

*Montenegro, Ana María*

## **La escuela primaria pública y los padres de familia: El cambio horario como bisagra de un conflicto más profundo. (Buenos Aires, 1899)**

**XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación**

*9 al 11 de agosto de 2006*

*Montenegro, A. (2006). La escuela primaria pública y los padres de familia: El cambio horario como bisagra de un conflicto más profundo. (Buenos Aires, 1899). XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13222/ev.13222.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13222/ev.13222.pdf)*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA Y LOS PADRES DE FAMILIA: EL  
CAMBIO HORARIO COMO BISAGRA DE UN CONFLICTO MÁS  
PROFUNDO. (BUENOS AIRES, 1899) <sup>1</sup>**

PROFESORA ANA MARÍA MONTENEGRO

NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales), FCH (Facultad de Ciencias Humanas) UNCPBA (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)  
anamont@fibertel.com.ar

### **Resumen**

Como adecuadamente señala H. Velasco la escuela primaria se constituye como “un dominio imperfectamente separado mantenido por especialistas” (1997: 3). El presente trabajo aporta al estudio de esa compleja relación entre la escuela y los padres de familia mediada por los procesos socio-históricos de institucionalización y segregación. En la ciudad de Buenos Aires, para fines del Siglo XIX, la socialización institucionalizada se ha cualificado, no solo porque la escuela adquiere mayor definición material - edificios *ad-hoc* y atributos simbólicos- sino porque se intensifica la delimitación entre lo interno y lo externo. Dicha separación, no fue una tarea fácil de dirimir y se va concretando al calor de las pujas entre los avances del Estado nacional – decidido a intervenir en la tutela de la infancia- y la familia que con mayor o menor grado de consenso le fue concediendo esa función. En 1899 tratando de paliar la falta de infraestructura edilicia el Consejo Nacional de Educación pone en marcha en la ciudad de Buenos Aires una disposición conflictiva– el cambio de horario escolar- que altera las relaciones hasta ahora acordadas entre la escuela y la familia. Desde 1862 la escuela de primeras letras, más allá de otros cambios estructurales mantuvo vigente un horario escolar continuo en

---

<sup>1</sup> Profesora Ana María Montenegro. NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales), FCH (Facultad de Ciencias Humanas), UNCPBA (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) e-mail: [anamont@fibertel.com.ar](mailto:anamont@fibertel.com.ar)

derredor del cual se fueron estructurando prácticas que articulaban el tiempo escolar con el social y viceversa. La medida altera esta rutina al instalar para algunos ciclos el horario escolar discontinuo. La propuesta consensuada entre las autoridades del Consejo Nacional de Educación, contó con el aval de los maestros, pero fue muy resistida por los padres de familia mas allá del sector social de procedencia. Aunque el Estado a la larga impone la medida, el conflicto se transforma para la Historia de la Educación en una valiosa bisagra para acceder a la compleja relación interinstitucional entre el Estado y la familia. No obstante, la familia haber aceptado la tutela estatal, el cambio de horario transparenta que los acuerdos de partes no son *perse* sino que se actualizan de manera permanente. Partiendo de esta aseveración el conflicto analizado en este trabajo no se circunscribe a este momento histórico, sino que al ser inherente al surgimiento de esta institución estará siempre presente de diferentes formas y no debe ser considerado un hecho más en los intentos de reforma al interior de la escuela primaria. En la actual Reforma educativa contenidos, horarios, actores, vuelven a alterar las relaciones entre los “especialistas” – funcionarios, pedagogos, maestros- y quienes están fuera de ese dominio particular especialmente los padres de familia. La tensión y el conflicto son saludables porque vislumbran las discrepancias y los nuevos acuerdos entre los actores involucrados en este campo de poder tan complejo como es la escuela primaria pública.

## **Introducción**

El presente trabajo aporta al estudio de la compleja relación entre la escuela pública y los padres de familia mediada por los procesos socio-históricos de institucionalización y segregación En la ciudad de Buenos Aires, para fines del Siglo XIX, la socialización institucionalizada se ha cualificado, no solo porque la escuela adquiere mayor definición material- edificios *ad-hoc* y atributos simbólicos- sino porque se intensifica la delimitación entre lo interno y lo externo por la diferenciación por rango y roles entre los diferentes actores Dicha separación no fue una tarea fácil de dirimir y se va concretando al calor de las pujas entre los avances del Estado nacional – decidido a intervenir en la

tutela de la infancia- y la familia que con mayor o menor grado de consenso le fue concediendo esa función.

En 1899 tratando de paliar la falta de infraestructura edilicia el Consejo Nacional de Educación pone en marcha en la ciudad de Buenos Aires una disposición conflictiva- el cambio de horario escolar- que altera las relaciones hasta ahora acordadas entre la escuela y la familia. Desde 1862 la escuela de primeras letras, más allá de otros cambios estructurales como la gratuidad, laicidad y gradualidad mantuvo vigente un horario escolar continuo entre las 11 am y las 4 pm en derredor del cual se fueron estructurando prácticas o costumbres que articulaban el tiempo escolar con el social y viceversa. La medida altera esta rutina al instalar para algunos ciclos el horario escolar discontinuo, con turnos de mañana y de tarde, que permitiría duplicar la capacidad edilicia. La propuesta consensuada entre las autoridades del Consejo Nacional de Educación, contó con el aval de los maestros - a los que se les dio un aumento de sueldo-, pero fue muy resistida por los padres de familia mas allá del sector social de procedencia.

Aunque el Estado impone el proyecto en 1901 el conflicto que enmarca dicha aprobación se transforma para la Historia de la Educación en una valiosa bisagra para acceder a la compleja relación interinstitucional entre el Estado y la familia, que no se circunscribe a ese momento histórico, sino que al ser inherente al surgimiento de la institucionalización de la escuela estará siempre presente.

## **1. El contexto socio-histórico del conflicto: campo normativo y relaciones de poder**

Recién con la creación del Consejo Nacional de Educación (1881) y la posterior sanción de la Ley de Educación común nº 1420 (1884) las escuelas comunes primarias de la ciudad de Buenos Aires contaron con un marco administrativo y jurídico acorde a las necesidades de la designada capital de la República Argentina (1880).<sup>2</sup> A diferencia de la normativa previa la Ley nº 1420

---

<sup>2</sup> Desde 1821 la ciudad de Buenos Aires era sede de la Capital de la Provincia de Buenos Aires. En 1880 por la Ley de Capitalización la provincia cede a la Nación una parte de su territorio para crear el Distrito Federal sede de las autoridades nacionales y ciudad capital para

establece claras delimitaciones entre el Estado nacional y otras instituciones hasta ahora involucradas en la cuestión educativa. Si a la Iglesia católica le limita su injerencia al declarar a la educación primaria laica, a la sociedad civil también le pone límites en cuanto a su intervención en la gestión educativa. Estos cambios inherentes con un contexto socio-político diferente, alteran el espíritu de la Ley provincial de 1875 que no solo proclamaba la educación gratuita, obligatoria y religiosa sino que siguiendo el modelo norteamericano impulsaba la gestión vecinal en los ámbitos de gobierno- Consejos escolares- y la conformación de Sociedades de educación.<sup>3</sup> Ambas instancias promovidas por el político y pedagogo Domingo. F. Sarmiento intentaban generar espacios de mediación entre la escuela y la sociedad que favorecieran la participación de los vecinos y conformaran una mentalidad pública.<sup>4</sup>

En el entorno de la Ley nº 1420 la oligarquía en el poder a la vez que restringía la participación ciudadana ampliaba el ingreso a la escuela primaria considerado un importante canal de integración y control social. En este contexto de participación restringida los vecinos son excluidos de los ámbitos de gestión y sobre los “padres de familia” se refuerzan los mecanismos de control respecto a la obligatoriedad- su carácter de sujeto compelido a cumplir o ser penado-, a la gratuidad - su mote de ser pudiente o pobre-, y a las sociedades de educación o cooperadoras – su rol de colaborador económico al margen de la gestión educativa- .<sup>5</sup>

---

la República Argentina. En el marco de esa cesión varias escuelas provinciales son transferidas al nuevo distrito. Estas aunque son administradas desde un organismo propio- el Consejo Nacional de Educación- continúan amparadas por la Ley de Educación común de la Provincia de Buenos Aires nº 988 sancionada en 1875, hasta que en 1884 se sancione la Ley de educación común nº 1420.

<sup>3</sup> “Ley de educación común de la Provincia de Buenos Aires Nº 988 del 26 de septiembre de 1875”, en Zanotti, L: *Textos y documentos de Legislación argentina*, Buenos Aires, Ediciones Lasserre, 1965, Capítulo IV. Artículos 39 a 52 y Artículo 49 inciso 19 y 20.

<sup>4</sup> Para profundizar este momento histórico véase entre otros: Weinberg, F: *Vida e imagen de Sarmiento*, Eudeba , Buenos Aires, 1963; Weinberg , G: *Modelos educativos de la Historia de América Latina*, Ediciones Kapeluz, Buenos Aires, 1984; Tedesco, J. C: *Educación y sociedad en la Argentina ( 1880-1900)*, Buenos Aires, CEAL,1982 y Pinneau,P: *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires ( 1875-1930) Una versión posible*, Buenos Aires, FLACSO, 1997.

<sup>5</sup> “Ley Nº 1420 de Educación común del 8 de julio de 1884”, en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública, Dr. E. Wilde*, Buenos Aires, Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional, 1885, Artículos 4<sup>a</sup>, artículos 42-inciso 6-y artículo 17 a 22.Para ampliar el momento socio-histórico-educativo véase entre otros: Tedesco, J.C: *Educación y Sociedad 1880-1945*, Buenos Aires, Ediciones del Solar, 1973; Cucuzza,R : *De Congreso a Congreso* , Ediciones Besana, Buenos Aires, 1986; Weinberg, G *Debate parlamentario de la Ley Nº 1420*, Ediciones Raigal, Buenos Aires, 1956; Puiggrós, A: *Sujeto, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo*, Ediciones

Las pautas de delimitación de roles para uno y otros actores que expresa la ley no provienen de un vacío normativo. Además de la Ley nº 988 diferentes Reglamentos escolares ya prescribían el entramado de los actores internos –directores, preceptores, inspectores, porteros, maestranza-.<sup>6</sup> No obstante, el Reglamento de 1889<sup>7</sup> los define de manera más precisa. La familia no se incluye en positivo con un rol, sino en negativo cuando es convocada por las autoridades o el maestro respecto a cuestiones disciplinarias o sanitarias. Aunque los padres miembros de la cooperadora, comienzan a ser autorizados para reunirse en la escuela, las disposiciones los aíslan del horario escolar y por ende de las rutinas pedagógicas. A ello debemos sumar las prácticas asimiladas de generación en generación que refuerzan los límites de lo externo, “la familia” aprende desde una rutina diaria su rol y su accionar. Toda madre/padre sabe el límite que impone el umbral, pues allí despide al niño para que ingrese a determinada hora, que allí lo espera cuando sale en un horario también pautado, que no puede estar con él en el aula y que entra al espacio pedagógico solo cuando es convocado.

## **2. El conflicto: el horario como válvula de escape de una relación compleja**

En el marco de una Ley como la 1420 la ciudad de Buenos Aires inicia un importante proceso de expansión en lo que se refiere a escuelas asentadas en edificio *ad hoc*. Si en el momento de transferencia había una sola escuela asentada en edificio propio, los planes de obra que van entre 1884 y 1889 aceleran esta tendencia en el marco de un importante crecimiento de la matrícula al calor de la afluencia inmigratoria.<sup>8</sup> En 1890 esta tendencia se

---

Galerna, Buenos Aires, 1990; Lobato, M: *El progreso, la modernización y sus límites 1880-1916*, Sudamericana, Buenos Aires, 2000 y Bonaudo, M. *Liberalismo, Estado y orden burgués, (1852-1880)* Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

<sup>6</sup> “Reglamento provisional de las escuelas de 1862” en *Guía del Preceptor*, Buenos Aires, D.P. Morta, 1862; “Reglamento general de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires sancionado por el Consejo General de Educación, en *El Monitor de la Educación común*, 1883, Ediciones del Consejo Nacional de educación, Buenos Aires, Nº 87.

<sup>7</sup> “Reglamento general de escuelas para la Capital y Territorios nacionales de 1889”, *El Monitor de la Educación Común*, 1889, Ediciones del Consejo Nacional de Educación, Nº 161.

<sup>8</sup> Como señala E. Cibotti en “Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante” en *Nueva Historia Argentina Tomo V*, Sudamericana, Buenos Aires, 2000, desde 1880 el ritmo inmigratorio adquiere cifras muy significativas y se intensifica con la sanción de la Ley de

estanca no solo por el impacto del crack económico de los 90, sino también por que la escuela primaria no recibe por parte del CNE la misma prioridad presupuestaria que le habían dado las gestiones anteriores. En este contexto de restricción financiera el CNE propone ante la falta de infraestructura escolar, impulsar un proyecto de “Reforma Horaria”<sup>9</sup> que desata un conflicto con los padres de familia.

El complejo mecanismo de acuerdos previos entre los especialistas – que proponían la medida – y los padres- que debían cumplirla- se altera. Desde la Disposición de 1862, que había modificado en parte el Horario escolar previo<sup>10</sup> la escuela común mantuvo vigente el horario escolar continuo entre las 11 am y las 4 pm en derredor del cual se fueron estructurando costumbres que articulaban el tiempo escolar con el social. El proyecto vulnera esta rutina al proponer para las escuelas comunes el horario discontinuo con turnos de mañana y de tarde, que permitiría de acuerdo a las autoridades educativas duplicar la capacidad edilicia. La propuesta con consenso por parte de funcionarios y maestros, encontró su mayor oposición en los padres de familia. Aunque la mayoría de los funcionarios la consideraba valiosa pues abría “las puestas de la escuela antes cerradas a un buen número de niños”<sup>11</sup>, otros la aceptaban solo de manera coyuntural y “hasta que el presupuesto permita construir nuevos edificios”<sup>12</sup>. Detrás de estas dos concepciones se confrontaban, visiones diferentes respecto al rol del Estado. El carácter transitorio defendido por una minoría, distaba de las intenciones del CNE que pretendía implementarla como duradera y de esta forma no entrar en la

---

Inmigración y colonización de 1876. Si bien la crisis económica de 1890 alteró la tendencia para 1910 alcanza los picos más altos de radicación.

<sup>9</sup> *Programas y Horarios para las Escuelas comunes de la Capital federal, sancionado por el Consejo Nacional de educación en 1901*, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma e Hijo, 1902.

<sup>10</sup> Las primeras escuelas públicas coloniales funcionaron mediante un horario alterno de clases “de 7 a 10 de la mañana y de 3 a 6 de la tarde en verano; de 8 a 11 de la mañana y de 2 a 5 de la tarde en invierno” en Garretón, A: *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que ocupa actualmente la República Argentina*, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1939. Este horario que implicaba que los mismos niños concurren a la escuela a la mañana y a la tarde se mantuvo sin variantes no obstante los cambios políticos y educativos que se inscriben entre 1810 –declaración de la independencia y 1853- sanción de la Constitución nacional.

<sup>11</sup> Torres, J: *Horarios escolares y necesidad de las escuelas alternas en la capital*, Buenos Tipografía de la Educación de Torres, Cursach y Pilá, 1899: 4; Álvarez, A: “Horarios y escuelas. Conferencia dada en la Asociación de Amigos de la educación de la Escuela Nº 5 del CE 7”, *La cuestión escolar. Horarios y programas. Juicios emitidos por los que entienden para ilustrar a los que no saben*, Buenos Aires, 1903, Varios, Tomo 53:29.

<sup>12</sup> Vedia, J.M: “La escuela para todos”, en *La cuestión escolar (...)*, op. cit: 18

discusión financiera. La otra arista del consenso fueron los maestros. Estos debían concurrir una hora más de clase e ir dos veces por día a la escuela, lo que fue resuelto con un aumento salarial.<sup>13</sup> El proyecto de reforma se instala en la opinión pública y atraviesa el acotado ámbito de la escuela porque los padres no solo se oponen, sino que filtran desde la prensa escrita sus cuestionamientos a la medida.

La mayoría de los periódicos se involucra en defensa del CNE y descalifica a los padres presentándolos como conservadores al cambio. Es verdad que toda mudanza trae aparejadas resistencias frente a determinadas rutinas instaladas, pero el Consejo más que contener las reservas de las familias inició con la prensa no solo una campaña de desprestigio de los que se oponían, sino que reforzó los límites entre los autorizados o no a emitir opinión respecto a este ámbito particular. Entre 1889 y 1903 los artículos – de funcionarios y de la Prensa- publicados a favor de la Reforma son editados desde el sugestivo nombre de *La cuestión escolar .Horarios y programas. Juicios emitidos por los que entienden para ilustrar a los que no saben*<sup>14</sup> Los artículos de los diarios *Tribuna, La Prensa y La Nación* son por demás elocuentes no solo de cómo se visualiza el rol del Estado sino también la injerencia de las familias . La opinión de *La Prensa* justifica la medida ante la falta de recursos para construir nuevos edificios escolares y de esta forma se puede “redimir a los desgraciados que nos rodean”. Además *La Nación* expresa que las familias deben asumir sus derechos pero también sus obligaciones. La familia “quiere entregar toda la responsabilidad al Estado y la escuela no es un establecimiento para albergar muchachos mientras los padres trabajan”<sup>15</sup> El CNE partía de la base que las resistencias respondían a una mera comodidad familiar: “el horario antiguo es de comodidad de los padres y las cocineras pero no de los niños. Estos que almuerzan antes de entrar suman al trabajo mental la digestión” y además “los padres pretenden convertir a la escuela en una sala-cuna donde se guardan los niños mientras trabajan o se

---

<sup>13</sup> *El Monitor de la Educación Común*, Revista del Consejo Nacional de Educación, 1900, N° 324: 159 y 167.

<sup>14</sup> Buenos Aires, 1903, Varios, Tomo 53.

<sup>15</sup> Consejo Nacional de Educación: *La cuestión escolar (...)*, op. cit: 23 y 31.



entregan al ocio todo el día”<sup>16</sup> Además se consideraba que el cambio horario era beneficiosos para todos. Para los mas pobres “porque no quiere que se les retenga al niño todo el día porque lo necesitan en un hogar sin sirvientes o para trabajar (...), lo más ricos no tienen ninguno de estos problemas”<sup>17</sup>

Pero el horario discontinuo era resistido mas allá de la condición social porque los niños y sus familias “debían recorrer cuatro veces al día el itinerario de la escuela a la casa, lo que implicaba erogaciones monetarias dobles, permanecer más tiempo en la vía pública y (...) sufrir las intemperancias del clima”<sup>18</sup> Las familias pobres reclamaron las familias acomodadas intimidaron al Consejo con retirar a sus hijos y llevarlas a las escuelas particulares.

### **3. El positivismo como encuadre teórico de la acotación: los límites entre lo interno y lo externo.**

Mas allá de los argumentos hasta ahora esgrimidos el CNE se valió de soportes teóricos que aportaban la Pedagogía y la Psicología .Los mismos no solo convalidaron la necesidad de su puesta en marcha, sino que establecieron los limites precisos entre los “especialistas” y los padres no aptos para opinar en este terreno. Los periódicos también se hacen eco de estos argumentos y por ello plantean que “los padres no tienen mas conocimiento de pedagogía que los que le puede haber inculcado (...) la escuela primaria (...) si concurrieron”<sup>19</sup> y por ello “de la noche a la mañana se improvisan los hombres y de simples vecinos más o menos nutridos, se transforman en eximios pedagogos, filósofos y sabios”<sup>20</sup>

Detrás de estos argumentos se encuentran los soportes teóricos del positivismo que desde este momento – como ya señalamos en otro trabajo-<sup>21</sup> impregnan la práctica pedagógica de la escuela primaria no solo como

---

<sup>16</sup> Álvarez, A: Horarios y escuelas (...), *La cuestión escolar (...)*, op. cit: 10 y Torres; J: Informe del director (...), *La cuestión escolar (...)*, op. cit: 10.

<sup>17</sup> Álvarez, A: Horarios y escuelas (...), *La cuestión escolar (...)*, op. cit : 34

<sup>18</sup> Torres J. Informe del director (...), *La cuestión escolar (...)*, op. cit: 13

<sup>19</sup> Álvarez, A: Horarios y escuelas (...), *La cuestión escolar (...)*, op. cit 11.

<sup>20</sup> “Los ataques al Consejo Nacional de educación”, *La cuestión escolar (...)*, op. cit: 34.

<sup>21</sup> Montenegro, A: “La filosofía del Orden y la practica pedagógica: argumentos de sustentación para la escuela primaria argentina de principios del Siglo XX y alertas para la escuela actual”, en Corbalan, A y Russo, H (comp.), *Educación, Actualidad e incertidumbre*, Ediciones Espacios en Banco, Serie investigaciones, UNCPBA, 1998.

formadora de los maestros sino como mecanismo de control y regulación social de los alumnos y la familia.<sup>22</sup> La regeneración social por la escuela se tornaba prioritaria en el marco de un clima socio- político convulsionado por la explosión demográfica, las huelgas, la organización de sindicatos y la propagación del ideario socialista y anarquista.

R. Senet y V. Mercante son los referentes claves de la transposición de las ideas del “orden y progreso” comteano y spenceriano a la práctica escolar. El primero en *Apuntes de Pedagogía*<sup>23</sup> sintetiza los argumentos pedagógicos de la época: orden, selectividad y disciplina. Estos tres pilares apuntaban a reorganizar la escuela y por ende la sociedad “ para destruir los efectos de las taras hereditarias perjudiciales”<sup>24</sup> Para ello es prioritario establecer una selección de niños que se puedan adaptar y si “ en la práctica la corrección hubiese fracasado es preferible eliminarlos para que no contaminen a los demás”<sup>25</sup> El espacio interno se impregna de esta concepción desde una aceitada “táctica escolar” que se concreta con la adaptación a rutinas internas y externas : entradas, toque de campana, filas, marchas, saludos, bancos fijos, salidas ,etc. La necesidad imperiosa de imponer este orden a los sujetos internos y externos tiene según Mercante raíces muy profundas ligadas con las “incompatibilidades étnicas (...) y el ambiente familiar malsano”<sup>26</sup> que afectan no solo a los niños, sino también a las maestras- y mas si son mujeres- y a la

---

<sup>22</sup> El positivismo en la Argentina cumplió a fines del siglo XIX y principios del XX una labor significativa. Diferentes autores coinciden en señalar tres etapas dentro de esta corriente: a) el grupo de la Escuela Normal de Paraná que ha partir de 1886 difunde estas ideas y forma referentes como A. Ferreira, L. Herrera, V. Mercante, C. Vergara, entre otros; b) el de los egresados universitarios de la Facultad de Medicina y Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Además después de 1905 con la creación de la Universidad de la Plata referentes como V. Mercante y V. Senet adquieren relevancia al crear la Sección pedagógica, futura carrera de Ciencias de la educación y generar órganos de difusión. Para ampliar véase: Korn, A: *El pensamiento argentino*, Ediciones Nova, Buenos Aires, 1961; Perelestein, B: *Positivismismo y antipositivismo en la argentina*, Ediciones Proyon, Buenos Aires, 1952; Terán, O: *Positivismismo y Nación en la Argentina*, Ediciones Punto Sur, Buenos Aires, 1987 y Biagini, H: *El movimiento positivista en la Argentina*, Ediciones Belgrano, Buenos Aires, 1985.

<sup>23</sup> Senet, R: *Apuntes de pedagogía*, Ediciones Cabaut, Buenos Aires, 1905. Dicha obra forma parte de la profusa producción de este pedagogo (1872-1938) entre las que podemos citar: *Le Age scolaire*, Ediciones Sese y Larrañaga, París, 1902, *Evolución y educación*, Ediciones Sese y Larrañaga, París, 1905, *La educación primaria* Ediciones Cabaut, Buenos Aires, 1910.

<sup>24</sup> Senet, R: *Apuntes de pedagogía (...)*, op. cit: 13

<sup>25</sup> Senet, R: *Apuntes de pedagogía (...)*, op. cit: 38 y 39

<sup>26</sup> Mercante, V: *Charlas pedagógicas*, Ediciones Gleizer, Buenos Aires, 1925. Dicha obra forma parte de una profusa producción de este pedagogo (1870-1934) que fue uno de los mas importantes difusores de esta corriente, entre las que podemos citar: *La educación del niño y su instrucción*, Buenos Aires, Cabaut, 1897; “Teoría de la comprensibilidad”, *Boletín de Instrucción pública* N°5, Buenos Aires, 1901 y *Psicología de la aptitud matemática del niño*, Cabaut y Cia, Buenos Aires, 1904.

familia. El rasgo que según él los unifica es la indolencia, la inercia, la pasividad, que los hace una masa amorfa que exige orden y disciplina externa ejecutada por un reducido número de especialistas.

En síntesis se instala un manto de desconfianza sobre lo externo y se intenta acotar/ separar a la escuela como el nicho ideal confiable fuera del ámbito social contaminado, y donde se les ofrece “una cura psicológica y pedagógica”<sup>27</sup> Desde este entramado la socialización institucionalizada adquiere en el contexto del discurso positivista el reaseguro de una regeneración social que no podría cumplirse desde la socialización familiar. La tutela del Estado no se asume tanto como regulador o mediador de los procesos de democratización sino más bien como guía de sujetos que por si solos o por la familia no son capaces sin un “tutor” que los oriente.

Esta argumentación de incapacidad es acorde con las argumentaciones de los funcionarios respecto a la no injerencia de la familia en el ámbito de la escuela a la que definen como un ámbito publico pero con precisas particularidades A. Álvarez es preciso cuando señala que el carácter público de la escuela le está conferido porque “ es un servicio que pagan los vecinos, como el de la justicia o la asistencia pública, pero que no lo dirigen porque para hacerlo se necesitan conocimientos especiales que de ordinario no poseen los vecino. Es una cuestión técnica, cuya solución se pretende sacar del sentido común, un tema – como el del horario escolar- que no puede ser resuelto por los vecinos o padres de familia competentes para otras cosas”<sup>28</sup>

La puesta en marcha de la medida en 1901 no solo muestra a un Consejo ganador en la pulseada, sino la sustentación de un discurso que se afianza como el reaseguro de los límites entre los actores internos y externos.

#### **4. Conclusiones preliminares.**

Tal como señalamos el cambio de horario escolar fue mucho más que un mero reajuste normativo y se transforma para la Historia de la Educación en una valiosa bisagra para acceder a la escuela como un espacio acotado y

---

<sup>27</sup> A. Puiggros profundiza este rol de la escuela cuando analiza el discurso médico que impregna las prácticas pedagógicas de principios del XX, en *Sujeto, disciplina y currículo*, op. cit: 118.

<sup>28</sup> Álvarez, A: “Horarios y escuelas”, en *La cuestión escolar (...)*, op. cit : 3

sujeto a complejas relaciones entre el medio interno y externo. Las precisiones de H. Velasco <sup>29</sup> en cuanto a entender a la escuela como “un dominio imperfectamente separado mantenido por especialistas” <sup>30</sup> adquieren a partir de las fuentes analizadas mayor relevancia.

Como toda institución producto de la modernidad la escuela no quedo exenta de organizarse por fuera de la vida social, con fines, pautas, contenidos, rituales y especialistas encargados de dicha tarea. Más allá de que la familia lentamente había aceptado la segregación de los niños de sus grupos de pertenencia y su reclusión bajo la “tutela del Estado”, (Varela, 1995:36), dicho dominio no debe entenderse, como señala Tiana Ferrer (1992:42) como un mero contenedor inerte y desfasado de las contingencias sociales. Es verdad que el Estado intentará agilizar los mecanismos de poder y control. La delimitación entre lo interno y lo externo se “tipifica” (Hargreaves, 1977; Gómez, 1993) desde normas que pautan los patrones de actuación, roles y actividades de todo ámbito institucional. En la socialización institucionalizada estas aparecen como “dadas”, “naturales”, priorizando de esta forma sus rasgos objetivos externos y ocultando u “olvidando sus orígenes históricos” (Berger y Luckman, 1979: 81) de construcción. No obstante, más allá de la permeabilidad de las mismas no se podrá evitar como subraya Bergalli (1989: 10) que se filtren “las formas en que los sujetos las vivan o se resistan”.

El cambio de horario en 1899 trasparenta por un lado la imbricación entre el tiempo social y el escolar <sup>31</sup> dando como resultado que los acuerdos que se entablan entre ambos no son *perse* sino que se nutren de permanentes ajustes entre las partes intervinientes. Partiendo de esta aseveración el evento histórico analizado en este trabajo va mucho más allá de un hecho coyuntural y pone en evidencia que la interrelación escuela/familia constituyen un pilar clave para el reconocimiento y la continuidad institucional.

No cabe que la visualización de estos actores claves se ha modificado en la actualidad y ya no se necesiten como en el evento analizado, las

---

<sup>29</sup> Velasco, H: “Los espacios de la socialización y de la educación. Consideraciones antropológicas”, *Historia de la Educación* N° 16, Madrid, 1997.

<sup>30</sup> Velasco, H: *op. cit* : 3

<sup>31</sup> Para esta cuestión véase los trabajos de M. A Pereyra “La construcción social del tiempo escolar “en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 206, Barcelona, 1992 Escolano Benito, A: *Tiempos y espacios para la escuela*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.

descalificaciones para marcar la separación de roles. No obstante la separación y la especialización se mantienen sin cambios.

En la Reforma educativa que actualmente se discute instituciones, contenidos, horarios, actores, vuelven a alterar los sutiles límites del ámbito escolar. Tensan las relaciones entre los “especialistas” – funcionarios, pedagogos, maestros- y quienes están fuera de ese dominio particular especialmente los padres de familia. La tensión y el conflicto, vislumbran los cambios, las discrepancias y los nuevos acuerdos entre los actores involucrados en un campo de poder tan complejo como es la escuela primaria pública. Quizás lo importante sería poder involucrar a los actores despojados de los roles “tradicionales” de una manera más conciente y reflexiva del por qué y para que de su accionar.

## **Bibliografía y fuentes**

### **Fuentes primarias**

- “Ley de educación común de la Provincia de Buenos Aires N° 988 del 26 de septiembre de 1875”, en Zanotti, L: *Textos y documentos de Legislación argentina*, Buenos Aires, Ediciones Lasserre, 1965.
- “Ley N° 1420 de Educación común del 8 de julio de 1884”, en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública, Dr. E. Wilde*, Buenos Aires, Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional, 1885.
- *El Monitor de la Educación Común*, Revista del Consejo Nacional de Educación, 1900, N° 324.
- “Reglamento provisional de las escuelas de 1862” en *Guía del Preceptor*, Buenos Aires, D.P Morta, 1862.

- “Reglamento general de la escuelas de la Provincia de Buenos Aires sancionado en 1883 por el Consejo General de Educación, en *El Monitor de la Educación común*, 1883, Ediciones del Consejo Nacional de educación, Buenos Aires, Nº 87.
  
- Reglamento general de escuelas para la Capital y Territorios nacionales de 1889”, *El Monitor de la Educación Común*, 1889, Ediciones del Consejo Nacional de Educación, Nº 161.
  
- *Programas y Horarios para las Escuelas comunes de la Capital federal, sancionado por el Consejo Nacional de educación en 1901*, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma e Hijo, 1902.
  
- Torres, J: *Horarios escolares y necesidad de las escuelas alternas en la capital*, Buenos Tipografía de la Educación de Torres, Cursach y Pilá, 1899.
  
- *La cuestión escolar. Horarios y programas. Juicios emitidos por los que entienden para ilustrar a los que no saben*, Buenos Aires, 1903, Varios, Tomo 53.
  
- Senet, R: *Apuntes de pedagogía*, Ediciones Cabaut, Buenos Aires, 1905.
  
- Mercante, V: *Charlas pedagógicas*, Ediciones Gleizer, Buenos Aires, 1925.
  
- Garretón, A: *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que ocupa actualmente la Republica Argentina*, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1939.

## **Bibliografía**

Bergalli, R: *Historia ideológica del control social (España-Argentina .Siglos XIX y XX)*, Colección Sociedad y Estado, Nº 5, PPU, Barcelona, 1989.

Berger y Luckman, E: *La construcción social de la realidad*, Eudeba, Buenos Aires, 1979

Escolano Benito, A: *Tiempos y espacios para la escuela*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.

Gómez, M: *Sociología del disciplinamiento escolar*, CEAL, Buenos Aires, 1993. 1993.

Hargreaves, A: "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor" *Revista de educación* N° 295, Madrid, 1992.

Montenegro, A: "La filosofía del Orden y la practica pedagógica: argumentos de sustentación para la escuela primaria argentina de principios del Siglo XX y alertas para la escuela actual", en Corbalán, A y Russo, H (comp.), *Educación, Actualidad e incertidumbre*, Ediciones Espacios en Blanco, Serie investigaciones, UNCPBA, 1998.

Pereyra, A: "La construcción social del tiempo escolar "en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 206, Barcelona, 1992.

Tiana Ferrer, A: "El espacio escolar: la escuela y el aula" en *El libro y la escuela*, Biblioteca Nacional, Madrid, 1992.

Varela, J: "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo" en *Escuela, poder y subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1995.

Velasco, H: "Los espacios de la socialización y de la educación. Consideraciones antropológicas", *Historia de la Educación* N° 16, Madrid, 1997.

