enteramente prácticos. Comprenden expresión corporal, manual, gráfica, literaria y vocal.

- Asistencia a maestros de escuelas rurales, mediante un especialista egresado del Instituto Superior de Educación Rural fundado en 1960 y con sede en la ciudad de Tandil. El especialista actúa en el distrito como colaborador del inspector de enseñanza. También los maestros cuentan con un servicio de comunicación por correspondencia con el gabinete de Educación Rural.

Las acciones de carácter obligatorio se dictan en tres niveles:

- 1° nivel. Maestros en la misma escuela. Conducción del personal directivo, en reuniones quincenales fuera del horario de clase. El tema que se trabaja en el año 1967 es “El aprendizaje”. La forma de trabajo es por equipo.

- 2° nivel. Personal directivo. Con la correspondiente conducción del inspector de enseñanza, trabajo por grupos y reuniones mensuales. También entrevistas y reuniones plenarias o parciales.

- 3° nivel. Inspectores. En grupo coordinados por el Inspector Jefe de Zona. Reuniones parciales de inspectores distritales y zonales. Tratan documentos y temas preparados por la Inspección General.

Pero, además, existían otras acciones de perfeccionamiento para el magisterio bonaerense, como vemos a continuación:

- Cursos de temporada. Dos de ellos se llevan a cabo durante las vacaciones de invierno, duran una semana y son para maestros de escuelas rurales.

- Oferta de capacitación y perfeccionamiento en educación preescolar, orientación estética, bibliotecología, asistencia social, educación de la comunidad, educadores sanitarios y educación rural en institutos superiores dependientes de la Dirección de Enseñanza Superior. Como fuera señalado, estas instituciones creadas a partir de 1949 van a ser las antecesoras de los Institutos Superiores de Formación Docente.

- Curso de Planeamiento de abril a julio de 1967 para formar un cuerpo de especialistas del ministerio, dictado con la colaboración de expertos de organizaciones internacionales específicas.

- Curso de Planeamiento en agosto de 1967 para docentes seleccionados en distintos distritos (R.E., N° 13, 1967, pp. 33-37).

También se deben mencionar otras iniciativas que vienen funcionando desde inicios de la década de 1960, como la Casa del Docente Bonaerense o Casa del Maestro Bonaerense (en las publicaciones se la menciona de las dos maneras, consignando la misma ubicación) con dirección en la calle Rodríguez Peña 736 de la Ciudad de Buenos Aires. Se evidencia una intensa actividad entre los años 1964 y 1968, en donde se dictaban trayectos de capacitación para docentes de diversas temáticas⁵⁵ y también cursos de planeamiento educativo para funcionarios y docentes de la provincia con participación de

⁵⁵ Algunos de los cursos que se dictaron fueron “La organización del Lenguaje y los problemas fonológicos en su relación con la Pedagogía”, a cargo del fonoaudiólogo profesor Héctor Jatzksevich; “Psicología”, “Filosofía”, y “Aspectos de la Cultura Contemporánea que influyen sobre las concepciones pedagógicas”, a cargo del profesor Edmundo Roca; “Métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura” a cargo de la profesora Inés Font de Nervi; “Función del Gabinete Psicopedagógico para el niño en edad escolar”, a cargo de la profesora Luisa S. de Sussman; “Métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Fundamentos psicológicos” a cargo de la profesora Inés Font de Nervi; “Psicología de la personalidad”, a cargo del profesor Agustín Santa Cruz; “Juegos musicales”, a cargo de la profesora Lilia Morbelli; “La pedagogía argentina en un cuadro comparativo internacional”, a cargo de la profesora Marta Salotti (*Informamos*. Año 1. Número 2. Junio/Julio/Agosto de 1964).

expertos de la UNESCO en temas de planificación económica y social, especialistas en planeamiento educacional, profesores universitarios y funcionarios de la CONADE, de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Con la participación de cuarenta funcionarios provinciales se abordaron temas como el planeamiento de la educación, del desarrollo económico y de los recursos humanos; la relación entre educación y desarrollo económico; el análisis y las previsiones necesarias para la formulación del plan de educación y el uso de estadísticas educativas (*Informamos*. Año IV. Números 12 y 13. Junio de 1967).

En este contexto atravesado por viejas y nuevas tradiciones que adscriben de diversos modos al mandato de la modernización y de la reforma educativa, se produce un cambio significativo en las instancias de perfeccionamiento y sus instituciones que analizaremos en el próximo apartado.

B. Ciclo de creación de los Centros de Investigaciones Educativas e institucionalización del dispositivo en la provincia de Buenos Aires

El presente apartado analiza el ciclo de creación de los CIE a partir del año 1967, cuando se decide institucionalizar la experiencia de los seminarios que se vienen llevando a cabo en las jefaturas de zona por iniciativa de la Dirección de Enseñanza Primaria Común y de la provincia de Buenos Aires. Se contextualiza el proceso en el marco de las políticas educativas de la época y se repone la palabra de funcionarios que dan cuenta en sus discursos públicos de los propósitos de la nueva política de perfeccionamiento (punto B.1.); luego se detalla el modo en que se organizan estas instituciones repasando la composición de sus plantas de personal y de las tareas que realizaban (punto B.2.); se presenta la oferta de capacitación jurisdiccional que ofrecen los CIE a través del “Seminario General” (punto B.3.); posteriormente se analiza la diversificación de la oferta con nuevos seminarios y cursos de extensión pedagógica (punto B.4.); se analiza una experiencia formativa para equipos de gestión y aspirantes a inspectores que si bien es promovida por la Dirección de Educación Superior, se apoya en la red institucional de los CIE y sus formadores (punto B.5.); se destaca el papel que desempeñaron las bibliotecas pedagógicas en la acción llevada a cabo en los centros, lo que permite el acceso a bibliografía actualizada y promueve actividades de difusión

cultural (punto B.6.); y finalmente, se recuperan algunas iniciativas vinculadas con la investigación educativa promovidas por los CIE (punto B.7.).

B.1. La creación de los Centros de Investigaciones Educativas (CIE)

La provincia de Buenos Aires, desde el año 1959, ha organizado sistemáticamente el perfeccionamiento de sus docentes en ejercicio y el ingreso a la docencia mediante un sistema basado en la participación personal y activa de los maestros, tanto teórica como prácticamente y que va desde los cursos y cursillos, seminarios de investigación hasta la realización de jornadas, asambleas y congresos, como los celebrados en ese mismo año 1959 y en el de 1961, y las jornadas y asambleas que se realizan desde entonces en distritos y Jefaturas de Zona (R.E. N° 15, 1967, p. 33).

Nuevamente iniciamos el análisis de este segundo período de políticas de perfeccionamiento a partir de la presentación de un texto político. En este caso, es un artículo titulado “Perfeccionamiento Docente y Mejoramiento de los Servicios Educativos” publicado en la *Revista de Educación* por Jorge Ocón, Inspector General de Educación Primaria. Texto político en el sentido que representa la complejidad de las políticas que incluyen disputas y consensos, interpretaciones y reinterpretaciones, diálogos entre aquellos que producen las políticas y los territorios que las reciben, las traducen y las ponen en acto (Ball, 1994).

La referencia a las políticas iniciadas en el año 1959 sostiene, como lo afirman Pinkasz y Pittelli, la hipótesis de un ciclo de discontinuidad institucional con continuidad de las políticas pedagógicas (1993). Jorge Ocón conoce bien de lo que habla, pues como inspector jefe de zona formó parte de la organización de los seminarios en 1959:

El sistema iniciado en la Provincia en 1959, respondió a un reclamo hecho por los mismos maestros, quienes respondieron en una forma que excedió todo cálculo posible, tanto cualitativa como cuantitativamente (...). Esa preponderante y activa intervención de los docentes mismos, su permanente interés en todo lo que implique autenticidad, le ha prestado una característica muy especial al perfeccionamiento de Buenos Aires, y es la originalidad: el que tanto el sistema como los contenidos son propios y responden a las necesidades que la realidad exige para lograr que todo sea mejor (R.E. N° 15, 1967, p. 37).

La referencia a las iniciativas de los docentes y al reclamo por el derecho al perfeccionamiento (imposible omitir la lucha por el estatuto) coinciden con los testimonios de las informantes anteriormente consignados. Y la originalidad de la experiencia iniciada en 1959 y continuada en 1967 es otro de los aspectos que destaca Ocón y que remite al temprano grado de institucionalización que alcanza la formación de docentes en ejercicio en la provincia de Buenos Aires.

Finalmente, se enuncian en el artículo cuatro motivos por los que se amplía la política de formación de docentes en ejercicio:

En primer lugar, referencias al deber de la profesión, a la cuestión casi moral de la obligación de perfeccionarse. “Satisfacer la tendencia natural a ser mejores, evitar la rutina y el anquilosamiento”.

En segundo lugar, la necesidad de la actualización de los saberes a partir de los nuevos aportes científicos. “La capacitación en nuevas técnicas de aprendizaje, en las recientes conquistas de la psicología infantil y adolescente; satisfacer a las comunidades a las que se sirve; y capacitarse en técnicas de investigación pedagógica, psicológica y social”.

En tercer lugar, y desde cierta lógica remedial, se plantea “la necesidad de una actualización general de los graduados en las escuelas normales, tal como lo requiere la cambiante situación del mundo moderno”. (R.E. N° 15, 1967, pp. 34-35). Esta opinión no era exclusiva de las autoridades que conducían el sistema, sino que también era compartida por algunos actores que se desempeñaban en el territorio. La inspectora coordinadora del CIE de Almirante Brown expresaba en relación a las cursantes de una de las comisiones de los seminarios: “En cuanto al trabajo de campo, se advierte integración en el grupo compuesto en su mayoría por aspirantes ansiosos por satisfacer las carencias que les ha dejado su formación profesional” (Almirante Brown, en adelante A.B. Libro de actas 68-71 del 9-5-68).

Un cuarto y último aspecto completa la crítica a la formación que recibieron las maestras y los maestros en las escuelas normales: en razón de esa acentuación de la formación cultural, en desmedro de la profesional, hace que una vez en ejercicio, el maestro para lograr una eficaz labor educativa, deba perfeccionar el instrumental con que lo ha dotado la escuela normal⁵⁶” (R.E. N° 15, 1967, p. 34).

Si las dos primeras razones pueden ser sostenidas como motivos de la mayor parte de las acciones de perfeccionamiento, nos interesa detenernos en las dos últimas. Es evidente que el surgimiento de los Centros de Investigaciones Educativas se relaciona con las mismas ideas que sostienen la necesidad de una reforma que “profesionalice” la formación del magisterio. La afirmación de la necesidad de actualizar a los graduados y las graduadas de las escuelas normales por parte de un alto funcionario del gobierno educativo de la provincia habla de la consideración que tenían estas instituciones para las nuevas autoridades educativas y explica el doble movimiento que realiza el ministerio de

⁵⁶ Esta última afirmación resulta un manifiesto a favor de un modelo pedagógico basado en la razón técnica, lo que reafirma lo sostenido por Davini en relación con la falta de preocupación por la formación cultural de los docentes (2010).

educación bonaerense, tercerizando la formación inicial y expandiendo la red de instituciones de formación permanente para perfeccionar a los maestros y maestras graduados que requieren actualizar sus saberes.

En este contexto, el 6 de marzo de 1967 la Dirección de Educación Primaria emite la Circular General N° 43 anunciando las directivas para el funcionamiento de los Seminarios de Perfeccionamiento y la apertura de los Centros de Investigaciones Educativas, los cuales serían coordinados por un o una inspectora de enseñanza del nivel primario y un o una secretaria a cargo de la organización de las tareas de perfeccionamiento en los CIE (Anessi, 2016). A partir de esta Circular General, se empieza a multiplicar en los distintos distritos de la provincia la apertura de centros por iniciativa de los inspectores jefes de zona. Un nuevo ciclo de políticas de formación permanente se inicia y, en un período de tres años, se crean más de 90 centros en los distintos distritos provinciales. Sin tener un registro preciso y oficial del listado de CIE, a través de un minucioso recorrido por redes sociales, micrositijs del portal educativo de la provincia de Buenos Aires ABC, blogs y otros repositorios digitales se pudo reconstruir un posible cronograma anual de la apertura de algunas de estas instituciones⁵⁷.

El primer ciclo presentado en el capítulo anterior, que se inicia en el año 1959, muestra que fueron dictados seminarios de perfeccionamiento en los distritos de Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, San Justo (La Matanza), Berazategui, Quilmes, Almirante Brown, Esteban Echeverría y Vicente López, entre otros. Las bibliotecas distritales y las secretarías y secretarios, asesoras y asesores que dictaban los seminarios pasaron a denominarse formalmente CIE en el año 1967.

Pero destacamos un segundo ciclo de apertura de instituciones en distritos en donde no se dictaban seminarios de perfeccionamiento, que se produjo entre los años 1967 y 1969, bajo el ministerio de Alfredo Tagliabúe.

En el año 1967 se abren los Centros de Investigación Educativas de Florencio Varela, San Nicolás, Pergamino, Rojas, Junín, Lincoln, Alberti, Bragado, Hipólito Yrigoyen, 9 de julio, Carlos Tejedor, Pellegrini, Trenque Lauquen, Tres Arroyos, Bahía Blanca, Adolfo Alsina y Bolívar.

⁵⁷ El análisis de sitios web, blogs de los CIE, portales informativos locales y redes sociales de las instituciones es uno de los modos posibles de reconstruir estos ciclos, que deben ser confirmados y complementados con un trabajo de encuesta y revisión de documentación de los propios CIE.

En el año 1968, se crean los centros de Berisso, Merlo, Morón, Navarro, Pilar, General Arenales, General Viamonte, Leandro N. Alem, Saliqueló, General Belgrano, General Paz, Pila, Rauch, Dolores, Maipú, Coronel Pringles, Laprida, Coronel Rosales, General Lamadrid y General Alvear.

Finalmente, en el año 1969, se abren centros en los distritos de Brandsen, Ensenada, San Isidro, General Las Heras, Luján, Mercedes, Suipacha, Balcarce y San Cayetano.

Dos años más tarde, ese crecimiento exponencial de sedes se manifiesta también en la reglamentación que produce la Dirección de Educación Primaria, a través de la resolución N° 1941/69, que autoriza a la aplicación del reglamento para dichos centros. El reglamento prescribe los objetivos institucionales, su estructura y organización, las atribuciones del personal, los estados técnicos administrativos, los modos de organizar los archivos, entre otros aspectos. Entendemos que la aplicación de este reglamento es un paso más hacia la institucionalización y de alguna manera completa un ciclo de tres años de vigorosa expansión y aporta normas de funcionamiento a las nuevas instituciones.

Hacia mediados de la década de 1970 el dispositivo está plenamente consolidado. En el año 1974, la “Asesoría Ministerial de Desarrollo” elabora un informe, “Descripción global del sistema educativo bonaerense”. En el capítulo referido al perfeccionamiento docente, enumera distintas acciones a cargo de la Subsecretaría de Educación, como el sostenimiento de los Institutos de Capacitación, Especialización y Perfeccionamiento Docente (los actuales Institutos Superiores de Formación Docente). El mismo documento señala que cada rama de los niveles organiza el perfeccionamiento de su personal y que la Dirección de Enseñanza Superior realiza cursos, cursillos y seminarios de perfeccionamiento para los distintos niveles, sin dar más precisión acerca de los mismos. En contraste con esta observación general, se definen con más exactitud las políticas que esta tesis analiza:

Enseñanza Primaria ha sistematizado el perfeccionamiento docente mediante seminarios que funcionan dentro de los Centros de Investigación Educativa⁵⁸ (C.I.E.). El Seminario General está organizado en tres etapas: Preseminario, en donde el seminarista docente adquiere las Técnicas de Investigación; Primer Ciclo, que desarrolla planeamiento educativo; y Segundo Ciclo, cuyo temario es Metodología General y específica de las distintas materias de estudio. Los Centros de Investigación Educativa (C.I.E.) se hallan a razón de uno por distrito

⁵⁸ Nótese que aparece una nueva denominación que de a poco va a ir reemplazando a la utilizada desde la creación de estas instituciones, “Centros de Investigaciones Educativas”. Ambas formas de llamar a los CIE van a convivir, aunque paulatinamente prevalece la que aparece en el documento mencionado (Asesoría Ministerial de Desarrollo. Descripción global del sistema educativo bonaerense. La Plata, 1974, p. 33).

y además del funcionamiento de los seminarios, realizan tareas de préstamo de libros y medios audiovisuales, asesoramiento y orientación bibliográfica. Cuenta en su planta funcional con un secretario, un bibliotecario y tantos asesores⁵⁹ como lo requiera el número de comisiones de seminaristas⁶⁰ que atiendan (Asesoría Ministerial de Desarrollo, 1974, p. 33).

La detallada descripción de los CIE y sus acciones de perfeccionamiento pone en evidencia el desarrollo y la consolidación alcanzada por las políticas destinadas a la formación permanente del magisterio, las cuales se destacan por su sistematización y por su alcance a todo el territorio provincial. A continuación, analizaremos el modo en que se organizan estas instituciones.

B.2. Las plantas. Inspectoras, secretarías, asesoras y bibliotecarias

El modo en que se organizaron los flamantes Centros de Investigación Educativos continuó con un modelo institucional heredado del año 1959 a partir de la implementación de los Seminarios de Jefatura de Zona. Inspectores e inspectoras coordinan la organización de las propuestas formativas, asesores y asesoras dictan los seminarios, bibliotecarios y bibliotecarias junto a auxiliares gestionan la biblioteca pedagógica. Quizás la figura novedosa sea la de la secretaria del CIE, cargo que involucraba a la gestión administrativa de estas instituciones. Tampoco varían los modos de reclutamiento del personal (a través de la designación directa del inspector o inspectora coordinadora) y el modo de contratación, licenciando un cargo de base en el distrito a través de lo que el Estatuto del docente denomina “orden técnico”. Como se puede observar, no hay cambios significativos en la planta de personal de los CIE.

El lugar de los inspectores y las inspectoras es central en la organización del dispositivo. En este sentido, remite a la historia de la formación permanente provincial, que siempre encontró a las estructuras supervisivas conduciendo las instancias de perfeccionamiento desde la constitución del sistema educativo a fines del siglo XIX. Si bien sus tareas y esferas de actuación se fueron “hibridando” en extremos que van del control burocrático al asesoramiento técnico pedagógico (Dufour, 2008; Southwell y Manzione, 2011), se observan a todas y todos los inspectores del nivel primario comprometidos en la organización de las propuestas formativas, y en cada distrito se designa un inspector o inspectora coordinadora que conduce el CIE y sus acciones. En las

⁵⁹ Asesor o asesora es el modo en que se denominaba en la documentación oficial y en los libros de actas a los formadores de los seminarios dictados en primer lugar en las jefaturas de zona y posteriormente en los CIE.

⁶⁰ Seminarista es el modo en que se denominaba en la documentación oficial y en los libros de actas a las y los docentes cursantes de las propuestas formativas de los seminarios dictados en primer lugar en las jefaturas de zona y posteriormente en los CIE.

entrevistas a las distintas inspectoras realizadas para esta investigación, todas coinciden en manifestar su entusiasmo con una tarea que las acercaba al acompañamiento y la mejora de la enseñanza. Esta imagen coincide con muchas asesoras que en las entrevistas valoraban el papel de las y los coordinadores:

Sí, (la inspectora coordinadora) tenía un criterio y una objetividad y una manera de dirigir la tarea como pocas veces yo he visto, porque venía y le decíamos la "tirabombas" porque venía y decía "chicos se me ocurrió..." y lo que se le ocurrió, nos prendíamos todos, y se largaron a hacer cosas que eran distritales porque no había nada, era el inspector coordinador" (Isabel, P. Entrevista del 13-9-2019).

Mirá, yo tengo un recuerdo maravilloso de las inspectoras del CIE, de..., que todavía creo que anda por ahí. Sí, increíble, una cabeza totalmente abierta a cualquier cosa que vos le fueras a plantear, una persona increíble. Así, oculta, con un perfil muy bajo, pero una persona que generaba un clima de laburo bárbaro y además una persona muy libre, ¿viste? A mí, personalmente, que siempre fui de hacer cualquier cosa, me dejaba hacer... Mientras le explicara lo que iba a hacer y que no fuera una locura mal, digamos, me dejaba hacer, nos dejaba hacer lo que le parecía y nos hacía trabajar muchísimo, pero era una... Ella era la responsable de, digamos, dentro de lo que eran las inspectoras, había una que era la que estaba a cargo del CIE y ella estaba a cargo del CIE (Marina P. Entrevista del 23-10-2019).

Las y los inspectores coordinadores se desempeñaron en múltiples tareas relativas a la responsabilidad de la conducción de los centros. Reuniones con colegas de otras zonas o unidades operativas para aunar criterios y coordinar acciones, encuentros semanales con el personal del CIE para planificar las acciones, asistencias a las clases de los distintos seminarios para observar el desempeño de asesoras y seminaristas (que incluye una detallada devolución a la asesora observada), asistencia a los coloquios de cierre de los seminarios, lectura e interpretación junto a los equipos de resoluciones y circulares emanadas del nivel central, coordinación del trabajo de las y los bibliotecarios, gestión de las actividades de extensión cultural, entre otras acciones y tareas.

Las y los secretarios de los centros cumplen una función administrativa y de coordinación muy importante. En general hablamos de secretarios o secretarías y auxiliares de secretaría, allí donde el número de seminarios y el movimiento de la biblioteca pedagógica requiera de más de una persona. En eso, aquellos centros que vienen perfeccionando docentes desde 1959 (como Almirante Brown o Avellaneda) tuvieron una dotación de personal mayor. En un relevamiento realizado en las plantas del primero de ellos, podemos observar que además de la secretaria, hubo años en que se designaron hasta 4 auxiliares de secretaría. Lo mismo sucede con las bibliotecarias, que, en el caso del centro mencionado, contó con tres bibliotecarias y durante algunos años también auxiliares de bibliotecarias.

Para finalizar el tratamiento de la planta del personal de los centros, analizaremos la situación de las asesoras y los asesores. Maestras y maestros de grado reclutados por las inspectoras, fueron las y los encargados de dictar los distintos ciclos de semanarios entre el año 1967 y 1987. “La cobertura de cargos la realizan las autoridades educativas, sobre la base de los antecedentes profesionales de los aspirantes, seleccionando aquellos que resultan más aptos para el desempeño de los diferentes roles” (Ministerio de Educación, 1981, p. 1) Teresa T., inspectora coordinadora de Almirante Brown en la década de 1970, indica que la decisión de convocar a las futuras asesoras era de ella, pero consensuada con todo el personal del CIE (Teresa T. Entrevista del 4-11-19). Todas las asesoras entrevistadas recuerdan el momento en que fueron convocadas y el papel desempeñado por las inspectoras coordinadoras⁶¹.

La preocupación por la selección de personal se puso de manifiesto en el año 1974, cuando la inspectora coordinadora solicitó al personal del CIE que confeccione un fichero de los docentes del distrito con datos de antigüedad en la docencia, cargos ocupados, estudios o cursos realizados a fin de contar con un registro actualizado de los recursos humanos con los que podría contarse (A.B. Libro de actas 1968-1986. Acta del 15-10-74). Unos años después, vemos nuevamente cómo la inspectora coordinadora y la secretaria analizan modelos de fichas para relevamiento de recursos humanos y elaboran un ejemplar que se aplicará en forma masiva en el distrito abarcando a docentes de todas las ramas y niveles (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 15-08-80).

⁶¹ Yo me acuerdo de una anécdota muy graciosa de María E (la inspectora coordinadora), yo a María E. la conocía de nombre, nunca había sido maestra o inspectora de las escuelas donde yo estuve pero si el nombre... y yo estaba justamente cursando las materias no filosóficas (en la carrera de Filosofía), estaba en un diciembre, si, debe haber sido en diciembre en la facultad por dar un final y había dos mujeres más grandes que el target normal de las estudiantes que querían dar la materia libre, y te pedían las cosas y te interrumpían y yo le digo bueno espérense un poco, no me digan nada ahora, esperen que yo termino de dar y después no solo les digo sino que también les regalo todos los apuntes todas las cosas que se yo que, bueno, me esperaron las dos y yo salí. Filosofía y Letras, en Independencia, imposible encontrar ningún lugar donde sentarse, las siento a las dos en la escalera, me siento yo también allí y les empiezo a pasar las cosas que se yo y les digo en casa tengo si quieren todo el material ese yo... viste, las cosas que no eran filosóficas no me interesaban mucho, les digo ahora no sé cómo hacemos, les digo porque yo vivo en Adrogué, ah, dice, una de las señoras, y yo vivo en Temperley. Ah bueno me dice, bueno dame tu teléfono y te llamo entonces le doy mi nombre y mi teléfono y ella me dice... pero yo te propuse... como asesora, vos entrás ahora como asesora... y yo digo ¿Vos quien sos? y me dice María E. y yo me quería morir porque en ese tiempo te imaginas que al inspector vos le decías absolutamente de usted, y era una cosa así... bueno. No sabía dónde meterme, que le había dicho “dejate de hinchar, sentate en la escalera...” (Beatriz B. Entrevista del 14-11-2019).

“Lo que no había era el equipo que fuera elegido por concurso, era dentro de las fuerzas vivas del magisterio, era el inspector el que decía ‘Oia, vení, ¿podes hacer esto?’ cualquier preparación se miraba el currículum y ahí fui, empecé como asesora de preseminario” (Isabel P. Entrevista del 13-9-2019).

El perfil de las asesoras y los asesores se construye a partir de su desempeño laboral y de su trayectoria académica. Maestras y maestros normales nacionales, estudiantes de carreras universitarias en el caso de contar con Universidades Nacionales cercanas, o cursantes de carreras de Pedagogía en la década de 1950 y de trayectos en los Institutos de Perfeccionamiento en la década de 1960 y 1970. En el caso de las informantes de esta tesis, Marta B., Marina P. y Teresa T, estudiaron Cs. de la Educación, Ana A. fue Licenciada en Biología, Beatriz B. licenciada en Filosofía, Noemí M. hizo la carrera de Pedagogía e Isabel P. fue Licenciada en Psicología Social. La inquietud de continuar estudiando forma parte del perfil de estas formadoras.

Muchas de ellas pasaron por las escuelas experimentales creadas a principios de la década de 1960 y visibilizadas ampliamente en la *Revista de Educación* durante toda la década hasta su cierre a principios de los '70. La relación entre estas instituciones y los CIE es un análisis que requiere ser profundizado y parece ser diferente de acuerdo a los distritos. Lo que es evidente es que el tipo de organización de las actividades pedagógicas y la supervisión más minuciosa del cuerpo de inspectoras e inspectores del nivel primario hizo que las maestras que se desempeñaban en dichas instituciones fueran consideradas para desempeñarse como asesoras (Marta M. Entrevista del 12-12-2019).

El trabajo principal que desempeñaron asesores y asesoras es ser responsables de las comisiones de los distintos seminarios de perfeccionamiento. Pero, además, cumplieron otras tareas vinculadas a diversos trabajos para los cuales se las y los convoca como especialistas en pedagogía y didáctica del nivel primario. No podemos determinar un número de asesores y asesoras por CIE, aunque el análisis de las plantas de personal de Almirante Brown muestra una media de cuatro asesores y asesoras nombradas por año, que se encargaban de tres o cuatro comisiones de perfeccionamiento. Pero este número podía variar, pues en otros centros podían ser menos formadores. Por ejemplo, en el año 1968 el CIE de Florencio Varela contaba solo con una asesora que se ocupaba de las tres comisiones de perfeccionamiento (Marta M. Entrevista del 12-12-2019).

Presentamos a continuación las principales actividades de las y los seminaristas, las cuales cumplían con una carga horaria de cinco horas por día a lo largo de la semana:

En primer lugar, conducir los seminarios de perfeccionamiento. Más allá de los distintos temas que abordan los seminarios en los casi veinte años de vigencia del dispositivo, la estructura básica es la de un ciclo de tres años (preseminario, primero y segundo ciclo), con un encuentro semanal de dos horas con seminaristas. Si bien en el

apartado siguiente profundizaremos el análisis de las acciones formativas, las tareas habituales eran lecturas, realizaciones de guías de trabajo, trabajos prácticos, investigaciones y un trabajo final que se debía defender con un coloquio por cada ciclo anual cumplido. Cada asesor y asesora estaba a cargo de las reuniones y también de espacios de encuentros semanales con las docentes cursantes. A continuación, veamos el caso de Estela H., asesora del CIE de Almirante Brown entre 1970 y 1975:

Cuadro 2: Almirante Brown. Carga horaria semanal de una asesora del CIE.		
Día	Hora	Actividad
Lunes	18 a 20	Escuela de Capacitación Directiva. (dispositivo de formación para aspirantes a cargos directivos).
Martes	17 a 18 18 a 20	Entrevista a seminaristas. Comisión 2 (preseminario).
Miércoles	17 a 18 18 a 20	Entrevista a seminaristas. Comisión 4 (preseminario).
Jueves	16 a 18 18 a 20	Escuela de Capacitación Directiva. Comisión 3 (preseminario).
Viernes	17 a 18 18 a 20	Atención a seminaristas. Comisión 4 (primer seminario).
A estos horarios hay que sumar un encuentro semanal interno de las asesoras con la inspectora coordinadora y posibles convocatorias para reuniones fuera del horario habitual de las acciones programadas.		

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta del libro de actas del CIE de Almirante Brown.

En segundo lugar, reuniones técnicas con la inspectora o el inspector coordinador en donde planificaban el trabajo semanal, ajustaban los temas propuestos por las circulares, discutían acerca de los avances de los trayectos formativos, etc.

En tercer lugar, actividades de apoyo a la labor de la biblioteca pedagógica y de las actividades de extensión de los CIE. Era muy habitual que se les solicitara a las auxiliares de secretaría y a las propias asesoras que colaboraran con el personal de la biblioteca en ciertos horarios en donde se producía una afluencia significativa de docentes que utilizaban los servicios de la biblioteca pedagógica (Teresa T. y Ana A. Entrevista del 04-11-2029).

En cuarto lugar, las asesoras y los asesores coordinan experiencias distritales, regionales y provinciales como, por ejemplo, la experiencia generalizada del año 1972, en donde se avanzaba en una serie de pruebas y *tests* para realizar un diagnóstico provincial sobre dificultades de lectura en estudiantes de 1° a 3° grado del nivel primario

(A.B. Libro de actas 1968-1986. Acta del 19-04-72). Destacaremos otras acciones de investigación en el próximo apartado.

Esta enumeración no agota las funciones de los asesores y las asesoras, aunque nos permite comprender los modos de trabajo y las tareas que desempeñaban en los Centros de Investigaciones Educativas.

B.3. La oferta de capacitación jurisdiccional. El “Seminario General”

En este apartado analizaremos el ciclo formativo de tres años denominado “Seminario General”, la primera de las acciones impulsadas desde los CIE por la Dirección de Enseñanza Primaria Común y la que le otorga una identidad destacada entre el magisterio como ámbito para su formación permanente.

Vale destacar que analizaremos políticas de perfeccionamiento impulsadas a lo largo de casi veinte años, las cuales detrás de formatos comunes tuvieron cambios significativos. En todos los casos, y como fuera referido en el capítulo anterior, son modelos sostenidos desde la oferta como parte de las estrategias que el Estado implementa esperando que los docentes sean receptores de contenidos en los que predomina la actualización disciplinar, y aspira a que esas acciones se traduzcan en mejoras de la enseñanza. En general, son propuestas homogéneas, estandarizadas y verticales, funcionales a la etapa de institucionalización de la formación permanente (Finocchio y Legarralde, 2006).

El primer ciclo de seminarios que se dicta se denomina Seminario General, con tres años de estudios divididos en un preseminario y un primer y un segundo ciclo. Este modelo viene siendo instrumentado desde el año 1959, por lo que resultaba un dispositivo habitual y probado en su funcionamiento.

En el primer año se cursaba el Preseminario. Las informantes entrevistadas coinciden en que en un principio era un ciclo inicial de tres meses para trabajar en la búsqueda de bibliografía, técnicas de investigación, trabajo con ficheros, etc. Pero, al ser considerado insuficiente, lo extendieron a un trayecto de un año. En general, en los distintos ciclos se trabaja con guías que proponen actividades y lecturas que se deben resolver y presentar en los encuentros presenciales. Algunos títulos de las guías de trabajo del preseminario son los siguientes: “Trabajo intelectual”, “Dinámica grupal desde el punto de vista pedagógico”, “Métodos y técnicas de investigación pedagógica”, “Métodos y técnicas de investigación social”, “Método y técnica de los textos” y “Dinámica de grupos”.

La necesidad de este ciclo inicial que dispone actividades de aprestamiento se pone de manifiesto en ciertas descripciones de los grupos de seminaristas expresados por las inspectoras coordinadoras en sus visitas a las comisiones. Algunas de estas observaciones son sumamente críticas, atribuyendo niveles de conocimiento bajos, con muchas dificultades para establecer relaciones y para trabajar con abstracciones conceptuales (A.B. Libro de actas 1968-1971. Acta del 28-7-1970).

El primer ciclo del seminario se comienza a dictar con un nuevo temario a partir del año 1968. Aquí aparece con plenitud el planeamiento educativo como eje transversal de la propuesta. Es muy interesante observar el modo en que se preparó el “desembarco” de la agenda educativa desarrollista en su modo tecnocrático. El Boletín *Informamos* anuncia la realización de un curso de planeamiento para asesores de los seminarios de perfeccionamiento:

En la Universidad Provincial de Mar del Plata, se desarrolló un curso de alto nivel sobre Planeamiento Integral de la Educación para 52 asesores del Seminario de Perfeccionamiento Docente, perteneciente a la totalidad de los distritos escolares de la provincia de Buenos Aires. Estuvo a cargo de profesores de la OEA, Unesco y del Ministerio de Educación Bonaerense. Además dictóse un curso similar para 25 inspectores jefes de zonas (*Informamos*, Año IV. Número 16-17. Julio de 1968, p. 108).

Esto coincide con la experiencia personal de una informante, que recuerda con mucho detalle el citado seminario, aunque difiere en la fecha. Ella plantea que en el verano del año 1969 se llevó a cabo el trayecto formativo en donde se convocaron a los que serían asesores y asesoras del primer ciclo del Seminario General:

En el año '68 a mí me designaron, pero en el año 1969 yo entré para hacer el primer ciclo de entonces. Ahí hubo un cambio de programa y se hizo una capacitación muy fuerte a todos los que íbamos a ser asesores de ese primer ciclo. Y en enero y en febrero del '69 se hizo la capacitación para los asesores de seminario de primer ciclo de toda la provincia en Mar del Plata durante un mes. Y además con muy buen nivel, porque vinieron... era planeamiento. Cuando se empezaba a hablar del planeamiento educativo y tuvieron clases varias clases con Fernando de Escondrillas⁶², que era un técnico de Naciones Unidas y con una bibliografía que fíjate vos, yo después de varios años cursé la carrera de Filosofía de la UBA. Teníamos un plan con optativas en Ciencias de la Educación y una de las materias que tuve, la última materia que cursé, fue Organización y Administración Escolar con Fernández Lamarra y toda la bibliografía que tenía era la que nosotros habíamos visto y estudiado en el '69. En realidad, yo creo que esto fue porque era un tema totalmente nuevo. El segundo ciclo que tenía Didáctica era más fácil conseguir gente que estuviera capacitada para eso, pero esto era nuevo. En esos tiempos se entraba con el preseminario de un año y después tenía primer ciclo planeamiento y segundo ciclo de didáctica general (Beatriz B. Entrevista del 14-11-2019).

⁶² Fernando de Escondrillas es autor del libro “*Análisis de la administración educativa*” (1972) y aparece como consultor de la UNESCO en la publicación que en el año 1968 edita el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, “*El planeamiento de la educación*” (Consultado en la Biblioteca Nacional del Maestro).

Aunque no lo recuerda con tanto detalle, otra de nuestras informantes también asistió a dicho curso y recuerda la intensidad de las horas de cursada y de estudio, y la presencia de especialistas de organismos internacionales (Marta M. Entrevista del 12-12-2019).

El compromiso del Estado provincial con la difusión de la agenda educativa desarrollista se puso de manifiesto en estas reuniones y se tradujo en los contenidos de los distintos trayectos. Para el caso del primer ciclo del Seminario General, destacamos nuevamente los títulos de las guías que debían realizar las y los seminaristas: “Planeamiento de la educación y desarrollo”, “Elementos objeto de planeamiento”, “Aspectos generales del diagnóstico”, “Recursos humanos que requiere el sistema educativo y su proyección”, “Personalidad, rol, estatus”, “Educación y desarrollo”, “El ambiente socioeconómico de la escuela” y “Discusión acerca del desgranamiento y la promoción automática”. También en el temario aparece una guía de trabajo titulada “Filosofía de la educación”. Si bien esta guía parece reponer ciertos temas propios de una perspectiva humanista, al analizar los subtemas se observa la concreción de la mirada planificadora y tecnocrática con contenidos como “El planeamiento como instrumento de los fines y objetivos de la educación” y “Etapas de la estructuración de un plan”.

Para finalizar este análisis, haremos una breve referencia al segundo ciclo del Seminario General. Destinado específicamente a la didáctica, propone un recorrido por guías de estudio como “La organización escolar”, con subtemas como la organización escolar, la didáctica, la pedagogía, la política educacional, la organización, la administración y la legislación; “Los recursos de apoyo didáctico”, con subtemas como incentivos y motivación, intereses y esfuerzos, y autoridad y libertad; “La planificación del aprendizaje”, con subtemas como el plan de enseñanza, el plan anual, la unidad didáctica y la clase; y, finalmente, “Aprendizaje de la expresión”.

En el año 1977 se produce una reformulación del Seminario General, que consiste básicamente en un reajuste y actualización de contenidos. En el caso de una de nuestras unidades de análisis (CIE de Almirante Brown) se llevan a cabo una serie de reuniones entre inspectoras coordinadoras y asesores y asesoras de los CIE de Lanús, Esteban Echeverría, Lomas y Almirante Brown a lo largo de los meses de mayo y de junio. Regularmente se realizan reuniones de distintos CIE a fin de implementar ajustes en los temarios y las guías para resolver ciertos problemas en el dictado de las propuestas. Las reuniones en este caso tienen en Lomas de Zamora y los ajustes consisten en cambiar la secuenciación del dictado de los temas y pases de los tratamientos temáticos de un ciclo

a otro, por cuestiones de orden lógico y de tiempos de las cursadas. Estas acciones se materializan en los propios discursos de las autoridades educativas. En la inauguración del ciclo lectivo del año 1978, el Ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires, General Ovidio J. A. Solari⁶³, enumera los objetivos de política educativa anunciados en 1977. El primero es la racionalización y la descentralización del sistema educativo, el segundo, la revisión de los contenidos y las técnicas de todos los niveles del sistema, y finalmente, el tercero, el perfeccionamiento docente:

Actualizarse, implica conocer las tendencias predominantes en su campo laboral (...). Perfeccionarse es avanzar en el plano docente con adquisiciones (...) sistemáticas que le aseguren el desempeño de roles cada vez más importantes (...). Actualizarse y perfeccionarse para los docentes, más que conocimientos que adquirir, son valores y verdades que sostener y transmitir. La Provincia de Buenos Aires propenderá a ambas acciones. Se desarrollarán todos los cursos que las Juntas regionales de Supervisión aconsejen como necesarios. Los habrá para todos los niveles, a efectos de asegurar una más efectiva labor educativa. Se apuntalará el servicio de los CIE, abriendo posibilidades de especialización en distintas modalidades de enseñanza (R.E. N° 24-25, 1978, p. 44).

Sin poder profundizar el análisis por carecer de los programas completos de las propuestas, a continuación presentamos, a partir de los datos parciales recuperados de los libros de actas, los nuevos temarios de los tres ciclos del Seminario General que se implementan a partir de estas reuniones, confirmando en alguna medida la funcionalidad del modelo de perfeccionamiento bajo otro gobierno que profundiza el autoritarismo, como es el que surge del golpe de estado de 1976.

Los cambios fundamentales del preseminario pasan por un temario que propone tres unidades temáticas de 10 clases cada una. “Dinámica grupal”, “Educación y sociedad” e “Investigación”. La propuesta de trabajo final propone el estudio de un grupo escolar a través de distintas técnicas de investigación (A.B. Libro de Actas 1976-1987. Acta del 16-5-1977).

Para el primer ciclo del Seminario General, se evidencia un desplazamiento de los contenidos de la planificación educativa (que aún están presentes en un núcleo temático) hacia la psicología conductista, las teorías del aprendizaje y ciertos planteos desarrollistas. Aquí nos detendremos en un análisis más detallado del programa de

⁶³ El general (RE) Ovidio Solari había intervenido en la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) en el año 1959, fue vocal del mismo y lo presidió entre 1966 y 1969. En 1967 fue presidente del II Seminario Iberoamericano de Enseñanza Técnica y desde 1968 fue miembro del Consejo de la Oficina de Educación Iberoamericana con sede en Madrid y asesor de la Organización Universitaria de Intercambio Panamericano, Científico y Cultural. Durante su ministerio se crea la Dirección de Enseñanza No Oficial como concesión al sector educativo privado y al Arzobispo de La Plata Monseñor Antonio Plaza (Rodríguez y Petitti, 2017).

estudios. El primer núcleo, “El sujeto de aprendizaje” propone diez reuniones y una serie de temas como “Conducta y personalidad”, “Crecimiento y desarrollo”, “Maduración, herencia y medio ambiente”, “Aprendizaje y adaptación”, “asimilación y acomodación”, “Conducta”, “Desarrollo de la inteligencia”, “Diferencias individuales” y “Orientación escolar”. El segundo núcleo de diez reuniones desarrolla temas de psicología del aprendizaje como “Personalidad y conducta”, “Madurez y aprendizaje”, “Herencia y aprendizaje”, “Experiencia y aprendizaje”, “La comunicación en el aprendizaje”, “Teoría del aprendizaje”, “Factores que influyen en el aprendizaje” y “Transferencia del aprendizaje”. El tercer y último núcleo mantiene contenidos de planeamiento. En diez reuniones, el núcleo temático “Planeamiento integral como parte general de un país” propone el abordaje de los siguientes temas: “Sistema educativo”, “Planeamiento integral de un país”, “Planeamiento y planificación a nivel escuela”, “Planificación a nivel grado” y “Diagnóstico de aprendizaje a nivel escuela”.

El segundo ciclo del Seminario General es el que menos cambios propone, ya que insiste en un abordaje de la didáctica que se orienta específicamente al nivel primario y sus dos ciclos. El primer núcleo aborda el concepto de didáctica general y los principios generales de metodología del aprendizaje. El segundo núcleo está destinado a las didácticas especiales analizando programas y planificación de unidades didácticas. El tercer núcleo analiza el programa de primer ciclo y la planificación de unidades globalizadas. Finalmente, un cuarto núcleo de temas se enfoca en las didácticas especiales de 4° a 7° grado, donde se analizan los programas y se planifican sus unidades didácticas (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 08-08-1977).

La modalidad de seminario consiste en una reunión semanal de dos horas con una asistencia anual del 80 %, en donde se trabaja un temario determinado por la Dirección de Enseñanza Primaria Común, conducido por un asesor o asesora que planifica las tareas, aporta la bibliografía, evalúa la participación de las y los docentes, y trabaja con guías sumamente detalladas proporcionadas por el nivel central, aunque estas pueden adaptarse a las características de los grupos de seminaristas. Son recurrentes las menciones en los libros acerca de la necesidad de controlar rigurosamente la asistencia. Las y los seminaristas deben firmar un cuaderno de asistencia. A la hora acordada para el inicio de la sesión se retira el cuaderno. De llegar después del retiro del cuaderno, el o la cursante debe ir a firmar a secretaría. Pasados diez minutos de iniciada la sesión, se consigna tarde. Tres tardes son una inasistencia (A.B. Libro de actas 1968-1986. Acta del 29-3-71).

La presencia de guías detalladas de trabajo para cada uno de los semanarios anuales (entre 10 y 15 guías aproximadamente) remite a los modelos educativos tecnocráticos y a un riguroso control centralizado de los contenidos y una “externalización” de la experiencia formativa:

En estas propuestas, se pone de manifiesto una paradoja del planeamiento curricular contemporáneo: la indicación de guías como un recurso extremo de concreción didáctica para que el docente comprenda la propuesta de “modo inteligente”. La concreción didáctica como espacio de la tarea profesional docente queda cada vez más alejada de su propio ámbito (Pinkasz y Pittelli, 1993, pp. 34-35).

Finalmente, la promoción de cada ciclo y la acreditación de aprendizajes se cumple en dos etapas. En primer lugar, aprobar un coloquio al finalizar cada año de estudio y, en segundo lugar, aprobar un trabajo de investigación cuyo tema es elegido por cada Comisión y presentado para su evaluación al iniciar el siguiente ciclo lectivo. El ciclo de cursada de tres años otorgaba 3 puntos bonificantes para la carrera docente.

Este dispositivo requiere de un trabajo de documentación y aquí es donde cobra una importancia significativa la biblioteca pedagógica (tema que abordaremos en el apartado B. 4). El acceso a los materiales de lectura que prescriben los distintos seminarios, la preparación de fichas bibliográficas y la reproducción de materiales de estudio mimeografiados son todas tareas de apoyo de las que se encargan las y los bibliotecarios y sus auxiliares. Es muy común encontrar aún hoy varios ejemplares de un mismo libro en las bibliotecas de los CIE, y eso tiene que ver con la necesidad de prestar el material bibliográfico a las y los docentes de manera simultánea, de acuerdo a los requerimientos de los seminarios.

B.4. La diversificación de la oferta. Los nuevos seminarios y la extensión pedagógica

A partir del año 1970, la oferta de seminarios se diversifica y, a lo largo de la década, se ofrecen nuevas alternativas de perfeccionamiento para el magisterio bonaerense. Además del Seminario general, en las ofertas formativas se observa una combinación de propuestas que alternan la duración y la rigidez de una política centralizada con formatos más flexibles, los cuales permiten satisfacer ciertas demandas territoriales. De esta manera, el dispositivo formador ofrece alternativas a la citada homogeneidad y estandarización inicial señalada en el apartado anterior.

En el siguiente cuadro presentamos los distintos seminarios que se dictaron en la provincia de Buenos Aires entre los años 1967 y 1985.

Cuadro 3: Provincia de Buenos Aires. Seminarios dictados en los CIE entre 1967 y 1986	
Seminario	Año
Seminario General (Preseminario, 1° y 2° ciclo)	1967
Seminario de Estética	1970
Seminario de Escuela y Comunidad	1971
Seminario de Estudios Sociales	1974
Seminario de Organización Curricular	1975
Seminario de Actividades Lingüísticas	1977
Seminario de Educación Rural	1978
Seminario de Literatura Infantil	1979
Seminario de Educación de Adolescentes y Adultos	1979
Seminario en Problemática Geopolítica Argentina	1980
Seminario de Educación Física	1981
Seminario de Educación Especial	1981
Seminario de Conducción del Aprendizaje	1985
Seminario de Organización y Conducción de la Escuela Primaria Bonaerense	1985

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de los Libros de Actas de los CIE de Almirante Brown y Avellaneda, del Micrositio en el portal ABC del CIE de Trenque Lauquen y del Cuadernillo elaborado por la Dirección de Educación Primaria (1984).

Además del Seminario General, la experiencia iniciada en el año 1967 tiene continuidad en otras propuestas formativas que se van implementando a principios de la década de 1970. Se observa una paulatina diversificación de la oferta que propone un trayecto de dos años (aunque sigue exigiendo el preseminario) donde se profundiza el tratamiento de contenidos más focalizados.

Hasta 1975 la renovación retoma en parte algunas de las agendas del gobierno de Onganía a nivel nacional e Imaz a nivel provincial, como es la del comunitarismo a través del Seminario de Escuela y Comunidad. Tanto esta propuesta como otras que se ofrecen entre 1970 y 1975 (Estética, Estudios Sociales) van a ser paulatinamente cerradas por el gobierno dictatorial que asume el poder en 1976 y se priorizarán nuevos trayectos formativos.

A partir de 1976 aparecen nuevos seminarios destinados a actividades lingüísticas y literatura infantil, educación rural, adolescentes y adultos, geopolítica, educación física y educación especial. Esta es la agenda del perfeccionamiento de la dictadura militar para el magisterio bonaerense que será analizada de manera diferenciada y que pone en evidencia la apertura de los CIE (todavía incipiente) a otros niveles y modalidades del sistema educativo (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 10-06-1983).

En 1985, cuando ya se evidencia en las propias declaraciones de las autoridades educativas un agotamiento del modelo de perfeccionamiento y la necesidad de renovarlo

(ver punto D del presente capítulo), se inauguran dos nuevos seminarios que se dictarán entre 1985y 1987. Se trata de los seminarios de “Organización y Conducción de la escuela primaria bonaerense” y de “Conducción del aprendizaje”. Las propuestas son muy bien recibidas y, para el caso de este último, debido al elevado número de inscriptos, se debe abrir otra comisión (A.B. Libro de actas 1976-1887. Acta del 25-04-1986).

A continuación, presentamos las actividades semanales del año 1982, lo que permite tener una idea del movimiento de seminaristas, asesores y número de participantes en los seminarios:

Cuadro 4: Almirante Brown. Inscriptos y comisiones de Seminarios de Perfeccionamiento del CIE en el año 1982.		
Seminario	Inscriptos/as	Comisiones
Preseminario	120	8
Organización Curricular (1° ciclo)	29	2
Organización Curricular (2° ciclo)	50	3
Actividades Lingüísticas (1° ciclo)	17	1
Actividades Lingüísticas (2° ciclo)	22	2
Literatura Infantil (1° ciclo)	18	1
Literatura Infantil (2° ciclo)	8	1
Seminario General (2° ciclo)	8	1
Educación Especial (1° ciclo)	49	3
Adolescentes y Adultos (2° ciclo)	4	1
Total	325	23

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de los libros de Actas de Almirante Brown. Acta del 16-03-1982.

La nueva oferta posibilita una diversificación del dispositivo, más opciones formativas para aquellos y aquellas maestras que, al haber cursado el Seminario General, requieren otras alternativas de perfeccionamiento.

“El método de trabajo, de promoción y acreditación fue el mismo que se aplicó en el Seminario General con la diferencia que cada uno de ellos duraba dos (2) años y le otorgaba dos (2) puntos sumatorios al Título Docente”⁶⁴. Aquí aparece una diferencia, que es la del puntaje que otorgan los nuevos ciclos de seminarios. Igualmente, se sigue sosteniendo la obligación de cursar el preseminario para acceder a los seminarios generales: “no se autoriza la inscripción en los seminarios especiales de aquellos docentes que no hayan cumplido previamente el preseminario” (A.B. Libro de actas 68-71. Acta del 22-3-71).

⁶⁴ Historia del CIIE de Trenque Lauquen. Disponible en: <http://ciie.abc.gov.ar/trenquelauquen/category/novedades/historia/>

Si bien es complicado mensurar el impacto cuantitativo del dispositivo formador implementado en 1967, algunas cifras permiten inferir cierto alcance de las acciones de perfeccionamiento. La evolución de la matrícula de los seminarios y la relación con el número de maestros y maestras de la provincia de Buenos Aires permite confirmar que, desde los inicios de los ciclos de seminarios, en la mayoría de los años del período estudiado, aproximadamente entre el 20 % y el 30 % del magisterio bonaerense se inscribe para participar de las propuestas de los Centros de Investigación Educativas, con una oferta cada vez más variada. Si se considera solo la inscripción a los seminarios, en el año 1967, de 48.200 docentes del nivel primario se inscriben 8.038; en el año 1974, de 55.291 se inscriben 10.500; en el año 1976, de 53.315 docentes participan 13.693; en el año 1981, de 58.242 se inscriben 12.418 y, finalmente, en 1984, de 64.845 docentes del nivel primario se inscriben a los seminarios 17.657⁶⁵.

Un segundo conjunto de acciones formativas que se impulsan desde los CIE son las llamadas actividades de “extensión pedagógica”, que se llevan a cabo desde el origen de estas instituciones en el año 1967.

Las actividades de extensión pedagógica se organizan bajo variadas formas: cursos, cursillos, jornadas, conferencias, talleres de maestros, exposiciones, reuniones, publicaciones, y debates sobre documentos que acrecienten la cultura personal de los docentes y den respuesta a problemáticas específicas. (...) Es frecuente que personalidades destacadas en los diferentes campos de la educación y la cultura se hagan cargo del dictado o coordinación de las actividades de extensión. Importa señalar que tales aportes se concretan sin retribución alguna, ya que se brindan a título de colaboración, en reconocimiento a la tarea relevante que cumplen los C.I.E. (Ministerio de Educación y Cultura, 1981, p. 4).

Se hacen presentes otros dispositivos de formación que tienen en común la extensión reducida y un trabajo más acorde con la demanda del magisterio y la opinión de inspectores e inspectoras, y asesores y asesoras. Es recordado por las informantes la importancia de esos formatos más breves y flexibles y el éxito de convocatoria que tenían:

Teresa T.: La convocatoria de los cursillos se hacía dirigida a las escuelas, dirigida a las escuelas y al personal, y, bueno, personal de educación física de las escuelas, o el de música, lo que fuere...

Investigador: Sí, vos me dijiste que se llenaban, que tenían mucha convocatoria...

⁶⁵ Fuente: Elaboración propia a partir de datos relevados en la Revista de Educación; el Informe de la Asesoría Ministerial de Desarrollo “Descripción global del sistema educativo bonaerense” (1974); el Cuadernillo elaborado por la Dirección de Educación Primaria (1984); y el Informe del Departamento Técnico Profesional de la Dirección de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación (S/F).

Teresa T.: Muchísima, en ese momento había... acá en el CIE de Almirante Brown... mucha gente, mirá, yo calculé ese momento que pasaban de 800 a 1000 personas por semana, docentes, ¿no?

Ana A.: Sí, yo hice cursos porque yo soy licenciada en Biología y di cursos de Ciencias Naturales para primaria, muchos, bastantes, unos cuantos, y siempre, mucha gente (Teresa T. y Ana A. Entrevista del 4-11-19).

Los CIE debían presentar un plan de extensión pedagógica para el primer y segundo cuatrimestre del año. A modo de ejemplo adjuntamos el propuesto en Almirante Brown en el año 1973:

Cuadro N° 5: Almirante Brown. Plan de Extensión pedagógica para el primer cuatrimestre del año 1973				
Duración	Tema	A cargo de:	Horario	Tipo
6 clases	Enseñanza de la matemática en 1° grado	Cora M. de I.	Martes 18 a 20	Cursillo
6 clases	Ídem en 2° grado	Ídem	Jueves 18 a 20	Cursillo
8 clases	Estudio dirigido	Gustavo G.	Viernes 14 a 16	Cursillo
3 clases	Bases para la iniciación de la lectoescritura	Malena de la P.	Viernes 16 a 18	Cursillo
No indica	Elaboración de instrumentos de evaluación para directivos	María Elena L.	No indica	Taller
No indica	Elaboración de material didáctico	Sara J.	No indica	Taller

Fuente: Cuadro recuperado del libro de actas de Almirante Brown del período 1968-1976, del acta del 21-5-1973.

En la misma acta se sugieren talleres para el segundo cuatrimestre que se planificarán más adelante. Se consignan posibles temas como la elaboración de material para la etapa del aprestamiento, la selección de actividades para la enseñanza de la lectoescritura, la construcción de instrumentos de evaluación y cursillos sobre la enseñanza de la matemática de 3° a 7° grado.

A continuación, reseñamos las propuestas de extensión pedagógica de distintos años, a fin de destacar el tipo de propuestas y el temario de las mismas.

Propuesta para el año 1972: “Planificación didáctica”, “Problemas de aprendizaje”, “Estudio dirigido”, “Evaluación y promoción” (A.B. Libro de actas 1968-1986. Acta del 15-05-72).

Propuesta para el año 1975: “Cursillo sobre la “hora del cuento” (aprovechamiento del material literario en los grados inferiores y medios)”⁶⁶, “Elaboración de un plan para

⁶⁶ La asesora a cargo de la propuesta, Marta G., tiene una vasta experiencia en el tema y, en el año 1964, publica un artículo en la *Revista de Educación* con el título “La hora del cuento en la escuela”. Allí relata sobre un ensayo que realiza en la Escuela Experimental N° 35 de Almirante Brown, en donde desde hacía

estudio y difusión del currículo de Lengua (4° a 7° grado)”, haciéndose lo mismo con los currículos de Cs. Naturales y Estudios Sociales (A.B. Libro de actas 1968-1986. Acta del 19-06-75).

Propuesta de año 1976: “Introducción a la investigación social”, “La hora del cuento”, “Introducción a los Estudios Sociales”, “Curso de apoyo al nuevo currículum de actividad lingüística”, “Currículum de 1° grado” (A.B. Libro de actas 1968-1986. Acta del 12-04-76).

Propuesta del año 1977: “La hora del cuento en el aula”, “Taller de narración”, “Expresión corporal y musical”, “Matemática de 4° a 7°”, “Matemática 1° y 3°”, “Taller de elaboración de guías de trabajo para el programa de Estudios Sociales (5° a 7°)”, “Lectura dirigida de circulares y bibliografía de matemática de 1° a 3° año” y “Trabajo sobre lectura comprensiva” (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 14-07-77).

Una observación muy interesante que refuerza lo indicado por las entrevistadas es una afirmación que aparece en un acta que testimonia una reunión de balance de fin de año: en la misma se indica que se cumplieron todas las acciones de extensión pedagógica programadas y que la muy poca baja de la matrícula es un indicador del interés que despiertan los cursos (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 26-12-79).

Un curso destacado dentro de propuestas formativas de corta duración es el destinado a aspirantes a ingresar a la docencia. Los temas tratados fueron legislación y reglamentos, planificación, evaluación y promoción, y proceso de aprendizaje caracterizando al alumno de la escuela primaria en cada ciclo (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 18-02-80). Lo interesante de este curso de extensión es que no trata temas pedagógicos o didácticos, sino que apoya a las y los maestros en su inserción a la carrera docente.

Un testimonio aislado que no pudo ser confirmado con otros documentos merece señalarse, pues es el único vínculo formal que se observa en el período estudiado entre los CIE y las empresas editoriales que ofrecen cursos para docentes: en un acta redactada por la inspectora coordinadora del CIE de Almirante Brown se enumeran una serie de instrucciones dispuestas por la superioridad. Una de ellas plantea que “en los cursos de Perfeccionamiento organizados por la Editorial La Obra, el CIE colaborará con la difusión e información a los interesados, proporcionando las planillas de inscripción” (A.B. Libro

dos años se había establecido la hora del cuento con carácter permanente en todos los grados de la escuela primaria (R.E. Trimestre II, 1964).

de Actas 1981-1984. Acta del 13-10-1981). El tipo de vínculo que se establece entre el sistema formador y el mercado es algo que podemos hipotetizar solo a partir de este testimonio, aunque debemos señalarlo para poner en consideración el entramado de instituciones que participan del campo de la capacitación docente.

En general, y hasta el año 1985, que es el período delimitado para esta tesis, se repiten los programas de extensión pedagógica y las referencias al éxito de las propuestas. Estas actividades posibilitaron que los CIE flexibilizaran su oferta formativa con alternativas cortas y específicas junto a ciclos de seminarios de tres años de duración, más homogéneos y estandarizados.

B.5. La formación de los equipos de supervisión y conducción: la Escuela de Capacitación Directiva y Técnica.

En el discurso de cierre del ciclo lectivo del año 1967, el ministro Tagliabúe anunciaba la creación de una institución encargada de formar a las y los docentes para desempeñarse en cargos directivos⁶⁷: “La necesidad de preparar personal altamente capacitado para las funciones directivas y técnicas ha movido al Ministerio a crear la Escuela de Capacitación Directiva y Técnica. La iniciación del funcionamiento de esta institución está prevista para abril de 1968” (*Informamos*. Año IV. Número 15. Diciembre de 1967, p. 18). Fue creada casi de inmediato a través de las resoluciones 00001 y 00012 del 4 y 5 de enero de 1968, dependiente de la Dirección de Enseñanza Superior y con sede en La Plata. La matriz tecnocrática se pone de manifiesto en los fundamentos de la resolución: “Esta escuela debe apuntar a la formación de los verdaderos ejecutivos de una conducción educativa moderna, promotora y eficiente” (*Informamos*. Año V. Número 18. Septiembre de 1968, pp. 141-142). Ejemplo contundente acerca del modo en que penetran los principios desarrollistas en los discursos pedagógicos, modernización y eficiencia son términos que se repiten en los vocabularios de la nueva tecnocracia (Pineau, 2012). El

⁶⁷ En la ciudad de Buenos Aires se crea en el año 1980 la Escuela Superior de Capacitación, la que luego se denomina Centros de Pedagogía de la Anticipación y actualmente se denomina Escuela de Maestros. Señalamos esta experiencia pues, en sus orígenes, la escuela tuvo como principal finalidad la formación de equipos de conducción intermedio para el recientemente creado sistema educativo municipal. “La Escuela Superior de Capacitación Docente surgió para cumplir una función principal dentro del sistema: la formación de los cuadros intermedios de conducción docente —directivos, vicedirectivos e supervisores— derivado de la creación del Sistema Educativo Municipal en 1978 en sintonía con las políticas educativas tecnocráticas y verticalistas de la dictadura” (Pineau y Gagliano, s/f, p. 2). Es interesante observar la coincidencia de regímenes militares que, bajo la matriz educativa tecnocrática, promueven la creación de instituciones para formar a los cuadros de conducción del sistema educativo.

concepto de ejecutivo tuvo una valoración muy destacada en la década de 1960 y coincide con los postulados modernizadores desarrollistas.

El plan de estudios para directores y directoras tenía una estructura curricular de dos años y contenía materias como antropología filosófica, psicología evolutiva, sociología de la educación, dinámica de grupos, técnicas de investigación pedagógicas, nociones de estadísticas y administración, organización escolar, legislación escolar, técnicas de conducción, evaluación de la labor docente, fundamentos del aprendizaje, planificación didáctica, orientación vocacional, educación sanitaria y técnicas del trabajo intelectual.

El plan para inspectores, por su parte, agregaba materias de filosofía de la educación, psicología educacional y técnicas de investigación social. La agenda de la formación docente en clave tecnocrática se hizo presente también en la formación de directivos y directivas. Si bien en principio se había anunciado que la capacitación se dictaría en los Institutos Superiores de Especialización y Perfeccionamiento Docente dependientes de la Dirección de Enseñanza Superior, desde el año 1969 se aloja en los CIE de ciudades como Almirante Brown, Avellaneda, Brandsen, Morón, La Matanza, San Martín, San Fernando, San Nicolás, Trenque Lauquen, Bolívar, Coronel Suárez, Tandil, Dolores, Mar del Plata y Necochea (*Informamos*. Año IV, Número 15. Diciembre de 1967).

De acuerdo a lo informado por una de las asesoras que tuvo a su cargo una comisión de trabajo, la Escuela de Capacitación Directiva y Técnica en un principio tenía momentos presenciales, pero el resto eran trabajos de fichajes y trabajos prácticos que había que hacer en reuniones (Beatriz B. Entrevista del 14-11-2019). Además, había clases que se desarrollaban por medio de cintas magnetofónicas, conferencias, charlas, reuniones plenarias, entre otras modalidades de trabajo⁶⁸. En el año 1972, por medio de la Resolución Ministerial N° 180, se decide que la Escuela Superior de Capacitación Directiva y Técnica se incorpore a los I.S.F.D. de la Provincia con un puntaje bonificante de 3 puntos. Con este pasaje finaliza la experiencia de un dispositivo formador dependiente de la Dirección de Educación Superior que se lleva a cabo en los CIE, convoca a sus cuerpos de asesores y asesoras, y utiliza sus bibliotecas pedagógicas. Recordemos que los centros dependían de la Dirección de Enseñanza Primaria Común, por lo que el breve paso de la Escuela de Capacitación Directiva y Técnica muestra

⁶⁸ Historia del CIE de Trenque Lauquen. Disponible en: <http://ciie.abc.gov.ar/trenquelauquen/category/novedades/historia/>

acciones de formación que articulan distintos niveles del sistema educativo provincial, algo poco frecuente todavía en ese tiempo.

B.6. La Biblioteca Pedagógica y las actividades de extensión cultural

Desde su creación, una de las tareas más relevantes de los CIE fueron los servicios prestados a través de su biblioteca pedagógica. En el capítulo anterior destacamos su importancia y el modo en que, en muchos casos, las bibliotecas pedagógicas distritales anteceden a la creación de los seminarios de Jefatura de Zona. Incluso la existencia de bibliotecas pedagógicas en el contexto de creación de los centros determinó que la Inspección General de Enseñanza Primaria Común dispusiera que dichas bibliotecas pasen a depender de los CIE. En el caso específico del CIE Almirante Brown, el origen de su biblioteca se remonta al año 1958 por iniciativa de la inspectora de enseñanza primaria Noelia Otero, quien impulsa la creación de la “Comisión Pro Biblioteca del Maestro”. El 12 de mayo de 1958 se realiza la Asamblea General Constitutiva de la nueva entidad denominada “Biblioteca del Maestro de Almirante Brown”. Al momento de su fundación cuenta con 111 libros. También señalamos el modo en que las asesoras destacaban la importancia que tienen, y que en muchos casos ocupan el primer lugar de los temas a tratar en las reuniones técnicas de inspectores y asesores (Teresa T. y Ana A. Entrevista del 12-4-2019). Además, en muchos casos los CIE eran conocidos por sus bibliotecas (Beatriz B. Entrevista del 14-11-2019).

La biblioteca es lugar de referencia no solo para las y los seminaristas que se forman en los centros, sino también para estudiantes de formación docente inicial y universitarios que encuentran en estas bibliotecas material de consulta actualizado y disponible: “...era más que importante, era una biblioteca maravillosa, en ese momento era la mejor biblioteca del distrito. Tenía una muy buena cooperadora, porque vos viste que los CIE, por lo menos particularmente en el CIE que yo estaba, había una cooperadora de maestras jubiladas” (Marina P. Entrevista del 23-10-2019). Las cooperadoras son un actor clave para la compra de libros y el constante aumento de los ejemplares de las bibliotecas. Además de los libros recibidos desde la Dirección de Enseñanza Primaria Común y la donación de editoriales y otras instituciones, la provisión de obras bibliográficas proviene fundamentalmente de las compras con recursos de la Asociación Cooperadora.

Todas las informantes entrevistadas mencionaron el importante caudal de usuarios y usuarias que asistía a la biblioteca para acceder a sus servicios. Teresa T. estima que más de mil personas por semana pasaban por el CIE de Almirante Brown entre cursantes de

las propuestas de formación y las y los asistentes al servicio de consultas y de la biblioteca (entrevista del 12-4-2019).

Era un lugar bello para trabajar y siempre estábamos haciendo cosas, juntando plata, haciendo rifas para comprar libros, y se compraban muchos libros, y siempre estaba lleno de maestros consultando en esa biblioteca (...). Había lista de espera para sacar, qué sé yo, los libros de Emilia (Ferreiro), ponele. Había un montón de ejemplares (...). Era todo el tiempo cola. Había cola grande para sacar libros, todo el tiempo. De hecho, muchas de nosotras (las asesoras), cuando había mucho lío, a la hora de la salida de las escuelas, nos metíamos a ayudar (...). Y yo aprendí medio a manejar la biblioteca porque me pedían, digamos, me encantaba también, ¿no? Pero me pedían que diera una mano porque era un lío de la cantidad de maestros que venían (Marina P. Entrevista del 23-10-2019).

Estos testimonios permiten comprender la importancia de la biblioteca en la vida institucional de los CIE. Un hecho destacado en relación a la biblioteca y al ordenamiento de su funcionamiento en tiempos de crecimiento de la cobertura de sus servicios se produce en el año 1969 y se testimonia en el acta de reunión del personal, en donde se anuncia que en dicho año no habría aportes de la Dirección de Enseñanza Primaria Común, aunque igual se logran comprar 374 libros con una donación de la Intendencia de Almirante Brown. Se discutieron los criterios prioritarios para la adquisición de materiales. Se llegó al siguiente acuerdo:

1. Requerimiento de los seminaristas.
2. Perfeccionamiento docente del distrito.
3. Inscriptos en la Escuela de Capacitación Directiva y Técnica.
4. Socios en general⁶⁹.

Se manifiestan en estas prioridades la idea de una biblioteca al servicio de los dispositivos de formación del CIE (A.B. Libro de Actas 1968-1971. Acta del 19-9-1969).

Otro indicador que testimonia esa significación es el crecimiento sostenido del número de ejemplares de la biblioteca de Almirante Brown, en tiempos de expansión del dispositivo formador. A continuación, presentamos la evolución del número de ejemplares:

Cuadro 6: Almirante Brown. Número de volúmenes de la Biblioteca Martha Salotti (1968-1982)

Fecha	Cantidad de volúmenes
Mayo del 68	1.065

⁶⁹ Si bien las bibliotecas de los CIE prestaban servicios a todos los y las usuarios que se acercan a realizar consultas, para acceder al servicio de préstamos de materiales bibliográficos, se debía estar asociado a la biblioteca y pagar una cuota mensual (Teresa T. y Ana A. Entrevista del 12-4-2019).

Septiembre del 69	1.593
Abril de 1970	1.990
Noviembre de 1970	2.171
Junio de 1971	2.473
Octubre de 1975	3.993
Abril de 1976	3.995
Abril de 1977	4.194
Abril de 1982	6.240

Fuente: elaboración propia a partir de datos relevados de los libros de actas del CIE de Almirante Brown.

Además de los servicios de consulta y préstamos bibliográficos, aparecen otros materiales que se ponen a disposición de los usuarios, como son las diapositivas, material audiovisual muy demandado por los docentes. La presencia de estos recursos didácticos se vincula con un movimiento general de dotación a las bibliotecas de las distintas instituciones educativas de la provincia como libros, kits del juego didáctico Rasti, microscopios y diapositivas didácticas de la Editorial Kraft (Noemí M. Entrevista del 03-12-19).

Ante la expansión de sus actividades, un problema que aparece recurrentemente en las reuniones de los equipos de trabajo es la falta de espacio para alojar al creciente número de ejemplares que se suman a la biblioteca. También la falta de tiempo del personal, que, con la mayor afluencia de usuarios, destinan a la atención al público un tiempo que deberían dedicar a la catalogación de libros, la elaboración de fichas bibliográficas, etc. Esto deriva en un pedido formal a la inspectora coordinadora a fin de que se designe a más personal auxiliar (A.B. Libro de Actas 1968-1986. Acta del 29-03-1971).

Las bibliotecas del CIE cumplen otro papel muy destacado en la vida de estas instituciones como ámbito en donde se organizan actividades de extensión cultural. En el capítulo anterior mencionamos el modo en que, desde los seminarios de perfeccionamiento, se promueven actividades culturales, como el caso del Salón del Magisterio en Avellaneda o la convocatoria a trabajadores del mundo de la cultura en el caso de Almirante Brown, con las charlas brindadas por María Elena Walsh, Leda Valladares y Javier Villafañe, entre otros.

Con la institucionalización de los CIE, las bibliotecas pedagógicas toman ese papel y se encargan de organizar y difundir distintos eventos culturales. “Yo lo que veo es que la biblioteca organizaba muchas actividades culturales. O sea, el día del maestro de rigor había alguna conferencia, se citaba a alguien, venían autores de literatura infantil, obras de teatro, recitales...” (Isabel P. Entrevista del 13-09-2019). En el caso de Almirante

Brown, podemos observar que, a lo largo de los años, los eventos más característicos que promueven distintos modos de acercamiento a eventos culturales y artísticos son tres, los cuales explicaremos a continuación: las aperturas del inicio del ciclo lectivo, el “Día del Libro” y el día del maestro.

El primero es el acto de apertura de actividades del ciclo lectivo, en donde se suele organizar eventos de tipo cultural e invitar al magisterio del distrito. Las reuniones congregan a un número significativo de concurrentes. Por ejemplo, el 1° de abril de 1980 se inauguran las actividades del CIE con el montaje de una muestra bibliográfica con la base del material de la biblioteca y la colaboración de editoriales y librerías especializadas en temas pedagógicos. Al evento concurren aproximadamente 140 maestras y maestros de más de 30 escuelas (A.B. Libro de Actas 1976-1987. Acta del 01-04-1980). También es interesante el relato de Isabel P., quien detalla cómo se acercó al CIE:

Ese año hice una obra de teatro en la escuela 14. En febrero me llama una chica, me dice si quiero hacer la obra en un acto de apertura del CIE. Hicimos teatro para chicos. Y después de que terminó la obra de teatro nos ponen las sillas adelante para que habláramos con las trescientas maestras que había ahí. Bueno, esa fue la historia de cómo conocí al CIE (Isabel P. Entrevista del 13-9-2019).

La segunda fecha importante del año es el “Día del libro”. Todos los 15 de junio se lleva a cabo una actividad en donde generalmente se invita a autores o especialistas a dar una conferencia relacionada con el ámbito cultural. Un ejemplo es el evento realizado en el año 1971, en donde se organiza una charla sobre literatura en la escuela primaria a cargo de Susana Isabel Santalla de Adelstein, profesora de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La crónica destaca el entusiasmo generado entre docentes y seminaristas asistentes, quienes proponen al CIE formar grupos de estudios para el análisis literario de textos (A.B. Libro de actas 1968-1971. Acta del 15-6-1971)

Una tercera fecha es el día del maestro, en donde desde la biblioteca se convocaba a personalidades del mundo de la pedagogía a brindar algún tipo de exposición o conferencia en el marco de las actividades de extensión cultural mencionadas, que ejemplifican los vínculos que establece el CIE con la comunidad. Un ejemplo interesante aparece en el año 1973, cuando en una reunión de personal se plantea la necesidad de contactar a la comisión de cultura creada recientemente por el municipio para coordinar acciones conjuntas y presentarles el plan de extensión cultural que se organizará en el año. El plan propone una serie de actividades como cine debate en los meses de junio y

agosto, una charla a cargo de la escritora Syria Poletti en el día del libro, una conferencia de la escritora especializada en literatura infantil Fryda Schultz de Mantovani en el día del maestro y, finalmente, un concierto y una conferencia a cargo de Abelardo Arias, escritor y dramaturgo en el mes de octubre (A.B. Libro de Actas 1968-1976. Acta del 21-05-1973).

El trabajo conjunto con el área de cultura del municipio aparece de manera reiterada en el registro de acciones del CIE. En el año 1983 la asesora del Seminario de Literatura Infantil concurre a la Biblioteca Municipal para concretar acciones sobre la narración de cuentos, inquietud surgida a pedido de la municipalidad. También la misma asesora colabora como jurado de evaluación de redacciones de un concurso literario organizado por COPABRAS (Cooperativa de obras y servicios públicos de Almirante Brown) (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 18-03-83).

Merece un análisis detallado el acto llevado a cabo en el año 1983 para celebrar el 25° aniversario de la biblioteca pedagógica nombrada el año anterior, “Martha Salotti”. En dicho acto la Doctora Dora Pastoriza de Etchebarne habla sobre el tema “Literatura Infantil y la Narración de Cuentos en la Escuela Primaria y el Jardín de Infantes”. También da una charla Marco Denevi, y Raúl Soldi (artista afincado en la zona) permite imprimir señaladores con una viñeta de su autoría. La escritora Syria Polletti participa nuevamente de un evento cultural, en este caso dictando una conferencia, y María Elena B. (ex inspectora coordinadora del CIE) brinda una charla acerca de la biblioteca pedagógica. En el marco de los festejos, se realiza la muestra “El cuento como motivador de otras formas de expresión”. Las formas de expresión representadas son expresión corporal, expresión musical y expresión plástica. El acto culmina con una muestra de distintas formas de expresión (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 18-03-1983). En ocasión del evento se vuelven a reunir las antiguas integrantes de la Comisión Pro Biblioteca del Maestro, ahora directoras jubiladas, y deciden impulsar la creación de una nueva biblioteca, en este caso especializada en literatura infantil. Son siete docentes, Delia, Etil, Leticia, Luisa, Perla, Heraclia y Marta (llamadas popularmente “Las duendes”) las que en 1983 conforman la “Comisión Pro Biblioteca del Niño”. Durante tres años trabajan organizando actividades y eventos para recaudar fondos, gestionan donaciones y, el 28 de agosto de 1986, logran fundar la “Biblioteca del niño”, que hasta el presente trabaja en la promoción de la lectura organizando talleres, llevando narradoras

a jardines y escuelas y ofreciendo su biblioteca especializada a docentes de los niveles inicial y primario de la región.

Para concluir el análisis, destacamos el particular e intenso vínculo establecido por los CIE y sus bibliotecas con los docentes y la comunidad a través de la extensión cultural, vínculo que permite comprender cierto modo de relación que se construye entre la formación docente y el mundo de la cultura. La extensión cultural fue parte de la formación de docentes en ejercicio en las experiencias relevadas, aunque quizás la parte menos tangible en términos de reconocimiento de trayectorias, certificados y puntajes, pero aun así constitutiva de un perfil profesional que al saber técnico lo enriquece con el acceso a bienes simbólicos altamente valorados por la sociedad. Más allá de una matriz formativa que en alguna medida excluye a la formación cultural (Davini, 2010), esta se manifiesta en las diversas actividades de extensión. Aquí se evidencia una tensión entre algunos principios de los modelos basados en una racionalidad predominantemente técnica y las propuestas culturales que se ofrecen (propuestas que se encuentran presentes en tradiciones formativas de sesgos más espiritualistas que mantienen su vigencia en el período estudiado). En el aspecto de la extensión cultural, las propuestas de los CIE parecen alejarse de la matriz formativa tecnocrática para promover modos de aproximación a los bienes culturales más cercanos a otras tradiciones formativas, como el normalismo y las corrientes pedagógicas alternativas propias de la primera mitad del siglo XX, como el movimiento de la “escuela nueva”. Si bien estas corrientes no llegan a consolidarse como un movimiento organizado alrededor de una propuesta político-pedagógica, su influencia es importante (Pineau, 2012) y parece tener una expresión concreta en estas actividades de extensión cultural.

B. 7. Las acciones de investigación. Actividades distritales, regionales y jurisdiccionales

La investigación es parte del programa educativo desarrollista que se implementa en América Latina desde fines de la década de 1950, entendiendo que, en este contexto, esta estaba al servicio del desarrollo económico y del planeamiento educativo.

En el año 1962 se lleva a cabo en Santiago de Chile una conferencia internacional sobre “Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina”. En el marco de dicho encuentro, la UNESCO presenta un informe denominado “Situación Demográfica, Económica, Social y Educativa de América Latina” elaborado junto a la Comisión Económica para América Latina, la Oficina de Asuntos Sociales de las Naciones Unidas

y el Centro Latinoamericano de Demografía. El informe tiene una amplia difusión como publicación de la UNESCO y es editado como libro en el año 1966. Allí se diagnostica que la investigación pedagógica “está circunscripta a pocos países y no siempre centra sus estudios en los problemas genuinos del medio latinoamericano” (UNESCO, 1966, p. 111). Un problema que señala el mismo informe es la desvinculación entre las instituciones de investigación pedagógica y el personal docente. Y una de las medidas que sugiere para paliar ese déficit nos acerca a instituciones muy cercanas a las estudiadas por esta tesis:

Entre los organismos de alta investigación y el profesorado debe existir un enlace a través del organismo intermedio que constituyen los supervisores y otro personal dirigente de los distintos grados de enseñanza. Esa labor tan necesaria de transmitir al profesado los resultados y experiencias de la investigación, para que se tenga así una repercusión efectiva y beneficiosa en la práctica del proceso educativo, no se suele realizar (UNESCO, 1966, p. 96).

Ese organismo intermedio que sugiere el informe, en el que los cuerpos supervisivos desempeñan un papel decisivo, pueden ser los Centros de Investigaciones Educativas, los cuales, a través de sus ciclos de perfeccionamiento, acercan a las y los docentes a las experiencias de investigación que allí se indican.

Otro capítulo de la historia de la investigación educativa en la provincia de Buenos Aires se escribe de manera simultánea a la apertura y expansión de los CIE. En el año 1968, la Resolución Ministerial N° 1925 dispone la creación del “Instituto de Investigaciones Pedagógicas” cuya planta funcional incluye cuatro gabinetes de investigación para las áreas de Ciencias, Matemática, Lenguaje y Medios Audiovisuales. Cada gabinete está formado por un investigador jefe, cuatro investigadores para el nivel primario y cuatro para el nivel secundario (*Informamos*. Año V. Número 18. Septiembre de 1968, p. 121). Sin tener evidencias de su modo de funcionamiento o de la vinculación con el sistema educativo, la iniciativa de crear el Instituto de Investigaciones Pedagógicas permite inferir que la reforma educativa de la provincia de Buenos Aires tuvo un capítulo destinado a la investigación educativa con la creación de esta institución junto a la inclusión de espacios de investigación en la formación docente inicial y permanente.

Podemos precisar dos modos de clasificar las experiencias de investigación que se llevaron a cabo en los CIE, considerando que, en este modelo pedagógico, cuando se dice que los docentes investigan, en realidad lo que hacen es aplicar un instrumento de análisis cuyo resultado permite planificar con mayor previsibilidad y eficacia. Las primeras investigaciones comprometieron a las acciones de formación, fundamentalmente los

seminarios y los trabajos de cierre de los mismos, que muchas veces exigían investigaciones empíricas en donde se aplicaran las metodologías trabajadas en los ciclos formativos. Las segundas correspondían a propuestas distritales, regionales y provinciales, enfocadas en el análisis de la implementación de distintos cambios en los diseños curriculares o en diagnósticos acerca de la lectoescritura en estudiantes del nivel primario. En estas propuestas se involucraban las asesoras junto a grupos de seminaristas coordinando tomas de muestras y distintas formas confeccionar registros empíricos.

En relación a las investigaciones realizadas en el marco de los seminarios, se ponen de manifiesto en las recomendaciones de cierre de los trayectos formativos la preferencia por modos de investigación pedagógica situada en las escuelas. Por ejemplo, en el primer ciclo del Seminario General se propone la siguiente actividad:

El trabajo práctico consiste en extraer las conclusiones del nivel aspiracional efectuada en la escuela N° 3 de Burzaco a los alumnos y sus respectivos padres. La encuesta fue bien preparada y suministrada por la señorita asesora. El contenido es objetivo y fácil de completar. Las conclusiones señaladas indican que solo el 0,9% de los padres no eligieron la carrera para su hijo y que la orientación primordial en estos momentos revela una preferencia hacia la rama técnica de la enseñanza: el 35,6 % de los alumnos y el 35,8 % de los padres se inclinan hacia esa modalidad (A.B. Libro de actas 1968-1971. Acta del 25-09-1969).

Para el ciclo de Preseminario se propuso a las y los seminaristas que realicen un diseño de investigación de tipo descriptivo o experimental sobre el estudio de la dinámica del grupo escolar limitado a una situación concreta. Es decir, el objetivo sería el estudio de un grupo escolar comparando datos recogidos en la aplicación de dos sociogramas, dos observaciones (una espontánea y otra dirigida) y dos entrevistas (una abierta y una cerrada). La producción final sería un informe de investigación que explicita las hipótesis, la fundamentación teórica y las conclusiones (A.B. Libro 1968-1986. Acta del 22-12-75). En el caso del Seminario de Actividades Lingüísticas, el trabajo final investiga la ortografía del vocabulario específico de un área curricular (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 28-05-82).

En el caso de las propuestas que involucran a los CIE y sus equipos docentes en actividades de investigación, el modelo desarrollista incorpora la realización de estudios distritales y regionales como modalidad de recolección de insumos necesarios para el planeamiento educativo. Las décadas de 1960 y 1970 estuvieron atravesadas por este tipo de estudios.

En el año 1967 el boletín *Informamos* presenta un “Estudio sobre la evolución escolar del alumno bonaerense” iniciado por la Inspección General de Enseñanza Primaria

Común en la Zona XIII que abarca los distritos de Bahía Blanca, Villariños, Carmen de Patagones, Coronel Pringles y Coronel Rosales. El propósito de las autoridades es obtener datos que permitan superar las causas de deserción escolar (preocupación central de la UNESCO), la repitencia de grados, el análisis de problemas sanitarios y la obtención de estudios estadísticos comparativos. Este modelo de investigación podría extenderse a las restantes zonas de la provincia. (*Informamos*. Año IV. Número 12 y 13. Junio de 1967).

Al año siguiente, una experiencia similar se lleva a cabo en la Zona II, en donde se realiza el registro de un dispositivo denominado “clase móvil de compensación”, a partir de los datos proporcionados por las escuelas experimentales 25 de Almirante Brown; 14 y 50, de Avellaneda; 7, 28y 62, de Lanús; 33, de Lomas de Zamora y 23 y 71, de Quilmes. El trabajo fue coordinado por el Inspector Jefe de Zona en el marco del Seminario de Investigación Pedagógica y Evaluación, en el que participaron los directores y directoras de las citadas escuelas. Los buenos resultados de la experiencia aconsejan aplicar la clase móvil de compensación al resto de las escuelas de la provincia (R.E. N° 19. 1968).

Los trabajos presentados anteriormente contextualizan el tipo de actividad de investigación regionales en las que participaron los CIE y sus equipos de asesores y asesoras. En el año 1980 se llevó a cabo una investigación sobre lectura iniciada en el año 1978 en Lomas de Zamora y continuada en 1979 en Almirante Brown. La novedad es que en este caso se extiende a los distritos de Almirante Brown, Lomas de Zamora, Lanús, Esteban Echeverría y Cañuelas. El “Plan de investigación regional sobre diagnóstico lector” busca comparar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de los distintos distritos en base a un texto informativo y un texto literario sobre el mismo tema (A.B. Libro de Actas 1976-1987. Acta del 17-03-1980). Se suceden a lo largo del año reuniones de inspectoras y asesoras, se diseña el proyecto, se prepara el registro que se utilizará para corregir las pruebas de lectura narrativa, descriptiva, dialogada e informativa, correspondiente a la investigación lectora. Se elabora también un modelo que se comparte con los CIE intervinientes y luego se reproduce y se envía a los CIE de Cañuelas, Esteban Echeverría, Lanús y Lomas de Zamora para unificar criterios de corrección y recogida de datos (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 21-8-1980). Hacia fin de año se acuerdan las formas de tabulación de los datos, la elaboración de planillas de resumen y selección de graficación a utilizarse en el análisis final de los datos correspondientes a la prueba de lectura comprensiva que con carácter experimental se realiza en los distritos de Almirante Brown, Lomas de Zamora, Lanús, Esteban Echeverría y Cañuelas (A.B. Libro 1976-

1987. Acta del 07-11-1980). En este dispositivo tienen una actuación destacada las asesoras de los Seminarios de Actividades Lingüísticas de los distritos involucrados en la investigación.

De esta manera observamos de manera fehaciente el modo en el que el mandato fundacional de los CIE como instituciones encargadas de promover la investigación educativa se cumple con los trabajos de las y los seminaristas, por un lado, y con la participación institucional de los centros y sus equipos en investigaciones distritales y regionales, por el otro. Pero también se evidencian en los temas y en las formas de articular los proyectos ciertas críticas al estilo de investigación propuesto en la década de 1960 y 1970, sobre todo en relación a los fines instrumentales de dichas iniciativas como insumos para anticipar procesos e implementar líneas de acción desde el planeamiento educativo⁷⁰.

C. El 24 de marzo de 1976 en los CIE: refuerzo del control, censura y nuevas propuestas formativas

El 24 de marzo de 1976, un nuevo golpe militar reitera una escena común en la historia política argentina: la de fuerzas armadas interrumpiendo la institucionalidad para instalar un gobierno de facto. Aunque si desde el año 1930 resulta recurrente la imagen de tropas en la calle y de los presidentes elegidos por el pueblo encarcelados, no se trata de un golpe más. Además de ser el último, historiadores y científicos sociales coinciden en que el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” fue un punto de inflexión en la historia reciente, pues a partir de sus políticas modifican radicalmente al Estado y a la matriz política, económica, social y cultural argentina (Villarreal, 1985; Cavarozzi, 2002, Novaro y Palermo, 2003).

En lo referente a las políticas educativas, con la dictadura se produce el desmantelamiento definitivo del proyecto pedagógico “civilizatorio estatal” vigente desde fines del siglo XIX, lo que incluye el desplazamiento del estado docente como principal agente educacional y el fin de la concepción de la educación como una razón de estado (Southwell, 2004). El modo de llevar a cabo esa operación de desmantelamiento

⁷⁰ En el año 2011, la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa de la provincia de Buenos Aires presenta un documento en donde periodiza los distintos modos de promover la investigación en el ámbito del sistema educativo bonaerense. Algunos de los conceptos trabajados en este apartado recuperan aportes de dicho material.

supone la reimplantación de un orden perdido mediante al menos dos estrategias de intervención en el sistema educativo. La primera de esas estrategias es la represiva e incluye la tortura y desaparición de docentes y alumnos; la cesantía de maestros, maestras, profesores y profesoras; la censura de todo material bibliográfico y de toda expresión cultural sospechada de ser opuesta al “ser nacional” y a los valores “occidentales y cristianos”, y el disciplinamiento cotidiano a través de una uniformización de las normas y conductas institucionales que muchas veces se originaban en prácticas castrenses. La segunda estrategia es la discriminadora, alineada con el discurso económico y con una racionalidad modernizadora.

Basada en una especial articulación de elementos modernizadores y tecnocráticos, su consecuencia fue romper la unidad del sistema de educación pública para dar lugar al fortalecimiento de circuitos diferenciados por sectores sociales para subordinarlo al modelo de distribución regresiva de la renta y a las demandas del mercado (Pineau, 2006, p. 76).

Las acciones que forman parte de la mencionada estrategia discriminadora incluyen el retraimiento del Estado educador y el sostenimiento de su rol subsidiario; la segmentación interna del sistema educativo, reordenándolo de acuerdo a criterios excluyentes y elitistas que impugnaban la homogeneidad del sistema; el vaciamiento de contenidos socialmente significativos y el paulatino descuido de la tarea de la escuela como transmisora de la cultura (Southwell, 2004; Pineau, 2006).

En el caso específico de la formación docente, podemos considerar que es uno de los medios a través de los cuales la dictadura interviene en el sistema educativo. A partir del concepto de “profesionalización” se pretende garantizar la neutralidad ideológica del magisterio (Kaufmann y Doval, 1999; Legarralde, 2009). El refuerzo de la identidad profesional era un reaseguro contra la “contaminación ideológica”, considerando a las y los docentes como “expertos de la práctica”, diferenciando su rol del de los especialistas que formulaban las teorías pedagógicas. La división entre expertos y “aplicadores”, propia de las concepciones tecnocráticas, continúa vigente y cobra nuevos sentidos durante la dictadura.

El saber docente fue burocratizado y la actividad docente fue sometida a una racionalidad administrativa. De este modo, la dictadura potenció la variante tecnocrática de la formación docente, desarrollada desde años antes, y con su expresión paradigmática en la Pedagogía por Objetivos. Por esta vía, se buscaba la neutralidad del docente, concentrada en una ejecución sin reflexión. En este marco, se instalaba la categoría del docente como profesional, centrando su actividad en la eficiencia y la neutralidad (Legarralde, 2009, p. 52).

El análisis de algunas propuestas de perfeccionamiento refleja esta concepción tecnocrática y neutralista en términos político-pedagógicos, aunque asociadas a valores trascendentes, occidentales y cristianos.

En el plano nacional, desde septiembre de 1976 el Consejo Federal de Educación recomienda un Plan Nacional de Perfeccionamiento Docente, a través de un sistema nacional integrado, constituido por todos aquellos organismos encargados de formar y perfeccionar docentes de todos los niveles y modalidades del sistema. El propósito de este sistema nacional era “actualizar a los cuadros de personal”, terminología que pone de manifiesto la militarización a la que era sometido el sistema educativo (Kaufmann y Doval, 1999). En el caso de la provincia de Santa Fe, analizado por las autoras, las propuestas se basaban en modelos deductivos, transmisivos y aplicacionistas de la formación docente que consolidan relaciones verticales de escasa participación por parte de los docentes en formación; un esencialismo espiritualista apoyado en posiciones educativas reaccionarias y una concepción cristiano-dogmática de la vida que pretende ser extendidas al conjunto del sistema educativo. Pero quizás el dato más relevante que podemos encontrar en estos planes provinciales es la similitud de las propuestas formativas en distintas jurisdicciones (Kaufmann y Doval, 1999). Los cursos llevados a cabo en la provincia de Santa Fe sobre “Conducción del aprendizaje” coinciden en su denominación con el seminario que se dicta en los CIE desde mediados de la década de 1980 sobre “Conducción del aprendizaje”, lo que señala la vigencia de la agenda formativa desarrollista. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, un relevamiento de los materiales proporcionados a los docentes muestra cierto tinte modernizador tanto en cuestiones de contenidos como en las propuestas de renovación didáctica, junto a una ausencia total de referencias a la política educativa, lo que refuerza el reduccionismo tecnocrático (Pineau, 2006).

La provincia de Buenos Aires, a través del ministerio de educación conducido por el general (RE) Ovidio Solari⁷¹, adopta acciones de perfeccionamiento que se alinean con los objetivos de las políticas destinadas a la formación docente durante la dictadura militar: modernización didáctica desde perspectivas tecnocráticas y apropiación de

⁷¹ Uno de los 17 militares que fueron ministros de educación provinciales. Solari interviene en el sistema educativo desde 1959 desde la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) que presidió entre 1966 y 1969. También fue presidente del II Seminario Iberoamericano de Enseñanza Técnica realizado en Buenos Aires en 1967 y miembro del Consejo de la Oficina de Educación Iberoamericana con sede en Madrid desde el año 1968 (Rodríguez y Pettiti, 2012).

valores “nacionales” y “cristianos”, entendiendo al componente religioso como un medio para alcanzar la armonía social (Vassiliades, 2008; Southwell y Vassiliades, 2009).

Las acciones implementadas por los distintos niveles del sistema educativo son variadas y el análisis de las mismas exceden los propósitos de esta tesis. A modo de ejemplo, encontramos iniciativas como la que se promueve en el año 1979, con el dictado de seminarios en las escuelas de educación media dependientes de la Dirección de Educación Media, Técnica y Formación Profesional de la provincia de Buenos Aires. Estos seminarios avanzan en temáticas como la amistad y la cortesía para profesores de 1° año, el buen uso del tiempo libre y el correcto concepto de compañerismo para profesores de 2° año y la verdad y los fundamentos ético-morales del comportamiento social para profesores de 4° año, todos atravesados por una preocupación común que es, paradójicamente si hablamos de los tiempos de la dictadura, la correcta convivencia social a través de la educación en valores (Vassiliades, 2008).

También se celebran diversos convenios para promover acciones de perfeccionamiento, como los firmados y financiados por el gobierno de la provincia con instituciones norteamericanas para que viajen docentes a capacitarse en universidades de EE.UU. o con el Consejo Británico de Relaciones Exteriores (The British Council) para perfeccionar a profesores y profesoras de inglés del nivel medio; con la Fundación Bolsa de Comercio de Buenos Aires para el dictado de cursos sobre economía política, administración de empresas y contabilidad, desde una perspectiva conceptual alineada con las reformas económicas impulsadas por Martínez de Hoz; con la Universidad privada CAECE (Centro de Altos Estudios de Ciencias Exactas) para impulsar un plan integral de actualización docente en Matemática; con la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires, para capacitar al personal docente de los distintos niveles del sistema en la enseñanza de matemática, física, química, biología, geología y ecología; con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata destinado a maestras, maestros y profesores del nivel medio sobre “Geopolítica del cono sur”. Más adelante analizaremos específicamente este convenio.

En el caso de los CIE, de los múltiples planos en los que impactan las políticas llevadas a cabo por la dictadura, tres son los que a continuación analizaremos. En primer lugar, las intervenciones represivas en términos de censura y reforzamiento de los mecanismos burocráticos y administrativos. En segundo lugar, la renovación de las propuestas

formativas. En tercer lugar, las experiencias de las jornadas y de los seminarios de geopolítica, y el papel desempeñado por los CIE en dichas acciones.

Primero, en relación al control burocrático y a las intervenciones represivas, los centros reciben el año 1976 con una serie de novedades que revelan un paulatino autoritarismo cotidiano a nivel micro, correlato de acciones macro que buscan una uniformización de las conductas mediante estrictas normativas reglamentarias, muchas veces de cepa castrense (Pineau, 2006). A nivel macro, la gestión educativa bonaerense refuerza la gestión educativa territorial a través de la regionalización de nuevas zonas educativas, la concentración del poder distrital en los consejos escolares (luego de cesantear a las autoridades elegidas) y, finalmente, la creación de las Unidades Administrativas Únicas (UAU). Todas estas acciones son justificadas con el propósito de mejorar la eficiencia administrativa. Si bien en las entrevistas no se menciona al año 1976 como un punto de inflexión, y en la cotidianeidad los CIE siguieron funcionando con la modalidad de trabajo con la que lo venían haciendo, a medida que se presentan algunos temas aparecen testimonios que revelan estos cambios y sus sentidos. “Manejaban todo desde la Unidades administrativas. Para cualquier gestión había que ir a la UAU” (Teresa T. y Ana A. Entrevista del 04-11-2019).

El 6 de mayo de 1976 se realiza en el CIE de Almirante Brown una reunión convocada por la inspectora coordinadora con asistencia de todo el personal. El objetivo de la reunión es transmitir las orientaciones dadas por la jefatura de zona y ajustar la acción del CIE a esa directiva. La primera indicación que se realiza es que el CIE no es solo perfeccionamiento sino también afianzamiento de la cultura general, que depende de la jefatura de zona y que todas las comunicaciones de orden técnico que se realicen deberán pasar por la jefatura. En las actividades de extensión se evidencia un reforzamiento del control burocrático evidente. Se indica que, de cada una de las actividades, se debe enviar a jefatura de zona, con **quince** (subrayado en el acta) días de anticipación, la correspondiente planificación que constará de objetivos, temario y dinámica. En el caso de que las actividades estén a cargo de personas ajenas al CIE, se enviará currículum y programa para su aprobación. También se debe llevar a cabo un registro de labor mensual a través del cual el CIE eleva a Jefatura de zona la planilla de altas y bajas; copias de actas de reuniones parciales y totales; movimiento mensual de la biblioteca; lista de seminaristas de cada modalidad y ciclo con número de foja o de registros; comunicados y circulares de tipo técnico enviados a los distritos previa aprobación del inspector y del

inspector jefe de zona; de cada actividad de extensión se debe enviar un informe de evaluación recabando los aspectos evaluativos y la proyección de la labor áulica; con la debida anticipación se debe notificar la fecha de los coloquios y, antes del primero, se elevará un acta notificando el estado de las comisiones; y finalmente, se debe enviar duplicados de evaluación de los trabajos finales de cada seminario (A.B. Libro de Actas 1976-1987. Acta del 06-05-1976). Vale aclarar que, de los libros relevados, esta acta es la que más claramente expone en su texto la intención de controlar y subordinar a una lógica burocrático autoritaria la gestión de los CIE.

En línea con las políticas de censura llevadas a cabo por la dictadura militar que toma el poder en el año 1976, las bibliotecas de los CIE deben retirar de sus catálogos autores desaconsejados por sus concepciones ideológicas. “El golpe a los libros” también se produce en los centros, aunque no esté testimoniado a través de documentos o figure como una indicación en los libros de actas. Uno de los modos en que se traduce la preocupación de las autoridades educativas nacionales⁷² y provinciales es a través de las indicaciones que reciben las inspectoras coordinadoras. Teresa T. cuenta que llegaban listas de libros que había que sacar de la biblioteca con Paulo Freire en primer lugar, pero que ella no los retiraba. “Yo me acuerdo que había una inspectora en Lomas que era gremialista y me decía, ‘¿Pero vos no tenés miedo?’. ‘No’ le digo, ‘yo no tengo miedo’. ‘Pero, ¿cómo te animás?’, y yo no le llevo el apunte. Qué coraje, o qué ignorante a lo mejor, yo no sé, vivía en un limbo, no sé” (Teresa T. Entrevista del 04-11-2019).

En segundo lugar, analizaremos la reformulación de los seminarios y las nuevas propuestas formativas. Lo que se observa son tres procesos que se producen de manera simultánea: cierre, reformulación y nuevas ofertas de seminarios.

El primer proceso comprende al cierre de diversas propuestas que se venían implementando desde el año 1970 y que en su momento significaron una diversificación de la oferta formativa de los CIE, como fueron los seminarios de Escuela y Comunidad y Educación Estética.

⁷² Entre las innumerables acciones clandestinas y públicas como la censura y la quema de libros, merece destacarse que en el año 1979 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación creó la “Comisión Orientadora de Medios Educativos” para que ésta recomendara libros de texto que contuvieran connotaciones ideológicas contrarias al “ser nacional” a fin de prohibirlos y retirarlos de circulación (Invernizzi y Gociol, 2002).

El segundo proceso es el de la reformulación de dos seminarios: el Seminario General, propuesta insignia de los CIE, fue modificado en sus contenidos en el año 1977 (esos cambios ya fueron presentados en el punto B.3.), y el Seminario de Estudios Sociales.

Este último también atraviesa un período de cambios, aunque, a diferencia del Seminario General, finalmente se decide su cierre. El trayecto formativo comienza a dictarse en el año 1974 a partir del anuncio de una serie de jornadas intensivas para los futuros asesores que tendrían a su cargo la modalidad. Las jornadas se realizan en cinco zonas de la provincia: Bahía Blanca, Pergamino, Tandil, Trenque Lauquen y Avellaneda, entre los días 15 y 20 de julio de 1974 (*Informamos*. Julio de 1974. Número 30). No se encontraron en las fuentes programas o contenidos del mismo, aunque en el año 1976 se indica la suspensión temporaria de las comisiones del seminario ante una revisión y ajuste de sus temarios (A.B. Libro de actas 1968-1986. Acta del 12-04-1976). Podemos entender que esta decisión no es ajena a lo que sucede con otros espacios del área de Ciencias Sociales del resto de los niveles educativos, incluido el nivel primario.

Una vez llegada la dictadura al poder, los mecanismos de control se profundizarán: por un lado se suspenderá en todos los niveles y modalidades de enseñanza el dictado de las materias “Estudio de la Realidad Social Argentina” (ERSA), “Formación Argentina” y “Estudios Sociales” (para el nivel primario), declarando luego en disponibilidad al personal docente a cargo de ellas y dándolas por aprobadas a aquellos alumnos que las hayan cursado como regulares (Vassiliades, 2006, p. 277).

Uno de los objetivos principales de la nueva propuesta es aportar a la formación del hombre argentino. Este aporte se fundamenta a partir de una concepción cristiana y humanística de la sociedad, y, por ende, destaca los valores trascendentales de la moral cristiana, como era habitual en los fundamentos de las acciones formativas de la dictadura. (Southwell y Vassiliades, 2009) En cualquier caso, el seminario tiene cada año menos inscriptos y deja de dictarse en el año 1980. No se hallaron testimonios que vinculen estos cambios a la intervención con fines de censura, aunque está claro que las temáticas sociales fueron “rotuladas” en su época como posibles ámbitos de difusión de ideologías subversivas. En línea con este razonamiento, todo hecho social es político y todo hecho político es un hecho subversivo que debe ser reprimido (Pineau, 2006).

El tercer proceso que destacaremos es el del dictado de nuevas propuestas que se promueven en los CIE a partir del año 1976. Aquí presentaremos tres seminarios que combinan enfoques modernizadores de sesgo tecnocrático con postulados tradicionalistas y nacionalistas. Nos referimos al Seminario de Actividades Lingüísticas que comienza a dictarse en el año 1977, al de Literatura Infantil en el año 1979 y a las jornadas que se

llevan a cabo en el año 1978 y que culminan con la apertura del Seminario de Geopolítica en 1980.

En relación al seminario de “Actividades Lingüísticas”, en sus fundamentos se postula la necesidad de revitalizar el conocimiento de contenidos lingüísticos, las metodologías para su enseñanza y los materiales didácticos. Esta propuesta tuvo una fuerte inclusión de diversos recursos metodológicos y técnicas de planificación de las actividades didácticas. En las actas de una reunión de asesoras del seminario se menciona el atractivo que tiene la propuesta formativa para los docentes, ya que encuentran motivos de aplicación inmediata de sus contenidos a la labor en el aula, aunque se señala como un aspecto a mejorarle la falta de tiempo para desarrollar en profundidad los temas programados (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 14-12-77). Para el año 1982 se propone como trabajo final del segundo ciclo una investigación de ortografía del vocabulario específico de un área curricular y también de poesía para 4º grado (A.B. Libro de actas de 1976 a 1987. Acta del 28-05-1982). También proponen considerar el fenómeno lingüístico en la Argentina como núcleo individual (dándole la profundidad adecuada en su tratamiento), intensificar el estudio de la elaboración del mensaje oral y, finalmente, señalar bibliografía adecuada para secuenciar actividades previas a la redacción, dando verdadera importancia a la forma del mensaje (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 04-11-82). Se confirma en el análisis de las actas el contenido tecnicista y aplicacionista, y también se manifiesta el acuerdo de las y los seminaristas cursantes con esta propuesta, la cual es la segunda más elegida por los maestros y maestras, con promedio de 1500 cursantes anuales y casi 2000 en el año 1984 (Dirección de Educación Primaria, 1984).

Con respecto al seminario de “Literatura Infantil”, se destaca la importancia de la literatura en la formación integral del niño a fin de recuperar principios y valores que configuran la tradición y el acervo nacional (Southwell y Vassiliades, 2009). Son las propias asesoras quienes señalan la necesidad de realizar algunos ajustes a la propuesta debido a que se hace demasiado énfasis en los aspectos psicológicos e intereses del niño se presta escasa consideración a la buena obra literaria por sí misma (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 04-11-82). Nuevamente la orientación tecnocrática, en clave psicologicista, se hace presente en esta propuesta formativa. Desde su implementación en el año 1979, el seminario de “Literatura Infantil” está entre los que más inscriptos tiene y, en el año 1984, es cursado por 2771 docentes, la cifra más alta de inscriptos anuales a una propuesta formativa.

La guerra fría, la geopolítica mundial y las proclamas nacionalistas forman parte recurrente de los discursos y documentos emanados de las autoridades de la dictadura militar, tanto a nivel nacional como provincial. La lucha contra la subversión, la pertenencia al mundo occidental y cristiano (lo que implica un alineamiento con EE.UU.), la defensa nacional y la preocupación por las cuestiones de frontera son parte de los tópicos abordados en los discursos y en los documentos producidos por el ministerio de educación nacional y los ministerios de educación provinciales desde el año 1976 (Pineau, 2006; Legarralde, 2013; Vassiliades, 2006; Rodríguez, 2012). Si tradicionalmente los currículos escolares le han dado un lugar en la enseñanza a estos contenidos, a partir del golpe de estado de 1976 se priorizan los enfoques que observan a los países limítrofes como potenciales amenazas a la integridad territorial y a sus poblaciones migrantes como un riesgo para la armonía de la sociedad argentina (Quintero, 2004).

En el año 1977, el ministerio de educación nacional define los “Objetivos pedagógicos del nivel primario”. Juan Carlos Tedesco analiza los documentos que señalan dichos contenidos mínimos y en relación a los temas internacionales y nacionales destaca:

Por último, en relación al problema internacional y nacional, los documentos analizados mantienen - hasta 1977 - un tono "tolerante" y manifiestamente integrador. Se habla de formar un hombre americano y universal, comprensivo y consciente de las implicancias de la situación internacional. A partir de 1977 se advierte un tono menos tolerante: se postula la cuestión de la defensa nacional y se pone énfasis en Hispanoamérica (Tedesco, 1983, p. 58).

En el año 1978, la *Revista de Educación* anuncia el inicio del seminario “Problemática Geopolítica Argentina”, un ciclo de perfeccionamiento dictado por la Universidad Nacional de La Plata que debemos analizar también en la coyuntura de la geopolítica regional y el conflicto limítrofe con Chile por la soberanía sobre el Canal de Beagle:

El perfeccionamiento docente se verá fortalecido en todos los órdenes con respecto al problema geopolítico que vive la realidad del país. En este sentido se instrumentaron tratativas que esperamos concretar rápidamente, con la Universidad Nacional de La Plata, tendientes a lograr la actualización docente sobre el problema de fronteras, dando especial énfasis especial a los riesgos del despoblamiento limítrofe y la acción que ejercen los grupos poblacionales, convertidos en elementos tácticos de la defensa nacional. La tarea de coordinación entre ambas entidades se basa en un seminario de perfeccionamiento destinado al personal de conducción, directivo y docente. (...) La acción además tiende a sistematizarse para todas las ramas y niveles, a través de los Centros de Investigación Educativa que funcionan en la provincia, dependientes de la Dirección de Enseñanza Primaria (R.E. N° 24-25, 1978, p. 52).

Aquí se involucra directamente a los CIE en la promoción y organización de estas actividades. Cuando consulté a las informantes por las jornadas de geopolítica que se realizaron en 1978 y 1979 (Rodríguez, 2012), Ana A. indica: “¡Lo que nos hicieron trabajar!”. Señala que realizaron una publicación con mimeógrafos para distribuir entre

los asistentes. Se convocó a directores y docentes destacados para que difundan esas acciones en sus escuelas. Las jornadas convocaron también a docentes de 4° grado que veían historia y geografía del partido y la provincia (Ana A. Entrevista del 12/4/19).

A fines de 1978, en una reunión para definir el cierre de las propuestas formativas del seminario de Estudios Sociales, se sugiere que las monografías finales versen sobre temas de geopolítica (A.B. Libro de actas 1976-1987. Acta del 13-11-78). Estas propuestas impulsadas por el gobierno provincial son un antecedente del Seminario de Geopolítica que se implementará a partir del año 1980 y que continuará dictándose para docentes del nivel primario hasta el reemplazo de los seminarios por talleres para docentes en el año 1987. En el mismo año en que se clausura el Seminario de Estudios Sociales se inaugura el de Geopolítica. Se pueden observar en este movimiento las prioridades de las autoridades militares en relación a la formación de las y los docentes del área con el pasaje del estudio de la sociedad a las problemáticas geopolíticas.

Hasta aquí hemos señalado el impacto que las políticas instauradas por la dictadura militar tienen en el campo de la formación de docentes en ejercicio, más allá de la continuidad relativa en los formatos de los dispositivos de perfeccionamiento (seminarios y cursos). A continuación, analizaremos la coyuntura en la que se decide crear la Dirección de Investigaciones Educativas, que entre otras tareas se encargará de coordinar las acciones de perfeccionamiento a través de los CIE, los cuales dejan de estar gestionados por la Dirección de Enseñanza Primaria Común.

D. El cierre de un ciclo. La creación de la Dirección de Investigación Educativa. Investigación pedagógica, talleres y maestros coordinadores

El 10 de diciembre de 1983 se inicia una nueva época en la historia argentina. El tiempo signado por el poder pretoriano de los militares y sus constantes interrupciones al orden institucional llega a su fin. Las consecuencias de las políticas de la dictadura impactaron en todos los planos de la vida nacional y dejaron un saldo de daño y destrucción que condicionó severamente a la gestión del presidente electo Raúl Alfonsín⁷³. Las propuestas de la campaña tornan en gran parte irrealizables por el legado

⁷³ En el mes de mayo de 1984, el escritor Rodolfo Fogwill publica un artículo en donde pone en duda la capacidad del gobierno de Alfonsín para llevar a cabo sus propuestas de campaña, planteando que solo podrá administrar la herencia del proceso militar. Incluso recupera el concepto de posdictadura para el tiempo posterior a diciembre de 1983 y se pregunta cuando terminaría realmente la dictadura: “Faltaría

del terrorismo estatal y el neoliberalismo económico. El eslogan radical de la campaña proselitista, “con la democracia se come, se cura y se educa” contradice a la severa condición de una sociedad agotada y de un estado de bienestar que rápidamente se convierte en un estado de malestar, incapaz de garantizar el acceso a los bienes y servicios sociales que la ciudadanía social supone (García Delgado, 1994; Cavarozzi, 2002; Ferrari, 2013).

En términos educativos, a los viejos problemas no resueltos de la educación se le suman otros que volvían a colocar a la Argentina en los niveles de muchas décadas atrás. El gobierno radical se encontró con un sistema atravesado por la discriminación y por el autoritarismo, con un alto nivel de segmentación entre las trayectorias escolares de estudiantes de sectores altos y medios en relación a aquellos de los sectores populares. Reaparecen problemáticas históricas en torno a variables como el analfabetismo, la deserción escolar y la infraestructura edilicia (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983; Puiggros, 2003). Ante este panorama, las autoridades educativas intervienen en tres ejes: normalizando la actividad universitaria y académica sobre las bases de los principios reformistas cercanos a la ideología radical de signo más popular; con una intensa política de alfabetización para jóvenes y adultos, y la convocatoria a un congreso pedagógico en donde discutir los fundamentos de una nueva ley de educación (Arata y Mariño, 2013). En el ámbito de la formación docente, se destacan dos iniciativas que refuerzan el lugar del Estado Nacional en ámbitos que, a partir de la descentralización en curso, iban quedando en manos de las provincias. En primer lugar, el plan “Maestros de Enseñanza Básica”, un proyecto de reformulación del currículum para la formación de maestros y maestras del nivel primario anticipando la formación pedagógica en la escuela media como modo de mejorar la formación en el nivel terciario (Dicker y Terigi, 1997). En segundo lugar, la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), primera iniciativa institucionalizada del Estado Nacional que registramos en este estudio para la formación permanente de docentes.

Se trató de una institución nueva, creada específicamente para brindar una formación a los docentes en servicio que pudiese acompañar la agenda de transformaciones que se estaban promoviendo especialmente para la educación media en la jurisdicción nacional, es decir, pretendía alcanzar a los docentes secundarios que se desempeñaban en instituciones dependientes directamente del estado nacional (Southwell y Méndez, 2018).

establecer qué fecha han de elegir para la demarcación del verdadero fin del Proceso: ¿1985? ¿1989? ¿2004? No se puede conjeturar” (Fogwill, 1984, s/n).

Si bien la oferta del INPAD está orientada a docentes de instituciones pertenecientes a la jurisdicción nacional, su alcance con acciones implementadas en las provincias testimonia la presencia de un Estado que se muestra por primera vez como oferente de trayectos formativos sistemáticos e institucionalizados. Aparece un nuevo modo de intervención del Estado Nacional en el campo de la formación de docentes en ejercicio.

En el caso específico de la provincia de Buenos Aires, el diagnóstico de insuficiencia se generalizaba pese a la expansión del nivel medio y superior y los reiterados intentos de reforma. “La referencia a la desigualdad y los circuitos diferenciados de escolarización cobraron fuerza junto con la necesidad de situar como ejes centrales la democracia y la participación” (Southwell, 2015, p. 471).

La *Revista de Educación* publicó una serie de artículos a lo largo del año 1984 en donde se reivindica a la escuela como institución decisiva en la construcción de una sociedad democrática e igualitaria y se precisaron los objetivos de la política educativa del gobernador Alejandro Armendáriz y su ministro de educación, José Gabriel Dumón⁷⁴. Esos propósitos se resumen en desterrar el modelo “autoritario” e incorporar el modelo “participativo”; atender a la personalidad única y distintiva del educando al enseñar y al evaluar, los alumnos no son “en serie”, son singularidades; eliminar el conductismo paralizante que genera meras acciones reflejas, condicionadas y esquemáticas; ejercitar el sentido común dejando de lado preconceitos, prejuicios, que pretenden el absurdo de reducir la inaprensible riqueza del ser (educando) a una simple fórmula. El comportamiento humano no deberá limitarse, ya más, a la restringida relación causa-efecto. Recuperar el derecho a la sorpresa, al asombro, a lo no codificado. Terminar con el estereotipo (R.E., octubre de 1984). En estos postulados se cuestionaba severamente las políticas educativas previas a partir de sus principios tecnocráticos y autoritarios, sus baterías de *tests* y mediciones y sus fundamentos basados en la psicología conductista. De un modo directo se cuestionan las bases pedagógicas del modelo educativo desarrollista y se avanza en modelos participativos de gestión de las instituciones y de la propia enseñanza.

En relación a los Centros de Investigaciones Educativas, el año 1984 muestra una consolidación del dispositivo luego de quince años de ofrecer distintas alternativas de

⁷⁴ Abogado recibido en la Universidad nacional de La Plata, secretario general de la Juventud Radical y diputado provincial entre 1983 y 1984. Bajo su mandato se sanciona la Ley 10.236 que suprimía el Ministerio de Educación y reestablecía a la Dirección General de Escuelas y Cultura como órgano de gobierno de la educación provincial.

perfeccionamiento al magisterio bonaerense. La cobertura llegaba a toda la provincia con 111 centros y 28 extensiones (sedes temporales en distritos con pocos servicios o, por el contrario, más de una sede en distritos con alta demanda). Existían 78 secretarios y secretarías nombradas (en el resto las tareas las cumplían auxiliares de secretaría), 121 bibliotecarios y bibliotecarias (aquí la cobertura era total) y 345 asesores y asesoras, que atendían a aproximadamente 16.000 docentes seminaristas, además de todos los que participaban de la extensión pedagógica, los usuarios de los servicios de la biblioteca y los participantes de las actividades de extensión cultural (Dirección de Educación Primaria, 1984).

Esta solidez institucional convive con la impugnación al modelo pedagógico prevaleciente en la provincia, originado en las políticas desarrollistas y devenido tecnocrático y autoritario con las dictaduras de 1966 y 1976. Los nuevos tiempos políticos traen cambios profundos en la formación permanente del magisterio y de la docencia bonaerense en general. Señalamos dos de los procesos que marcan el cierre de un ciclo de políticas de formación.

En primer lugar, la decisión de crear la Dirección de Investigaciones Educativas en el año 1985. Su tarea sería diseñar y promover proyectos de investigación educativa que aporten a la mejora del sistema educativo provincial y formar a docentes para la implementación de investigaciones en el ámbito educativo.

Se refuerza el concepto de investigación pedagógica y se decide poner bajo su órbita la gestión de los CIE, que dejan de pertenecer a la Dirección de Educación Primaria. Esto confirma la apertura a otros niveles educativos que se había iniciado a fines de la década de 1970 con el dictado del Seminario de Literatura Infantil, del que participaban docentes del nivel inicial. La intención es ampliar la tarea de investigación del CIE y, en línea con dicho propósito, el 11 de noviembre de 1986 se anuncia a través de la Circular 1.480 el llamado a concurso para un cargo de investigador de base en los Centros de Investigación Educativa que la DIE disponga. El cargo de Investigador se homologaría al de maestra de grado más una bonificación equivalente a cinco horas semanales de Educación Superior.

En segundo lugar, se adopta una medida más asociada con la renovación de los modelos pedagógicos de la formación docente permanente. Acompañando al cambio que implica depender de la DIE, se decide a fin del año 1986 dejar de dictar los seminarios y reemplazarlos por talleres. Esta decisión implica recuperar la tradición de educadores latinoamericanos como Paulo Freire e Iván Núñez, y también la experiencia que viene

llevando a cabo Graciela Batallán con sus “talleres de educadores” en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Pineau, 2012).

Volviendo a los CIE, los asesores dejan de denominarse de esta manera para pasar a ser “maestros coordinadores de taller”. Todo esto fue manifestado al personal del centro de Almirante Brown en una reunión en donde se anunciaron las novedades para el año 1987. Se suspenderían los seminarios, solo se mantendrían los segundos ciclos para garantizar a aquellos docentes cursantes del primer ciclo la continuidad de la propuesta. El preseminario se reemplazaría por un “Taller de instrumentación básica” y se anuncia la propuesta de perfeccionamiento voluntario para el año con los “cursos-taller” de lectoescritura inicial, matemática, actividades lingüísticas, estudios sociales, ciencias naturales, estética y educación física (A.B. Libro de Actas 1976-1987. Acta del 23-02-1987).

En agosto de 1987, una reunión de trabajo propone analizar y discutir la circular técnica N° 41, “Los Talleres, la escuela, la función y el perfeccionamiento docente” (A.B. Libro de Actas 1976-1987. Acta del 23-02-1987). Lejos de los postulados tecnicistas y conductistas, la nueva propuesta se fundamenta en argumentos muy distintos a los que tradicionalmente sostuvieron al perfeccionamiento:

El taller es una actividad participativa, democrática y compartida; es una experiencia de trabajo colectivo que tiene un fundamento técnico, con variables lingüísticas, literarias, científicas, y una cierta progresividad en el tratamiento de los temas. Es un lugar donde se puede reivindicar la libertad de jugar, de reírse con - o de - uno mismo, disfrutar del lenguaje, una expresión casi mágica por lo poco practicada. Se puede experimentar el placer de convertir lo convencional en una obra propia, invirtiendo palabras, realidades, penetrando en la sustancia verosímil de lo fantástico, siempre distante de la realidad que se intenta paradójicamente reproducir (Dirección General de Escuelas y Cultura. 1987, p. 1).

Reírse, compartir, colaborar, disfrutar, penetrar en lo fantástico. La renovación propone recuperar el protagonismo del docente y reconocer a sus saberes y sus tareas, considerando a los talleres como espacios de creación y co-formación. El constructivismo y los talleres inauguran otro tiempo. Se cierra el ciclo iniciado en 1959.

Capítulo 5. Conclusiones. Los sentidos de una experiencia provincial de formación de docentes en ejercicio

Esta tesis buscó analizar el modo en que se inicia, se expande y se sistematiza una política de formación para el magisterio de la provincia de Buenos Aires entre los años 1959 y 1985. Ese sistema sentó las bases de un modelo institucional y pedagógico sobre el que el Estado provincial ampliaría la formación en ejercicio a los docentes de los demás niveles del sistema educativos, que mantiene su vigencia hasta el presente. Desde esta perspectiva, sostenemos que esas políticas fundaron una tradición, una particular manera de entender la formación en ejercicio, en donde claramente el presente aún encuentra sentidos allí, en las experiencias del pasado (Williams, 2012). Entre dichos sentidos está la afirmación del carácter inédito del sistema de formación permanente provincial, destacándose la creación de los Centros de Investigaciones Educativas en el año 1967 y su institucionalización posterior, que posibilitó el acercamiento de maestras y maestros a diversas experiencias formativas, los involucró en ámbitos de reflexión pedagógica, les ofreció bibliografía actualizada y acceso a actividades de extensión cultural.

Las conclusiones que a continuación presentamos destacan, en primer lugar, las contribuciones que consideramos que esta tesis realiza a la historia de la formación docente y a sus dispositivos de perfeccionamiento. Posteriormente, señala ciertos temas y problemas que surgen de la investigación pero que no fueron trabajados de manera exhaustiva y que quedan planteados como interrogantes y posibles recorridos de nuevas investigaciones. Finalmente, se realizan ciertas observaciones acerca de los sentidos de las políticas presentadas.

A. Contribuciones al campo de estudios

Como fuera planteado al principio del trabajo, el objetivo principal de esta investigación fue analizar el desarrollo de la institucionalización de un sistema de formación para docentes en ejercicio en la provincia de Buenos Aires.

Elsie Rockwell plantea que un posible modo de analizar un fenómeno educativo desde una perspectiva histórico-cultural es recurrir a la metáfora de tres planos que se intersectan, reflejando las diferentes temporalidades presentes en las culturas (Rockwell, 2000). Los tres planos a los que se refiere son la larga duración, la continuidad relativa y

la co-construcción cotidiana, y en alguna medida estos planos se encuentran presentes y se conjugan en la presente investigación.

Siguiendo esta metáfora, inscribimos a las políticas promovidas desde el año 1959 en una serie histórica que se inicia a fines de siglo XIX y que aún hoy continúa. Sin definir de manera estricta este período como de larga duración (en términos de lo sostenido por el historiador francés Fernand Braudel, que remitía a procesos que atravesaban varios siglos), encontramos una perspectiva que trasciende el acontecimiento puntual, en donde las acciones de perfeccionamiento conviven con tradiciones previas. Dotar de historicidad a las políticas permitió desnaturalizar supuestos, romper con una mirada endogámica e identificar los diálogos que entablan con su tiempo y con el modo en que se conciben las tareas y los saberes docentes.

También el plano de las continuidades relativas se hace presente en el análisis de los Seminarios de Jefatura de Zona y los CIE. Los primeros fueron promovidos a partir de la resolución 00641 del año 1959, que dispone su organización en distintos distritos de la provincia con una serie de rasgos novedosos, como la figura del asesor y la asesora docente; un formato con comisiones semanales; la importancia de las bibliotecas pedagógicas y, finalmente, las actividades de extensión cultural. Todos estos elementos se incluyen en las prácticas formativas que se ofrecen desde el año 1967 en los recién creados Centros de Investigaciones Educativas. El sostenido proceso de institucionalización y un diseño de las propuestas centralizado posibilitó que la oferta de perfeccionamiento se sistematice, palabra clave que permite destacar la expansión de los CIE como una política efectiva en sus alcances, en su articulación y en su continuidad (quizás la más relevante ofrecida por el Estado provincial a las y los docentes para su formación en ejercicio hasta el año 1985).

Finalmente, el plano de la co-construcción cotidiana se pone de manifiesto en las entrevistas y en el análisis de los libros de actas, memoria institucional del día a día de instituciones que iban escribiendo su historia en las reuniones de inspectoras y asesoras para leer normativas y planificar las acciones; en el esfuerzo de las cooperadoras para recaudar fondos que aumenten los ejemplares de sus bibliotecas; en los eventos del Salón del Magisterio de Avellaneda; en todo el personal (incluyendo las y los asesores docentes) dispuesto a recibir a decenas de maestras y maestros que asistían a pedir y devolver material bibliográfico; en el esfuerzo puesto de manifiesto en la organización de eventos

culturales; en esa construcción micro y en el desafío de ponerla a dialogar con las políticas.

Otro de los objetivos que nos propusimos en esta investigación era establecer una periodización acerca del origen de las políticas estudiadas para inscribir en una línea temporal al momento particular que indagamos dentro de la historia de la formación permanente. Aquí partimos de una premisa: no hay una pretensión de clausura acerca de los modos de pensar el cierre de una etapa y el inicio de otra, sus cambios y sus continuidades. “La periodización que propondremos podrá ser solamente utilizada a condición de considerar un material a discutir, punto de partida para la crítica y también ruptura arbitraria de los relatos, orden impuesto en las tramas discursivas” (Puiggros, 1996, p. 35). Nuevamente se hace presente la cuestión de las continuidades relativas. El período estudiado entre 1959 y 1985 fue una época en donde convivieron ciertas tradiciones formativas, pero en donde predominó el modelo educativo desarrollista. En este sentido, coincidimos con la caracterización que hacen Pinkasz y Pittelli (1993) en cuanto a la continuidad pedagógica y a la discontinuidad política que caracterizó en la provincia de Buenos Aires al período estudiado, con la prevalencia del modelo desarrollista como matriz conceptual de las políticas de perfeccionamiento, aunque con matices de acuerdo a los ciclos presentados.

En 1959 se inaugura una nueva modalidad de formación que combina las recomendaciones y las agendas de la UNESCO y otros organismos internacionales con ciertos rasgos locales como las políticas de descentralización provincial. Los Seminarios de Jefatura de Zona respondieron a ese modelo, a partir de un “primer desarrollismo” que vincula al optimismo pedagógico con la modernización, la extensión de la escolaridad y la mejora de la formación de los docentes. Este primer ciclo delimitado entre 1959 y 1967 está escasamente documentado y su alcance parece estar limitado a una veintena de distritos bonaerenses, pero sin dudas sienta las bases de la expansión que se produce a partir de la creación de los CIE en el año 1967. Allí encontramos un segundo ciclo, con la misma presencia (o aun mayor) de la UNESCO y la plena madurez del planeamiento educativo como herramienta de diseño e instrumentación de las políticas en un modelo tecnocrático acorde con los tiempos del Estado Burocrático-autoritario que se instala en Argentina.

El trabajo también aporta elementos para definir el origen de los Centros de Investigaciones Educativas, atravesado por una serie de ambigüedades que se

expresan en los relatos y en las memorias institucionales de los denominados (a partir de la Ley Provincial de Educación del año 2007) Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE). Muchos de éstos celebraron en el año 2019 y 2020 su 60° aniversario e inclusive algunos plantean la fecha de su creación a partir de la existencia de bibliotecas pedagógicas distritales previas a su creación como centros. La falta de documentación institucional y de una reconstrucción histórica fiable dio lugar a estas confusiones. Sostenemos que los actuales centros fueron creados a partir de la Circular General N° 43 del 6 de marzo de 1967. A esta iniciativa se suman todas las Jefaturas de Zona que, desde 1959, dictaban Seminarios de Perfeccionamiento y las instituciones que se fueron abriendo y que en menos de un lustro llegaron a cubrir todos los distritos de la provincia. En el surgimiento de los CIE, las Bibliotecas Pedagógicas Distritales tuvieron un rol protagónico: varias de ellas fueron antecesoras, tanto del dictado del Seminario de Perfeccionamiento en las Jefaturas de Zona (casos de Lanús y Almirante Brown) como de los propios CIE (casos de Lincoln y San Nicolás). También se pudo observar el significativo peso que tuvieron esas bibliotecas en la imagen pública institucional y en la vida cotidiana de los centros, a partir de los valiosos aportes que realizaban a la formación de maestros y maestras.

Recuperando otro de los objetivos de la tesis, nos preguntamos: ¿por qué el Estado provincial impulsó esas políticas de perfeccionamiento? Diferenciamos entre el ciclo inicial que promueve los Seminarios de Jefatura de Zona en el año 1959 de aquel que da lugar a los CIE en 1967. Si bien esta tesis “lee” esas políticas en clave de continuidad, coincidiendo tanto con las miradas de los funcionarios de esa época como con las representaciones actuales, podemos diferenciar bien los contextos y en alguna medida las motivaciones de las autoridades educativas.

En el caso del ciclo iniciado en 1959, se combinan diferentes fenómenos que fundamentan esas decisiones. En primer lugar, la inquietud de las bases docentes que demandan instancias de formación; en segundo lugar, indiscutiblemente, el complejo proceso de definición de la identidad docente y la lucha por sus derechos, que incluyen el logro del Estatuto del Docente de 1958 (que cual declara que el perfeccionamiento es un derecho de las y los docentes); y, en tercer lugar, los inicios de la adopción del modelo educativo desarrollista, que viene acompañado de una determinada pedagogía y un perfil docente que las investigaciones definen como eficientista (Southwell, 1997; Davini, 2010).

Para el ciclo iniciado en el año 1967 encontramos una correspondencia entre la creación de los centros y la reforma de la formación docente durante el gobierno de la Revolución Argentina. Correspondencia cronológica e ideológica, la política educativa provincial fue atravesada por un ciclo de reforma integral. La creación de los CIE era un eslabón más de una serie de medidas que fueron orientadas específicamente a la formación docente, como la terciarización de la formación del magisterio bonaerense. Aquí vemos en los temarios de seminarios y cursos (especialmente los primeros) la agenda del modelo educativo desarrollista, en un dispositivo destinado a docentes formados en la matriz normalista, dispositivo que forma parte de la constitución de un determinado sujeto pedagógico, una determinada modalidad de mediación entre educador y educando, caracterizada desde la fundación de los sistemas educativos por la instrucción pública (Puiggros, 1996). Pero esos sistemas de instrucción pública y sus modos de relación pedagógica son hegemonizados en Argentina y América Latina desde la década de 1960 por la convergencia de principios asociados a la concepción desarrollista de la educación. Algunos de esos principios fueron la consideración de la educación como un sector clave para lograr la modernización social, la planificación centralizada de las políticas educativas, la teoría del capital humano que subordina a la educación al papel de proveedora de recursos humanos necesarios para el desarrollo económico, la división técnica del trabajo escolar entre especialistas expertos y docentes aplicadores, entre otros aspectos (Birgin, 1999). Las acciones de los CIE se inscriben en un programa de transmisión de dichos lineamientos pedagógicos, en el contexto de un deterioro creciente del prestigio de la formación inicial recibida por maestros y maestras en las escuelas normales, deterioro que fundamenta las nuevas políticas. El magisterio que se prefigura en las acciones formativas es el de un cuerpo de enseñantes sin compromiso ideológico, neutro desde lo político, relacionado con su trabajo a partir del correcto manejo de los saberes técnicos, alejado de reflexiones acerca de la responsabilidad política que entraña el trabajo de enseñar.

También destacamos en el trabajo el impacto del golpe de estado de 1976 en las políticas de perfeccionamiento destinadas al magisterio bonaerense. En primer lugar, se pudo observar el modo en que el gobierno militar de la provincia refuerza el control burocrático a través de la centralización y la subordinación burocrática de los CIE. Y también el modo en que opera la censura y determina qué autores deben ser excluidos de la biblioteca, aunque en este caso también podemos observar los límites o resistencias a

dichas medidas. Hay testimonios en el análisis de las fuentes y en la consulta bibliográfica acerca del modo en que se interrumpen experiencias formativas que suponían posicionamientos político-pedagógicos y contenidos de enseñanza inaceptables para las autoridades militares, como los seminarios de “Educación estética”, “Escuela y comunidad” y “Estudios Sociales”. En este último caso, el simultáneo cierre de la propuesta y la apertura del seminario de “Geopolítica” testimonian el desplazamiento realizado por las autoridades educativas del gobierno militar de la provincia en la formación de las maestras y maestros. Se dejan de dictar espacios vinculados con la reflexión acerca de la sociedad y se habilitan distintos dispositivos (jornadas y seminarios) que analizan cuestiones como las fronteras, los derechos territoriales amenazados por los países limítrofes y los riegos de políticas inmigratorias poco restrictivas. Los seminarios de “Actividades lingüísticas” y “Literatura infantil”, por su parte, fueron propuestas vinculadas con modelos que continúan las tradiciones formativas inauguradas en 1959, dándole continuidad e identidad a un modelo de perfeccionamiento que va a recibir fuertes impugnaciones a principios de la década de 1980.

Finalmente, un último objetivo específico de la tesis fue reconstruir y analizar las distintas acciones de perfeccionamiento que impulsa el Estado provincial a través de los seminarios de jefatura de zona y los centros a lo largo del período abordado. En este sentido, se reconstruyeron los roles de los distintos actores comprometidos en las acciones formativas como inspectoras e inspectores, asesoras y asesores, bibliotecarias y bibliotecarios y auxiliares administrativos. También se presentaron los modos de organizar el trabajo de los centros, la división de tareas, la modalidad de reclutamiento del personal, los ciclos de seminarios, sus temarios, las actividades de extensión pedagógica como cursos y cursillos, el lugar de la investigación educativa en la formación de las y los docentes y finalmente el lugar de las bibliotecas y las actividades de extensión cultural. Incluso se pudieron recuperar algunos datos estadísticos que estiman que los porcentajes de asistentes a las acciones formativas de los CIE promediaron el 20% del magisterio bonaerense.

A continuación, presentaremos algunos interrogantes que surgen a partir de la investigación y posibles líneas de trabajo que se abren para futuros trabajos acerca de la formación permanente, su historia y sus prácticas.

B. Interrogantes y nuevas indagaciones

Esta tesis constituyó un trabajo de investigación especialmente complejo y desafiante debido a la escasa atención prestada a la historia de la formación de docentes en ejercicio en la Argentina, en este caso a la historia de una institución emblemática como los CIE. No encontramos argumentos para ensayar una respuesta definitiva, aunque sí se evidencia una vacancia en la falta de estudios acerca de estas temáticas (Dicker y Terigi, 1997; Vezub, 2009; Birgin, 2012). En esta tesis ensayamos un modo de abordar el estudio de estas acciones y las instituciones que las ofrecen, entre tantos otros posibles.

Una provincia extensa, miles de docentes formados por cientos de asesores, ciclos de políticas que multiplican instituciones y dispositivos de perfeccionamiento a lo largo de más de veinte años, hacen que la búsqueda de unidades de análisis representativas del universo provincial sea una tarea que excede ampliamente las posibilidades de este trabajo. Un aspecto plantado en el marco conceptual de la investigación es la cuestión de las escalas de análisis (Revel, 1995). La opción metodológica adoptada fue analizar las políticas objeto de la investigación desde la perspectiva del gobierno del sistema y recoger también testimonios de las instituciones y sus miembros. La tensión entre lo macro y lo micro se hizo evidente y la posibilidad de trabajar desde la perspectiva de un estudio de caso cercano a la Microhistoria era una alternativa posible, que algún modo resultaba reduccionista. La pretensión de encontrar lógicas y variables de dimensión provincial dialogando e “intersectando” a las instituciones locales fue una premisa explicitada, aunque sumamente dificultosa. No obstante, entendemos que se pudo establecer ese diálogo y dotar al trabajo de una dimensión que trasciende la perspectiva local. La tesis tampoco sostiene una pretensión de generalización, aunque en los vínculos que se establecen entre las trayectorias personales, las experiencias territoriales y las políticas provinciales encontramos diálogos fecundos que posibilitan reconstruir trayectorias y acciones formativas que exceden las particularidades del ámbito local.

En relación a este tema, y a la vacancia de estudios acerca de la historia de la formación docente permanente en la provincia de Buenos Aires, consideramos que se presenta un campo promisorio para su investigación, que incluye a los Seminarios y a los CIE que se fueron creando en el período analizado. Así como pudimos encontrar fuentes y materiales muy valiosos, también encontramos dificultades para acceder a normativas importantes. Seguramente en los más de cien centros creados a fines de la década de 1960 podamos hallar documentación importante para continuar investigando distintos aspectos de esta parte de la historia de la educación. El trabajo de archivo, la búsqueda y clasificación de

documentos, y la preparación y publicación de los mismos es un desafío que, de concretarse, permitirá ampliar los recursos disponibles para investigar la historia de la formación docente (inicial y permanente) en la provincia de Buenos Aires.

Otro de los objetivos explicitados fue identificar las relaciones que establecieron los CIE y sus propuestas formativas con las políticas nacionales promovidas en el área. En este campo no hallamos testimonios de acciones impulsadas por el Estado nacional que establezcan algún tipo de vínculo con los CIE, con sus propuestas formativas o con el magisterio bonaerense hasta el año 1976, cuando desde el recientemente creado Consejo Federal de Educación se impulsa un “Plan Nacional de Perfeccionamiento Docente” y se recomienda la formación de un “Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente” integrado por organismos e instituciones ocupadas de formar y perfeccionar a los docentes de los distintos niveles y modalidades del sistema. No encontramos evidencias concretas que vinculen esas recomendaciones con la Dirección de Enseñanza Primaria Común de la provincia de Buenos Aires o con las acciones concretas de los CIE, aunque la reformulación de sus propuestas formativas parece guardar coherencia con los postulados nacionales. La presencia de la nación se pone efectivamente de manifiesto de otra manera, a través de sus políticas, en la adopción de modelos pedagógicos y en lineamientos específicos para la formación docente que la provincia de Buenos Aires acepta y traduce en acciones propias.

Las Escuelas Experimentales creadas a partir de la Circular 00671 del año 1959 y su relación con los CIE es otro tema a ser profundizado. Instituciones de experimentación pedagógica, muchas asesoras se desempeñaron en ellas y fueron convocadas por las y los inspectores a partir de su desempeño en esas escuelas. Las permanentes publicaciones en la *Revista de Educación* de artículos referidos a distintas escuelas experimentales de la provincia a lo largo de la década de 1960, los cuales testimonian experiencias pedagógicas llevadas a cabo en estas instituciones, dan cuenta de la importancia que tenían. El vínculo que sostuvieron con los centros requiere un análisis más cuidadoso.

En términos de periodización, un aspecto no contemplado en detalle por esta tesis es lo sucedido en el ámbito de la formación docente en el período 1973-1976. Las preguntas que quedan pendiente son: ¿cómo dialoga un proyecto político pedagógico más orientado en “educar para la liberación” con un formato tecnocrático no exento de ciertos componentes autoritarios que se viene implementando desde el año 1959? ¿Cómo intersectan dichos lineamientos con una cultura institucional más habituada a modelos tecnocráticos de

formación docente? El Plan Trienal 1974-1977 formulado por el gobierno justicialista concibe a la educación como un mecanismo eficaz para la redistribución de bienes económicos y oportunidades sociales, y como instrumento de concientización respecto del “proyecto nacional”. El papel de la educación como derecho social recuperó centralidad respecto a la concepción desarrollista de la formación de recursos humanos (Filmus, 1999). No aparecen referencias al plan trienal o a cambios significativos en los dispositivos de formación en los documentos y libros de actas relevados, ni testimonios de las informantes entrevistadas que destaquen una ruptura o cambio de sentido de la formación a partir de estos nuevos posicionamientos político-pedagógicos, aunque algunas circunstancias puntuales como la suspensión del seminario de “Estudios Sociales” en 1976 y la reformulación de sus contenidos tienen un vínculo estrecho con aquellos lineamientos. Entendemos que estos aspectos dejaron poca documentación y merecen un análisis más detallado que permita comprender las razones de esa ausencia, por lo que habría que recurrir a un trabajo con otro tipo de fuentes que posibiliten entender el modo en que los citados lineamientos dialogan con las propuestas y experiencias formativas.

La Microhistoria suele comparar el trabajo del historiador con el del detective, en tanto busca huellas y pruebas, anomalías en lugar de regularidades y, allí donde aparece el indicio, profundiza la escala del análisis y revela perspectivas ignoradas por los enfoques de investigación tradicionales (Guinzburg, 2010). En este sentido, el testimonio que aparece en un libro de actas de 1981 en donde se indica que la superioridad solicita que se preste colaboración para la inscripción a los cursos que dictaba la Editorial La Obra, cuyo más conocido producto era la publicación pedagógica *La obra. Revista de educación*, resulta una verdadera anomalía. Fundada en 1921, “en ella se estimularon y difundieron ideas, discusiones, programas y datos relacionados con la escuela primaria argentina” (Ferreyra, 2013, s/p.) Varias son las preguntas que a partir de este hecho nos formulamos: ¿existió algún vínculo entre los CIE y el mercado editorial?, ¿a qué obedecería ese pedido de colaboración?, ¿fue solo un hecho puntual o se repitió en otras oportunidades? Esta solicitud, ¿se dio solo en un CIE, pese a que figura como instrucciones de las autoridades? Todos estos temas merecen ser profundizados en futuras investigaciones acerca de la formación del magisterio bonaerense.

Otro aspecto no contemplado en la investigación es la voz de las y los docentes participantes de seminarios, talleres y cursos, cuestiones a considerar en futuros trabajos

acerca de los CIE. Más allá de que toda estrategia metodológica define universos posibles de fuentes e informantes, una mirada de los destinatarios de las políticas es una indagación pendiente y urgente dado el largo tiempo transcurrido desde la puesta en acto de las propuestas formativas⁷⁵. Es otra óptica para indagar que aportes y que huellas dejó la formación permanente en el magisterio provincial.

Hasta aquí presentamos interrogantes que habilitan nuevas indagaciones y posibles recorridos con el fin de profundizar el estudio de la historia de la formación permanente, sus instituciones, sus acciones y sus destinatarios. A continuación, compartiremos las reflexiones de algunas inspectoras y asesoras acerca de los sentidos que encuentran en las experiencias formativas que dichas instituciones promovieron.

C. Algunos sentidos de la experiencia

En el final de este trabajo queremos reflexionar acerca de los sentidos de estas políticas y para eso recurrimos a la opinión de las asesoras e inspectoras entrevistadas. A ellas les preguntamos qué significaba el CIE en su experiencia como docentes. Presentamos algunos testimonios:

Beatriz B.: “Tengo mi corazón en los CIE. Fue una experiencia muy innovadora, muy rica, sistematizó buenas prácticas y coincidió con un *boom* de deseo de perfeccionamiento para los docentes. Se establecía una experiencia formativa intensiva en tanto había una continuidad en el trato con las maestras durante años. Y en lo personal fue una experiencia riquísima, porque había que leer a lo loco, formarte, confrontar con otros, y todo en un clima de buena onda” (Beatriz B. 14-11-2019).

Marina P.: “Yo tengo un profundo cariño por los CIE, eso es una cuestión desde lo subjetivo, desde lo personal. El CIE siempre fue un lugar de reunión y de convocatoria simple y sin vueltas a los docentes, en un esquema medio perverso que tiene el sistema que es la búsqueda de puntaje. Pero, más allá de eso, los CIE se sostuvieron, la gente siguió yendo a los CIE de a miles. En algunos lugares de la Provincia era el único lugar de referencia porque nosotros en el Conurbano tenemos lugares de formación diversos: las Universidades, los Institutos de Formación Superior. Pero hay lugares de la

⁷⁵ En el caso de esta tesis, de manera informal muchas de las entrevistadas refirieron a su experiencia como seminaristas de la siguiente manera: “¡Lo que nos hacían estudiar!, pero cuanto que aprendías” (Isabel P. Entrevista del 12-09-2019).

Provincia donde no lo hay, no hay universidad, no hay instituto, no hay nada, y sí hay CIE. Y ese es un lugar en donde los maestros encontraban sus libros, en donde los maestros encontraban algún referente con el que podían ponerse a discutir o en que los maestros se juntaban con otros maestros a hablar de educación. Que eso ya es maravilloso. Y siempre fue gratuito” (Marina P. Entrevista del 23-10-2019).

Marta M.: “Sí, fue sumamente importante porque esto que ahora es tan habitual, la formación, la idea de la formación continua y el ofrecimiento gratuito de espacios donde esto se atiende, no existía, no existía, o había que hacer... la carrera universitaria en Educación o en algún instituto privado y no quedaba mucho más, así que abrió, abrió una perspectiva” (Entrevista del 12-12-2019).

Teresa T.: “Para mí, personalmente y en la época en que yo estuve pegada al CIE, que fue desde el 70 en adelante, 71... y para mí era una referencia, para los docentes, también los docentes confiaban mucho. Confiaba en la gente que estaba ahí, era un lugar de referencia y era un lugar en el mundo, y me di cuenta más de eso cuando empecé a ser inspectora, porque uno cuando es inspectora se le acabó el lugar en el mundo, tiene 25, 30, 32 escuelas, o lo que sea, pero lugar en el mundo no tiene porque la oficina no lo es, o sea, siempre siguió siendo el CIE” (Teresa T. Entrevista del 04-11-2019).

Pertenencia, innovación educativa, experiencia intensiva, lugar de convocatoria simple y sin vueltas, espacio de encuentro y de acceso a los libros, lugar de referencia y de confianza de los docentes, acceso a la formación docente gratuita y también compromiso afectivo, todos recuerdos e impresiones de protagonistas y testigos de una experiencia significativa iniciada hace más de sesenta años.

En esos recuerdos se aloja una política destacada que logró promover acciones de perfeccionamiento para las y los docentes del nivel primario bonaerense. Esto ya se había dado anteriormente y sucedía en otros niveles del sistema: ¿en dónde radica la excepcionalidad de los Seminarios de Jefatura de Zona y los CIE? Lo distintivo de esta experiencia es su grado de institucionalización, alcance y sistematicidad. Buenos Aires es la única jurisdicción del país (incluida la ciudad de Buenos Aires, que recién en 1981 crea una “Escuela de Capacitación”) que conforma una red de instituciones específicas para la formación de docentes en ejercicio. La provincia ensaya en 1959 y consolida en 1967 una política de perfeccionamiento voluntario que se pone a disposición del magisterio en todos los distritos de la provincia, sostiene la continuidad de la misma año

a año renovando las ofertas de los seminarios y los cursos de extensión pedagógica, ofrece la posibilidad de avanzar en la carrera docente a través de la formación y la adquisición de puntaje bonificante, pone a disposición de las maestras y los maestros bibliografía pedagógica actualizada, promueve un interesante vínculo con la cultura a través de las actividades de extensión y, finalmente, garantiza el derecho al perfeccionamiento incluido en el Estatuto del Docente sancionado en el año 1958. Hacia el año 1985, la Dirección de Enseñanza Primaria Común era la única dependencia de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires y de la Argentina que había logrado institucionalizar y sistematizar de manera eficaz la formación permanente de sus agentes.

En base a esta experiencia, las autoridades educativas deciden transferir el gobierno de los CIE a la recién creada Dirección de Investigaciones Educativas y profundizar la inclusión de trayectos formativos para docentes de otros niveles y modalidades, iniciando una nueva etapa en la historia de la formación permanente de las y los docentes bonaerenses. Pero esa ya es otra historia...

Referencias bibliográficas

- 50° Aniversario de la biblioteca pedagógica distrital “Juan Mantovani”. Recuperado de: <http://ciie.abc.gov.ar/lincoln/50-aniversario-de-la-biblioteca-pedagogica-distrital-juan-mantovani/>
- Aguilar, S. (2010). *Federación de Educadores Bonaerenses Domingo Faustino Sarmiento FEB 50 años*. La Plata: Federación de Educadores Bonaerenses.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Annessi, G. (comp.) (2016). *Voces de docentes: Aportes del CIIE Maipú en el marco del Bicentenario de la Independencia*. Tandil: Grafikart.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La Educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arata, N. y Southwell, M. (2014). Itinerarios de la historiografía educativa en latinoamericana a comienzos de siglo XXI. En Arata, N. y Southwell, M. (comp.). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Gonnet: Unipe. Editorial Universitaria.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.236>
- Ball, S. (1994). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press. 1994. Traducción: Dra. Estela M. Miranda. Universidad Nacional de Córdoba.
- Barrancos, D. (1996). Problemas de la historia cultural. Triangulación y multimétodos. En Cucuzza, Héctor (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barreneche, O. (dir.) (2014). *Historia de la Provincia de Buenos Aires. Tomo 5: Del primer peronismo a la crisis de 2001*. Buenos Aires: Edhasa/Unipe.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450048.pdf>

- Bernetti, J. y Puiggros, A. (1993). Los discursos de los docentes y la organización del campo técnico-profesional. En Puiggros, A. (dir.). *Peronismo: Cultura política y Educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Birgin, A. (2012). “Introducción. La formación, ¿una varita mágica?”, en Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A. y Serra, J. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas, en Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en la Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo Libros.
- Borrelli, M. “‘Una batalla ganada’: el diario Clarín frente a la compra de Papel Prensa por parte de los diarios La Nación, Clarín y La Razón (1976-1978)”. Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. ISSN: 1851-2577. Año 2, N° 4, Buenos Aires, diciembre de 2008. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7465070>
- Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bracchi, C. (2005). Cuando la historia se hizo revista. En *Anales de la Educación Común*, Tercer siglo, Año 1, números 1-2. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/29_historia.pdf
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (1994) *La formación de profesores: Pasado, presente y futuro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Burke, P. (1993). “La nueva historia socio-cultural”, en *Historia Social*, N° 17. Fundación Instituto de Historia Social. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/40340348?seq=1>
- Burke, P. (1993). *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales. 1929-1989*. Barcelona: Gedisa.
- Burke, P. (1997). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caballero, Z. (2001). *Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carli, S. (2014). La historia de la educación en Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. En Arata, N. y Southwell, M. (comp.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Gonnet: Unipe. Editorial Universitaria.
- Casabone, G. (2016). El lenguaje burocrático como género. Una lectura crítica sobre las escrituras de la modernidad. *Oficios Terrestres*, N° 35, e008, julio-diciembre 2016. FPyCS | Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/index>
- Chartier R. (2005). La nueva historia cultural. En Chartier, R. *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana. Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-096/486>
- Clarke, G. (dir.) (2015). *Gobernadores Bonaerenses*. La Plata: Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires.
- Cucuzza, H. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En Cucuzza, H. (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, R. (2005). Modos de educación, historia de la escolarización y formas de periodización. En XIII Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. San Sebastián. Recuperado de: <http://www.fedicaria.org/pdf/2.pdf>
- Davini, M. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones. En Birgin, A. *Políticas y Sistemas de*

Formación: formación de formadores. Serie Los Documentos, Tomo 8. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- De Luca, R. (2007). La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina (1966-1973). Anuario de la SAHE, N° 8, 2007.
- “De Oro, Pionera del radioteatro” (22-09-1998). La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/de-oro-pionera-del-radioteatro-nid111498/>
- Dicker, G. y Serra, J. (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente.* Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008 E-Book- (Libros Flape). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/146252136/Diker-y-Serra-La-cuestion-docente-Argentina-Las-politicas-de-capacitacion-docente>
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Dufour, G. (2008). *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Duhalde, E. L. (13-12-2010). Roberto Noble: golpismo, fascismo y corrupción. Diario Tiempo Argentino. Recuperado de: <https://pajarorojo.com.ar/?p=5021>
- Duhalde, E. L. (2013). *El Estado Terrorista argentino.* Buenos Aires: Colihue.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. Revista Argentina de Educación. Año XIII. N° 23.
- En el marco del 50 Aniversario del C.I.I.E.: un poco de historia... Recuperado de: <http://ciie.abc.gov.ar/lincoln/historia-institucional/>
- Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 18, mayo-agosto, 2003, pp. 421-445. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001806.pdf>
- Ferrari, G. (2013). *1983.* Buenos Aires: Planeta.
- Ferreyra, G. (2013). La revista La Obra y la política educativa peronista, 1950-1955. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Disponible en: <https://www.academica.org/000-010/1154>

- Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). Modelos de formación continua en América latina. Buenos Aires: Centro de Información de políticas Públicas. Recuperado de: https://www.academia.edu/3109762/Modelos_de_formaci%C3%B3n_continua_en_Am%C3%A9rica_Latina
- 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*, vol. II, núm. 3. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35527/CONICET_Digital_Nro.08b2aae6-1c72-4ef2-9c32-1a0596fb631b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fogwill, R. La herencia cultural del proceso. *Revista El Porteño* N° 29, mayo de 1984.
- Fontana, J. (2001). El giro cultural. En *La Historia de los Hombres*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Gagliardi, Helios Rodolfo. Recuperado de: <https://artedelaargentina.com/>.
- Galletti, P. (2014). El giro antropológico de la historia. Darnton, Le Goff, y su interpretación simbólica de las culturas. La gran matanza de gatos y un estudio del cuerpo en la Edad Media. *Cuadernos de Antropología*, N° 11: 87-95. Enero-Junio. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cuan/article/view/3277>
- Galván, F. y Osuna, M. (2014). *Política y Cultura durante el “Onganiato”. Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- García Delgado, D. (1994) *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: Editorial Tesis Norma/Flacso.
- Ginzburg, C. (2004). Acerca de la Historia local y la Microhistoria. En *Tentativas*, Rosario: Prohistoria.
- Ginzburg, C. (2008). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península.

- Ginzburg, C. (2010). *Microhistoria: Dos o tres cosas que sé de ella*. En Ginzburg, C. *El hilo y las huellas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giorgi, G. (2014). *Refundar la sociedad. El comunitarismo como política de Estado en el gobierno de Onganía*. En Galván, V. y Osuna, F. (comp.). *Política y cultura durante el "Onganiato". Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Giovinne, R. (2012). *El arte del gobernar el sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gomes, G. (2014) *Los orígenes doctrinarios de la propuesta comunitarista del gobierno de Juan Carlos Onganía*. En Galván, V. y Osuna, F. (comp.). *Política y cultura durante el "Onganiato". Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Graciarena, J. (2003). *El estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, crisis, prospectiva*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gudelevicius, M. (2009). *Un análisis de la política de transferencia de escuelas primarias durante la última dictadura argentina y el devenir de la situación laboral docente en ese proceso. 1976-1981. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Recuperado de: <https://cdsa.academica.org/000-008/828.pdf>
- Historia del CIIE de Lanús. Disponible en: <http://www.ciedelanus.com.ar/>.
- Historia del CIIE, los inicios... Recuperado de: <http://ciie.abc.gov.ar/trenquelauquen/category/novedades/historia/>
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Invernizzi H. y Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jelin, E. (2001) *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI editores.
- Katz, R. (1996). *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*. Lanús: Biblioteca Educativa.
- Kaufmann, C. *De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del "Proceso"*. Revista Propuesta Educativa 16.

- Kaufmann, C. y Doval, D. (1999) *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde Editor.
- Kessler, G. (dir.) (2015). *Historia de la Provincia de Buenos Aires. Tomo 6: El Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Edhasa/Unipe.
- Kohan, M. (2017). *1917*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Legarralde, M. (2009). La educación durante la última dictadura militar. En Raggio, S. y Salvatori, S. (coords.). *La última dictadura militar en Argentina: Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En Burke, P. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: EMECE.
- “Morás. Eloisa”. Recuperado de: <https://artedelaargentina.com/>
- “Muestra de los libros más antiguos de la biblioteca pedagógica del CIIE” (23-06-2017) Diario el Norte de San Nicolás. Recuperado de <https://diarioelnorte.com.ar/>
- Munin, H. (1994). *La Dirección General de Escuelas (1817-1992)*. Buenos Aires, IDEP-Ctera.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003). *La dictadura militar. 1976/1983. Del golpe de estado a la restauración democrática*. Buenos Aires, Paidós.
- Novaro, M (2010). *Historia de la Argentina, 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- O’Donnell. G. (1996). *El Estado Burocrático Autoritario*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Nóvoa, A. (1997). Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal, en Nóvoa, A. y Ruíz Berrio, J. (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal*. Investigares e actividades, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Sociedad Española de Historia de la Educación. Recuperado de: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14976.pdf>
- Olier, M. (2010). *Atrapada sin salida. Buenos Aires en la política nacional, 1916-2007*. San Martín: UNSAM EDITA.

- Ozslak, O. y O'Donnell, G. (2007). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En Acuña, C. (coord.). *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Publicación del Proyecto de Modernización del Estado. Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/635282CFAD7C1F5B05257C4D005F3CFE/\\$FILE/1_pdfsam_textos-sobre-estado-reforma-oszlak-y-otros.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/635282CFAD7C1F5B05257C4D005F3CFE/$FILE/1_pdfsam_textos-sobre-estado-reforma-oszlak-y-otros.pdf)
- Panella, C. (2005). El Estatuto del Docente de 1951. Un aspecto de la política educativa del gobierno del Coronel Domingo A. Mercante. Anuario de Historia Argentina N° 5, La Plata, FHyCE/UNLP. Recuperado de: http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/educacionpba_panella.pdf
- Perazza, R. (2013). El estatuto docente en los márgenes de la política pública. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.academica.org/000-038/574.pdf>
- Petitti, E. (2005). Una aproximación al sistema educativo primario durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires. Revista Vegueta 9 (2005-2006). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524932>
- Petitti, E. (2013). La educación estatal en Argentina durante el peronismo: El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955). Trabajos y comunicaciones 39. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6087/pr.6087.pdf
- Petitti, E. (2014). La educación primaria en tiempos de la “Revolución Libertadora”: el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958). Quinto Sol Vol. 18, N° 1, enero-junio 2014. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/837/1569>
- Petitti, E. (2017). Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995). Revista de Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 19, N° 28, enero-junio de 2017. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/5546

- Petitti, E. (2017). Jorge Cristian Hansen: de maestro rural a experto de la UNESCO. Un intermediario entre la cultura escolar y el Estado. Cuadernos del Sur-Historia 46 (vol.1).
- Petitti, E. (2017). *Más allá de una escuela peronista. Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Pineau, P. (1993). Docentes, códigos y crisis hegemónica: elementos para una historia de la educación en la provincia de Buenos Aires (1875-1943). Propuesta Educativa N° 8. Año 4. Marzo 1993.
- Pineau, P. (1996). Docentes y pedagogía en la provincia de Buenos Aires a fines del siglo XIX. Anuario SAHE. N° 1, 1996.
- Pineau, P. (1997a). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.
- Pineau, P. (1997b). La conformación de los campos y la constitución de los sujetos: discurso escolar y docentes en la provincia de Buenos Aires (1930-1955). Revista Propuesta Educativa N° 16. Año 8. Junio de 1997.
- Pineau, P. [et al] (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pineau, P. (2007). A cien años de la Ley Láinez. En: AAVV, *A cien años de la Ley Láinez*. Bs. As, Sociedad Argentina de Historia de la Educación-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf>
- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós: Buenos Aires.
- Pineau, P. y Gagliano, R. Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación - CePA (1980-2000). Recuperado de: <http://www.ba.gov.ar/areas/educacion/cepa/historia.pdf>
- Pinkasz, D. (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. En Puiggros, A. (dir.). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.

- Pinkasz, D. y Pittelli, C. (1993). Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar? En Puiggrós, A. *La educación en las provincias (1945-1985)*. Buenos Aires: Galerna.
- Ponce de León, A., Volonte, F. y Longobucco, H. (2008). Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-096/486.pdf>
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina. Del 2do. Gobierno de Yrigoyen a la década infame. En Puiggrós, A. *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires; Galerna.
- Puiggrós, A. (1997). Espiritualismo, Normalismo y Educación. En Puiggrós, A. (dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Puiggrós, A. (2007). *Carta a los educadores del siglo XIX*. Buenos Aires: Galerna.
- Quintero, S. (2004). Los textos de geografía. Un territorio para la nación. En Romero, L. (coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Revel, J. (Dir.) (2015). *Juego de escalas. Experiencias de microanálisis*. San Martín: UNSAM Edita.
- Rivas, A. (2009). *Lo uno y lo múltiple: esferas de justicia del federalismo educativo*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación. Recuperado de: <http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/LibrosBD/pdf/PREMIO-Lo%20unico%20y%20lo%20multiple%20-%20Axel%20Rivas.pdf>

- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, vol. V, núm. 9, enero-junio, 2000, pp. 11-25. Universidad de São Marcos, São Paulo, Brasil. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>
- Rodríguez, L. (2007). Las reformas al Estatuto del Magisterio en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983). En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Rosario. Año 3, N° 2. Rosario, Editorial Laborde. Recuperado de: <https://bit.ly/3itDDAM>
- Rodríguez, L. (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Rodríguez, L. (2012) *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Rodríguez, L. (2014). La reforma educativa del gobierno de Juan Carlos Onganía. Adhesiones y resistencias. En Galván, V. y Osuna, F. (comp.). *Política y cultura durante el “Onganiato”. Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Rodríguez, L. (2017). Los ministros de educación en Argentina (1854-2015). Análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas. *Historia de la Educación* (online), Porto Alegre, Volumen 21, N° 51, enero-abril de 2017. Recuperado de: <https://bit.ly/3itjw5X>
- Rodríguez, L. y Petitti, E. (2017). Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015). *Anuario de Historia de la Educación* Volumen 18, N° 1, 2017.
- Sánchez Gamboa, S. (1996). Las categorías de tiempo e historicidad en los actuales enfoques de la historiografía educativa en Brasil. En Cucuzza, H. (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Sarlo, B. (2007). *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Buenos Aires: Emecé editores.

- Sautu R. y otros (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Serra, J. (1997). La “Revolución Argentina” en la conducción educativa de la provincia de Buenos Aires. Discurso pedagógico y formación docente. Revista Propuesta educativa 16. Julio de 1997.
- Serra, J. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Serra, J. (2004). El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Soprano, G. (2010). “Haciendo inspección”. Un análisis del diseño y aplicación de la inspección laboral por los funcionarios del Departamento Nacional del Trabajo (1907-1914). En Boholavsky, E. y Soprano, G. (ed.). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en la Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo Libros.
- Southwell, M. (1995). Historia y formación docente. Revista IICE. Año IV. N° 7. Diciembre de 1995.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, A. (dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. Cuaderno de Pedagogía 5 (10), 2002.
- Southwell, M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: Políticas educativas durante el gobierno de Onganía. Revista de la Escuela Ciencias de la Educación. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Año 4, N° 3. Recuperado de: <https://revistaseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/190/188>
- Southwell, M. y Manzione, M. Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. Anuario de la SAHE. N°2, 2011.

- Southwell, M. y Méndez, J. (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente. Argentina 1987-1989. Revista Diálogo Educativo; Paraná; Año: 2018 vol. 4 Recuperado de: <https://bit.ly/39QVY70>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. Pensamiento Plural. Pelotas. Enero/junio de 2009.
- Taylor, S., Bodgan, R. y otros (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tcach, C. (2007). Golpes, proscripciones y partidos políticos. En James, Daniel (dir.). Nueva Historia Argentina. Tomo IX. *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). El proyecto educativo autoritario. Argentina (1976-1983). Buenos Aires: FLACSO.
- Tedesco, J. (1991). *Conceptos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Terán, O. (2010). *Historia de las Ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Serie Documentos, N° 50. PREAL. Recuperado de: <https://bit.ly/2XWQwKl>
- Thompson, E.P. (1992). Folklore, antropología e historia social. En Revista Entrepasados N° 2, Buenos Aires.
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2000). *Los Abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Vassiliades, A. (2006). Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes. Anuario SAHE. N° 7, 2006.

- Vassiliades, A. (2008) Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983). Archivos de Ciencias de la Educación. Año 2. N° 2.
- Vazquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Lucha por la unidad sindical docente 1957-1973*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. XIV, N° 42. Recuperado de: <https://bit.ly/39PEc43>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Pág. Educ. [online]. 2013, vol. 6, núm. 1, pp. 97-124. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso
- Villarreal, J. (1985). Los hilos sociales del poder, en Jozami, E. et al. *Crisis de la dictadura argentina. Política económica y cambio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Viñao Frago, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. Espacio, Tiempo y Educación, 3(1), 21-42. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.3>
- Weinberg, G. (1981). Modelos educativos en la historia de América Latina, Buenos Aires: AZ Editora.
- Williams, R. (2012). Cultura y materialismo. Buenos Aires: La Marca editora.

Documentos y normativas

- Archivo Pedagógico Cossettini. “Currículum de Olga”. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Disponible en: <https://bit.ly/3o0zohr>
- Asesoría Ministerial de Desarrollo (1974). Descripción global del sistema educativo bonaerense. La Plata.
- Dirección de Educación Primaria (1984). Funcionamiento y actividades de los Centros de Investigación Educativa (C.I.E.). La Plata.

- Dirección General de Escuelas y Cultura (1986). Circular 1.480. Llamado a inscripción para aspirantes a investigadores de base de los Centros de Investigación Educativa.
- Dirección de Formación Docente Continua (2015). Informe final. La Plata.
- Dirección de Información y Estadística (S/F). El sistema educativo bonaerense. 1984-1995. Sobre la transformación en curso. Dirección General de Cultura y Educación: La Plata.
- Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2011). Apuntes para una historia de la investigación en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ponencia. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2006). Recopilación de las normas vigentes en el Sistema Educativo Provincial para la Gestión en las Instituciones. La Plata.
- Dirección General de Educación y Cultura. Resolución 7963/86. Llamado a concurso para “Investigadores de Base de los Centros de Investigación Educativa”. La Plata.
- Dirección General de Escuelas y Cultura (1987). Circular técnica 41. Los Talleres, la escuela, la función y el perfeccionamiento docente.
- Estatuto Profesional del Docente Argentino del General Perón (1954). Buenos Aires. Recuperado de: <https://bit.ly/3bXyGin>
- Ley 10.579. Estatuto del Docente (1958). Recuperado de: http://abc.gov.ar/rrhh/sites/default/files/ley_10579_0.pdf
- Ley Provincial de Educación 13.688 (2006). La Plata.
- Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Resolución Ministerial 00671 del 4 de marzo de 1959. Perfeccionamiento Docente. Seminarios de Jefatura de Zona. La Plata.
- Ministerio de Educación y Cultura (1981). Objetivos y estructura centros de formación y perfeccionamiento docente. Centros Investigación Educativa. La Plata.
- UNESCO (1966). Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina. Buenos Aires: Solar/Hachette.

- UNESCO. Crónica de la UNESCO (1959), “El perfeccionamiento del magisterio en América Latina”. Vol. V, N° 7, julio. (Selección.)

Revistas y Publicaciones periódicas y digitales

- CIIE de Avellaneda (1984). Cuadernillo 25° aniversario.
- *Informamos*. Boletín del Centro de Documentación e Información Pedagógica. Provincia de Buenos Aires. Publicación trimestral.
- *Revista de Educación*. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires/Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires/ Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.
- Revista Digital CIIE Quilmes (2019). Disponible en:
<https://es.calameo.com/read/0060623289e14278ba201>