
Marcelo Caruso e Inés Dussel

**SOBRE VIAJES, EXILIOS
Y PEDAGOGIAS:
LA EXPERIENCIA AMERICANA DE
AMADEO JACQUES**

**SOBRE VIAJES, EXILIOS Y PEDAGOGIAS:
LA EXPERIENCIA AMERICANA DE AMADEO JACQUES**

**Marcelo Caruso
Inés Dussel* ⁽¹⁾**

«No siento mucho no haber presenciado el diluvio; pero si pluguiese a Dios renovarlo o reproducir alguno de aquellos tremendos cataclismos, de que la Geología encuentra la historia escrita con monumentos imperecederos en las arrugas de la cara atormentada del globo que pisamos, le pediría por favor un palco de primera categoría para esa extraordinaria función» (A. JACQUES, «De las letras, las artes y las ciencias», 1864)

Cuando el emigrado Amadeo Jacques llega al Río de la Plata, las vinculaciones entre la opción geográfica del exilio y su propia actividad en la Francia natal tenían ya antecedentes. En efecto, no sólo había conocido en París a un personaje tan clave en la formación del imaginario argentino como Domingo Faustino Sarmiento, sino que incluso sendas recensiones sobre dos obras del mismo, «*Educación popular*» y «*Argirópolis*», habían aparecido en «*La liberté de penser*», órgano de expresión de los románticos revolucionarios del '48 francés que lo tuvo como colaborador. Jacques desembarca, entonces, no sólo con una formación previa dentro del campo político y filosófico francés, sino también con imágenes transoceánicas informadas por la fértil literatura sarmientina acerca de los sujetos, las tierras y las posibilidades del lejano Río de la Plata. Jacques deja Francia con una imagen algo decadentista del proceso político francés ante el fracaso de la II República, cuyo contraste es la promesa de progreso sureño que la propia prosa sarmientina nunca deja de transmitir en los difíciles años '40⁽²⁾. Quizás el Río de la Plata proporciona-

* Universidad de Buenos Aires, Argentina.

1 Los autores agradecen los comentarios del Prof. Oscar Terán; de la Dra Graciela Frigerio y de la Prof. Edith Litwin en las diversas etapas de elaboración del trabajo. Asimismo, un agradecimiento especial a Pablo Pineau por las críticas, apoyo y aliento desde el comienzo de esta indagación.

2 ROIG, Arturo, "Amedee Jacques, un eclético francés en el Río de la Plata. Un capítulo de la influencia del pensamiento francés en América Latina" en *Cahiers du monde hispanique et luso-bresilien*, Paris, Caravelle, 1972, pp. 143-156.

ra ese "palco de primera categoría" para las extraordinarias funciones que deparaba la historia. En esa escena, se cruzaron la mirada de un exiliado europeo y un espacio geográfico, político y cultural que funcionaba con otras reglas.

En esa voluntad continua de intervención, cuyo hilo no se desvaneció en el recorrido entre Francia y Argentina, puede verse ese «plus» que caracterizó su itinerario. Pero tan importante como la persistencia de esa voluntad, son las rupturas que introdujo el exilio y el desplazamiento político-cultural del centro de la modernidad a sus márgenes. ¿Cómo se ubicó el filósofo anticlerical y de tono jacobino en un escenario donde las ideas liberales eran tan imposibles de descartar como de practicar⁽⁹⁾? ¿Qué lugar pasó a ocupar el "sueño democrático de la filosofía"⁽¹⁰⁾ de Jacques allí donde la propia democracia se iba diseñando como la exclusión física y cultural de la mayoría de la población, donde liberalismo y jacobinismo aparecían disociados?

1. De la emigración al viaje científico: el naturalismo como forma de recepción de la formación social argentina

El exilado Jacques llegó en 1852 a Uruguay y luego de una breve estancia pasó a Argentina, donde murió en 1865. Como se señaló, no le era extraña la realidad del Río de la Plata y sus provincias. Ya sea por su encuentro en París con Sarmiento, ya sea por los comentarios sobre la obra sarmientina en «La liberté de penser», Jacques poseía un determinado horizonte de lectura⁽¹¹⁾ cuando desembarcó. El mismo será el marco de sus primeros pasos sudamericanos.

Por otra parte, es muy probable que supiera, a través de estos contactos, el lugar relevante de «lo francés» para la élite cultural rioplatense. Si desde la corona española se había iniciado el afrancesamiento de las formas estatales con las reformas borbónicas, éste había cobrado nuevo impulso con la ruptura del orden colonial y la búsqueda de nuevos modelos para las repúblicas nacientes⁽¹²⁾. En 1837, Juan Bautista Alberdi, futuro redactor de las bases constitucionales argentinas, había propuesto que la lengua argentina se asemejara al francés, republicano, rápido y directo, antes que al español, monárquico y elusivo⁽¹³⁾. "Francia" venía a significar, en este panorama cultural renovado, la república, la modernidad, la cultura letrada. Así, los viajes a París o el dominio de la lengua y la cultura galas eran verdaderos "ritos de iniciación" dentro de la élite⁽¹⁴⁾. Lo mismo ocurría dentro del

sistema educacional: muchos de los libros de texto usados eran franceses⁽⁹⁾. Desde 1863 el francés era no sólo obligatorio en los colegios nacionales, sino también en las escuelas normales⁽¹⁰⁾. Ser europeo, pero sobre todo ser francés, parecía una excelente carta de presentación para un intelectual en estos confines.

Sin embargo, Jacques no conoció el éxito sino tardíamente en su paso por el Río de la Plata. Esto, a pesar de que su puerto de entrada, Montevideo, vivía un clima de movilización cultural, producto tanto de la propia consolidación del orden republicano como de la acción de los intelectuales porteños, proscritos y forzados al exilio por el gobierno de Rosas. Jacques traía consigo poco dinero y algunos aparatos de física para dedicarse a la enseñanza. También portaba una carta de recomendación de Alexander von Humboldt, fechada en Berlín en mayo de 1852⁽¹¹⁾. Allí se alentaba el propósito de "fundar en el Nuevo Mundo, en el centro de una población activa, un establecimiento de instrucción pública." ⁽¹²⁾

Su proyecto no pudo concretarse por falta de apoyos. Algunos compatriotas le sugirieron trasladarse a Buenos Aires, pero la revolución del 11 de septiembre de 1852 lo desaconsejó. Las luchas intestinas y la pelea por la hegemonía en la organización nacional que por entonces se estaba afirmando, tornaron a la ciudad cisplatina en un ámbito poco atractivo para el francés. Jacques consiguió un permiso para dar un curso de física y química, en español, en la Universidad Mayor de Montevideo, ilustrado con experimentos en el pobre laboratorio que pudo habilitar⁽¹³⁾. Este curso fracasó, al decir de Miguel Cané, por la "inicialización de nuestros pueblos", que querían ver "los instrumentos y no la razón en acción" ⁽¹⁴⁾. Sin recursos y sin empleo estable que le permitiera la radicación definitiva, Jacques vendió su gabinete de física al Colegio de Paraná, dirigido por Alberto Larroque, y se dedicó a la daguerrotipia junto a Alfred Cosson, que lo acompañaría en su periplo por Argentina⁽¹⁵⁾. Aparentemente, también se decidió a experimentar en el campo de la fotografía, por entonces novedoso en Europa⁽¹⁶⁾.

3 SCHWARZ, R., *Ao vencedor as batatas*, Sao Paulo, Duas cidades, 1977, pp. 22.

4 FRIGERIO, G. y VERMEREN, P., "Le reve democratique de la philosophie. Amedee Jacques: une politique de la philosophie en France et en Argentine au XIXeme siecle", mimeo.

5 Tomamos el concepto de horizonte de lectura de la estética de la recepción, particularmente de la obra de JAUSS, H. R., *Pour une esthetique de la reception*, París, Gallimard, 1978.

6 HALPERIN DONGHI, T., *Historia contemporánea de América Latina*, Buenos Aires, Alianza, 1994.

7 ALBERDI, J.B., *Fragmento preliminar al estudio del derecho* (1837), edición comentada por Ricardo Grinberg, Ed. Biblos, Buenos Aires, 1984, pp. 153. La sustitución del español por el francés había sido sostenida también por Juan María Gutiérrez en el Salón Literario de Marcos Sastre.

8 VIÑAS, D., *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, CEAL, 1982.

9 BRAFMAN, C., "Les manuels scolaires de lecture d'origine française dans la deuxième moitié du XIXeme Siècle" en *Histoire de l'éducation*, N 69, Janvier 1996, pp. 50-79.

10 El plan de estudios de las escuelas normales lo incluía entre sus materias básicas, mientras que el inglés lo era para quienes continuaban sus estudios para el profesorado secundario. Véase FERNÁNDEZ, J.R., *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1903.

11 Alexander Freiherr von Humboldt (1769-1859) fue el fundador de la fitogeografía, desarrolló estudios sobre climatología, morfología y física marina. Realizó viajes de exploración científica en América Central y del Sur, Rusia y Asia Central. Sus diarios de viaje fueron conocidos en el público europeo. Partidario de algunas de las proclamas de la revolución francesa, participó de la modernización del estado absolutista prusiano sin conseguir la formación de un sistema escolar unificado, tal como lo había formulado en varios de sus numerosos escritos pedagógicos. Consultar, ZENTNER, Ch. (Hrsg), *Lexikon der Weltgeschichte*, Munchen, Verlag Martin Greil, 1990, p. 245 y BENNER, D., "Humboldt und die französische Revolution" en HANSMANN/MAROTZKI (comps), *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1989, pp. 111-146.

12 Transcripta en JACQUES, A., *Escritos*, compilados por Juan Mantovani, Buenos Aires, Edit. Estrada, 1945.

13 MANTOVANI, J., *Épocas y hombres de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería El Ateneo, 1950, p. 268.

14 CANÉ, M., *Juvenilia*, Buenos Aires, Eudeba, 1960, p. 68.

15 MANTOVANI, op. cit.

16 CANÉ, op. cit., p. 66.

Pese a estos fracasos, Jacques siguió proyectando. En una carta a Guillemont, un compatriota amigo residente en el Paraguay, fechada en Montevideo el 22 de Febrero de 1853, Jacques formuló un proyecto de escuela profesional o instituto politécnico que podría generalizarse a los países sudamericanos, para la cual traería profesores jóvenes elegidos en Francia, no pedantes, que participasen tanto de los trabajos como de los juegos de sus alumnos. La enseñanza práctica debía evitar todo modelismo a pequeña escala y trabajar con verdaderas máquinas, para aplicar el conocimiento a la agricultura, el comercio y la industria. Para ello, era necesaria la inversión de algún gobernador dispuesto a apoyarlo. Pero el poder político le era esquivo: la exigüidad de recursos y la magnitud de las tareas político-organizativas delimitaban una coyuntura desfavorable para nuevos desafíos educativos.

Quizás fue el desencanto, o la emergencia de una nueva pasión, lo que desplazó progresivamente sus proyectos pedagógicos y dio paso a las utopías del viajero científico. Lo cierto es que Jacques rechazó una cátedra de física que Justo José de Urquiza, Director General de la Confederación Argentina, le ofreciera, y se trasladó a comienzos de 1854 a Rosario junto a Alfred Cosson. Desde allí le escribió a Urquiza para comunicarle que iniciaba un viaje por el continente hasta Norteamérica y que quedaba a sus órdenes si alguna utilidad se podía sacar de sus esfuerzos. Con cierta proyección hacia los viajes humboldtianos, pensaba mantenerse «*haciendo retratos, fotografías y vistas sobre lámina y también sobre papel, explorando en el mismo tiempo con el mayor cuidado las riquezas, principalmente minerales, de estas admirables provincias*»⁽¹⁷⁾. Empezó el periplo por la provincia de Santiago del Estero, donde trabajó como agrimensor. El gobierno de Urquiza, por resolución de agosto de 1855, lo nombró agregado científico en el norte del país, donde le encargó la realización de estudios naturales en el Chaco geográfico-económico en la provincia del Tucumán.

Jacques se sumaba así a una larga tradición de viajeros naturalistas, que era bien conocida en el Sur de América desde hacía tiempo. En el amplio territorio dependiente del Río de la Plata, Darwin y Humboldt, entre los más célebres, habían recorrido las mesetas y llanuras clasificando y catalogando especies para los museos europeos, contribuyendo así a la vasta empresa internacional de describir y dominar el planeta. Pero al mismo tiempo habían hecho mucho más: los naturalistas y comerciantes, narrando sus impresiones, habían contribuido a formar el imaginario de la primera literatura argentina, con un desierto investido de sentido político y morales y un matadero elevado a escena primaria de la barbarie autóctona⁽¹⁸⁾. Quizás Jacques se imaginaba a sí mismo como el viajero científico del Facundo que venía equipado de los barómetros, brújulas y octantes para revelar el secreto de «*nuestro modo de ser*»⁽¹⁹⁾.

17 Cit. por MANTOVANI, op. cit., p. 270.

18 STRATTA, "Viajeros intertextuales", en AREA, L. y MORANA, M. (comps), *La imaginación histórica en el siglo XIX*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1994, pp. 106-118, 106. Para un análisis de las dinámicas de género involucradas en estas construcciones, véase, MASIELLO, F., *Between civilization and barbarism: Women, nation and literacy culture in modern Argentina*, Lincoln and London, University of Nebraska Press, 1992.

19 SARMIENTO, D.F., *Facundo*, Buenos Aires, Huemul, 1978, p. 59. (Original de 1845).

Dentro de su identificación con la trayectoria humboldtiana, Jacques participó de esta empresa europea de indagación de los otros. Este tipo de experiencias tomaron desde el siglo XVIII lo que Marie Louise Pratt ha denominado «una escala planetaria». En su intenso estudio sobre los procesos de transculturación en la escritura de los viajeros europeos por América Latina y África, identifica a lo largo del tiempo varios posicionamientos de estos visitantes ante las nuevas realidades recorridas: etiquetamiento y clasificación del mundo en la senda de Linneus en la segunda mitad del siglo XVIII, la poética de la ciencia en la línea de Humboldt en la primera mitad del siglo XIX y el monumentalismo imperialista de la mirada victoriana. Cada una de estas articulaciones de saber/poder habrían proporcionado al viajero europeo esquemas de comprensión de esas nuevas realidades⁽²⁰⁾. En 1856, dentro de las tareas correspondientes a su cargo, Jacques participó de una expedición al Chaco junto a miembros de la marina estadounidense. La expedición tenía fines punitivos contra la frontera gaucho-indígena en el noroeste de la provincia de Santiago del Estero. En sus notas acerca de la experiencia, posteriormente publicadas en Francia y Argentina, aparecen rasgos de la mirada sarmientina: el desierto como categoría cultural -es decir, es una ausencia no física sino de civilización- y la barbarie como producto del carácter semisedentario de la actividad ganadera⁽²¹⁾. Los «*indicadores de civilización*»⁽²²⁾ eran, tal como los había utilizado Sarmiento, variados: el trabajo, el vestido, el calzado, la fisonomía de las mujeres de Santiago que, «*a falta de belleza, lleva impresos los signos de la inteligencia; casi saben conversar*»⁽²³⁾.

En el periplo por el interior de Santiago del Estero, Jacques entró en contacto con la población autóctona que se movía entre ambos mundos (criollo-indígena). Muchos de los pobladores hablaban todavía quichua; la presencia de una corriente inmigratoria inca («la raza indígena más civilizada y más felizmente dotada de esta América») constituiría para Jacques la clave de una pretendida superioridad de esta provincia entre sus pares del norte. A la manera de Taine, la frontera se definía como un espacio geográfico-cultural donde los rasgos de la civilización se iban perdiendo en la transición a la barbarie. Los soldados eran la expresión más clara de este borde cultural: «*cada soldado tienen allí su rancho, vivienda que endulza una compañera, poco legítima frecuentemente, según dicen, pero siempre fiel (según lo que también aseguran), y por tanto pululan y hormiguean los niños, esa alegría del presente, esa esperanza del porvenir.*»⁽²⁴⁾.

Jacques asumió personalmente la «tarea civilizatoria» planteada por Sarmiento, en sus dos postulados fundamentales. En primer lugar, la apertura a la

20 PRATT, M. L., *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*, London/New York, Routledge, 1992. Consultar especialmente la parte II. Para el contexto local, Isabel Stratta ha encontrado los mismos rasgos, en particular la tendencia a principios del siglo XIX de estetizar la experiencia viajera a la vez que se incluía el discurso científico. Esta operación producía un contraste con las realidades europeas en la época de la primera industrialización. Véase: STRATTA, I., op. cit.

21 JACQUES, A., "Excursión al Río Salado y al Chaco", en *Escritos*, Buenos Aires, A. Estrada y cía., 1945, pp. 111-156.

22 Expresión del inglés William Mac Cann en 1853, citado por STRATTA, op. cit., p. 111.

23 JACQUES, op. cit., p. 115, (subrayado nuestro)

24 *Ibidem*, p. 121.

inmigración: mi trabajo, escribe Jacques al presidente Urquiza, quiere «abrir el espacio para la inmigración europea tan ardientemente deseada»⁽²⁵⁾. Pero sobre todo, y en una elección cuyo dramatismo Jacques no ignoraba, coincidió en la necesidad del exterminio físico de “lo autóctono” para el nuevo país. Los indios, dijo Jacques, son “terribles bandidos”, “bárbaros” y “bravios”. Después de un encuentro militar, el científico examinó los cadáveres: dictaminó que no tenían frente⁽²⁶⁾. Y de aquí surgía la terrible conclusión: si “durante largo tiempo en contacto con la vida civilizada, nada han ganado en ello ni nada han aprendido, ... se llega a la triste convicción de que las medidas de exterminio contra estos bárbaros, como contra los animales feroces, son las únicas eficaces, o por lo menos que solo por el cruzamiento de razas se llegara a hacerlos entrar algún día, modificados y suavizados, en la gran familia humana”⁽²⁷⁾.

Las categorías con que Jacques observaba esta realidad del interior del continente eran parte de lo que el pensamiento europeo había juzgado y definido como «exótico» y «bárbaro»⁽²⁸⁾. La alteridad se definía como falta y como ausencia, en el mejor de los casos como un grado inferior de un continuum civilizatorio⁽²⁹⁾. Si esto no tiene por que sorprender -al fin de cuentas, Jacques era europeo, y sobre esto nos detendremos más adelante-, si sorprende la coincidencia de este instrumental teórico y de sus propósitos gnoseológico-políticos con los que la élite provincial y confederal utilizaba para diseñar un nuevo ordenamiento social⁽³⁰⁾. Extraña convergencia para quien había sido combatiente contra los poderes autocráticos y proclericales en su tierra. ¿Consecuencia intrínseca a la doctrina liberal, o es que el liberalismo posible en América Latina era éste, más excluyente y autoritario que sus parientes del norte?⁽³¹⁾

25 Ibidem, p. 113.

26 Ibidem, p. 148.

27 Ibidem, p. 149.

28 Véase ALTAMIRANO, C., “El orientalismo y la idea del despotismo en el Facundo”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, No. 9, 1er. semestre de 1994.

29 Algunos rasgos de esta matriz pueden verse en TODOROV, T., *La conquista de América (la cuestión del otro)*, México, Siglo XXI, 1987.

30 En varias ocasiones su prosa se “endulza” al tratar sobre los poderosos. Dos ejemplos: la mención a la superioridad de Santiago del Estero en el norte, casualmente cuando el gobierno provincial lo contrató para un estudio; y sus reiterados halagos al presidente de la Confederación, Urquiza, en su correspondencia. (“Vuestra Excelencia empeñado en todo para regir con tanta ilustración en las vías del progreso pacífico.” Jacques, *Escritos*, pag. 68). Más tarde, se iría de Santiago del Estero por enfrentamientos con el gobernador Taboada, cuyas causas no aparecen mencionadas en los documentos consultados.

31 Existe actualmente un importante debate acerca de la entidad del liberalismo. En relación con las articulaciones latinoamericanas, Roberto SCHWARZ, op. cit., ha afirmado que la instancia liberal era “irrenunciable” en el siglo XIX para la producción de legitimidades a la vez que era “impracticable”. Como ejemplo, menciona a los reformadores liberales brasileños que hasta 1888 mantuvieron la institución esclavista. Otras posiciones, en cambio, hablan del “pecado original” del liberalismo y no meramente de sus problemas de “aplicación”. Slavoj Zizek ha afirmado recientemente en relación con otro contexto (“white heterosexual man”) y del capital. Sobre esta operabilidad liberal nace de la universalización de su sujeto (“white heterosexual man”) y del capital. Sobre esta operabilidad, la mirada liberal funciona por la exclusión del Otro y, por lo tanto, produce efectos fundamentalistas. Véase: ZIZEK, S., “Eastern european liberalism and its borderlines”, *Oxford literary review*, Vol. 14, N 12, 1992, pp. 25-44. Para el caso argentino, se ha desarrollado una interesante discusión al respecto alrededor de la polémica categoría de “liberalismo posible” en TERAN, O. “Tradición liberal” en *Punto de Vista*, N 50, noviembre de 1994, pp. 28-31; DE PRIVITELLI, L., “Los usos del liberalismo: historias y tradiciones en la Argentina menemista” en *Punto de Vista*, N 52, agosto de 1995, pp. 17-24. HORA, R. y TRIMBOLI, J. comentaron críticamente la polémica en el N 54 de la misma publicación, abril de 1996, pp. 16-21.

Lo que aparece claro es que, durante su actividad de viajero naturalista, Jacques «se argentiniza». No tanto en los tópicos que abarca, que no escapan a la imaginaria europea, sino porque habla como argentino, o mejor dicho, habla desde la Argentina y para la Argentina, para una Argentina que todavía se estaba creando. Ricardo Piglia señala que una de las estrategias más eficaces de Sarmiento fue la «ficcionalización del yo»: hablar como si fuera otro, erigirse en el lugar del Tocqueville de Sudamérica, construir la visión desde afuera de lo propio⁽³²⁾. ¿Y quien mejor que Jacques para esto, francés, republicano y científico? Este tránsito del emigrado republicano al naturalista científico parece haberle proporcionado esquemas de comprensión que operaron en la construcción de su lugar de enunciación política. Jacques comenzó a incluirse en el diseño de un nuevo país, prescribiendo las descripciones posibles y las estrategias adecuadas. Aunque lo científico pasó a ser un significativo privilegiado, este “resto” que dejaba su condición de republicano y de francés era tan importante como su lenguaje naturalista para la consolidación de su lugar dentro de la élite cultural argentina. Como veremos, ambas cuestiones fueron centrales en su inscripción definitiva en el escenario local, a partir de ponerse al frente de la organización de la enseñanza secundaria en la Argentina. La pregunta, en relación con sus definiciones de política educativa, es si el republicano ha articulado al científico o viceversa.

Jacques -como viajero naturalista- puede ser visto como un humboldtiano tardío, como este último reformador, pero dispuesto a amplios compromisos ante realidades desestabilizadoras. En efecto, estos «humboldtianos» encuentran en la poética de la ciencia un espacio identitario desde donde juzgar la realidad esquiva y poco regulada de territorios como el sudamericano. Ante la débil organicidad que perciben, estos reformadores burgueses europeos no dudan en encontrar respuestas en la articulación entre ciencia y estado. Así como Humboldt introdujo decisivos mecanismos de control en la relación entre educación y estado en la crisis postnapoleónica en Prusia⁽³³⁾, este corrimiento puede observarse -aunque en otras coordenadas- en la experiencia americana de Jacques.

Ante el choque cultural de su actividad viajera -donde conjuga lo militar con lo científico- y de «encarnar» la mirada sarmientina, puede afirmarse que Jacques es sujeto de una experiencia⁽³⁴⁾ que lo constituye como un sujeto⁽³⁵⁾ diferente al que desembarcó en Montevideo en 1852. Las masas de la naciente unidad política que se comenzaba a denominar Argentina eran observadas desde una mirada científicante

32 PIGLIA, R., “Notas sobre Facundo”, *Punto de vista*, Num. 8, 1980

33 HERRLITZ, H.; HOPF, W. y TITZE, H., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, Munchen/Weinheim, Juventa, 1993, capítulo II.

34 Michel Foucault entiende por “experiencia” la radical apertura del sujeto a la contingencia. Una experiencia constituye a un sujeto a través de, entre otras cosas, operaciones de saber. Sobre esta base epistemológica, Foucault desarrolla su idea desustancializadora de sujeto. Al respecto, véase la entrevista realizada por Dúcio Tombadori en 1980, publicada en DEFERT, D. y EWALD, F. (comps), *Dites et écrits*, Gallimard, 1994, Tomo IV, pp. 41-95. Hemos consultado la edición alemana en separata: FOUCAULT, M., *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1996.

35 Sobre el concepto de sujeto y sus procesos de constitución, CARUSO, M. y DUSSEL, L., *De Sarmiento a los Simpsons*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996, cap. 2.

y ya no ideológica como lo había hecho con las masas francesas en las barricadas parisinas en 1848. Este desplazamiento del campo de la ideología y la política hacia el discurso científico -del saber por principios al saber por reglas- parece introducir en Jacques una situación de disponibilidad política hacia los proyectos ordenancistas y la naciente construcción hegemónica, lo que tendría consecuencias para la definición del curriculum dominante en la escuela media argentina.

2. Jacques educador: de la poética científica al saber estabilizador

En 1858, el gobernador de Tucumán le encargó a Jacques la reapertura del Colegio de San Miguel y de la Escuela primaria central, a cuyo cargo permaneció hasta 1862. El año anterior, dos educadores habían intentado hacerlo, pero no tuvieron éxito. Desde su lugar de Director, y con la protección de Marcos Paz, se hicieron acostumbradas sus intervenciones públicas a través de la prensa provincial.

Recordemos que Jacques ya había formulado un proyecto³⁶ de enseñanza secundaria con énfasis en la educación eminentemente práctica, compartiendo el diagnóstico de la desproporción entre tareas por hacer y brazos para llevarlas a cabo. Jacques diagramó "para todos, sin distinción alguna de clases y destinos, la instrucción primaria, restringida a justos límites", y una escuela secundaria apta para los que "por su condición, la fortuna de sus parientes o su talento natural, pueden y deben aspirar a sobresalir del vulgo"³⁷.

¿Cuáles son estos justos límites a los que debía restringirse la educación universal? La escuela primaria incluía doctrina cristiana, lectura y escritura, y cálculo o práctica de las 4 reglas fundamentales. En ella se «admitirán gratuitamente (...) cuantos hijos de familias pobres sean dirigidos al Director por el Excmo. Gobierno de la Provincia (...) Los niños pertenecientes a familias más acomodadas, formaran una sección distinta y aparte, en la cual, a causa del número reducido de los que la compongan, recibirán una instrucción mas esmerada y cuidados mas atentos"³⁸. Los precios establecidos, pagaderos por trimestres, constituían una carga atendible en los hogares.

36 Entendemos la noción de "proyecto" en un sentido comprehensivo, alejado de la mera historia de las ideas. En este sentido, seguimos algunas ideas esbozadas por la "sociología del gobierno" desarrollada por algunos autores de inspiración foucaultiana. Los mismos definen gobierno como un conjunto persistente de prácticas que seleccionan y construyen un objeto social cuyo efecto es controlar, producir, construir y dirigir las actividades del objeto. El gobierno es ejercido por redes institucionales que no tienen necesariamente un rasgo constitucional. Los proyectos son las prácticas de los agentes sociales en dirección a la producción de gubernamentalidad. Involucra tanto los propósitos y los motivos, como los intentos y los efectos. Este conjunto se caracteriza por su incompletud estructural y requiere siempre de un suplemento, revisión y/o repetición hasta el abandono, transformación o reconstrucción del objeto mismo. Al respecto, HUNT, A., *Governance of the consuming passions. A history of sumptuary law*, New York, St. Martin's Press, 1996, cap. 1.

37 JACQUES, A., "Breve reseña sobre la educación de la juventud", carta a "El Eco del Norte", Tucumán, abril de 1858, en: JACQUES, A., *Escritos*, Buenos Aires, Estrada, 1945, pp. 69-74. Jacques firmó su proyecto presentándose como "ex catedrático del Colegio Louis Le Grand y de la Ecole Normal Supérieure de Paris, Doctor en Letras y Licenciado en Ciencias de la Facultad de Paris."

38 FERNÁNDEZ, op. cit., p. 73.

En el colegio o enseñanza secundaria, los ramos eran más variados, propendiéndose a una instrucción literaria «templada por los mas útiles de los conocimientos científicos"³⁹. Jacques tenía en mente la creación de dos secciones, una más corta, centrada en la práctica y profesional para formar agrimensores, y otra eminentemente científica, preparatoria de la universidad. Los contenidos que se incluían se agrupaban en cuatro áreas: 1) Religión (doctrina cristiana explicada e historia santa); 2) Ciencias⁴⁰; 3) Letras y humanidades⁴¹; y 4) Idiomas vivos (idioma, gramática y literatura francesa; más tarde inglesa). La duración de los estudios variaba de 5 a 6 años «según las aptitudes y aplicación de los alumnos. El director se hará asistir, en la ejecución del presente programa, por dos profesores»: Aimable Baudry, bachiller en Letras y Doctor en medicina de la Facultad de París y de la Academia de Chile, en literatura e historia natural; y José E. Acha, dedicado a la enseñanza primaria. En 1859 se sumó también Alfred Cosson como profesor de francés, historia y geografía. Venía de Bolivia, trayendo consigo la máquina al daguerrotipo, con la que se habían ganado la vida en Montevideo.

Este plan, remarcaba Jacques, estaba proyectado después de conocer las características del medio. No se trataba de trasladar un plan europeo, sino de formular uno adecuado para esta realidad: nuevamente, el lugar de enunciación es argentino. Y esta realidad planteaba la necesidad de conocimientos para «evitar la pobreza, recurriendo al arte, para aprovechar la riqueza natural de su suelo natal». Debía amarse la naturaleza, y conocerla para modificarla. «(Queremos que) nuestros alumnos salgan listos y dispuestos a asociarse a la industria naciente en esta tierra y a acelerar, para el bien propio de ellos de todos, el movimiento creciente"⁴².

En una carta fechada el 22 de enero de 1860 en la ciudad de Tucumán, Jacques planteó en el diario «El Eco del Norte» la justificación del relegamiento, y hasta la exclusión para los que desertaban tempranamente, de la filosofía en el Plan de Estudios del Colegio San Miguel. Manifestó su amor por la misma, «pero, por eso mismo, que la amo y que la venero quiero sentarla en su lugar y repugno a imponerle la humillación de verse tratada sin respeto por unos jóvenes todavía muy inexpertos para apreciar su belleza y evaluar su altura. Su verdadera colocación es arriba de todos los conocimientos teóricos, ella ocupa la cima del

39 JACQUES, op. cit., p. 72.

40 Las asignaturas comprendidas eran: aritmética y sus aplicaciones, particularmente teneduría de libros y estadística; álgebra; geometría y elementos de trigonometría, con aplicación a la agrimensura y levantamiento de planos; geodesia y cosmografía; gnomónica, arquitectura, química y mineralogía, con aplicación a la metalurgia, la tintorería, extracción y prueba de sustancias alimenticias, materias de construcción, etc.; física y sus aplicaciones, especialmente a mecánica, meteorología, etc.; botánica, aplicada especialmente a la agricultura, zoología y sus aplicaciones a la cría de ganado, medicina veterinaria; apéndice: dibujo lineal y arquitectural. Como puede observarse, los contenidos no se definen por cuestiones disciplinarias o epistemológicas, sino por su carácter de bases conceptuales para actividades prácticas vinculadas con lo que veía como necesidades del desarrollo de la escuela y la sociedad.

41 Las asignaturas que comprendía eran: idioma nacional, gramática, ortografía y literatura castellana, redacción, lectura y crítica literaria de los grandes autores, en prosa y verso, de las obras maestras del teatro español; idioma, gramática y literatura latina; historia y geografía antigua y moderna, particularmente historia del descubrimiento y de la conquista de América hasta el tiempo presente; elementos de filosofía y derecho constitucional argentino.

42 JACQUES, op. cit., p. 70.

saber humano. Luego, en el orden de los estudios, debe venir la última; pues, para ascender a la cima es preciso trepar los escalones que conducen a ella"⁽⁴³⁾. El profesor y autor de manuales de filosofía posicionaba así a esta disciplina como una reflexión de segundo grado, conductora a una especie de abstracción de métodos y principios comunes a todas las ciencias.

Se ha señalado la delimitación de los sujetos sociales que Jacques se proponía incluir en su escuela secundaria. La instrucción secundaria era paga, más cara que la primaria y con aranceles crecientes a medida que el alumno pasaba de año. El gobierno podía recomendar hasta 10 alumnos que hubieran desollado en la escuela primaria gratuita, que serían eximidos de pago. En 1859, el Colegio tuvo 19 inscriptos, la escuela primaria gratuita 77 y la paga 18. Jacques no tenía una buena impresión de sus alumnos, como tampoco la había tenido de los adolescentes franceses. Cuando en «La liberté de penser» había imaginado la construcción de un nuevo orden, había ubicado a la educación secundaria como un lugar estratégico porque allí se educa la joven burguesía. «Yo conozco a estos hijos de la burguesía; la juventud esta en sus rostros pero no en su corazón. Ellos especulan en el colegio. Lo que menos buscan es lo bello y lo verdadero. Son pocos sensibles al encanto de las letras y a la ley de las ciencias"⁽⁴⁴⁾. Para Jacques, el mal era la concentración excesiva de esa juventud en lo que se da en llamar "una carrera". Todos los valores románticos se desvanecían frente a esta juventud: la gloria era para ellos algo vano, su principal virtud era la prudencia, el mérito no les valía la pena pues comprendía el sacrificio de algún placer, pertenecían al partido del orden, eran conservadores en la Monarquía y reaccionarios en la República, creían que la religión es necesaria para el pueblo.

El mismo juicio crítico endilgó a los «caballeritos» en 1860 en Tucumán. En una carta a la prensa, Jacques realizó una adaptación de la clasificatoria de la zoología y planteó que la ciencia argentina algún día debería dar cuenta de dos familias de los «caballeritos»: «la primera, que se conocería por los caracteres fisiológicos siguientes: apego exclusivo a la elegancia del traje y a la perfección del tocado - palabrería meliflua, pero insignificante - orgullo fundado exclusivamente sobre el color del cutis - capacidad única de variar piezas de lienzo, tras de un mostrador y para dejar a las señoras la belleza de un pañuelo de taparse-; la segunda, distinguible, por estas señales características, admiración inteligente a la vez que apasionada de lo bello y lo útil en las obras de Dios y en las de la industria y literatura - conversación no tan formal, pero que trata a veces de otra cosa que de caballos, muchachas y cortes de pantalón o de vestido, entusiasmo por el progreso agrícola e industrial de su país, capacidad de promoverlo, de fomentarlo y aun de dirigirlo"⁽⁴⁵⁾.

43 JACQUES, A., "Correspondencia Notable I", en diario *El eco del Norte*, Nro. 275, 22 de enero de 1860

44 "Je les connais, ces enfants de la bourgeoisie; la jeunesse est leur visage, elle n'est pas dans leur coeur. Ils speculent dans le college. Ce qu'ils y cherchent le moins, c'est le beau et le vrai; ils sont peu sensibles au charme des lettres et a la lumiere des sciences". JACQUES, A., *Essais de philosophie populaire*. Paris, Suite, 1846, p. 182.

45 JACQUES, A., "Correspondencia Notable II", en diario *El eco del Norte*, Nro 278, Tucumán, 5 de Febrero de 1860.

A pesar de esta pobre opinión del medio, Jacques alcanzó mucha gravitación en el ambiente cultural tucumano, y varios de sus alumnos fueron más tarde gobernadores o reconocidos intelectuales. De todas maneras, la enseñanza en el Colegio empezó a decaer dos años después de su reapertura. Marcos Paz y Cosson se radicaron en Buenos Aires, y las tropas del Chachío Peñaloza invadían Tucumán: todo parecía auspiciar un nuevo fracaso. La guerra convirtió al colegio en un cuartel con 400 soldados, pese a lo cual Jacques siguió dando clases en la misma habitación en que vivía con su familia.⁽⁴⁶⁾

En una carta al Ministro del ramo, Jacques confesó que «el estado del colegio no es muy lisonjero, y me tomaré la libertad de indicar a V.S. las verdaderas causas de este decaimiento. Mi modestia no puede llegar hasta el extremo de echar sobre mi la culpa. Además de tener veinte años de servicios prestados como catedrático de primera clase en los establecimientos mas elevados de instrucción pública de la nación que más ha perfeccionado la enseñanza secundaria, y que son una garantía de suficiencia, tengo aquí los resultados vivos de mi enseñanza de cuatro años en este Colegio.» La identificación de las causas de la decadencia del colegio incluía algunas tematizaciones novedosas: «... El origen del mal, señor, su causa principal y permanente, esta en la profunda indiferencia de este pueblo con respecto a la educación, y a su espíritu exclusivamente mercantil. Un niño que ya sabe leer bastante para descifrar con trabajo el rotulo de una pieza de lienzo; escribir lo suficiente para trazar el apunte de dos palabras, aunque sea con monstruosa ortografía y, en fin, sumar tres cantidades, pasa luego de las bancas de la escuela primaria, al mostrador de una tienda o de un almacén. Si no hubiera para ello otro motivo que la pobreza, ¿Cómo se explicaría que estando yo obligado por mi contrato a recibir en mis aulas diez alumnos gratuitos, y decidido por mi voluntad a cuantos se hubieran presentado, no he podido jamás, a pesar de mi empeño, reunir ni el numero estipulado? ¿Como se explicaría el que me hayan arrebatado a veces a los mejores que tenía, no faltándoles mas que un año o dos para completar su instrucción cuando yo les ofrecía a mas de la instrucción gratuita, su manutención igualmente gratuita en mi propia mesa y un abrigo en el colegio?"⁽⁴⁷⁾.

Jacques renunció a la dirección del Colegio el 1º de septiembre de 1862, y se trasladó a Buenos Aires con algunos de sus discípulos. En 1863, el presidente de la Nación, Bartolomé Mitre, lo contrató como director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires, a través de un decreto que sentaba las bases de la enseñanza secundaria en todo el país.

El aval fundamental para este cargo lo proporcionó su experiencia tucumana, cuyo plan de estudios fue la base del porteño. Pero además, Jacques había comenzado a plantear, un año antes, grandes líneas de la política educativa deseables de

46 Jacques se había casado con Martina Augier en 1857, en Santiago del Estero, y tuvo su primera hija, Francisca, en Tucumán.

47 BERTELLI, Rita, "Historia de la educación de Tucumán. La acción de Amadeo Jacques", en *Boletín de la Universidad Nacional de Tucumán*, No. 36, agosto de 1929, pp. 39

ser emprendidas. Ante la inminencia de la unificación de la Confederación Argentina con la secesionista Provincia de Buenos Aires, Jacques se preparó para el nuevo escenario, proyectando una estructura educativa definida y definiendo a sus principales protagonistas.

En un artículo de 1862, aparecido en el diario «El liberal» de Tucumán, Jacques había fundamentado la tripartición por niveles de lo que imaginaba como el sistema educativo argentino. Para Jacques, el Estado era el encargado de tal tarea pero, aclaró, «*entiendo por Estado el gobierno central y la Nación misma*», no los gobiernos particulares de las provincias⁽⁴⁸⁾. Como vemos, Jacques construye otro interlocutor que se encuentra en plena forja: el Estado Nacional con preponderancia de las élites porteñas. En la continuación del artículo, Jacques expresó el modelo imaginado de preceptor y de escuela. La escuela debía posicionarse en un ámbito abierto, menos distractivo para la concentración y más sano para los pulmones de los niños. La casa-escuela se haría sobre un modelo uniforme realizado en Buenos Aires y contaría con todas las instalaciones que la enseñanza experimental requiriese. El dueño y señor de la casa, «su principal habitante», era el Preceptor. Era un verdadero Magistrado, consejero de todos, agrimensor, botánico, ingeniero, con algo de médico y de boticario, dominando al menos la anatomía y la fisiología humanas. Debería, por lo menos, saber francés, y tendría entre sus tareas pedagógicas más importantes la división estrictamente meritocrática entre discípulos inteligentes y estudiosos, con quienes formaría una Sección Superior, y los otros. Así como la casa era el modelo de aldea o la mejor casa del lugar, su ocupante debía ser el ejemplo de las costumbres para el entorno y su casa el punto de reunión favorito. Solo parecía haber un hombre en la Argentina para ocupar esa casa, y ese hombre era él. Este ejercicio librado a «nuestra imaginación» aparece como uno de los ejercicios proyectivos más serios y más autorreferentes que Jacques haya hecho público, donde sorprende que la aparición del Estado, la normatividad, no se haga efectiva ante la figura eclipsante del dechado de virtudes que constituye el Preceptor. Quizás este gesto también preanunciaba el tipo de intervenciones voluntaristas que el mismo Jacques realizaría en el naciente Colegio Nacional de Buenos Aires.

Evidentemente, Jacques poseía una intuición situacional de las tareas formativas a encarar, y de las alianzas necesarias para hacerlo. El Estado Nacional parecía mejor garante que las inestables y «poco modernas» élites provinciales. La alianza con ellas, que antes le había resultado ventajosa, lo había llevado al fracaso poco tiempo después.

Mitre, el hombre fuerte del nuevo gobierno, se propuso una enseñanza moderna que homogeneizara a las élites provinciales⁽⁴⁹⁾. Como en el plan de Jacques de Tucumán, se hizo hincapié en las aplicaciones prácticas que debería tener la enseñanza. Sin embargo, inaugurando una larga tradición en la escuela media ar-

48 JACQUES, A., «La instrucción pública en las Provincias Unidas del Plata», Diario «El liberal», No. 32, Tucumán, 4 de Mayo de 1862.

49 TEDESCO, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Hachette, 1986.

gentina, este enunciado tuvo limitada expresión en el plan de estudios: solamente algunas bolillas de los programas. El mismo se cursaba en 5 años, tomaba como ejemplo el modelo desarrollado por Amadeo Jacques en Tucumán, y comprendía tres ramos:

- 1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán.
- 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología.
- 3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas)⁽⁵⁰⁾

Podemos ver en este despliegue la matriz fuerte del curriculum humanista-clásico y liberal a la vez- para la escuela media, con una fuerte articulación academicista⁽⁵¹⁾. Con respecto, a los sujetos sociales a incluir, el Colegio nacional debía recibir a 40 pensionados pobres becados por el Estado, 100 externos pagos, y tantos externos como el local permitiera. No se admitían mujeres.

Jacques fue, en el recuerdo de quienes fueron sus discípulos, el hombre fuerte del colegio. Para ellos, simbolizaba la libertad y la república, contra la figura emblemática del cura español Agüero y más tarde de José María Torres. Miguel Cané, que relató su experiencia como alumno del Colegio, lo caracteriza como irreflexivo y emocional, pero con una autoridad superior a la de todos los docentes del colegio. Cané señala que era el único profesor al que no se le contestaban los golpes, evadiendo el tradicional «combate» que entablaban los «caballeritos» contra los docentes que les pegaban. «*Adorábamos a Jacques a pesar de su carácter, jamás faltábamos a sus clases, y nuestro orgullo mayor es llamarnos sus discípulos. A mas, su historia, conocida por todos nosotros y pintorescamente exagerada, nos hacia ver en el no solo un mártir de la libertad, como lo fue en efecto, sino un hombre que había luchado cuerpo a cuerpo con Napoleón, nombre simbólico de la tiranía...*»⁽⁵²⁾.

Jacques daba los cursos de historia natural y de filosofía. Al respecto, es importante destacar que Jacques nunca volvió a escribir obras de filosofía en su

50 En 1864, se dispuso que el Colegio Nacional del Uruguay adoptara el mismo plan, y en 1865 se abrieron los colegios de Mendoza, Salta, Tucumán, San Juan y Catamarca. En estos dos últimos se organizarían además cursos especiales de mineralogía.

51 Sobre la articulación del curriculum humanista, clásico y liberal, consultar KLIEBARD, H., *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*, New York, Routledge and Kegan Paul, 1987. Acerca de la permanencia y el «completamiento» normalista del curriculum humanista, sus aliados y sus alternativas en Argentina, consultar DUSSEL, I., «*Los debates curriculares en la enseñanza media (1863-1920)*», Tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO/UBACyT, 1996.

52 CANÉ, op. cit, p. 67

exilio⁽⁵³⁾. A sus alumnos les dio como texto su manual, escrito en colaboración con Simon y Saisset. "En la primera conferencia dijo bien claro que aquella era la filosofía ecléctica; más tarde añadió a algunos compañeros: 'el día que yo escriba mi filosofía, comenzaré por quemar ese manual'"⁽⁵⁴⁾.

En el año de su muerte, el gobierno lo nombró para integrar una Comisión, junto a Juan María Gutiérrez, José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque y Juan Thompson, que redactara un Plan de Instrucción General y Universitaria. Thompson se fue a Montevideo, y Jacques murió antes de concluir su trabajo, pero dejó escrita una Memoria que fue integrada al proyecto, considerada uno de los documentos liminares de la enseñanza secundaria moderna en la Argentina.

Jacques definió, al inicio de sus Memorias, lo que consideraba debía ser el fin de la «instrucción general»: se trata de la enseñanza que «cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando sus poderes naturales»⁽⁵⁵⁾. La inteligencia humana, de la cual todo dimana y todo se deriva, está compuesta por "facultades solidarias unas de otras y cada una de las demás, y que necesita hasta en sus más humildes empleos todas sus fuerzas nativas, desarrolladas y dirigidas por la educación". Esta enseñanza debería abrir todas las perspectivas y descubrir todos los horizontes, ejercitando la observación y fomentando la sagacidad en la experiencia. Así entendida, la enseñanza sería preparatoria, para todos los trabajos de la vida, y no solamente para tal o cual carrera.

Esta enseñanza general prepararía «para todo sin conducir al término de nada»: tal el programa que estructuraría la escuela media argentina. Estaba en contra de la especialización temprana, cuando todavía el individuo no maduró su vocación y tendencia. Pero además, en estas tierras «donde hay diez tareas y un solo hombre, es preciso que cada uno sepa doblarse a todo, y prestarse, si lo

53 José Ingenieros imagina que "una secreta angustia le hubiera amargado, tal vez, recordando en tierras lejanas la carrera brillantemente iniciada en su país de origen." INGENIEROS, J., *Las direcciones filosóficas de la cultura argentina*, Buenos Aires, Eudeba, 1963, p. 82.

54 CANÉ, op. cit., p. 66. Las únicas ideas que han quedado registradas con opiniones de Jacques sobre el tema, fueron leídas por él mismo un año antes de su muerte ante el Círculo Literario de Buenos Aires, el 30 de Setiembre de 1864. El texto de la misma se publicó con el nombre de "Las letras, las artes y las ciencias" en *Escritos*, op. cit., 158-170. "Tratemos de descubrir -dijo en esa oportunidad- las fuentes de lo bello, de lo verdaderamente y eternamente bello, de lo que Platon llamaba lo bello en sí y por sí. Veremos después si la ciencia puede pretender alguna ingerencia en ello" (159). Si la fuerza de los mensajes caracterizan a las artes, "si la fuerza es uno de los elementos de la belleza, ¿por que la literatura que busca lo bello en todo no se inspirara un poco en el estudio de la fuerza? No será menos bella en sí, por ser mejor entendida; la admiración no se desvanece al ilustrarse" (161). Planteó entonces que es la psicología una de las sostenedoras de la belleza y se abocó a los ejemplos que desarrollan una analítica de la belleza donde se agrega "entendimiento" a la "admiración": la belleza de la voluta Jónica se basa en la observación rigurosa de ciertos teoremas, la música es un modo de la matemática, la admiración lleva a la locomotora al rango de arte. "El cielo es una armonía", decían los pitagóricos. La ciencia que lo mide tan acertadamente, agregaremos nosotros, es un poema; es el mas bello de los himnos cantados a la gloria del Arquitecto Supremo, del eterno Geómetra" (168). "No separaremos pues al artista del sabio, ni la literatura de la ciencia, puesto que lo bello no existe separado de lo verdadero y no es sino uno de sus aspectos. La verdad entendida, he aquí la ciencia; la verdad sentida, he aquí la poesía y el arte" (169). Jacques planteó una indestructible alianza entre lo verdadero, lo bello, lo justo y lo útil, identificados entre sí y en un solo ser que es Dios mismo. En esta conferencia aparecen, según la indicación de ROIG, op. cit., los elementos del racionalismo hacia el que Jacques parece haber evolucionado.

55 JACQUES, A., 1865. *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública y Universitaria*, Buenos Aires, edición de 1903, s/e, p. 8.

exigén las circunstancias, a papeles múltiples y variados.» Discutiendo con quienes alegaban el modelo francés de bifurcación de la enseñanza científica y literaria, Jacques convocó a no imitar a Europa en sus desaciertos, y recordó que la enseñanza en Francia se había reformado por ser muy especializada, es decir, muy literaria.

La pretensión de incluir todo el saber del siglo tenía además la justificación en la psicología de las facultades: «no se debe dejar ocioso una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, lo bello o lo útil.»⁽⁵⁶⁾ Las facultades mentales pueden expandir sus poderes, pero si no se ejercitan, se esclerosan.

Las ramas del saber eran las tres establecidas en 1863 (letras y humanidades, ciencias exactas y ciencias morales y políticas). En las primeras, se fundamentaba la inclusión del latín porque es «la madre de todas las lenguas» y «el único medio de hacer revivir a nuestros antepasados, para conversar con ellos de los más altos y grandes objetos», así como «es la disciplina más eficaz y la mejor escuela del orador y del escritor.»⁽⁵⁷⁾ Entre las últimas, se revalorizaba la enseñanza de la filosofía, como restitución de la unidad fundamental de la ciencia, despedazada por las necesidades del análisis, "refiriendo todas las cosas a Dios, su principio supremo, y todos los conocimientos al entendimiento humano, su instrumento común". La filosofía propiamente dicha confluía en la teodicea⁽⁵⁸⁾.

La organización de las asignaturas se estructuraba en 6 años, mezclándose las de diversos ramos, y tratando siempre de buscar su aplicación. La historia debería enseñarse partiendo de los hechos más contemporáneos a los más retrógrados, para que el alumno pueda interesarse a partir de los datos a su alcance; pero Jacques no da más precisiones, pues debería quedar a criterio de los profesores de cada colegio.

Por otro lado, debería permitirse a quienes quieran hacer carreras no universitarias, como las de agrimensor, el minero o el comerciante, cursar solamente tres años, en los cuales aprendería solamente lo que le fuera útil. Este sistema permitiría a algunos la elección prematura de una carrera, sin modificar el espíritu general. Si esta población se incrementara, para no perturbar el desarrollo de la enseñanza secundaria, se crearían escuelas profesionales.

Jacques propuso también la adopción del Reglamento para exámenes del Colegio Nacional de Buenos Aires, como modelo para el resto del país. Allí se sostenía la necesidad de implementar exámenes escritos, a fin de fomentar la imparcialidad, junto con la severidad necesaria. Jacques planteaba su propia dificultad para estructurar una respuesta clara y concisa puesto él mismo frente a un tribunal: ¿Cómo no esperarla en un joven inmaduro? Por ello los exámenes escritos aparecían más acordes a su edad y madurez, siendo la exposición oral un resultado de un proceso mas complejo de preparación⁽⁵⁹⁾.

56 *Ibidem*, p. 10.

57 *Ibidem*, p. 11.

58 *Ibidem*, p. 12.

59 Véase también *Reglamento y Programas para los exámenes del año de 1863 en el Colegio Nacional*, Buenos Aires, Imprenta de Bernheim y Borneo, 1864.

El otro elemento significativo de la Memoria de Jacques para la cultura escolar es la libertad de cátedra. Antes que un libro de texto, el profesor debía guiarse con libertad por un programa detallado. El profesor es como un herrero que debe abrir las puertas de la inteligencia de los alumnos: debe buscar la llave que funciona, en una y otra explicación. Los profesores que sólo toman recitación de los libros, no cumplen esta función.

En suma: las Memorias de Jacques proponían un curriculum clásico-científico, organizado en asignaturas, y especialidades vinculadas al desarrollo económico de cada región. A excepción de las escuelas de minería que funcionaron en San Juan y Catamarca, este postulado nunca se llevó a la práctica dentro de los colegios nacionales. En la década de 1890, cuando ya el consenso sobre la necesidad de ampliar la oferta hacia la formación profesional estuvo logrado, no se siguió la propuesta de Jacques de incluirlos con curricula abiertas, sino que se crearon establecimientos diferenciados⁽⁶⁰⁾.

3. Locación, conocimiento y curriculum: algunas preguntas finales

En el trayecto que va de la oposición en la Francia natal a la alianza con el mitrismo, Jacques ha experimentado las dislocaciones propias de la relación entre saber y enunciación. Por locación entiende Homi Bhabha el hecho de que un conocimiento está emplazado en un tiempo y en un lugar que lo reordenan y le confieren otros significados⁽⁶¹⁾. Mientras que el saber en el contexto francés funcionaba como copresencia de una posición política contestaria, ese mismo saber -puesto a funcionar en otros contextos- produce figuras diferentes.

Cuando Jacques determina que los indios no tienen frente o que su contacto con la cultura no los ha favorecido, está rearticulando su saber en términos ajenos al universalismo de la declaración de los derechos del hombre a la vez que se incluye en el universo de la mirada europea sobre estas realidades. La consecuencia político-pedagógica de la experiencia de la frontera y del acontecer tucumano parece ser la disposición a realizar alianzas con las élites locales. Estas se encuentran en un espacio opuesto a sus proyectos políticos en Francia, aunque existe un habitus y una mirada comunes que los articulan. En suma, la dislocación se hace presente cuando el saber en interjuego con la nueva locación proporciona una experiencia sumamente diferente sobre los sujetos sociales locales. Dos elementos pueden destacarse como ejemplos de este deslizamiento.

En primer lugar, la constitución misma del concepto de libertad en el espacio político, teórico y educacional. Dado el carácter paradójico del liberalismo latino-

60 1896 Escuela de Comercio, 1897 Escuela Industrial de la Nación.

61 BHABHA, H., *The location of culture*, New York and London, Routledge, 1994. Con respecto al concepto de dislocación como apertura inmanente de lo social y base de las prácticas políticas, consultar LACLAU, E., *New reflections on the revolution of our time*, London, Verso, 1990, en particular p. 41 y ss.

americano, el concepto de libertad en la diagnosis sarmientina -cargada cada vez más de un naturalismo histórico donde lo geográfico moldeaba lo cultural- parece implicar la caída de la razón -herramienta base de la libertad- como proyecto⁽⁶²⁾. Frente a esta paradoja o imposibilidad, según como se mire, hubo un haz de respuestas al respecto. El propio Sarmiento plantó la limitación posible de los sujetos de la razón -los sujetos de la libertad- provocando lo que Adriana Puiggrós ha denominado "la escisión del sujeto" en Sarmiento⁽⁶³⁾. ¿Es la respuesta de Jacques la admisión de la futilidad de los usos teóricos de su propia psicología y de las categorías espirituales a la hora de las tareas organizativas del Estado argentino? ¿Es ante esta futilidad que afirma que su filosofía se escribe sobre las cenizas de su antiguo manual de filosofía?

En segundo lugar, el lugar de Francia en la conformación del imaginario republicano que en la década de 1860 empieza a conformarse. Hasta ese momento, Francia era identificada con la proclama y las luchas republicanas que incluían los movimientos contra la monarquía restaurada. Luego de la muerte de Jacques, esta fama se vería salpicada por la intervención de corte imperialista en México en la década de 1860 y vuelta a golpear por ese síntoma de lo real -el real del desarrollo capitalista⁽⁶⁴⁾ - que constituyó la experiencia de la Comuna de París, Francia se mantiene indemne en el imaginario de los sujetos de la organización nacional como aquella nación "a la que se pertenece" con respecto al legado republicano⁽⁶⁵⁾. Esta perspectiva -según Roig- se mantuvo hasta la primera guerra mundial⁽⁶⁶⁾. Ante los ojos de los sectores dominantes en Argentina, ¿lo "francés" articulaba al "emigrado" o viceversa? Nuestro itinerario muestra que la locación "francés" y la mirada que de allí se desprende constituyó una instancia decisiva. En efecto, la locación novedosa que Jacques experimenta lo desliza hacia el liberalismo central y organizador que representa la coalición mitrista.

Es en este marco donde se da una relación entre «escritura viajera» y discurso pedagógico. En este sentido, las vinculaciones establecidas no son causales: la pedagogía es un saber básicamente sedentario. Sin embargo, Jacques parece haber sacado conclusiones organicistas ante el contacto con mujeres que casi conversan, soldados que tienen compañera e indios feroces. Asimismo, algunos de esos rasgos se hacen presentes en la experiencia tucumana: la labilidad de los estados provinciales, la caída del proyecto de la Confederación bajo Urquiza, la nueva presencia de la montonera de la cual Sarmiento ya había hecho la diagnosis.

Jacques identificó desde el comienzo el contraste entre el tejido social disponible y las tareas a realizar en la transformación de esa naturaleza descripta de

62 ORGAZ, Raúl, *Sarmiento y el naturalismo histórico*, Córdoba, Imprenta de la Universidad, 1940. Sobre Sarmiento y Alberdi en las alternativas de organización del Estado nacional en Argentina, consultar BOTANA, Natalio, *La tradición republicana*, Buenos Aires, Sudamericana, 1982.

63 PUIGGROS, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1915)*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

64 ZIZEK, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI, 1992.

65 BOTANA, op. cit.

66 ROIG, A., "Introducción" a *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, op. cit.

manera admirativa. Sus primeras imaginaciones pedagógicas daban un lugar de importancia a perfiles modernizadores, profesionales, en función de la transformación de esa naturaleza. Esos primeros proyectos ya se asentaban en la hipótesis eliminacionista con respecto a los indígenas y una mirada comprensiva pero paternalista sobre otros sujetos populares.

La experiencia tucumana hizo naufragar sus proyectos de instrucción elemental y secundaria. Sus propuestas curriculares y su localización institucional se desplazaron decisivamente en una articulación que tendría fuerza modelística: el curriculum científico-humanista y el Colegio Nacional de Buenos Aires, proyecto cultural de la administración mitrista.

Otro grupo de preguntas pueden realizarse, entonces, en torno al hecho educativo y a la significación de la fundación del primer modelo de enseñanza secundaria que se expandió a nivel nacional -el Colegio Nacional de Buenos Aires- en las políticas de formación de la libertad. ¿Qué se ganaba y qué se perdía al afirmar el curriculum humanista y la latinidad como modelo hegemónico de la educación secundaria para la Argentina? ¿Qué consecuencias tuvo el hecho de que su curriculum haya tenido «poco espesor»⁶⁷ con respecto a las representaciones educativas de la oligarquía argentina? ¿Cómo pensaba Jacques la articulación de políticas democráticas en el marco de estrategias fuertemente excluyentes de amplios sectores de la población? ¿Por qué la filosofía quedaba relegada a lugares marginales en el curriculum, casi como negación de sus propias competencias originales?

Quizás podrían abordarse las preguntas anteriores considerando a su experiencia americana como un choque cultural, antes que como un sencillo deslizamiento ideológico hacia la coalición hegemónica. En efecto, su «argentinización» transhumante y los ojos de la escritura «imperial» sobre estos sujetos librados a lo natural prescindían de la articulación ideológica, el discurso de los derechos, la filosofía liberal-democrática y las proclamas de tono jacobino para dar lugar a un juicio que olvidara la prospectiva (ideológica) democrática y se lanzara por esa promesa de conocimiento de lo real que ofrece el naturalismo científico. Este paso de lo ideológico a lo científico -del saber por principios al saber por reglas- está quizás preanunciando su deslizamiento desde una posición ideológica frente a las élites -tal como la había desarrollado en Francia- a una posición de adaptación de tono negociador, como la que supo cultivar en la naciente argentina. Esto es, la alteración de las relaciones entre saber y locación proporciona al primero nuevos acentos, ante el impacto experiencial de las nuevas escenas.

En este deslizamiento pueden comenzar a ser abordados los tipos de problemas planteados: la libertad -parte del instrumental ideológico- deja de cumplir sus fines ante la necesidad de organicidad; la referencia cultural francesa se deslizó y cumplió un nuevo papel en relación con la conformación de imágenes de orden antes que hacia la consumación de un programa revolucionario burgués; el deslizamiento producto del choque cultural no pudo ser formulado filosóficamente,

por lo que este saber es marginado tanto desde la actividad concreta como desde las posiciones curriculares. La producción del canon curricular para el Colegio Nacional de Buenos Aires se convirtió en la piedra de toque que constituyó a la educación secundaria en el centro de la autoridad cultural oligárquica, focalizada en los signos de distinción que proporcionaban la erudición y la contemplación estética, y excluyente de los procesos cultural y socialmente más dinámicos que tenían lugar por ese entonces en nuestro país.

En sus últimas actuaciones antes de su muerte, Jacques derrotó -con su presencia legitimante y sus propuestas- otras alternativas curriculares más profesionales o culturalmente más flexibles, algunas de las cuales el mismo había formulado. Es este Jacques, el de la Memoria, el que ha quedado «congelado» como héroe fundador de la escuela media. Indagar en las condiciones de emergencia de su proyecto, sobre su exilio y su pedagogía, implica desplegar las negociaciones, exclusiones y silencios sobre los que se construyó. Desplegar este problema implica percibir a Jacques más allá de la «historia de las ideas» o de la hagiografía, ya que prestar servicio al mitrismo -esa presencia tan poco jacobina- significó también participar en la producción de las bases de un proyecto educativo que suponía tanto la exclusión social como la producción de élites para un modelo republicano lejano de las barricadas parisinas de 1848.

67 La expresión está tomada de PUIGGROS, op. cit.

Héctor Rubén Cucuzza

**DE CONTINUIDADES Y RUPTURAS:
EL PROBLEMA DE LAS
PERIODIZACIONES**

DE CONTINUIDADES Y RUPTURAS: EL PROBLEMA DE LAS PERIODIZACIONES

Héctor Rubén Cucuzza*

En su prólogo a *Las épocas de la historia alemana*, de J. HALLER, Ortega y Gasset se pronunciaba en favor de la objetividad de los periodos históricos, señalando:

«La fluencia continua y multiseccular de la vida de un pueblo aparece articulada en unas cuantas, muy pocas, coyunturas, momentos en que la línea recta de una persistente cotidianeidad se quiebra para iniciar otra recta diferente orientada, a veces en parcial retroceso. Cada una de estas rectas representa en ocasiones centurias y es lo que se suele llamar una época. El hecho que la inicia hace época o es epocal. En él se interrumpe o suspende una cierta configuración de la vida de un pueblo y comienza otra nueva» ⁽¹⁾

Sin embargo, como veremos más adelante, la dicha «objetividad» de los periodos históricos, parecería depender de algunos factores humanos, sociales, ideológicos; tanto o más que en el supuesto «descubrimiento» por los historiadores, de los hitos o hechos históricos más o menos relevantes efectivamente (o míticamente) acaecidos.

Se preguntaba Nico Poulantzas sobre si pueden definirse «periodos» típicos de una formación social, con ritmo propio de escansión, periodos a los que corresponde, en el nivel político, una forma de Estado particular. Para avanzar críticamente:

«Es preciso (...) apartar la concepción evolucionista e historicista,

* Universidad Nacional de Luján, Argentina.

1 Citado por AZNAR, Luis. *Criterios de periodización histórica*, Buenos Aires, CEFYL/UBA, Colección Textos y Testimonios, N° 11, 1965, p. 3.

que supone una temporalidad unilineal de sucesión, ya modos de producción, ya «etapas» de formación social, ya forma de una instancia regional de una formación; tal concepción conduce en efecto a esa delimitación cronológica que sigue haciendo estragos en el dominio de las ciencias sociales. En el caso de las formas de Estado, acaba por ver en ellas otras tantas etapas sucesivas de transformación del Estado Capitalista, correspondientes a otras tantas etapas de evolución simples de las formaciones capitalistas». (2)

La crítica de Poulantzas pareciera dirigirse a un punto que formó parte de una de las históricas polémicas en el marxismo. Tales las ponencias en el XI Congreso Internacional de Ciencias Históricas, realizado en Estocolmo en agosto de 1960, realizadas por E. M. ZJUKOV, de la Universidad de Moscú.

Sostenía el mismo, que la periodización tiene una enorme importancia para la ciencia histórica. No sólo permite comprender el proceso histórico sino la determinación de sus leyes internas. Reivindicaba para el marxismo «el haber puesto de manifiesto la participación efectiva de todas las naciones en el proceso histórico universal; eliminando toda preferencia subjetiva por una u otra comunidad étnica...», para añadir:

«El fundamento de una periodización científica de la historia universal es el reconocimiento de las reglas generales del desarrollo de la sociedad humana. La ciencia de la historia marxista (...) se guía por el hecho de que la condición determinante principal de la existencia y desarrollo de toda nación, y de la sociedad como un todo - en todos los periodos de la historia, en la aurora de la civilización, así como en nuestro tiempo- es la producción material». (3)

Una posición, a la que no vacilaríamos de calificar como «eclectica», surge de la exposición de J. H. J. Van Der Pot:

«...hemos examinado la esencia de la división de la historia en periodos. Al encuentro de los que han ensayado ya sea negar, ya sea probar la posibilidad basándose sobre la estructura misma de la historia (en el sentido objetivo de la palabra) nos hemos esforzado en mostrar que esta posibilidad no deriva de la estructura de la historia sino solamente de la del conocimiento humano. En cuanto al problema de saber si los periodos tienen una existencia objetiva (en la realidad misma) o solamente una existencia subjetiva (en el

2 POULANTZAS, Nicos. *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México, Siglo XXI, 1972, p. 185.

3 En AZNAR, Luis, op. cit., p. 13.

conocimiento humano), nos parece que la verdad debe encontrarse entre esos dos extremos: los periodos tienen una parte objetiva y una parte subjetiva, la división de la historia en periodos es una forma que el sujeto del conocimiento humano da al pasado...» (4)

Ciro F. S. Cardoso denomina realistas y convencionalistas a las dos posiciones básicas que se enfrentan respecto del problema de la objetividad. Así:

«La primera afirma que la periodización proviene necesariamente de la misma naturaleza del objeto de investigación; los periodos cuando son establecidos de manera adecuada, constituyen por lo tanto un reflejo de la realidad histórica. La segunda cree, al contrario, que la historia es un devenir o movimiento constante, ininterrumpido, y que cualquier periodización es arbitraria, justificable únicamente por razones didácticas o pragmáticas...» (5)

El mencionado autor relaciona las posiciones respecto de las periodizaciones con las concepciones del tiempo desde Newton a Einstein, problemática que excede los límites de esta síntesis.

Con todo, vale al menos señalar, que la crítica de la historiografía actual apunta a las «concepciones positivistas del oficio del historiador, (a las) posiciones mecanicistas (que se expresaban) en la causalidad lineal propia de la visión episódica de la historia», según Ciro F. S. Cardoso:

«Hoy día, por el contrario, se tiende hacia un modo bastante más complejo de abordar a las determinaciones, (nosotros agregaríamos a las periodizaciones), sintetizado a veces en la expresión "causalidad estructural", que implica no solamente una correlación entre "hechos históricos", a la manera del positivismo, sino que se parta de la totalidad de lo social, o sea, de la sociedad como un todo estructurado...» (6)

No es ajena a esta posición, la influencia de la escuela de los Annales, en su exigencia de una historia «total» que abarcara del «sótano al altillo» (7), y la conocida propuesta de Fernand Braudel:

4 Ibidem, p. 37.

5 CARDOSO, Ciro F. S. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*, Barcelona, Critica, 1985, pp. 206-207.

6 Ibidem, p. 209.

7 «...esta historia se presenta en función de dos hipótesis de trabajo: una historia vertical, una historia en la larga duración. Por historia vertical entiendo aquello que (...) se esfuerza en tomar en cuenta «de la cave en granier» los diferentes niveles de la aventura humana...» VOVELLE, Michel «¿Hay un inconsciente colectivo?» en VOVELLE, Michel, *Ideologías y mentalidades*, Barcelona, Ariel, 1979.

«La historia tradicional, atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento, desde hace largo tiempo nos ha habituado a su relato precipitado, dramático, de corto aliento. La nueva historia económica y social coloca en primer plano de su investigación la oscilación cíclica y especula sobre su duración(...) De esta forma, existe hoy, junto al relato (o al «recitativo») tradicional, un recitativo de la coyuntura que para estudiar al pasado lo divide en amplias secciones: decenas, veintenas o cincuentenas de años(...) Muy por encima de este recitativo se sitúa una historia de aliento mucho más sostenido todavía, y en este caso de amplitud secular: se trata de la historia de la larga, incluso de muy larga, duración...»⁸

Corta, mediana y larga duración. Acontecimiento, coyuntura y estructura. Periodizar la historia ya no podría ser mera enumeración cronológica de etapas entre una y otra batalla o entre uno y otro gobierno.

Algunas periodizaciones en la historia universal

Atribuye George Sarton a los sumerios el relato de la edad de oro del hombre. Así la describía una tablilla:

«En esos días no había serpiente, no había escorpión, no había hiena.

No había león, no había perro rabioso, ni lobo.

No había temor, ni terror.

El hombre no tenía rival.

En esos días la tierra Shubur (Este), lugar de abundancia, de decretos justos.

Sumer (sur), de lengua armoniosa, la gran tierra de los «decretos principescos».

Uri (norte), la tierra con todo lo necesario.

La tierra Martu (oeste), que descansaba segura.

El universo todo, la gente al unísono,

rezaba sus preces a Enlil en una sola lengua.»⁹

¿Por qué, las culturas más antiguas colocaron la edad de oro de la «humanidad» en el pasado? (Sólo a partir de la idea de «progreso» afirmándose progresiva-

mente en los tiempos «modernos» para triunfar en el siglo XIX, cuestionada en el siglo XX con vehemencia; se invirtió la idea de que la sociedad humana fuera perfecta en sus comienzos para luego degenerar).

¿Será una resultante de residuos de oralidad en los comienzos de la escritura? Esto es, supervivencias del culto a los antepasados, de los «fundadores» míticos, de los tiempos «Heroicos» de los conquistadores, transmitidas oralmente por los ancianos?

¿O quizá representen perduraciones idealizadas del pasado preneolítico sin diferenciación en clases del «comunismo primitivo»?

Las primeras periodizaciones aparecen como elaboraciones en que cada pueblo procuraba apropiarse de su historia, de sus orígenes y su desarrollo; no solamente como toma de conciencia de su identidad, cohesión y continuidad, sino para afirmarse legitimando los particularismos «nacionales».

Valga como ejemplo, tanto para griegos como para romanos, «bárbaro», implicaba el mundo exterior, diferente idioma, diferentes costumbres. Bárbaro era lo «otro», lo confuso, lo ahistórico.

Señala Luis Aznar la presencia de un rasgo común en las periodizaciones «protohistóricas» (sic): la doctrina de las cuatro edades del mundo o periodizaciones «tetráticas».

«De origen mesopotámico, tuvo extraordinario desarrollo en la India, aparece en Grecia (edades de oro, plata, bronce y de hierro); se trasluce en el Génesis bíblico (de la creación a la expulsión del paraíso, de aquí al diluvio, de éste hasta Abraham, de Abraham a Moisés) y ha sido identificada en las «civilizaciones americanas prehispánicas (Los cuatro soles mexicanos: de agua, de aire, de fuego, de tierra). En la India Brahmánica, las cuatro edades están relacionadas con los cuatro puntos cardinales, con los cuatro ciclos, las cuatro castas, con las cuatro etapas de la vida, etc.»¹⁰

Particularmente suponemos una relación con las estaciones climáticas pensando en las observaciones empíricas nada fáciles de realizar por culturas sedentarias de base agrícolas (el calendario nilótico egipcio, que inauguraba el año con las inundaciones relativamente puntuales del río obligaba a realizar correcciones en el calendario solar o lunar. Esta situación preocupaba más a los escribas del templo que a los agricultores).

Hesíodo, el poeta griego (750-700 aC) en *Los trabajos y los días* brinda un ejemplo de una periodización de base mítica. Los dioses habían creado cinco razas sucesivas de «hombres perecederos»:

8 BRAUDEL, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1979, pp. 64.
9 SARTON, George. *Historia de la ciencia*, Buenos Aires, Eudeba, T. I, 1965, p. 115.

10 AZNAR, Luis, op. cit., p. 4.

- 1) La de oro o de los genios bienhechores.
- 2) La de plata o de los genios subterráneos.
- 3) La de bronce o de los titanes.
- 4) La de los héroes.
- 5) La de hierro o de los hombres consumidos por las fatigas.⁽¹¹⁾

Es en la época helenística cuando surgirán tentativas «racionales» de dar cuenta del pasado. Desde Polibio hasta el alejandrino Tolomeo, el helenismo dividió la historia en cuatro dominaciones universales:

- 1) Asirio-babilónico.
- 2) Medo-persa.
- 3) Griego-macedónico.
- 4) Romano.

El sistema helenístico (que haría las delicias de un historiador «realista») fue adoptado por el cristianismo primitivo, y en San Jerónimo (348-420) recibió la legitimación del relato bíblico sintetizando la teoría de las cuatro monarquías con «el coloso soñado por Nabucodonosor, y declarado por Daniel (Cap. 2): la cabeza de oro (Babilonios), el tronco de plata (por Medo-persas), los muslos de cobre (Macedonios) y los pies de hierro (Romanos).»⁽¹²⁾

Adoptada por el cristianismo, la idea de las cuatro monarquías alcanzó el siglo XVI. El Renacimiento europeo la sustituyó sentando las bases de la división «tradicional» de la historia que aun en nuestros días impregna con su cosmovisión los manuales escolares.

Esta tiene sus orígenes en la redefinición del pasado provocada por la naciente cosmovisión de la burguesía europea hacia los siglos XV y XVI. La revaloración de la antigüedad clásica implicaba reflexionar sobre el «momento» en que habría «sucumbido» la cultura grecorromana.

Los historiadores italianos sostuvieron que el año 476 con la caída de Roma originaría una nueva época histórica. En su Historia Florentina, describía la crisis Maquiavelo (1469-1527), de la siguiente manera:

«Italia y las otras provincias romanas no sólo variaron el gobierno y el príncipe, sino las leyes, las costumbres, el modo de vivir, la religión, la lengua, el vestido y los nombres, cosas que cada una de por sí (no ya todas juntas) harían, pensándolo (no ya viviéndolo y soportándolo) espantar a todo ánimo firme y constante. De esto procede la ruina, el nacimiento y el aumento de muchas ciudades...entre

11 *Ibidem*, p. 4.
12 *Ibidem*, p. 5.

estas ruinas y estos nuevos pueblos surgieron nuevas lenguas, como se muestra en el hablar que en Francia y España y en Italia se acostumbra; la cual mezclada con la lengua patria de aquellos nuevos pueblos y con la antigua romana, produce un nuevo modo de hablar pero entre tantas variaciones no fue la de menor importancia el cambio de religión, porque chocando la costumbre de la antigua fe, con los milagros de la nueva, se originaron tumultos y discordias gravísimas entre los hombres...»⁽¹³⁾

La división binaria (antes y después del 476) condujo a una división tripartita ante la necesidad de definir y apropiarse del presente y el porvenir. La mentalidad renacentista aportó la idea de «modernidad», de tiempos modernos, en los cuales resurgía la cultura clásica. Entre ambos tiempos, en el «medio», sólo quedaba la «oscuridad» de los tiempos intermedios y decadentes, la Edad Media.

La denominación Edad Contemporánea surgió hacia el siglo XVIII entre los historiadores europeos como una necesidad de referirse a la historia de las generaciones inmediatamente precedentes, los «contemporáneos», para recortarlos en el tiempo de la Edad Moderna considerada como la última de las edades.⁽¹⁴⁾

La división cuatripartita se consolida con la Revolución Francesa, afirmándose en la cosmovisión racionalista lineal del progreso indefinido en el siglo XIX, aunque ya en este último comenzara su crítica en la historiografía romántica.

Cabe mencionar, sin embargo, que en pleno siglo XVIII, deslumbrado de «luces» cartesianas, oscilando entre dos masas o bloques ahistóricos, atemporales, un pasado oscuro, el reino de las tinieblas de la humanidad y un iluminado futuro, el reino en este mundo de la Razón; el italiano Giambattista Vico cuestionaba solitario la cosmovisión lineal de la historia.

En 1725 edita la primera *Ciencia Nueva*. En su imagen del desarrollo de los tiempos históricos *en espiral*, en eternos *corsi e ricorsi*, la humanidad volvería cada vez sobre sus pasos, pero en ciclos abiertos en nuevos niveles cualitativos.⁽¹⁵⁾

La dialéctica del movimiento histórico en Vico, fue apreciada por Marx y Engels, quienes fundaron su periodización de la historia universal, partiendo del supuesto de que la lucha de clases como «motor de la historia» en el interior de cada modo de producción provocaría el pasaje de una formación social a otra. Resultarían así las siguientes etapas:

- 1) Del comunismo primitivo (Sin clases sociales).
- 2) Del esclavismo (Contradicción antagónica entre amos y esclavos).

13 *Ibidem*, p. 7.

14 Véase KOSELLECK, Reinhart, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

15 VICO, Giambattista. *Una ciencia nueva sobre la naturaleza común de las naciones*, Buenos Aires, Aguilar, 1964. (En página 66 la edición consultada presenta un desplegable con la periodización de Vico).

- 3) Del feudalismo (Contradicción antagónica entre señores y siervos).
- 4) Del capitalismo (Contradicción antagónica entre burgueses y proletarios). Fase imperialista (Lenin)
- 5) Del socialismo (contradicción no antagónica entre obreros y campesinos).
- 6) Del comunismo (Desaparecen las contradicciones de clase y el Estado).

Entre todas las polémicas que generó el marxismo en nuestro siglo, nos interesa destacar, por su relación con el problema que nos ocupa, la que se desarrollara a partir de un manuscrito de Marx de 1857-58, cuyas ediciones y traducciones se conocieran en el mundo occidental, prácticamente, hacia los cincuenta/sesenta.¹⁶

Se trata de los *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie*, escritos como preparación de sus obras: *Contribución a la crítica de la economía política* y *El Capital*.

Ante la periodización antes mencionada, cuyas resonancias europeas son por demás evidentes, los Grundrisse introducen una polémica en el marxismo sobre el «modo de producción asiático», el que poseería al menos dos características esenciales:

- a) Una organización de la producción en la aldea, por castas, cada una de ellas especializada en una ocupación hereditaria.
- b) La dominación de grandes territorios por un estamento que consta de un déspota y una burocracia, y que a menudo controla proyectos de regadío en gran escala.

La exacción del tributo de a) sobre b), según algunos autores sería la causa de la eliminación del excedente y bloquearía el «desarrollo» de la sociedad conduciendo al estancamiento.

Hemos mencionado visiones «lineales» de la historia; también visiones «cíclicas abiertas»; trabajemos ahora una visión «cíclica cerrada».

El incremento del material arqueológico, antropológico, filológico, etc., producido en nuestro siglo, puso en cuestionamiento las antiguas periodizaciones e impulsó la exigencia de nuevos niveles de síntesis entre los historiadores.

Entre 1911 y 1922, Oswald Spengler, emprende la publicación de *La decadencia de Occidente*. En su visión cíclica, cerrada, todas las culturas habrían transcurrido ciclos de crecimiento y decadencia, siguieron idénticos modelos y ritmos, más allá de las diferencias cronológicas.

16 Entre otros, véase HOBBSAWM, Eric, "Introducción a Karl Marx". *Formaciones económicas precapitalistas*, Cuadernos de Pasado y Presente, Córdoba, N° 20, 1972.

El cuadro de las «épocas correspondientes» tiene cuatro estaciones como las del año:

«PRIMAVERA: Es una época agreste, intuitiva, en que se producen poderosas creaciones de un alma que nace cargada de ensueños (...) Nace una mitología de grandioso estilo, como expresión de un nuevo sentimiento de la divinidad. Hay un terror y un anhelo cósmicos (leyendas heroicas de los arios, de los griegos, de los cristianos y épica caballeresca de la Edad Media).

VERANO: empieza a madurar la conciencia, y se producen los primeros movimientos políticos, urbanos y críticos. En la religión el pueblo se aparta de las grandes formas primitivas (movimientos reformistas como la religión de Dionisios entre los griegos, Lutero en la cultura occidental). Luego comienza una concepción puramente filosófica del sentimiento cósmico. Por último, a través del movimiento puritano, la religión se empobrece en sentido racionalista místico (los pitagóricos entre los griegos, Mahoma en la cultura árabe, los puritanos y los jansenistas en la cultura occidental).

OTOÑO: Es la época de la inteligencia urbana y de la culminación de los esfuerzos intelectuales. Surge la «Ilustración», la fe en la omnipotencia del intelecto, el culto de la «naturaleza», la «religión racional» (Buda en la cultura India, los sofistas, Sócrates y Demócrito en la cultura griega; Locke, Voltaire y Rousseau en la cultura occidental). Por último se producen los grandes sistemas finales (la filosofía Vedanta en la India, Platón y Aristóteles entre los griegos, Avicena entre los árabes, Goethe, Kant, Fichte, Schelling, Hegel en Occidente).

INVIERNO: Es el comienzo de la civilización urbana cosmopolita. Se extingue la fuerza creadora en el espíritu y la vida misma se convierte en problema. Brotan tendencias ético-prácticas de una humanidad cosmopolita, irreligiosa. La concepción del universo se hace materialista. Se rinde culto a la ciencia, a la utilidad, a la felicidad. Más tarde, los ideales ético-sociales de la vida desembocan en el escepticismo (...) y se propaga un sentido último del mundo (budismo indio desde 500, estoicismo grecoromano, desde 200, fatalismo práctico del Islam desde 1000, socialismo ético occidental desde 1900)¹⁷

Se advierte que la concepción de Spengler no resulta nada esperanzada y optimista sobre el futuro de la humanidad, a la vez que destruye la idea de progreso lineal indefinido.

17 En PRELOOKER, Mauricio. «¿Qué es la historia?», introducción de la edición española de *Historia Universal Visualizada*, Buenos Aires, Omeba, T. I, 1980, p. 19.

El brasileño Darcy Ribeiro procuró sistematizar los aportes realizados por la antropología periodizando sobre los cambios en las tecnologías. Propone las siguientes ocho revoluciones tecnológicas y sus correspondientes consecuencias socioculturales.

«1) **REVOLUCIÓN AGRÍCOLA:** Centrada en las aldeas agrícolas indiferenciadas, es acompañada por una expansión pastoril, que se hace a través de hordas nómades.

2) **REVOLUCIÓN URBANA:** Su eje lo constituyen los estados rurales artesanales, que pueden ser colectivistas o privatistas -en este último caso aparece la esclavitud-. Se produce una nueva expansión pastoril bajo jefaturas nómades (ej. Hunos)

3) **REVOLUCIÓN DEL REGADÍO:** Se forman grandes imperios teocráticos, impulsados por grandes innovaciones tecnológicas, tales como grandes canales de riego, barcos, sistemas de caminos, edificaciones gigantescas-pirámides, templos, palacios-urbanización, sistemas de escritura ideográfica y de pesas y medidas; desarrollos científicos, especialmente en matemáticas y astronomía (Egipto, Incas, etc.)

4) **REVOLUCIÓN METALÚRGICA:** Se perfecciona la tecnología del hierro forjado, la manufactura de herramientas, la moneda acuñada, y se difunde el alfabeto (Grecia, Roma).

5) **REVOLUCIÓN PASTORIL:** Se utilizan más intensamente los animales para la tracción y para la caballería de guerra, y se perfecciona el empleo de la energía hidráulica y eólica. Durante esta etapa se desarrollan los imperios despóticos salvacionistas, como el Islam.

6) **REVOLUCIÓN MERCANTIL:** Asentada en la tecnología de la navegación oceánica y en el uso de las armas de fuego, provoca la quiebra del feudalismo europeo. Se desarrollan los imperios mercantiles salvacionistas (España, Portugal, Rusia, surge el colonialismo esclavista (Estados Unidos, Cuba, Brasil), y se produce la expansión del capitalismo mercantil (Holanda, Inglaterra- siglo XVIII).

7) **REVOLUCIÓN INDUSTRIAL:** Aparece el imperialismo de los siglos XIX y XX (Inglaterra, Francia, Estados Unidos), el neocolonialismo, el socialismo revolucionario (U.R.S.S. 1917, China 1949), el socialismo evolutivo (Suecia, Inglaterra) y el nacionalismo modernizador (Turquía, Egipto, Argelia, América Latina).

8) **REVOLUCIÓN TERMONUCLEAR:** Está en marcha en nuestros días con el desarrollo de la electrónica, la energía atómica, la automatización, etc. Estos progresos tecnológicos, que ofrecen inmen-

sas posibilidades de transformación de la vida material de todos los pueblos de la tierra, ya están unificados en un mismo sistema de interacción, y actuarán como un acelerador de la evolución de los pueblos atrasados de la tierra, creando nuevas formaciones socioculturales, las sociedades futuras».⁽¹⁸⁾

Carlo M. Cipolla, en su *Historia económica de la población mundial*, se opone a la multiplicación de revoluciones, señalando que «Con demasiada frecuencia los historiadores han exagerado los cambios que ocurren constantemente en la historia titulándolos «Revoluciones» (...) Sin embargo, desde nuestro punto de vista por lo menos, todas estas «revoluciones» fueron escasamente revolucionarias...»⁽¹⁹⁾

Manifiesta en el prólogo su intención de describir globalmente la evolución de la humanidad «desde el punto de vista de su esfuerzo material: su crecimiento numérico y de nivel de vida».

Propondrá entonces, sólo dos «revoluciones»: la revolución agrícola neolítica y la revolución industrial, utilizando como criterio los cambios en el uso de los «convertidores de energía»; y propone una división tripartita de la historia trabajando en la larga duración. Así:

- 1) Desde la hominización hasta la revolución agrícola, el hombre realizaba una práctica económica recolectora utilizando convertidores de energía vegetal y animal.
- 2) Desde el neolítico hasta el siglo XIX, el hombre pasa de recolector a productor. Con ello controla y aumenta el abastecimiento de convertidores biológicos, meramente, aunque surgen otros convertidores como el molino de agua, el molino de viento, la vela. Con todo, según Cipolla, estos cambios sólo habrían transformado al hombre en un «parásito cada vez más eficiente».
- 3) Desde la revolución industrial hasta nuestros días, el hombre pasa a dominar convertidores de energía no biológicos, tales como el carbón, el vapor, la electricidad, el petróleo, la energía atómica y solar.

Un indicador del aumento de la «eficiencia» es para el autor, el crecimiento demográfico, para lo cual no deja de expedirse sobre los «peligros» de la explosión demográfica en los últimos capítulos.

Pasaremos, por último, a considerar las posiciones de Eduardo Astesano, el que reclama una «reconstrucción de una conciencia histórica universal», la que habría sido racionalizada (¿ideologizada?) por la hegemonía dominante de la cultura occidental «proyectando sobre el conjunto de la humanidad el espíritu de sus

18 *Ibidem*, p. 25.

19 CIPOLLA, Carlo. *Historia económica de la población mundial*, Buenos Aires, Eudeba, 1964, p. 21.

dos siglos de revolución burguesa, elaborado en el reducido espacio de Europa y su zona de expansión: los Estados Unidos», criticando al europeísmo etnocentrista:

«Ese universalismo occidental, nos tiene acostumbrados a pensar en siglos, medida lógica para una cultura quinquenal (el medio milenio de Colón a nuestros días). Pero si abrimos la puerta del pensamiento a la monstruosa corriente del tiempo que nos ha precedido, se nos exige, por lo menos, pensar en milenios, que es la medida de las grandes culturas antiguas como Egipto, China o Sumeria, a fin de preparar nuestra mente para equilibrar de nuevo los valores de todo el pasado.»⁽²⁰⁾

Astesano no se conforma con la propuesta de resignificar las unidades de medida del tiempo y avanza sobre consideraciones epistemológicas en tanto propone aceptar «esta ley de los milenios, el determinismo de la estructura ecosocial sobre las superestructuras políticas e ideológicas, que constituyen reflejos libres que caracterizan a las generaciones y dan personalidad a los pueblos, dentro del proceso repetitivo de la especie», para proponer una imagen a escala del devenir:

«Si imaginamos solamente toda la historia de la vida sobre la Tierra comprimida en un solo año, en esta escala, los primeros ocho meses estarían completamente desprovistos de vida. Los dos meses siguientes estarían dedicados a las criaturas más primitivas, desde los virus y bacterias monocelulares hasta las meduzas, mientras que los mamíferos no aparecerían hasta la segunda semana de diciembre. El hombre, tal como lo conocemos, habría entrado en la escena aproximadamente a las 11.45 p.m. del 31 de diciembre.»⁽²¹⁾

Consecuentemente periodizará Astesano:

- 1) La cultura de subsistencia (un millón de años).
- 2) La cultura de acumulación (del VI al I milenio)
- 3) La cultura de excedente externo (del III al I milenio)
- 4) La desintegración del mundo antiguo (del siglo XVI al XIX) o la cultura mercantil mundial.

20 ASTESANO, Eduardo. *Historia Ecológica y Social de la Humanidad*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, T. I, 1979, p. 8.

21 *Ibidem*, p. 9.

Periodizaciones utilizadas por algunos manuales de historia de la educación y/o de la pedagogía

Los manuales de Historia de la educación usualmente accesibles, responden, en general, a las periodizaciones políticas tradicionales.

Más allá de ello que podría responder a razones meramente pragmáticas, esto es, la rutinaria convencionalidad de la división tradicional de la historia; tanto como a una visión europeizante que privilegia en el énfasis los hechos y pedagogos de los países «centrales» y subestima los de la «periferia»; encontramos una falta de correlación con los problemas actuales de la historiografía.

Para ejemplificar realizamos un sencillo análisis cuantitativo de dichos manuales, consignando la cantidad de páginas que dedicaban a los hechos o teorías educacionales fuera del marco europeo para comparar con el total de páginas de la obra.⁽²²⁾

Todos ellos, tienden a identificar la historia de la educación con la historia de la escolarización del mundo, la que, a su vez, responde a la historia de la escrituración del mundo; salvo algunas que dedican algunas pocas páginas a las formas de educación «espontánea», «difusa», «ambiental», etc., en los pueblos «primitivos», «prehistóricos» (es decir anteriores a la escrituración), «comunistas primitivos», etc. a otras categorías-dominantes que reclaman hoy un cuidadoso análisis.

Dejan, por tanto, fuera de la «historia», tanto en el pasado como en el presente, las formas de producción, transmisión, apropiación del saber en las culturas orales o ágrafas.

- 1) DAVIDSON, Tomás *Una historia de la educación*, Madrid, D. Jorro Editor, 1900.

Total de páginas:	412
Educación salvaje:	8
Educación bárbara: Sumer y Akkad, Egipto, China, Babilonia y Asiria, India, Media y Persia	61
Educación cívica: Judíos, semitas, Grecia y Roma	94

22 La exclusión alcanzó en algunos casos a Portugal, tal como denunciaba Joaquim Ferreira Gomes, recomendando al Instituto Nacional de Investigación Científica, que la disertación de doctorado de António Nóvoa se publicara en francés, «para que, daqui para o futuro, não seja mais possível escrever um livro como a *Histoire Mondiale de l'Éducation* (Paris, P.U.F., 1981), que, nos seus 4 volumes, não tem uma única palavra sobre Portugal...É imperdoável que Gastón Mialaret e Jean Vial, que conhecem bem o nosso País, tenham cometido aquela «gaffe». FERREIRA GOMEZ, Joaquim "Situação actual da história da educação em Portugal", en *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Universidade de Coimbra, Ano XXII, 1988, p. 34.

Educación humana: Cristianismo, Antioquía, Islam

(13 pp.), Renacimiento, siglos XVI, XVII, XVIII, XIX, E.E.U.U ... 231⁽²³⁾2) MESSER, August *Historia de la pedagogía*, Barcelona-Buenos Aires, Ed. Labor, 1935, 3° edición.

Total de páginas: 424

Utiliza la periodización tradicional comenzando en Grecia.

Páginas dedicadas a otras culturas no europeas 0

3) HUBERT, René *Historia de la pedagogía*, Presses Universitaires de France, París, 1949.

Total de páginas 331

En el prefacio manifiesta su propuesta conciente de realizar una selección de los «grandes hechos y los grandes autores».

Mantiene la división tradicional. Divide su texto en dos partes:

1°) Los hechos pedagógicos, donde los «primitivos» y China 9

2°) Las doctrinas pedagógicas, donde «enseñanzas y prácticas orientales» y Confucio 9

4) ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*, México- Buenos Aires, F.C.E., 1964.

Total de páginas: 709

Mantiene la periodización tradicional y manifiesta en el prólogo su intención de limitarse a Occidente. Con todo dedica a China, India,

Cercano Oriente 11

Arabes, judíos 3

5) LUZURIAGA, Lorenzo *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1963, 5° edición.

Total de páginas: 288

23 Davidson justifica su periodización y el escaso interés que le merecen los «salvajes»: «Los grados inferiores de la civilización, son muy semejantes en todo el mundo (1); pero conforme avanzamos, aumenta el número de aberraciones. Por eso, mientras que podemos analizar en un sólo capítulo la educación salvaje, cada uno de los grados más elevados, exigirá varios...». La nota a pie de página viene a reafirmar:

(1) «Un grupo de salvajes es análogo a otros», dice el Dr. Johnson y esto es ampliamente confirmado por las modernas investigaciones». En Davidson, Tomas, op. cit., p. 26.

Mantiene la periodización tradicional. No declara limitarse a Occidente.

La educación primitiva (incluye una página dedicada a los pueblos «indoamericanos») 8

La educación oriental (China, India, Egiptia, Hebrea) 13

Arabes 1

6) CODIGNOLA, Ernesto *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Ateneo, 1964.

Total de páginas: 324

Mantiene la periodización tradicional. Se ocupa sólo de Occidente.

Para adaptarlo para su uso en las antiguas escuelas normales

Manuel Horacio Solari realizó una introducción y un apéndice.

Este último comienza en la época colonial para referirse a las ideas pedagógicas en la Argentina.

La educación en los pueblos primitivos 1

La educación en los pueblos americanos en la época del descubrimiento.

Aztecas, Incas 3

La educación en los pueblos del antiguo oriente (China, India,

Egipto, Palestina) 7

7) BOYD, William y KING, Edmund J. *Historia de la educación*, Buenos Aires, Huemul, 1977.

Total de páginas: 465

El ejemplar que analizamos es la décima edición. El original se titulaba en inglés *The History of Western Education*, con lo que la autodelimitación se expresa. Lo hemos incluido, con todo, porque en las últimas diecisiete páginas, bajo títulos como: «La educación occidental y el mundo», «El creciente desafío a los supuestos de la Educación Occidental» contiene interesantes reflexiones como para medir la distancia transcurrida en el siglo XX, con el tomito de DAVIDSON, mencionado en primer lugar. ⁽²⁴⁾

24 En lo que hace a la exportación-imposición-adopción del modo euro-occidental de transmisión de saberes, dice: «La historia de la educación occidental expuesta en este libro ha mostrado que, si bien todas las culturas (...) llevan a cabo su propio reordenamiento de las influencias pedagógicas, con diversos grados de intensidad, la enseñanza occidental, en tanto técnica, ha madurado con la tecnología mecanizada para convertirse en una necesidad mundial en la vida moderna. Es como la radio; los aviones y la ciencia moderna, por su carácter aparentemente indispensable y por poner a nuestro alcance las cosas buenas de la vida...». BOYD, W. y King, E., op. cit., p. 419.

- 8) DEBESSE, M. y MIALARET, G. *Historia de la pedagogía*, Barcelona, Oikos-tau, 1973. (1ª edición castellana.)

Total de páginas	600
T.I Antigüedad-Media-Renacimiento	308
T.II Siglos XVII y XVIII. De la Revolución Francesa a la Tercera República. Época contemporánea	292

Constituye una compilación de trabajos de distintos autores. Hay una introducción de M. Debesse donde explicita los «recortes» efectuados conscientemente, y la intención de centrarse principalmente en Europa y en especial a «los principios de nuestra formación actual», es decir a Francia. En las palabras de Debesse, el «Oriente se ha evocado de forma sugestiva a través de la educación de los escribas en Egipto y en Mesopotamia»

- 9) KONSTANTINOV, N. A., MEDINSKI, E. N. y SHABAEVA, M. F. *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Cartago, 1984.

Total de páginas:	185
-------------------------	-----

Pequeño manual de divulgación que declara en su introducción que el «enfoque soviético de la historia de la Pedagogía estudia el desarrollo de la educación, de la escuela y de las teorías pedagógicas en los diferentes períodos históricos, desde la antigüedad hasta nuestros días, desde posiciones marxistas-leninistas». Su periodización responde, por tanto, a las etapas de la lucha de clases.

Sociedad primitiva	6
Sociedad esclavista	12
Sociedad feudal	1
Capitalismo premonopolista	114
Imperialismo	36

Algunos ejemplos de periodizaciones en la Historia Argentina

Gino Germani, propone en «Hacia una democracia de masas», Cap. VIII de DI TELLA, T.S., GERMANI, G., GRACIARENA, J. y colaboradores: *Argentina, Sociedad de Masas*, Buenos Aires, EUDEBA, 1965; la siguiente:

A. Sociedad tradicional

Poca o ninguna modificación al patrón tradicional.

1. Régimen colonial.

2. Revolución y guerras de independencia (1810-1820)
3. Anarquía, caudillismo, guerras civiles (1820-1829)
4. Autocracia unificadora (1829-1852)

B. Democracia representativa con participación limitada.

Comienzos de la transición hacia la sociedad industrial: inmigración masiva (de ultramar); integración en el mercado mundial (agricultura y ganadería); «movilización» de la población de las zonas «centrales» (Buenos Aires y Litoral); surgimiento de estratos medios urbanos. Comienzos de la industrialización.

5. Organización Nacional (1853-1880)
6. Gobiernos conservadores-liberales (la «oligarquía»: 1880-1916)

C. Democracia representativa con participación ampliada

Integración inestable de la población activa «movilizada» de las zonas centrales al nivel de la participación «ampliada», a través del existente sistema de partidos.

7. Gobiernos radicales (1916-1930)

D. Transición hacia un régimen con participación total

Se produce la «movilización» total de la población del país, al tiempo que disminuye la población extranjera. Migraciones internas masivas y urbanización intensa. Acentuación del crecimiento industrial. Integración insuficiente o falta de integración de los sectores recientemente movilizados.

8. Regresión «artificial» (por el fraude) a la democracia con participación limitada: gobiernos conservadores (1930-1943)
9. Intentos totalitarios y establecimiento de un régimen «nacional-popular»: Peronismo (1943-55)
10. Democracia representativa con participación total y con carácter inestable.

Las concepciones del funcionalismo estructural se advierten en esta periodización donde los sociólogos de los años 60 incursionaban en el terreno de los historiadores.

Sin embargo el modelo desarrollista, adaptado de las etapas del desarrollo económico presentadas por W.W.Rostow, surge con más claridad en el planteo de DI TELLA, Guido y ZYMELMAN, Manuel, en «Etapas del desarrollo económico argentino».

Señalan dichos autores que, «este modelo es ventajoso para nuestros propó-

sitos porque enfoca el problema de la industrialización y también incluye factores económicos y no económicos (...)» Por esa razón hemos dividido la historia económica argentina en las siguientes etapas:

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| 1) Tradicional | hasta 1853 |
| 2) Transición | 1853-1880 |
| 3) Preacondicionamiento | 1880-1914 |
| 4) Gran demora | 1914-1933 |
| 5) «Take-off» | 1933-1952 |
| 6) Reajuste | 1952 ⁽²⁵⁾ |

Al presentar su *Breve historia de la Argentina*, Buenos Aires, EUDEBA, 1965, José Luis Romero declaraba que había sido pensada y escrita en tiempos de mucho desconcierto. «Y temía que dicha circunstancia haya forzado mis escrúpulos y me haya empujado a formular algunos juicios que puedan parecer muy personales».

Nuestro medievalista adoptaba la siguiente periodización, priorizando los factores étnicos y poblacionales:

I. La era indígena

Las poblaciones autóctonas.

II. La era colonial

La conquista española y la fundación de ciudades (siglo XVI)

La Gobernación del Río de La Plata (1617-1776)

La época del Virreinato (1776-1810)

III. La era criolla

La independencia de las Provincias Unidas (1810-1820)

La desunión de las provincias (1820-1835)

La Federación (1835-1852)

Buenos Aires frente a la Confederación Argentina (1852-1862)

La República: estabilización política y cambio económico-social (1862-1820)

IV. La era aluvial

La República liberal (1880-1916)

25 En KOGAN, Hilda y SANGUINETTI, Horacio (comp.) *Introducción al conocimiento de la sociedad y el Estado*, Buenos Aires, Eudeba, 1985, pp. 23-24.

La República radical (1916-1930)

La República conservadora (1930-1943)

La República de masas (1943-1955)

La restauración de la democracia liberal (1955-1958)

El marxista Milcíades Peña opta por una cronología acotada, aunque la denominación de los períodos se aproxima a una caracterización casi literaria:

(1500-1810) Antes de mayo.

(1810-1850) El paraíso terrateniente.

(1850-1870) La era de Mitre.

(1870-1885) De Mitre a Roca.

(1885-1890) Alberdi, Sarmiento y el '90.

(1890-1955) Masas, Caudillos y Elites.

(1945-1957) Selecciones de documentos: El Peronismo.

Cada una de las etapas corresponde a un tomito publicado por Ediciones Fichas, Buenos Aires, 1972.

Horacio C. E. Giberti, en *Historia económica de la ganadería argentina*, Buenos Aires, SOLAR/HACHETTE, 1961; nos remite quizá a aquella frase de Sarmiento sobre que «das vacas han escrito la historia argentina»:

1. Difusión del ganado (Aprox. siglo XV-XVI)

2. Las vaquerías (Aprox. siglo XVI-XVII)

3. La estancia colonial (Aprox. la época virreinal, siglo XVIII)

4. El saladero (Aprox. 1810-1852, pico hasta 1830)

5. El merino (Aprox. 1852-1880)

6. El frigorífico (Desde 1880)

Algunas periodizaciones de la historia de latinoamérica

Pierre Channu, en *Historia de América Latina*, Buenos Aires, EUDEBA, 1964; entiende que el subcontinente habría pasado por las etapas que siguen:

I. La América Latina colonial (1492-1808)

1. El siglo de los conquistadores (1492-1550)

2. La organización de la conquista.

3. Economías y sociedades.

II. Hundimiento del sistema

1. Las causas.
2. El derroche.
3. Panamá. Fracaso de Bolívar. Triunfo de la división.

III. América Latina libre (?)

1. De la colonización ibérica a la colonización estadounidense.
2. Las dificultades políticas internas.
3. La influencia europea.
4. El tercer expoliador: el Tío Sam.

Tulio Halperin Donghi, subtítulo a su vez, su *Historia Contemporánea de América Latina*, Madrid, Ed. Alianza, 1969:

- El legado colonial.
- La crisis de la independencia.
- Una larga espera?
- Surgimiento del orden neocolonial.
- Madurez del orden neocolonial.
- Crisis del orden neocolonial.
- La búsqueda de un nuevo equilibrio.
- Deterioro económicosocial y acentuación de los desequilibrios.

Y agregamos una última división en períodos de CARDOSO, Ciro F. S. y BRIGNOLI, M. P. *Historia económica de América Latina*, Barcelona, Ed. Crítica, 1981, 2 tomos:

- Sistemas agrarios de Europa, América precolombina y África precolonial.
- El mundo colonial.
- Transición al capitalismo periférico.
- Economías de exportación.

Algunas periodizaciones en historia de la educación argentina

Se observa, que en general, las periodizaciones de nuestro campo específico se mantienen aferradas a las periodizaciones políticas, por ejemplo, Fernando Martínez Paz, en *El sistema educativo nacional. Formación. Desarrollo. Crisis,*

Tucumán, Fundación Banco Comercial del Norte, 1978, propone:

1. Hacia el sistema educativo nacional (1863-1884)
2. Formación y constitución del sistema educativo nacional (1884-1916)
3. Reformas e intentos de reforma (1916-1930)
4. Sólo proyectos y reformas parciales en un país maduro para una reforma integral (1930-1943)
5. La Doctrina Nacional fundamento de la educación y de las instituciones justicialistas de la Nueva Argentina (1943-1955)
6. Retorno y renovación de las instituciones educativas de la democracia liberal (1955-1958)
7. La educación en la planificación del desarrollo nacional (1958-1966)
8. Intentos de modernización y reformas al Sistema Educativo Nacional (1966-1973)

Ethel Manganiello *La Pedagogía Argentina en la encrucijada*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1973, se inclina por un dudoso criterio generacional.

- Las ideas pedagógicas de la generación de 1810. (La época de los hombres de mayo)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1821. (La época Rivadaviana)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1837. (La época de Rosas y la pedagogía del Romanticismo historicista de los proscritos)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1852 (La época de los constituyentes)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1866 (Etapas del régimen legal de nuestra instrucción pública)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1880 (La etapa positivista)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1896 (La segunda etapa positivista)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1910 (La etapa del Centenario y la reacción antipositivista)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1925 (La segunda etapa del espiritualismo militante)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1955 (El retorno al didactismo)
- Las ideas pedagógicas de la generación de 1970 (Hacia Argentina 2000)

En *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, A-Z, 1995; Gregorio Weinberg intenta generalizar hacia Latinoamérica una periodización de la historia de la educación, según surge del índice:

- 1- La educación prehispánica.
- 2- La colonia.
- 3- La «Ilustración».
- 4- Emancipación.
- 5- Liberales y conservadores.
- 6- Hacia la educación popular.
- 7- La etapa positivista.

Y citaremos, por último, el trabajo de Germán RAMA *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, UNESCO, CEPAL, PNUD, Proyecto «Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe», Buenos Aires, 1978; aunque expresamente, el autor rechaza la idea de una cronología:

Estilos educativos caracterizados según función relevante

I. Estilo tradicional:

Función educativa relevante CONSERVACIÓN, socialización para el mantenimiento del orden constituido de acuerdo a los valores de la clase dominante.

II. Estilo de modernización social:

Función educativa relevante MOVILIZACIÓN, integración de las masas y Formación según valores de participación en un sistema educativo relativamente abierto a demandas de grupos en procesos de incorporación.

III. Estilo de participación cultural:

Función educativa relevante CULTURA, suministro de un «código» que legitime un status y el ingreso a un sector con relaciones internas igualitarias.

IV. Estilo tecnocrático y/o de formación de recursos humanos:

Función educativa relevante ECONOMÍA, educación limitada a la preparación funcional y estratificada de recursos humanos en algunos casos ideológicamente despolitizados.

V. Estilo de congelación política:

Función educativa relevante POLÍTICA, reimposición de la autoridad y los valores de la clase dominante, desmovilización popular; incluye compartimentación educacional según estratificación y reducción del diálogo intelectual.

Mínimas anotaciones para un cierre provisorio

Realizar un aporte para la docencia en Historia de la Educación ha sido el objetivo principal del trabajo que presentamos, y de allí, la carga colocada en la descripción de distintas periodizaciones.

No obstante hemos dejado planteadas y abiertas para la discusión algunas problemáticas teóricas y epistemológicas que surgen inmediatamente como consecuencia del sólo tratamiento del tema, tales como la supuesta existencia de «leyes objetivas» que gobiernan el devenir de las sociedades en las visiones del marxismo ortodoxo o en las de algunos funcionalistas, el etnoeurocentrismo dominante en las sedicentes historias «universales» de la educación generales, la utilización de categorías del tipo de «generación» o «modelos», entre otras.

Para una lectura en superficie, una periodización no sería más que un registro de continuidades y rupturas, apelando a categorías tan frecuentemente utilizadas como engañosamente antidialécticas para plantear la relación entre lo viejo y lo nuevo en los procesos históricos.

Una periodización, aunque compuesta por fechas, no es una simple e inocente cronología: implica concepciones del tiempo y del espacio, visiones del otro y del nosotros, y, en definitiva, la construcción de una propuesta teórica por encontrar respuestas al sentido de la historia.

Para cerrar, diremos que compartimos las prevenciones sobre posibles «usos» reduccionistas de las periodizaciones, tales como las señaladas por Adriana Puiggrós:

*«Ha sido muy difundida entre los historiadores de la educación latinoamericana -y, más aún, iberoamericana- la creencia en la posibilidad de «encontrar» una periodización «verdadera» y definitiva, la cual pone en evidencia varias dificultades (tales como) erigir una única serie de hechos como el hilo esencial de la historia de la educación latinoamericana. A tales hechos se reducirían finalmente todas las circunstancias y todos los acontecimientos...»*²⁶

26 PUIGGRÓS, Adriana. «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.) *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996, p. 100.

Previsiones que adquieren un mayor desarrollo en un trabajo de Mariano Narodowski sobre la utilización de periodizaciones «macropolíticas» (sic) en historia de la educación, en lo que el autor denomina la *falacia de la covariancia*:

«Las periodizaciones macropolíticas suponen una mutación de la historia de la educación a partir de una mutación en alguno de los dos niveles señalados: el gubernamental o el legislativo. Este supuesto implica concebir a la escolarización como un fenómeno ineluctable atado a los procesos institucionales señalados, a través de una correspondencia fuerte -término a término- entre la política educativa y la práctica escolar»⁽²⁷⁾

Con lo que aparece un problema de fondo: el lugar de la educación en relación con el conjunto de los procesos sociales, políticos, económicos, etc.; trabajado no sólo desde la historia de la educación, sino desde la sociología de la educación, la filosofía, la economía, la política, etc.; problema que obviamente excede las posibilidades de esta síntesis.

Silvina Gvirtz

EL CONCEPTO DE 'ACTIVIDAD' EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA EN ARGENTINA

27 NARODOWSKI, Mariano. "La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas», en MARTÍNEZ BOOM, Alberto y NARODOWSKI, Mariano (compiladores) *Escuela, historia y poder*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996, p. 150.

EL CONCEPTO DE 'ACTIVIDAD' EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA EN ARGENTINA

Silvina Gvirtz*

1. Introducción

El objetivo de este artículo es analizar el concepto de *actividad* que difundieron, entre el magisterio, aquellos pedagogos inscriptos en el Movimiento de la Escuela Nueva en Argentina entre 1921 y 1940. Para ello, se han revisado los artículos publicados sobre el tema en la Revista *La Obra* en estos años.

El concepto de *actividad* es uno de los aspectos más relevantes sobre los cuales se apoya la propuesta de este movimiento. Para ellos, el conocimiento en la infancia se obtiene, fundamentalmente, a partir de la misma. No es aleatorio que los nombres de Escuela Nueva y Escuela Activa⁽¹⁾ funcionen como sinónimos. Este concepto aparece, para estos teóricos, como elemento transformador de la práctica, sede de una nueva pedagogía y cimentado en una epistemología renovada. A su vez, el concepto de *actividad* funciona como lugar de convergencia de descubrimientos de la Psicología del Aprendizaje, de propuestas teóricas de la Pedagogía y de estrategias concretas de intervención de la Didáctica. Es esta idea de *actividad* la que se intentará infundir al cuerpo docente con el fin de permear la práctica educativa para transformarla.

* Universidad de Buenos Aires, Argentina.

1 Dice Lorenzo LUZURIAGA, en su artículo *La Escuela Activa* (*La Obra*, 1925, año V, n° 105, pág. 822): «El término «escuela activa» es una versión francesa, hecha en Suiza, hacia 1918, del vocablo alemán «Arbeitsschule» o «escuela del trabajo», el cual a su vez es una reinención del pedagogo alemán J. Kerschensteiner, quien lo empleó por primera vez en 1907, en una conferencia.

(...) No quiere esto decir que el principio de la actividad no haya tenido influencias y precedentes: en efecto, como tales puede considerarse también el movimiento de las llamadas «escuelas nuevas» y algunas innovaciones metodológicas, como la de la doctora Montessori.»

Sin embargo, el ideario en general y el referido a la *actividad* del niño en particular, que van a difundir los escolanovistas²⁾, tiene ciertas características que lo definen y que dieron lugar a no pocas polémicas entre sus defensores y sus detractores. A tal punto que Zipperovich (1992), en un trabajo reciente, se ve obligada a remarcar, respecto de algunas experiencias del movimiento:

"Esto llevó a una ruptura con el "enciclopedismo" pero no al vaciamiento de contenidos y a la interrelación entre disciplinas que no pueden considerarse trabajo interdisciplinario, pero sí "globalización", "centros de interés", "proyectos" o bien "correlación de materias"." (pág. 163, el subrayado es nuestro)

No pocos pedagogos sugirieron que fue la Escuela Nueva, en su ferviente lucha contra el enciclopedismo y el verbalismo, el movimiento que, indirectamente, en su reivindicación del concepto de *actividad* (vinculada al concepto de interés-necesidad natural) favoreció el proceso de baja de la calidad de la educación en nuestro país. La polémica alcanza también a los historiadores de la educación, hasta décadas muy recientes, que: o bien hablaban de este movimiento como *"un ensayo carente de importancia"* (Zuretti, 1950, pág. 297; Solari, 1976, pág. 18), o bien no hacían referencia alguna al mismo (Narodowski, 1996).

El artículo no se propone, en este sentido, tomar partido por unos u otros pedagogos implicados en la polémica. Por el contrario, pretende adentrarse en el estudio de este movimiento, para tal vez posteriormente y de manera indirecta echar luz sobre la polémica. El trabajo queda dividido en tres apartados. En el primero se describe la estructura de la Revista y se indica en qué secciones y de qué maneras aparece tratado el concepto de *actividad*; el segundo analiza específicamente las propiedades (comunes a todos los artículos) de lo que se denomina *actividad* para el escolanovismo; y, en el tercero, se esbozan unas breves conclusiones que intentan enmarcar la discusión teórica que suscitó este movimiento desde la estructura discursiva que caracterizó esta propuesta.

2. La organización de la revista «La Obra»

La introducción del problema de la *actividad*, así como la de otras herramientas de renovación académica en la escuela, se lleva a cabo en la revista *La Obra*, como ya lo destacara Puiggrós (1992) en distintos planos: unos más teóri-

2 Como puede verse en GVIRTZ (1996) el término "escolanovista" se deriva de Escolano y se refiere al nombre dado a los niños que se educaban en el culto y en especial para el canto en monasterios y catedrales. No obstante, el mismo será empleado en este estudio para hacer referencia a aquellas personas que participaron del Movimiento de la Escuela Nueva.

cos, otros más prácticos. La revista, para abarcar estos planos, presenta tres tipos de propuestas: una *propuesta pedagógica*, una *propuesta formativa* y una *propuesta didáctica*.

2.1. La propuesta pedagógica

Entre los artículos que englobamos bajo la categoría de *propuesta pedagógica* figuran los trabajos de los propulsores del movimiento de la Escuela Nueva en la Argentina, José Rezzano³⁾ y Clotilde Guillén de Rezzano; traducciones de fragmentos de John Dewey y María Montessori; comentarios acerca de las teorías de Pestalozzi y Herbart; síntesis de resultados de experiencias de la Escuela Activa en la Argentina y en el mundo; bases psicológicas y pedagógicas del concepto de *actividad*. Este tipo de artículos parece dar consistencia a las reformas que se promueven, a la vez que las valida desde el discurso pedagógico teórico.

Importa aquí destacar que todos estos trabajos transmiten una imagen homogénea de la necesidad de reforma escolar en la época, que incluye como un pilar central el concepto de *actividad*.

2.2. La propuesta formativa

Un segundo ámbito de imbricación de la *actividad* es la formación de los docentes que la pondrán en acción en el aula. Para ello aparecen en la revista una serie de artículos de divulgación científica que funcionan a modo de espacio de actualización y discusión, a la vez que deslizan elementos del ideario pedagógico en la acción concreta. Entre ellos, podemos citar: «El método Decroly» (*La Obra*, 1924, año IV, n° 73), «La pretendida educación de los sentidos» de Juan Mantovani (*La Obra*, 1925, año V, n° 102), «El método activo. Sus bases psicológicas» de J. Demoor, de la Universidad de Bruselas (*La Obra*, 1928, año VIII, n° 143), «La Escuela Pedagógica» de Pedro Bustos (*La Obra*, 1930, año X, n° 183), «Orientaciones básicas de la nueva metodología» de Carlos Velázquez (*La Obra*, 1931, año XI, n° 195), «Nuestro Decroly» de Luis Arena (*La Obra*, 1932, año XII, n° 223).

Entre estos trabajos, se destacan por su valor intrínseco los del naturalista argentino Alberto E. J. Fesquet, que asumió la titánica tarea de renovar completamente la enseñanza de las ciencias naturales en todos los niveles escolares. Autor de numerosas publicaciones⁴⁾, Fesquet aparece como colaborador asiduo de la

3 Entre los estudios que se ocupan de este pedagogo cabe destacarse el apartado denominado "La Reforma Rezzano" en PUIGGRÓS A. (dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*.

4 Entre ellas, libros de texto para la escuela primaria y secundaria en Física, Biología, Astronomía e Historia Natural, manuales dirigidos a docentes y formadores de los profesorado, y documentos dedicados al currículum del área de ciencias naturales.

revista en sus diferentes secciones. La cantidad y calidad de sus trabajos lo sitúa en un lugar protagónico del área de ciencias naturales en el movimiento de la Escuela Nueva en nuestro país.

En esta sección, no podemos dejar de mencionar la serie de trabajos de Fesquet titulada *Viaje al país de las estrellas* (que abarca una decena de números del año 1926). Llama la atención al leerlos la complejidad y actualidad de los temas de Astronomía que se desarrollan: si se piensa que se trata de notas dirigidas a maestros de escuela se puede tener una idea más acabada de la profundidad de las metas de formación del cuerpo docente perseguidas por este movimiento. Otros trabajos de Fesquet, los dedicados a la *Teoría de la Relatividad* de Albert Einstein (*La Obra*, 1924, año IV, n° 73) y a las *Teorías de la Evolución* de Darwin y Lamarck (*La Obra*, 1925, año V, n° 96), además de constituir un intento loable de periodismo científico, nos hablan de la notable actualidad de las temáticas de las ciencias naturales en esa época.

2.3. La propuesta didáctica

La sección de la revista llamada *Didáctica Práctica* ilustra el tipo de trabajos a los que nos referimos bajo la categoría de *propuesta didáctica*. Aunque también toman vuelo teórico, a diferencia de los de la *propuesta pedagógica* mantienen siempre el necesario grado de concreción y de relación con el aula.

La *actividad* comienza a operar en la escuela en la misma acción cotidiana, a través de ejemplos paradigmáticos presentados en la sección titulada *La Escuela día por día*. En esta sección se desarrolla con enorme detalle el temario diario de cada una de las áreas de estudio, favoreciéndose siempre la conexión entre esas distintas áreas, cuyos contenidos:

«están demasiado estrechamente ligados con los asuntos que estudian las otras ramas escolares (...) para poder establecer una división neta y definida como lo harían creer la redacción de los programas corrientes y la sumisión al horario «mosaico».» (*La Obra*, 1927, año VII, n° 136, pág. 437)⁵

Todos los artículos de esta sección aparecen teñidos de las mismas características: se proponen acciones concretas, organizadas en actividades, llevadas a cabo con materiales didácticos, tendientes a aclarar aspectos de la operativización del programa y que convocan al docente desde su experiencia diaria.

Estas «planificaciones» diarias, a su vez, están precedidas de un breve edito-

5. Esta crítica a la compartimentalización de los contenidos está relacionada con otra novedad muy fuerte de la Escuela Activa que no será tratada en este trabajo: la organización de la temática escolar alrededor de los llamados *centros de interés*.

rial que promueve algunas reflexiones metodológicas; por ejemplo, acerca del desarrollo del programa analítico, de la implementación del método experimental, de la redacción de síntesis, del adecuado uso del cuaderno único, de la construcción de «museos personales» (v.g. pequeñas colecciones geológicas).

3. El concepto de actividad

El constructo pedagógico de *actividad* posee una complejidad teórica que excede ampliamente los propósitos de este trabajo, pues implica antecedentes en variadas disciplinas convergentes, a la vez que se sustenta en la obra de numerosos pensadores. Nos limitaremos a caracterizar la idea de *actividad* de la Escuela Nueva a través de sus proclamas en las fuentes primarias antes señaladas.

En el abultado conjunto de las menciones que se hacen de ella, la *actividad* como herramienta didáctica fundamental para el acceso al conocimiento, aparece investida, en las proclamas de la revista, de las siguientes características:

1. *Es externa*. Esto es, se manifiesta a través de conductas observables, que además exceden lo meramente verbalista, e implican el uso de todos los sentidos y las operaciones físicas de manipulación. Es decir, la *actividad* no puede ser concebida como puramente intelectual si ello implica que no se manifieste externamente en sus formas de proceso y de producto, y si no involucra el uso de instrumentos más allá de la propia cognición.

Es aquí donde se manifiesta una forma de reacción contra la escuela tradicional,

«A la quietud «pasiva» del niño en el banco escolar -la de la escuela del viejo régimen- oponemos confiadamente la actividad motriz, sensorial y espiritual del niño, dentro y fuera de la escuela, como condición imprescindible para su perfecto desarrollo espiritual y físico: «être c'est agir». La «actividad» del ser, como principio vital de toda educación, es el único método para poner de «relieve» la vida espiritual interior de cada niño.» (*La Obra*, 1925, año V, n° 104, pág. 783)

2. *Es productiva*. La *actividad* no se limita a la escucha o a la repetición mecánica de lo realizado por otros, sino que implica trabajo. Hay producción posible en el infante. Una producción original y a partir de la cual se verifica el aprendizaje. Esta posibilidad de producir se halla, según estos pedagogos, estrechamente vinculada al «interés». Este último, tal como lo destaca Braslavsky (1962), es un concepto clave para entender las condiciones y límites de la *actividad* en la propuesta de la Escuela Nueva.

«Ya no le diremos al niño: ¡Escucha!, sino: ¡Trabaja! El niño que trabaja, que tiene ocasión de desarrollar su preciosa actividad, aprende mucho y aprende mejor» (La Obra, 1921, año I, n° 1), afirma un reclamo del Disco Aritmético, material didáctico promocionado en la revista.

Este «trabajo» genera «clases sumamente movidas en la[s] que los niños encuentran una distracción instructiva y educadora.» (La Obra, 1924, año IV, n° 84, pág. 676). Así, los programas desarrollan «el gusto de «hacer», como la mejor forma de establecer automáticamente la «escuela del trabajo.»» (La Obra, 1924, año IV, n° 84, pág. 677)

3. *Es sensorial.* Se privilegia el uso de los sentidos, al apoyar la actividad en la observación y experimentación efectuadas por el «organismo sano», en las cuales «no hay y no puede haber, hechos mal observados.» (La Obra, 1927, año VII, n° 136, pág. 437). Es así que «pueden considerarse las cosas y los hechos (...) directamente, por la intervención de los sentidos y de la experiencia inmediata.» (La Obra, 1924, año IV, n° 73, pág. 157), puesto que:

«La actividad sensorial no está aislada del resto de la actividad cognoscitiva. Esta es una sola actividad, un proceso único. (...) En la formación de ideas, por ejemplo, es imposible establecer la línea que separa la sensación de la percepción.» (La Obra, 1925, año V, n° 102, pág. 675)

4. *Es instrumental.* Y esto en dos sentidos. Por un lado, es instrumental porque es el medio privilegiado por el cual la infancia accede a conocer. Por otro lado, la actividad misma está mediada por instrumentos físicos y simbólicos que operan a modo de herramientas en el proceso de investigación sensorial de lo real. Entre estas herramientas comienza a privilegiarse el material didáctico (de laboratorio y de apoyo), junto con una nueva forma de usar el libro.

En la revista aparecen numerosos ejemplos de tales herramientas y su adecuado empleo; ejemplos de los que se desprende que la concepción subyacente de instrumento es sumamente amplia, pues incluye:

- a) las herramientas propiamente dichas:

«Siempre que sea difícil visitar una casa en construcción, se emplearán: grabados representándola; arena y cal; ladrillos; yeso; mezcla; herramientas más usadas, etc.» (La Obra, 1924, año IV, n° 84, pág. 689)

«La manga [o] «red mariposera» podrá ser de tul o gasa de color verde o blanco» (La Obra, 1934, año XIV, n° 251, pág. 558)

- b) los materiales concretos:

«Ranas y sapos que pueden conseguirse en el mercado, vivos. En las escuelas donde haya jardín, o simplemente un espacio de tierra, debe mantenerse un sapo, para que sea observado diariamente por los alumnos, que es la forma cómo debe darse, siempre que sea posible, la enseñanza de la naturaleza. Téngase también una lámina que represente los diversos aspectos del animal en sus distintas épocas de crecimiento, si es que no hay en la escuela una ilustración más real, que se expone en las casas de útiles escolares y que consta de un frasco de vidrio donde se ven batracios conservados, en las distintas edades.» (La Obra, 1925, año V, n° 104, pág. 792)

«¿Plantó el bulbo como le indicamos? (...) A buen seguro que habrá echado ya sus hojas o las estará echando» (La Obra, 1931, año XI, n° 201, pág. 461)

«Consíguete en cualquier carnicería un corazón de vaca o de corde-ro» (La Obra, 1934, año XIV, n° 246, pág. 461)

- c) dispositivos y maquinarias:

«Cada alumno opera, en su propio banco, con un bolillero. Desde luego habitúa al niño a ver y palpar concretamente la base convencional de nuestro sistema de numeración. El bolillero facilita toda suerte de cálculos concretos; permite al niño generar cada uno de los números y presentar toda suerte de combinaciones en su formación.» (La Obra, 1924, año IV, n° 84, pág. 676)

«[Los contadores de quebrados] son usados, con otros materiales educativos, para la enseñanza concreta de las fracciones ordinarias y de las operaciones que se efectúan con la misma clase de números. Siendo los problemas con números quebrados muy recomendables para ejercitar el raciocinio del niño y para educar su atención, se buscó por los medios señalados facilitar su comprensión haciendo concretamente las diversas operaciones.» (ibid.)

«Equipo para la enseñanza de la geometría plana. (...) Es un con-

junto graduado, completo y manuable de elementos de grandes valores estéticos, para observar, comparar e inferir los conceptos de la geometría» (La Obra, 1935, año XV, n° 259, pág. 176)

d) medios simbólicos y audiovisuales:

«Carteles demostrativos de los estragos que causan el alcohol, el tabaco y la morfina. Leyendas y máximas que relativos [sic] a estos asuntos han publicado las ligas de templanza.» (La Obra, 1925, año V, n° 104, pág. 793)

«Un alumno desempeñará el papel de niño sucio; se lo hará acercar sucesivamente a cada uno de sus compañeros haciendo el ademán de abrazarlos; que cada uno lo rechace diciendo: «Tú me abrazarás cuando tengas las manos limpias», (o cuando estés peinado, o tengas las uñas cortas y limpias). El alumno que tarde en responder pagará una prenda.» (La Obra, 1926, año VI, n° 120, pág. 599)

«Obsérvese en el esquema adjunto el camino que recorre la sangre en su doble circuito» (La Obra, 1931, año XI, n° 202, pág. 506)

«Las nuevas orientaciones didácticas han creado la necesidad del uso de las proyecciones luminosas. El nuevo Balopticon de Bausch y Lomb Modelo L.R.M es un aparato combinado para proyecciones de láminas y diapositivos.» (La Obra, 1931, año XI, n° 196, pág. 227)

e) los propios alumnos a través de su cuerpo:

«El material ilustrativo será un alumno que presente excelente capacidad torácica.» (La Obra, 1924, año IV, n° 84, pág. 689)

«Haga que los alumnos experimenten la acuidad [sic] de sus sentidos, especialmente el oído y el tacto» (La Obra, 1935, año XV, n° 263, pág. 371)

La instrumentalidad de la actividad está sustentada, según lo afirma Aebli (1983), en una nueva concepción del aprendizaje, basada en los descubrimientos más recientes de la Psicología de la época. Por ejemplo, el postulado de la «reacción psicológica fundamental» de W. A. Lay, según el cual la unidad de la vida psíquica es el conjunto indivisible de la sensación y la expresión, esto es, la impre-

sión sensorial y la respuesta motriz que ella provoca.

La actividad instrumental lleva a un primer plano al material didáctico, que es definido como:

«parte de la maquinaria intelectual y científica en general. Se compone de elementos de carácter corpóreo apto para adquirir y perfeccionar conocimientos y técnicas (destreza). Estos elementos representan, sea la maquinaria, sean las comprobaciones analíticas y sintéticas de nuestro saber.» (La Obra, 1928, año VIII, n° 146, pág. 169)

Es interesante destacar algunas de las características que se le exigen para que su uso sea considerado deseable:

«verdad, precisión, conformidad con las comprobaciones más recientes de la ciencia, (...) apropiado al estudio activo, autoeducativo, constructivo (...) fácilmente accesible.» (ibid.)

5. *Es investigativa.* Dentro de esta categoría queremos englobar dos facetas que aparecen muy claras en la concepción de la actividad en el ámbito de las ciencias naturales específicamente, aunque pueden ser extendidas a otros dominios. La actividad en el aprendizaje científico es siempre, por un lado, *experimental*,

«De aquí la necesidad de enseñar este principio físico, y de enseñarlo bien, vale decir, experimentalmente.» (La Obra, 1927, año VII, n° 127, pág. 77)

e involucra, por el otro, el *descubrimiento* por parte del alumno,

«Objetos para la demostración (...) se nos ofrecen para descubrimientos interesantes. (...) Los estudiamos por medio del objetivo microscópico. Enseñada de esta forma, la Zoología aún interesa más a los alumnos.» (La Obra, 1927, año VII, n° 129, pág. 152)

«Descubrir el modo de adquirir conocimientos cuando es necesario, es el verdadero fin de la adquisición de información en la escuela, no la información misma.» (La Obra, 1925, año V, n° 104, pág. 784)

Aunque esta concepción del descubrir es levemente distinta a la que resurgirá con fuerza en la década del sesenta bajo el nombre de *aprendizaje por descubri-*

miento, prefigura algunos de sus elementos, como son el privilegiar el hacer por sobre el decir, la investigación guiada del mundo natural, el énfasis en el trabajo individual y la omnipresencia de la observación como primer paso del método científico. Respecto de esta propiedad de la *actividad* vale la pena resaltar las conclusiones de Puiggrós (1992), que observa:

“La sustitución de la memoria por la investigación como método de enseñanza-aprendizaje que hacían los “activistas”, era un acto de valentía no sólo política sino cultural. Es necesario imaginar la existencia de una avanzada organicidad social para salirse, aunque fuera intermitentemente, de la repetición ritual de los saberes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (pág. 51)

6. *Es individual.* Con esto queremos referirnos a dos características distintas: en primera instancia, puede decirse que es *personal*, ya que, aun cuando mantiene la simultaneidad del método (es decir, mantiene la idea de enseñar lo mismo a todos los alumnos y al mismo tiempo), asegura que cada uno de los niños quede implicado personalmente en el «hacer», v.g. cada alumno tiene su propio cuaderno para registrar las experiencias y para hacer la ejercitación escrita.

«Los maestros (...) reconocieron desde el primer momento que el pupitre debía ser la mesa de labor y de experimentación del niño; por eso buscaron para todas las asignaturas la forma individual de ilustración; esto es, dar a cada uno de los niños, durante el transcurso de la lección, el material ilustrativo de la clase. (...) El resurgimiento escolar que estamos esbozando tendía a favorecer en todo momento la eclosión de las aptitudes personales del niño.» (La Obra, 1924, año IV, n° 84, pág. 677)

«Dentro de este sistema de labor escolar se respeta siempre la individualidad infantil en sus asimilaciones, realizadas de acuerdo con sus propias aptitudes mentales. Así se hace posible la diversidad que fundamenta el orden social.» (La Obra, 1925, año V, n° 89, pág. 68)

En segunda instancia es *autónoma*, puesto que otorga ciertos márgenes de libertad a los alumnos,

«Para asegurar el buen funcionamiento de los distintos órganos que intervienen en la enseñanza y en la educación de los niños, se estableció la «libertad de síntesis». (...) [Para ello se utilizan las «impresiones».] La impresión se escribe en cualquier momento y se pide al

niño [que] lo haga cuando sienta conmovida su personalidad por cualquier sacudimiento del mundo exterior.» (La Obra, 1924, año IV, n° 84, pág. 678)

La tendencia del maestro será siempre la de «*independizar a sus discípulos en forma lenta pero segura. Es preferible siempre la independencia con sus «errores» por falta de experiencia que la esclavitud servil por más que no acuse ninguna suerte de error.*» (La Obra, 1925, año V, n° 94, pág. 303)

El *error* se admite como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque el trabajo a partir del error no es un ítem específicamente desarrollado por los pedagogos que dejaron su impronta en la revista. Por el contrario, y como reacción ante la cantidad de correcciones a las que eran sometidos los alumnos en el denominado «viejo régimen», estos autores recomiendan si no abandonar, por lo menos minimizar la utilización de esa práctica.

7. *Es metodológicamente guiada y pautada.* Así, las propuestas de la Revista *La Obra* no seguían aquella tendencia al espontaneísmo o a la poca intervención del docente en el aula, que tomaron algunas otras vertientes del movimiento, tal como lo observa Braslavsky (1962). Por el contrario, si bien la *actividad* solicita un compromiso distinto de parte del docente, no deja este último de ser una *conditio sine qua non* del proceso de enseñanza:

«El educador debe conducir al niño hacia el hecho que ha de observar; guiarle en el curso de los tanteos que le han de permitir comprender, juzgar y deducir, y vigilarle hasta que él aprecie el valor del conocimiento nuevo en función del de todos los otros conocimientos ya acumulados en su espíritu.» (La Obra, 1928, año VIII, n° 143, pág. 8)

A la vez, la *actividad* necesita de canales para la regulación del trabajo. Aquí se perfila con mucha fuerza el uso del *cuestionario* (lo que hoy llamaríamos *guía de trabajos prácticos*) como «*eficaz y utilísimo recurso didáctico*» que consiste en:

«un problema o una serie de problemas conexos graduados, según la capacidad mental de los alumnos, los que éstos deben resolver, sacando de su experiencia o de la inmediata que se le[s] exige, por esfuerzo propio, las conclusiones pertinentes.» (La Obra, 1927, año VII, n° 136, pág. 437)

«Con el cuestionario, el maestro se dirige colectiva o individual-

mente a cada uno de sus alumnos y puede apreciar sus reacciones en el campo de la emotividad, de la habilidad manual y de la inteligencia.» (ibid.)

4. Algunas conclusiones

Las características del concepto de *actividad* reseñadas más arriba, que no pretenden ser una lista exhaustiva sino un denominador común, implican fundamentalmente:

- 4.1. Una concepción epistemológica particular de las ciencias, y, consecuentemente, de su enseñanza y su aprendizaje. La finalidad a la que debe tender la enseñanza es «la observación fiel de los hechos y la interpretación racional.» (La Obra, 1927, año VII, n° 136, pág. 437); en donde se entiende por observación «los ejercicios que tienen por fin poner directamente al niño en contacto con los objetos, los seres, los hechos y los acontecimientos.» (La Obra, 1926, año VI, n° 119, pág. 547)

Esta necesidad de observación se apoya en su primacía como forma de acceso a la comprensión de la realidad natural,

«pues aprendemos y sabemos por nuestra experiencia, por lo que vemos, por lo que sentimos, por lo que oímos, ya que sobre esto se basan nuestras ideas y nuestros conceptos y de ello dependen conceptos verídicos.» (La Obra, 1927, año VII, n° 129, pág. 151)

A su vez, observación y experimentación están absolutamente imbricadas en el interior del método científico y del método didáctico,

«Observar significa presentar a los órganos receptores de nuestros sentidos, un hecho o fenómeno que ocurre a nuestro alrededor, con el objeto de formar una imagen interior, que sirva para reconocer el hecho o fenómeno cuando se produzca nuevamente.

La experimentación es la observación provocada; ella no espera que el hecho o fenómeno ocurra según el orden lógico de los acontecimientos, sino que lo realiza mediante un proceso más o menos complejo en el que intervienen elementos conocidos que se hacen actuar entre sí.» (La Obra, 1927, año VII, n° 126, pág. 30)

Es en esta nueva epistemología de corte sensual-empirista, que cobra fuerza

con el positivismo lógico vienes desde principios de siglo (Chalmers 1984), en donde se encuentra espacio para la validación de las teorías pedagógicas y psicológicas que aparecen como sustento de la idea de *actividad* propulsada por este movimiento.

- 4.2. La necesidad de crear un "otro" a nivel discursivo para contrastarlo con la nueva propuesta. Habría que pensar que esta caracterización de la *actividad* es parte de la estructura discursiva montada para difundir el ideario pedagógico del movimiento. El mismo se afirma, además, en relación a la construcción discursiva del "otro" que presenta la revista como su opuesto. El Movimiento de la Escuela Nueva se asume como un *corte abrupto respecto de la tradicional enseñanza verbalista enciclopédica*, a la que se achacan todos los males de la escuela de la época.

«Y respecto a la enseñanza a base de mala ciencia, a la enseñanza actual, erudita, que hace irreverentemente de las facultades del niño un embutido de fechas y datos; respecto a esa enseñanza cuyo ideal consistiría en trocar al hombre en un fichero andante, nuestra reprobación es profunda.» (La Obra, 1925, año V, n° 89, pág. 55)

Sobre ese diagnóstico se instituye la renovación:

«Es evidente que nuestra enseñanza sufre de verbalismo, que ya empieza, dura y reciamente atacado, a bambolear, por lo menos, en la conciencia de todos los maestros (...) La enseñanza memorística o libresca no tiene lugar aquí. En esta forma queremos contribuir a que el alumno sea el arquitecto de su propio edificio intelectual.

El libro, el incomparable tesoro del hombre, se coloca en su justo lugar, como obra de solaz, de extensión de los conocimientos adquiridos y de consulta; es su compañero, no, mal concebido y peor empleado, su instrumento de tortura.

Ya no se «dan lecciones para estudiar en casa» sobre tal o cual tema y que el alumno, con mala o feliz memoria, deberá exponer al día siguiente para ser clasificado por el maestro por su exposición oral o escrita. No. El alumno presenta un trabajo que necesariamente debe ser personal (...).

¿Que algunas observaciones serán erróneas, algunos esquemas mal ejecutados? No importa: una segunda vez mejorarán, pues el maestro alerta tendrá oportunidad de indicar las correcciones necesarias. No debemos olvidar que el alumno gusta de cultivar el trato de la naturaleza viva, la que está más cerca de su corazón y de su inteligencia, que, por ejemplo, las áridas descripciones aprendidas de

memoria en textos ingratos o hechas sobre láminas extranjeras, (...) que contribuyen a apartarnos más de lo nuestro, inmediato y concreto. (...) Recordemos siempre que es, como lo querían nuestros grandes pedagogos de la vanguardia, poniendo al niño en contacto directo con la naturaleza como abriremos las puertas de su dominio espiritual a las formas más elevadas del saber y de la emoción.» (La Obra, 1927, año VII, n° 136, pág. 437)

En esta extensa cita, tomada de un texto de Alberto Fesquet, aparecen uno a uno todos los elementos mencionados anteriormente: la necesidad del hacer frente al decir, el uso de los libros como instrumentos, el trabajo individual, el contacto investigativo con la naturaleza, el rol del maestro, la vía sensible como forma de acceso a los saberes. Tales elementos están justificados en la medida en que presentan consistencia interna y se oponen a las características reales o atribuidas a la enseñanza tradicional. Es tal vez entendiendo esta estructura discursiva que pueda comprenderse y repensarse la polémica generada por este movimiento en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AEBLI, H. *Hacia una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Kapelusz, 1983.
- BRASLAVSKY, B. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- CHALMERS, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1984.
- GVIRTZ, S. «La estrategia de la Escuela Nueva a través de la revista *La Obra* y sus propuestas didácticas», en GVIRTZ, S. (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- NARODOWSKI, M. «Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina», en GVIRTZ, S. (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- PUIGGRÓS, A. «Introducción», en PUIGGRÓS, A. (dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 1992.
- SOLARI, M. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- ZIPPEROVICH, R. «Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del '10, la del '20 y los primeros años de 1930», en PUIGGRÓS, A. (dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 1992.
- ZURETTI, J.C. *Nociones de Historia de la Pedagogía Contemporánea y Argentina*. Buenos Aires, Marcos Sastre, 1950.

Anexo. Fuentes consultadas

- La Obra*, «Editorial», año I, n°1. Buenos Aires, 1921.
- La Obra*, «¿Es cierto que la Tierra gira?», año IV, n°73. Buenos Aires, 1924.
- La Obra*, «El método Decroly», año IV, n°73. Buenos Aires, 1924.
- La Obra*, «Un comienzo de reforma escolar», año IV, n°84. Buenos Aires, 1924.
- La Obra*, «Cuerpo humano», año IV, n°84. Buenos Aires, 1924.
- La Obra*, «La educación conforme a la Naturaleza y los nuevos proyectos de enseñanza práctica», año V, n°89. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Sistemas de enseñanza», año V, n°89. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Pedagogía y Practicismo», año V, n°90. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Cuerpo humano», año V, n°91. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «De la oposición entre el programa escolar y el niño», año V, n°94. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «De las síntesis», año V, n°94. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Norteamérica y las teorías de la evolución», año V, n°96. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Reseña sobre el libro «El maestro, la escuela y el material de enseñanza» de M.B. Cossio», año V, n°96. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Del cuaderno único», año V, n°96. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «La pretendida educación de los sentidos», año V, n°102. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Museos personales», año V, n°104. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Grado cuarto. Naturaleza. Animales», año V, n°104. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «La escuela activa», año V, n°105. Buenos Aires, 1925.
- La Obra*, «Viaje al país de las estrellas», año VI, n°108, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 122, 124. Buenos Aires, 1926.
- La Obra*, «Algunas palabras sobre la escuela activa», año VI, n°111. Buenos Aires, 1926.
- La Obra*, «Verdades y leyes científicas», año VI, n°111. Buenos Aires, 1926.
- La Obra*, «Plan de trabajo para un estudio elemental del encéfalo», año VI, n°118 y 119. Buenos Aires, 1926.
- La Obra*, «La observación», año VI, n°119. Buenos Aires, 1926.
- La Obra*, «Cuerpo humano. Extremidades inferiores. El sistema nervioso», año VI, n°119. Buenos Aires, 1926.

- La Obra*, «Instrucciones de la inspección general. Enseñanza de la Naturaleza», año VI, n°120. Buenos Aires, 1926.
- La Obra*, «El actual momento pedagógico», año VI, n°121. Buenos Aires, 1926.
- La Obra*, «Cuerpo humano. Aseo del cuerpo y los baños. Higiene de la respiración», año VI, n°123. Buenos Aires, 1926.
- La Obra*, «Física. Principio de Arquímedes», año VII, n°127. Buenos Aires, 1927.
- La Obra*, «El Desarrollo del Programa Analítico», año VII, n°128. Buenos Aires, 1927.
- La Obra*, «El Microscopio Pequeño en los Cursos de Historia Natural», año VII, n°129. Buenos Aires, 1927.
- La Obra*, «Física. Las palancas», año VII, n°131. Buenos Aires, 1927.
- La Obra*, «Cuerpo humano. La mano», año VII, n°134. Buenos Aires, 1927.
- La Obra*, «El Uso de los Cuestionarios en la Enseñanza de la Historia Natural», año VII, n°136. Buenos Aires, 1927.
- La Obra*, «El método activo. Sus bases psicológicas», año VIII, n°143. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «La escuela nueva en acción. Un ensayo argentino», año VIII, n°143. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «Centros de interés», año VIII, n°143. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «Sobre la enseñanza de las ciencias biológicas en la escuela primaria y secundaria», año VIII, n°144. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «La educación nueva y el concepto de la clase», año VIII, n°145. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «La relatividad de lo nuevo en educación», año VIII, n°146. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «El libro en la educación», año VIII, n°146. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «Leña mojada», año VIII, n°146. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «El material didáctico», año VIII, n°146. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «Escuela activa y métodos activos», año VIII, n°148. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «La Escuela Primaria en la Naturaleza y la Naturaleza en la Escuela Primaria», año VIII, n°150. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «Asignación: el aire o atmósfera», año VIII, n°150. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «La doctora Montessori y su método», año VIII, n°151. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «Renovación de los métodos escolares», año VIII, n°154. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «El método psicológico en la enseñanza», año VIII, n°155. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «Sistema Montessori. Educación de los sentidos», año VIII, n°157. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «El método de proyectos», año VIII, n°158. Buenos Aires, 1928.
- La Obra*, «Influencia de la escuela», año X, n°177. Buenos Aires, 1930.
- La Obra*, «La Biblioteca, centro de actividades para escolares», año X, n°181.

- Buenos Aires, 1930.
- La Obra*, «Electricidad», año X, n°182. Buenos Aires, 1930.
- La Obra*, «La escuela pedagógica», año X, n°183. Buenos Aires, 1930.
- La Obra*, «El «programa» no es lo más importante», año X, n°185. Buenos Aires, 1930.
- La Obra*, «El sonido», año X, n°185. Buenos Aires, 1930.
- La Obra*, «Hacia la escuela nueva», año X, n°186. Buenos Aires, 1930.
- La Obra*, «Teoría y práctica de la nueva educación», año X, n°187. Buenos Aires, 1930.
- La Obra*, «El método viviente; no el vivido», año XI, n°192. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «Los centros de interés en la escuela primaria», año XI, n°194. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «Orientaciones básicas de la nueva metodología», año XI, n°195. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «El problema de los textos», año XI, n°197. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «Notas sobre historia de la educación», año XI, n°197. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «El respeto a la infancia», año XI, n°199. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «El obstáculo de los exámenes», año XI, n°202. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «Reseña sobre el libro «Ciencias fisico-químicas y naturales» de A. Fesquet», año XI, n°202. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «La Pedagogía Decroliana», año XI, n°207. Buenos Aires, 1931.
- La Obra*, «Naturaleza. Aparato digestivo», año XII, n°209. Buenos Aires, 1932.
- La Obra*, «Sobre nuestra reforma educacional», año XII, n°211. Buenos Aires, 1932.
- La Obra*, «Ensayo metodológico sobre la enseñanza de la Botánica en la escuela primaria», año XII, n°218. Buenos Aires, 1932.
- La Obra*, «El Interés: su definición y sus caracteres», año XII, n°219. Buenos Aires, 1932.
- La Obra*, «Física recreativa», año XII, n°222. Buenos Aires, 1932.
- La Obra*, «Nuestro Decroly», año XII, n°223. Buenos Aires, 1932.
- La Obra*, «Una novedosa organización del trabajo escolar», año XII, n°223. Buenos Aires, 1932.
- La Obra*, «Educación activa», año XII, n°245. Buenos Aires, 1932.
- La Obra*, «Naturaleza. Asignación para el mes de junio», año XIV, n°246. Buenos Aires, 1934.
- La Obra*, «Programa de conocimientos y programa de trabajos», año XIV, n°247. Buenos Aires, 1934.
- La Obra*, «La Didáctica de la Escuela Activa», año XIV, n°248. Buenos Aires, 1934.
- La Obra*, «Ilustratropismo pedagógico», año XIV, n°250. Buenos Aires, 1934.
- La Obra*, «Instrucciones para recoger y conservar el material destinado a ilustrar las clases de Historia Natural», año XIV, n°250. Buenos Aires, 1934.
- La Obra*, «La superstición matemática en la escuela», año XV, n°256, 257. Buenos

- La Obra*, «La superstición matemática en la escuela», año XV, n°256, 257. Buenos Aires, 1935.
- La Obra*, «Ciencias naturales. Asunto: la circulación», año XV, n°259, 261. Buenos Aires, 1935.
- La Obra*, «Exageraciones y errores que deben corregirse», año XVI, n°276. Buenos Aires, 1936.
- La Obra*, «El esqueleto humano», año XVI, n°277. Buenos Aires, 1936.
- La Obra*, «La realización de las actividades de los alumnos», año XVI, n°281. Buenos Aires, 1936.
- La Obra*, «El empleo de algunas actividades indicadas en los nuevos programas», año XVI, n°283. Buenos Aires, 1936.
- La Obra*, «Las ciencias naturales en los grados superiores», año XVI, n°285. Buenos Aires, 1936.
- La Obra*, «Las ciencias naturales en los nuevos programas de enseñanza primaria», año XVI, n°286. Buenos Aires, 1936.
- La Obra*, «El desarrollo correcto de los asuntos», año XVII, n°294. Buenos Aires, 1937.
- La Obra*, «Aparatos y funciones del cuerpo humano», año XVII, n°297. Buenos Aires, 1937.
- La Obra*, «Los principios de la escuela nueva y los programas vigentes», año XVII, n°303. Buenos Aires, 1937.
- La Obra*, «El trabajo de los niños en los cuadernos», año XVIII, n°308. Buenos Aires, 1938.
- La Obra*, «Las actividades que están al margen de los asuntos», año XVIII, n°311. Buenos Aires, 1938.
- La Obra*, «El empleo de tarjetas en la enseñanza de las ciencias fisico-químicas y naturales», año XVIII, n°312. Buenos Aires, 1938.
- La Obra*, «La actividad esencial», año XVIII, n°313. Buenos Aires, 1938.
- La Obra*, «Por qué debe mantenerse el programa por asuntos», año XIX, n°321. Buenos Aires, 1939.
- La Obra*, «Sobre la nueva reforma de los programas», año XIX, n°322. Buenos Aires, 1939.
- La Obra*, «Los nuevos programas de conocimientos», año XIX, n°323. Buenos Aires, 1939.
- La Obra*, «El sistema didáctico del programa por asuntos», año XIX, n°325. Buenos Aires, 1939.
- La Obra*, «Para la mejor aplicación de los nuevos programas», año XIX, n°332. Buenos Aires, 1939.
- La Obra*, «Las ciencias naturales en la escuela primaria», año XIX, n°334. Buenos Aires, 1939.
- La Obra*, «Una ojeada general a los nuevos programas de instrucción primaria», año XX, n°336. Buenos Aires, 1940.
- La Obra*, «Nuestro cuerpo», año XX, n°343. Buenos Aires, 1940.

- La Obra*, «Asunto: la circulación de la sangre», año XX, n°347. Buenos Aires, 1940.
- La Obra*, «La estructura didáctica de los programas vigentes», año XX, n°349. Buenos Aires, 1940.
- La Obra*, «Asunto: sentidos de la vista y del oído», año XX, n°349. Buenos Aires, 1940.

Pablo Pineau

**DOCENTES Y PEDAGOGÍA
EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
A FINES DEL SIGLO XIX**

DOCENTES Y PEDAGOGÍA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES A FINES DEL SIGLO XIX

*Pablo Pineau **

Todo sistema educativo moderno, al constituirse, debe enfrentar, entre otros, un problema central: establecer y preparar a quiénes serán sus agentes de difusión, moldearlos, legalizarlos, investirlos de una cuota de autoridad, de poder, de saberes. Intentaremos en este trabajo investigar cuáles fueron las estrategias implementadas al respecto en el caso específico de la Provincia de Buenos Aires en las últimas décadas del siglo XIX -el período de constitución de su sistema educativo moderno, como un ejemplo a considerar para comprender la historia educativa en nuestro país. Para realizar dicho análisis, partimos de la hipótesis que sostiene que la constitución de los docentes se teje conjuntamente con el establecimiento como tal del campo pedagógico, en un doble juego de imbricación entre sujetos y saberes en el que ninguno de los términos preexiste al otro.

I. La construcción de los dispositivos

Ya a finales de la década de 1860 comienza a percibirse el interés de concebir a la pedagogía como disciplina «científica», enfrentada a la pedagogía «práctica» y «memorista», pero recién logrará este status con el aporte del positivismo. La aparición de las Escuelas Normales, la consolidación de un «método pedagógico», la anexión de las variables «profesionales» a las «vocacionales» en las definiciones de maestro, van a implicar la institucionalización de la docencia y la conformación de los maestros como cuerpo social organizado. Conjuntamente, se constituye un campo de producción y de circulación de saberes pedagógicos que definirá

* Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Luján. Argentina.

sus propios límites y «reglas de juego», y en el seno de los cuales se enfrentarán distintos grupos y fracciones.

En dicho proceso, la separación tajante entre Pedagogía científica y no científica fue llevada a cabo por Francisco Berra, quien se desempeñó como Director General de Escuelas entre 1894 y 1902. No haremos aquí una exposición de su doctrina, pero la idea de normativizar y cientificar la Pedagogía que guía su acción así lo demuestra. Avido lector de Pestalozzi y Spencer, Berra trató de imponer un sistema pedagógico basado en leyes superiores y derivadas, en cuestiones teóricas puras, teóricas aplicadas y prácticas que articule a ambos autores, excluyendo del campo pedagógico validado a todo lo demás y bregando por una definición «profesional» del docente.

1.1. La formación docente: Delegación y contralor

Hasta mediados del siglo no se precisaba un título para el ejercicio de la docencia: Alcanzaba con demostrar «virtudes morales» y un mínimo dominio de las habilidades a enseñar, amén de lograr el apoyo y la aceptación de la comunidad en la que se iba a actuar. Pero una vez creado el sistema se vuelve necesaria la tenencia de un título habilitante, así como aprobar exámenes (intelectuales, morales y físicos) para continuar en el ejercicio. Esto implica la aparición de una nueva forma de capital cultural: el capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 1987) escolar, que se encuentra garantizado institucional y oficialmente, y que actúa como forma objetivada y oficialmente reconocida de saber.

«Formar docentes capacitados» es una de las tareas principales que debe encarar la constitución de los sistemas educativos. A partir de la influencia francesa, una de las alternativas ensayadas en nuestro país otorgó esta función a las Escuelas Normales, que, como su nombre lo indica, debían dictar la «Norma», el método del sistema.

¿A qué escuelas Normales concurrían, o habían concurrido, los maestros de la Provincia? Pocos quedarían ya de la Escuela Normal inscripta en el marco rivadaviano que funcionó desde 1825 por seis o siete años en la capital, o de las escuelas normales lancasterianas prohibidas en 1833, aunque sus influencias no serían fácilmente obliteradas⁽¹⁾. A las mismas siguieron otros intentos fallidos: la Escuela Normal dependiente de la Universidad (1854-1860), la Escuela Normal dependiente de la Sociedad de Beneficencia, (1855-1875) en la que se seguía enseñando el sistema lancasteriano, la Escuela Normal de Preceptores de instrucción primaria, elemental y superior en la ciudad de Buenos Aires (1865-1868) y la Escuela Normal Provincial en La Plata durante (1892-1895). Por lo que puede apreciarse, los primeros intentos de crear Escuelas Normales Provinciales no fueron muy fructíferos.

1 Véase al respecto el trabajo de NARODOWSKI, (1994) y NEWLAND, (1992)

Por otra parte, en 1871 se fundó la Escuela Normal Nacional de Paraná, a la que concurrirían algunos pocos alumnos bonaerenses en calidad de becarios de la Dirección General de Escuelas (DGE). Bajo la jurisdicción provincial, y siguiendo su modelo, se fundan en 1874 dos Escuelas Normales en la Ciudad de Buenos Aires: la N° 1, para señoritas, y la N° 2, para varones. La historia de éstas últimas tres fue más feliz que la de las anteriores reseñadas. Pero al llevarse a cabo la federalización de la Ciudad de Buenos Aires en 1880, la Provincia pierde injerencia sobre las dos escuelas Normales nombradas que funcionaban en dicha ciudad, ya que estos establecimientos fueron entregados a la Nación. Luego de éstas, el gobierno nacional fundó en territorio provincial cinco Escuelas Normales más, todas ellas mixtas: en Mercedes y Azul en 1887, y en La Plata, San Nicolás y Dolores al año siguiente.

Es necesario analizar esta reseña histórica a partir de una variable central: la jurisdicción de dichas escuelas. La Provincia, más allá de algunas voces disidentes, aduce una cierta incapacidad para hacerse cargo de la formación de docentes diplomados, y va enajenando dicha función en manos de la Nación en el marco de la Constitución del Estado Nacional como instancia supra regional y provincial. (OSZLACK, 1982) Los argumentos presentados para justificar dicha decisión pueden resumirse en:

- a) La escasa asistencia a las Escuelas Normales Nacionales existentes o a las Provinciales mencionadas;
- b) La seguridad de que, si se llegara a precisar más, el Gobierno Central se ocuparía de brindarlas; (se hacía referencia entonces a los cinco establecimientos fundados en 1887 y 1888)
- c) La suerte corrida por las escuelas Normales Provinciales;
- d) El argumento que defiende que le es más conveniente a la Provincia usar el dinero para becar alumnos a las escuelas Normales Nacionales que mantener propias.

Pero la problemática de la formación docente no se limita a la acreditación de maestros diplomados por las Escuelas Normales, sino que la excede enormemente. Como sostiene ALLIAUD (1992), la cantidad de egresados de dichos establecimientos en los primeros años no alcanzaba con creces a cubrir los puestos necesarios, y, además, muchos de los mismos no se dedicaban a la docencia, u ocupaban cargos medianamente jerárquicos como los de Inspector. Mucho distaba el real maestro de escuela de la Provincia del egresado de las Escuelas Normales⁽²⁾.

2 En 1898, por ejemplo, del total de 2018 maestros que trabajaban en la Provincia, 245 eran egresados de escuelas normales, 1393 tenían título expedido por el CGE y 380 ejercían sin título. A su vez, ese mismo año, a las cinco Escuelas Normales Nacionales con sede en la provincia concurrían en total sólo 182 alumnos. (todos los datos extraídos de BERRA, 1899)

La DGE implementó los Exámenes de Títulos de Maestro, que buscaban acreditar a los docentes no titulados. Por tales, los maestros que entonces estaban en ejercicio podían obtener su título habilitante. Dicha medida debía ser temporal, pero posteriormente se autorizó que podía presentarse a los mismos cualquier persona que acreditara dominar los contenidos de la escolaridad obligatoria y que se desempeñara en una escuela como maestro o ayudante. La Mesa Examinadora estaba integrada por los miembros del Consejo General, y por Inspectores designados por el Director General. Su decisión era inapelable, y según la calificación que éstos otorgaban se obtenía la categoría respectiva (maestro, subpreceptor o ayudante).

En síntesis, la DGE fue delegando en la Nación la formación de los docentes (entendida ésta como proceso institucionalizado), y se reservó para sí los mecanismos de contralor, a partir de dispositivos como los exámenes y el Cuerpo de Inspectores. Se verifica un discurso escindido por parte de la DGE: como respecto a los Consejos Escolares (PINKASZ, 1993), mientras criticaba las capacidades de los docentes, no implementó alternativas de solución (v.g. fundar Escuelas Normales, o establecer algún tipo de cursos preparatorios), limitándose a aplicar su poder punitivo de contralor, certificación y acreditación, en especial mediante el reforzamiento de las acciones del Cuerpo de Inspectores.

1.2. La capacitación de los docentes: uniformación y saber técnico

Pero el proceso de formar nuevos docentes «intercambiables y homogéneos» no se limitaba a cuestiones de acreditación. En el proceso de constitución del campo pedagógico, era necesario que los maestros en ejercicio tuvieran contactos con los «nuevos avances», desterraran las «prácticas equivocadas» y contaran con algún tipo de consulta, guía o ayuda. A su vez, este proceso otorgaba al encargado de brindar dicha capacitación un cierto poder punitivo sobre los docentes a partir del dominio del saber técnico «correcto». De esta forma, en la discusión por el método único y correcto se cifraba la pelea entre los distintos modelos educativos. Esta no era una mera diferencia epistemológica o didáctica, sino una disputa por la constitución de sujetos pedagógicos y de una especial relación entre sociedad y escuela. Podemos adelantar que, para el caso estudiado, este poder fue asumido por el Cuerpo de Inspectores.

¿Cómo se podría capacitar a los docentes «perdidos por la inmensa Provincia», ajenos a toda modificación didascológica, desconocedores de las modificaciones legales y reglamentarias, sin acceso a los bienes culturales urbanos? La DGE instrumentó una serie de dispositivos al respecto, siendo las principales las Publicaciones, en especial la *Revista de Educación (RE)*, y las Conferencias Pedagógicas, de asistencia obligatoria por parte del personal docente.

La publicación de la RE es obligatoria por la ley de 1875. Más allá de los cambios producidos por los años, todos los proyectos rescatan como función principal de la publicación servir al «progreso» de la instrucción pública poniendo al docente en contacto con los adelantos técnicos y pedagógicos en tanto estrategia de uniformización. A su vez, aplica un cierto poder punitivo al publicar los informes de inspección, ya que denuncia a los sujetos que han cometido «errores» observados por ellos desde la norma, prescrita también por la RE.

Las Conferencias Pedagógicas aparecen nombradas ya en la ley de 1875. La asistencia a éstas, conforme a la ley, era obligatoria para todos los docentes (según el art. 91, los que faltaran injustificadamente debían pagar una multa equivalente al 15% de su sueldo mensual), y debían ser presididas por el docente de la zona de mayor jerarquía.

Las conferencias podían ser de dos clases: prácticas y doctrinales. Las primeras de ellas consistían en una lección modelo a cargo de un maestro -en lo posible dada a los alumnos reales del conferenciante-, en forma rotativa y obligatoria, en presencia de sus colegas, seguida de la crítica pedagógica de un replicante docente previamente designado, y de la discusión que ésta originara. También podían estar a cargo de un Inspector si así éste lo decidía. Luego de la misma, se pasaba a votar a favor o en contra de las mismas para su posterior uso en las escuelas del distrito.

La participación y asistencia a las conferencias doctrinales también era obligatoria para los maestros. Las mismas debían tratar sobre algún tema pedagógico elegido por el conferenciante, quien podía ser preferentemente un Inspector o rotativamente designado entre los maestros titulados. Los participantes podían posteriormente emitir su opinión al respecto, y el titular tenía derecho a réplica. Las Conferencias a cargo de los Inspectores tendrían como fin capacitar a los docentes repitiendo el esquema de instrucción escolar maestro-alumno.

En los primeros años, las Conferencias Pedagógicas se encontraban fuertemente vinculadas a las llamadas «Fiestas Escolares». Las mismas eran celebraciones de los pueblos, con participación de la población, por algún motivo especial: llegada del Inspector, visita del Director General de Escuelas, Inauguración de una escuela, puesta en funciones del CE, celebración de los exámenes, nombramiento de docentes, festejo de fechas patrias, etc. Los relatos de lo acaecido en ellas parecen arquetipos del modelo «civilizatorio», en las que los pueblos de Buenos Aires parecían no tener nada que envidiar a los de Massachusetts. Siempre estaba presente el tren, la comunidad se mostraba entusiasmada, el hecho era esperado con fruición, y se terminaba con algún banquete y palabras alusivas: aquí tenían lugar las Conferencias.

Es posible rastrear en las modificaciones posteriores la pérdida de la injerencia de los sujetos en las actividades. Cada vez fueron más uniformadas, y dirigidas externamente, una vez más, por el Cuerpo de Inspectores. Las posibilidades de intercambio de ideas, así como las clases prácticas, fueron desapareciendo: las Conferencias se convirtieron en espacios desde donde un sujeto investido del saber

técnico impartía la Norma homogeneizadora³.

Pero el nuevo modelo podía constituir su nueva lógica a partir de leyes, reglamentos y decretos, y abolir los anteriores. No parece casual que la gran mayoría de los mismos dedique una parte a prescribir la «Enseñanza», y que termine alertando sobre la caducidad a partir de ese momento de lo previo. En el plano de lo legal, la fantasía de que lo Nuevo borraba lo Viejo podía funcionar. Pero no pasaba lo mismo en el plano de las prácticas y de los sujetos. Parafraseando a Bourdieu, podemos sostener que el miedo de que «lo muerto se apoderase de lo vivo» existía. Para evitarlo se volvió necesario aplicar dispositivos durísimos. Si bien algunas de las prácticas ya enunciadas, como los Exámenes de Titulación y las estrategias de formación, pueden considerarse parte del mismo (en tanto reconversión de los sujetos a la nueva lógica) nos queremos referir ahora a aquellas de mayor poder punitivo y cuyo fin era extirpar definitivamente lo anterior. El nuevo modelo educativo había «heredado» a los docentes ya existentes, constituidos por hábitos previos muy diferentes, algunos de cuyos elementos debían desaparecer.

La consolidación del campo pedagógico moderno excluyó de sus significantes a elementos tales como la «experiencia práctica» y lo «memorístico», en los que se sostenía, de acuerdo al discurso oficial, la tarea docente de los maestros heredados. Se estableció entonces la siguiente ecuación de los elementos a ser erradicados:

Saberes pedagógicos no «científicos» = no pedagogía =
= experiencia práctica y memorismo = sistema Lancaster

Los encargados de esta «depuración» fueron los Inspectores. Los informes de los mismos denunciaban constantemente la violación a las nuevas reglas de enseñanza, llegando, en algunos casos, a pedir el cierre de las escuelas que aún mantenían métodos «mutuos y memorísticos».

II. Ser y saber del buen docente

Todas las conceptualizaciones de maestro rescatan la idea de ser «quien guía a los niños» (Esto es, el sentido literal de la palabra «pedagogo»). En nuestro caso específico esta delegación se vincula originariamente con la idea de «civilizar», entendiendo como tal a la operación social de despojar a los alumnos de sus caracte-

3 Resta aclarar que Berra (BERRA, 1898: 678 y ss.) buscaba implementar un vasto sistema de capacitación con diversas alternativas. En su código se refiere a las «Clases Magistrales», destinadas a llevar los nuevos conocimientos y adelantos a los docentes; a los «Congresos Técnicos», ya sean Didascológicos Normales o Primarios, o de Higiene Escolar; a la «Enseñanza Auxiliar Impresa», a partir de la publicación de periódicos (v.g. la *RE*), así como de las Bibliotecas Escolares, las Bibliotecas Magistrales de Distrito y la Biblioteca Magistral de la Provincia; a los «Museos de Enseñanza Primaria i (sic) Normal», como los Museos Escolares, los Museos de Distrito y el Museo Provincial de Enseñanza Primaria; y, finalmente, a «La Inspección Técnica de las Escuelas», legislando la dupla poder punitivo/ saber técnico (DUSSEL, 1994).

terísticas socioculturales previas (por ejemplo, ser gaucho, indio o inmigrante), para asumir el de «ciudadano civilizado» (PUIGGRÓS, 1990). El discurso oficial buscaba constituir docentes homogéneos e intercambiables en función de formar ciudadanos también homogéneos e intercambiables, a semejanza de la idea de votante liberal.

Pero ¿cómo debía ser y qué conocimientos debía dominar el docente de la Provincia para lograr estos fines? ¿Cómo debía ser moldeado por ciertos saberes para él también poder moldear a sus alumnos? Como sostiene TENTI (1988) para el caso mexicano, el discurso pedagógico en el periodo analizado no se constituye negando las definiciones clásicas previas sino incorporándolas. Ya desde aquellos años, las imágenes que se plantean para identificar a los docentes son, para el caso femenino, a la madre, y para el caso masculino, al sacerdote. Ambas hacen referencia a la vocación, a un llamado interior, instintivo, superior e indeclinable, y se las identifica con lugares sufridos y abnegados, con pocas gratificaciones materiales reales o directas y muchas prometidas a nivel espiritual e interior.

II.1. Las cualidades necesarias

Estas características clásicas se refieren tanto a lo moral y conductual (encarnado por ejemplo en la denominada «vocación», «desinterés», «disciplina», «vida sin tachas», «sentido del deber», «puntualidad y asistencia», etc.) como a lo físico y auto-perceptivo, («aseo», «salud», «vestimenta», «posturas corporales», «denguaje refinado y sin expresiones bajas o soeces»).

Si centramos nuestro análisis en ellas, se nota que se presentan como características prospectivas y prescriptivas. El docente, exponente de la civilización, debía constituirse en modelo no sólo de sus alumnos sino de su vecindad. Como en una Caza de Brujas, en las que no era necesario probar la culpabilidad de los acusados, la reglamentación al respecto sostiene que la sola posibilidad del desvío del camino recto era motivo suficiente para ser considerado culpable y convertir al acusado en desmerecedor de ser llamado «maestro». De su conducta dependía el porvenir y desarrollo de la Instrucción pública. Su vida privada se convertía en vida pública, todos sus actos debían ser pruebas de dicha moralidad intachable y ejemplo para el resto de la población.

Es posible avanzar aquí sobre las ecuaciones escuela=temple y maestro=sacerdote. Los conceptos de «vocación», «abnegación» y «servicio» se entrelazan a los mismos. Una vez más, el sacrificio valía como recompensa: en las privaciones del maestro, como en las del monje del monasterio medieval, estaba cifrada la salvación de la humanidad. Estas recompensas simbólicas presentadas por la sociedad parecen servir como paliativo de la falta de recompensas materiales que el docente debe aceptar con resignación. De esta forma, los agentes no elegirían la profesión docente entre otros posibles sino que la profesión los elegiría a ellos. El maestro respondería a un llamado interior, a una «predisposición». A su vez, este

elección mutua se vinculaba con los «beneficios» y «gratificaciones» obtenidas, no son materiales sino espirituales e interiores. Finalmente, cabe agregar que es notable cómo estas características altruistas se vinculaban con la posibilidad de dirigir, «gobernar» y mantener el orden de la escuela.

II.2. La relación con los saberes

Pero este «ser» ideal, moldeado por distintos saberes, debía a su vez encarnar otros. La creación de los sistemas educativos modernos no cuestionó las características demandadas al docente previo, sino que les sumó a aquéllas las provenientes de atisbos de «profesionalización» de la docencia, que, de todas maneras, se encuentran en muchos casos subordinadas a lo moral y actitudinal. Se le demandó a los docentes la posesión de ciertos saberes, y no menos se les criticó no tenerlos. Por un lado, se planteó la relación con los saberes «científicos» a enseñar. El discurso oficial exigía no tanto el dominio de los mismos (al menos, en un nivel no más profundo que el que debe esperar de sus alumnos) sino una relación de identificación, de respeto y reconocimiento. De esta forma, la función del docente no era tanto difundir los saberes sino creer en sus bondades a partir de la encarnación tanto de sus función redentora como del discurso del ascenso social por medio de la educación. Por el otro, la tenencia por parte de los docentes de saberes «superfluos» y que excedieran lo necesario era a veces comprendida como algo peligroso, ya que esto podía permitir que los sujetos abandonasen la profesión en busca de mejores destinos.

Paralelamente, y sin eliminar la idea de la «vocación» docente, se avanzó hacia la «profesionalización» de dicha tarea. De esta forma, se le exigió con más fuerza al docente la tenencia de los «saberes profesionales», cuya tenencia dieron lugar a dispositivos de control sobre el maestro, quien debía estar continuamente actualizado y al tanto de todos los progresos de la «ciencia pedagógica».

En aquellos tiempos, estos saberes profesionales se vinculaban con dos temas. En primer lugar, con las posibilidades de «controlar» la clase (esto es, dar una respuesta a la pregunta ya presentada de Santa Olalla) y, en segundo lugar, con las condiciones morales y actitudinales que el docente debía encarnar. Finalmente, se relacionaban con no ser «rutinarios» o memorísticos, características que —como se sostuvo— se aplicaban a los docentes previos. Las didácticas basadas en la presentación de objetos, prescritas oficialmente, estaban muy en boga.

Posteriormente, las influencias positivistas plantearon la necesidad de generar un método pedagógico científico, lo que equivale a decir, en sus términos, eficaz y universalmente aplicable. De esta forma, se buscó conformar el campo pedagógico en tanto campo científico, despegando lo metodológico de lo actitudinal y escondiendo los controles a los alumnos en una práctica neutra y objetiva. Quien más se orientó en esta línea en la Provincia fue, sin duda, Francisco Berra. Todo su esfuerzo de construcción intelectual se orienta a sistematizar lo pedagógico y

didáctico en un conjunto de leyes universales. Berra creía necesario que el docente conozca las ciencias sobre las que se basa la educación, en especial la psicología (de fuerte orientación biologicista) y la antropología, entendida como estudio del hombre. (Véase su desarrollo en BERRA, 1899).

Pero ya sea en relación con los saberes científicos o los específicamente pedagógicos, el discurso oficial tendió a concebir al maestro no como a un creador del mismo sino como un simple difusor. Echando mano de los trabajos de BOURDIEU (1988), la relación entre los científicos o los pedagogos y los docentes era similar a la del «autor» y el «lector» medieval o entre el profeta y el sacerdote.

III. Los docentes reales: de hombres extranjeros no diplomados a mujeres argentinas diplomadas

Pero ¿quiénes y cómo eran verdaderamente estos sujetos a formar, capacitar y reciclar, a ensalzar, controlar y moldear? ¿Cuáles fueron los cambios producidos por la modernización estudiada en la constitución del cuerpo docente en la Provincia?

Es interesante destacar que la docencia se convierte en una forma de ascenso y de ocupación de nuevos status sociales para los sujetos. La gran mayoría de los maestros de la época superan el nivel educativo de sus padres, y son reclutados entre los sectores medios y bajos (TEDESCO, 1986, y ALLIAUD, 1992). De esta forma, se convierten en el ejemplo del discurso que encarnan: la posibilidad de un ascenso social, no necesariamente vinculado al ascenso económico, por medio de la educación. Esta interiorización de la prédica moldea las prácticas, la eficacia de la misma se encarna en el sujeto, y da legitimidad al trabajo pedagógico. El propio docente se convierte entonces en la prueba de las bondades de la homogeneización y civilización.

Podemos resumir los cambios producidos en el período en tres variables: nacionalización-argentinización, feminización y titulación. Ya nos hemos referido a la última. Veamos las otras dos restantes un poco más detenidamente.

Si bien la nacionalización (en tanto «argentinización») de los docentes y del sistema tomará más importancia en el período posterior, a partir de la cuestión migratoria y de los nuevos dispositivos discursivos implementados por los grupos en el poder⁴, esta tendencia comienza a notarse ya en los años analizados. El propio Sarmiento, mientras estimulaba la llegada de maestras norteamericanas como exponentes de la civilización, controlaba con gran celo a las escuelas dependientes de la comunidad italiana.

La feminización de la profesión docente es un hecho que puede ser rastreado durante los siglos XIX y XX no sólo en la Provincia, sino en el país y en otras

4 Véase al respecto, para el nivel nacional, ESCUDE (1990) y GAGLIANO (1991). Para el caso de los programas escolares provinciales remitimos a PRONKO (1992).

partes del globo en el que se haya impuesto el sistema escolar como modalidad educativa hegemónica⁵. La "naturalización" de la docencia femenina implica la consideración de la mujer como espíritus débiles y comprensivos, gráciles y bellas, formadoras y no informadoras, portadoras de una predisposición natural e instintiva, la construcción de metáforas como madre-maestra y hogar-escuela y otros elementos como los bajos salarios y malas condiciones laborales. En términos cuantitativos, Las mujeres pasaron de representar el 52% de la docencia provincial en 1872 a componer el 65% en 1892 y el 82% en 1907⁶. Cabe aclarar que, a pesar de este aumento cuantitativo, hasta 1905, ninguna mujer había logrado ser Inspectora o Consejera General de Educación.

5 Véase al respecto, por ejemplo, MORGAGE (1992).
6 Datos extraídos de REYNA ALMANDOS (1926).

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA BÁSICA CONSULTADA

- ALLIAUD, Andrea, *El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915)*. Buenos Aires, CEAL., 1993.
- BALL, Stephen (ed.). *Foucault y la Educación*. Barcelona, Ed. Morata, 1993.
- BERRA, Francisco, *Código de Enseñanza Primaria i (sic) Normal de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Talleres de Publicaciones del Museo, 1898.
- BERRA, Francisco, «Evolución correlativa de la enseñanza, la didascología y las escuelas normales» En *Revista de Derecho, Historia y Letras* Año II Tomo IV. Buenos Aires, 1899.
- BOURDIEU, Pierre, «Los tres estados del capital cultural» en *Sociológica* n. 5. México, UAM-A, 1987.
- BOURDIEU, Pierre, *Cosas Dichas*. Buenos Aires, Ed. Gedisa, 1988.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Revista de Educación*. La Plata (periodo consultado: 1872-1905)
- DUSSEL, Inés «Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores» en *Revista Argentina de Educación* n. 23. AGCE. Buenos Aires., 1991.
- ECHENIQUE, Carlos, *Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco A. Berra y su aporte al americanismo filosófico*. Montevideo, Barreira y Ramos, 1981.
- FOUCAULT, Michel, «La gubernamentalidad» en *AAVV Espacios de Poder*. Buenos Aires, Ed. La Piqueta, 1988.
- JONES, David, «La genealogía del maestro urbano» en BALL (ed.) op. cit., 1990.
- LEMERE, Carlos, *La escuela y la biblioteca en la Provincia de Buenos Aires, 1898*.
- MORGAGE, Graciela, «La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes «legítimos», en *Propuesta Educativa* n. 7. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, 1992.
- OSZLACK, Oscar. *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1984.
- NARODOWSKY, Mariano, «La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires» en *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales* n.9. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 1994.
- NEWLAND, Carlos. *Buenos Aires no es Pampa. La educación elemental porteña*. Buenos Aires, GEL, 1992.

- PINKASZ, Daniel. «Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires» en PUIGGRÓS y OSSANNA (coord.) *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas. *Sociología de las reformas educativas*. Barcelona, Ed. Morata, 1993.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires. Ed. Galerna, 1990.
- QUERRIEN, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, Ed. de la Piqueta, 1980.
- REYNA ALMANDOS, Alberto. *La administración escolar en la Provincia de Buenos Aires. Síntesis de su desarrollo (1872-1924)*. La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, 1926.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires., Ed. Solar-Hachette, 1986.
- TENTI, Emilio *El arte del buen maestro*. México, Ed. Pax, 1988.
- VARELA, Julia y ALVAREZ URÍA, Fernando, *Arqueología de la escuela*. Madrid, Ed. La Piqueta, 1991.

Verena Radkau García

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA HISTORIA COMÚN.
LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA EN ALEMANIA
DESPUÉS DE LA UNIFICACIÓN.**

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA HISTORIA COMÚN. LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ALEMANIA DESPUÉS DE LA UNIFICACIÓN.

Verena Radkau García*

Apenas había salido en 1989 el nuevo libro de Historia para el décimo año, redactado bajo los auspicios del comité central del Partido Socialista Único, cuando ya se convirtió en papel de desecho. La unión con la República Federal de Alemania trajo para la entonces ya Ex-República Democrática no solamente la democracia parlamentaria y la economía social del mercado, sino también los libros de historia occidentales. El monopolio del abastecimiento de libros de texto por una editorial dejó de existir y dio lugar a un mercado libre con múltiples opciones. De la noche a la mañana, los maestros y sus alumnos en el este de Alemania tenían que trabajar con lo que hasta entonces había sido calificado como «instrumento ideológico de lucha del capital monopolista en la lucha de clase internacional»⁽¹⁾. De la noche a la mañana, muchos se preguntaban si la existencia de la República Democrática Alemana había sido «un error de la historia» y los últimos cuarenta años perdidos para su propia existencia⁽²⁾. Las imágenes de la historia que una sociedad pretende transmitir a sus futuras generaciones y las maneras en que les enseña para construir el pasado, arrojan luz sobre su autoconciencia. Vista desde este ángulo, la enseñanza de la historia se puede convertir en un sismógrafo del estado de ánimo de una sociedad -o al menos de amplios sectores de ella-, especialmente en tiempos de cambios profundos.

La unificación alemana, que primero dio motivo para una euforia desbordante porque muchos pensaron haber llegado al final de un largo camino, muy pronto se

* Instituto Georg Eckert, Alemania

1. Véase Klaus BERGMANN y Gerhard SCHNEIDER, "Gewendete Geschichte in einer geschichtlichen Wende?" En: *Geschichte Erziehung Politik* 1/91, pp. 1-10, p. 2 (¿Historia cambiada en un cambio histórico?)

reveló como un proceso sumamente complejo que aún ahora, varios años después de aquellos sucesos, sigue desarrollándose. Este proceso está acompañado por un discurso que trasciende los límites de la comunidad de los científicos sociales para volverse público y cuyo hilo conductor son tópicos como «identidad», «conciencia histórica», «nación» y «unificación interna». Es ese último término el que indica que los sueños dorados de una rápida integración de la Ex-RDA, hoy llamada «los nuevos estados federales», a la sociedad germano-occidental cedieron al reconocimiento de un muro en las cabezas que sigue separando a los alemanes en este y oeste.

¿Qué interés más que puramente exótico puede tener esta problemática muy sui géneris alemana para un público latinoamericano? Creo que la situación alemana -el intento de iniciar una historia común después de cuarenta años de historias separadas- muestra de manera ejemplar las pretensiones que una sociedad tiene con respecto a la enseñanza de la historia y las esperanzas que deposita en ella. No es casual que la discusión de historiadores y expertos en didáctica de ambas partes sobre el papel de la enseñanza de la historia en la Alemania unificada toque cuestiones de principios, de qué y cómo enseñar en las clases de historia: por ejemplo, la contribución de la enseñanza de la historia a la formación de una identidad, el tipo de identidad - ¿nacional o qué?- y, muy ligado, el tipo de conciencia histórica, la función de la (re)construcción del pasado para la orientación en el presente y la proyección hacia el futuro, etc.

En la RDA, el papel político de la enseñanza de la historia nunca estuvo en duda. El Partido Socialista Único, como máximo representante del estado, determinaba los contenidos de esa enseñanza sobre la base de su interpretación del marxismo-leninismo y de manera centralista. Las clases de historia tenían que «contribuir a la formación de una imagen de la historia marxista-leninista y a la conciencia histórica socialista de los alumnos», así como «fundamentar desde una perspectiva histórica su punto de vista de clase y sus principios marxistas-leninistas sólidos ante los problemas de nuestra época.» A la vez, la enseñanza de la historia tenía que «profundizar la disposición de los alumnos a fortalecer y proteger la República Democrática Alemana como su patria socialista, anclada en las mejores tradiciones de la historia alemana»⁽⁶⁾. La relevancia atribuida a la enseñanza de la historia se refleja también en el número de horas/clases impartidas semanalmente que era bastante más alto que en Alemania Occidental.

En comparación con una toma de partido tan explícita, en la antigua República Federal el mito de la «verdad» histórica (objetiva) se mantuvo hasta que las

- Una buena parte de los jóvenes entrevistados en 1989/90 por el renombrado Instituto Central para la Investigación de la Juventud en Leipzig emitió ese juicio. Véase Wilfried SCHUBARTH, "Zu Wandlungen im Geschichtsbewußtsein ostdeutscher Jugendlicher - Ergebnisse empirischer Untersuchungen". En: Hans SÜSSMUTH (ed), *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung* (Teil I), Baden-Baden 1991, pp. 123-136, pp. 128-131
- Horst DIERE, "Zur Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Konzeption des Geschichtslehrganges - Ansprüche und Lösungsansätze". En: *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 29/1987, pp. 401-415, p. 40 (Acerca del desarrollo de la concepción didáctico-metódica del curso de historia - exigencias y propuestas de solución)

secuelas del movimiento estudiantil del 68 empezaron a acabar con él; nuevos cambios paradigmáticos durante los setenta y ochenta sustituyeron la objetividad por la perspectiva múltiple y la reconstrucción de la realidad por la construcción del pasado desde el presente. Además, si bien hay quienes quieren mantener la enseñanza de la historia lejos de la arena política y resguardada en el ámbito científico, el hecho mismo de que también los planes de estudio en el oeste de Alemania siempre han sido auspiciados por los estados federales indica su carácter político, si bien la estructura federal de la república -con un alto grado de autonomía para los estados integrantes- deja un marco de acción mayor que un sistema centralista. En la actualidad se reconoce ampliamente que los determinantes de la enseñanza de la historia no son solamente la pedagogía y la ciencia, sino también la política⁽⁶⁾. Desde finales de los sesentas surge en la República Federal lo que se ha llamado «cultura de interpretación política»⁽⁶⁾. En el contexto actual es de vital y eminente importancia política para todos los alemanes la manera en que los científicos sociales, los historiadores, los políticos y otros con poder decisivo presentan los dos pasados del país después de 1945 por ejemplo en los libros de texto⁽⁶⁾. El muro en las cabezas persiste entre otras cosas porque hasta ahora estas historias separadas se tratan de manera contrastante, muchas veces descalificando la historia de la RDA. Como reacción se presenta el curioso fenómeno del surgimiento de una identidad germano oriental nostálgica desde la retrospectiva.

Si bien lo político es una determinante clave en la enseñanza de la historia, en una sociedad democrática no puede haber una imagen única de la historia, declarada estatalmente; lo único que se puede exigir es que cualquier decisión, por ejemplo sobre los planes de estudio, tenga la legitimación necesaria. Ni la declaración oficial de una RDA antifascista por principio y por ende libre del pasado nacionalsocialista, ni la narración de la historia de la RFA después de 1945 como la de un incontenible éxito que hace innecesario los debates sobre las continuidades en la historia alemana, son entonces caminos viables para recorrer el pasado.

Hasta el sorprendente y no previsto cambio de 1989/90 -aun por los habituales estudiosos de las transformaciones político-sociales- la relación entre los expertos en metodología de la historia en la RDA y en didáctica de la historia en la RFA se distinguía por una falta de diálogo casi absoluta. En buena medida, ello se debía a la falta de movilidad de los científicos germano-orientales, limitación a la cual hay que añadir que la enseñanza de la historia en la RDA nunca fue para los colegas de la otra parte de Alemania un ejemplo positivo o un estímulo, sino cuando más una contra imagen⁽⁷⁾.

5. *Ibidem*.

6. Felix Philipp LUTZ, "Verantwortungsbewußtsein und Wohlstandschauvinismus: Die Bedeutung historisch-politischer Einstellungen der Deutschen nach der Einheit". En: Werner WEIDENFELD (ed.), *Deutschland. Eine Nation - doppelte Geschichte*, Colonia 1993, pp. 157-173, p. 173 (Sentido de responsabilidad y chovinismo de bienestar: la importancia de las actitudes histórico-políticas de los alemanes después de la unificación)

7. Horst KUSS, "Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik. Zur Entstehung der neuen Geschichtsdidaktik und zur Reform des Geschichtsunterrichts seit 1970". En: Uwe UFFELMANN (ed.), *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation - Europa - Welt*, Weinheim 1994, pp. 61-88, p. 62 (Didáctica de la historia y enseñanza de la historia en la antigua RFA. Acerca del surgimiento de la nueva didáctica de la historia y de la reforma de la enseñanza de la historia desde 1970)

A partir de entonces, sin embargo, empezó un intercambio bastante intenso, como lo muestra el número de encuentros, cursos de capacitación y similares actividades. Los augurios para el trabajo a realizar fueron buenos: ambas partes se declararon dispuestas a un diálogo abierto, pero sobre todo simétrico. Mas pronto se mostró que las condiciones externas no eran muy propicias para poner en práctica estas declaraciones de buena voluntad. Conforme pasaron los primeros tiempos de un cierto caos que para algunos en el este de la Alemania unificada abrió espacios para una creatividad nunca experimentada en tiempos del socialismo realmente existente⁽⁸⁾, aumentaba el número de despedidos también en las filas de los historiadores y maestros de historia considerados como demasiado cercanos al régimen germano-oriental. Se llegó a una situación en la cual simplemente no había suficientes interlocutores del este para mantener un diálogo simétrico⁽⁹⁾. Aún así, es interesante ver el balance de los que quedaron en ambos lados y sus recomendaciones para una enseñanza de la historia en la Alemania unificada.

En vísperas de la unificación, una historiadora de la RDA condena algunas tendencias de la enseñanza de la historia, crítica que comparten colegas tanto del este como del oeste de Alemania⁽¹⁰⁾.

La aplicación de un modelo marxista-leninista esquemático como única explicación para los procesos históricos lleva a una visión teleológica de la historia como una sucesión automática de formaciones históricas y a un uso cuestionable de la categoría «progreso». Del movimiento obrero como protagonista de estos procesos se da una imagen simplificada y a la vez mistificada. Las ideas del socialismo se reducen al proyecto del partido único. Domina su historia y la historia política en general, mientras que otras dimensiones como la vida cotidiana, las mentalidades, los géneros, la cultura quedan fuera.

Una mirada al inicialmente mencionado libro de historia para el décimo grado confirma estas tendencias. Además, la historia de la posguerra es aquí la historia de la RDA o más bien de su partido único, con algunas alusiones a los demás estados socialistas. La República Federal aparece únicamente como contrincante «imperialista». El lenguaje del libro imita la retórica política oficial⁽¹¹⁾.

El balance no sería tal, si no se señalaran las ausencias y deformaciones

- 8 Hay que recalcar que durante los últimos años de la RDA, ya se había empezado a discutir sobre la necesidad de reformar la enseñanza de la historia. Estas iniciativas recibieron un impulso por el cambio de 1989/90.
- 9 Wendelin SZALAI, "Auf dem Wege zu einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik (I)". En: *Geschichte Erziehung Politik*, 4/96, pp.193-201, p.199 (Camino hacia una didáctica de la historia para toda Alemania)
- 10 En lo siguiente me baso sobre todo en Renate KAPPLER, "Geschichtsunterricht in der DDR am Scheideweg oder: Nur ein völlig veränderter Geschichtsunterricht hat eine Zukunft". En: *Internationale Schulbuchforschung*, núm.2, 1990, pp.191-201 (La enseñanza de la RDA en la encrucijada o solamente una enseñanza de la historia completamente cambiada tiene un futuro)
- 11 *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10*, Berlín 1989, véase p.31 sobre el desarrollo de la RFA: «Con su política que apuntaba hacia una revisión violenta de los resultados de la Segunda Guerra y no retrocedía ante métodos criminales y terroristas, el imperialismo de la RFA amenazaba la paz y la seguridad del pueblo alemán y de otros pueblos en Europa».

también en los libros occidentales⁽¹²⁾. Salta a la vista que estos libros dedican un espacio relativamente reducido a la historia de la RDA⁽¹³⁾, lo cual de antemano limita las posibilidades de una presentación diferenciada; esta historia aparece además como historia política «desde arriba». De la vida cotidiana de la población no se sabe nada; ésta no alcanza la calidad de sujeto político, sino que cuanto más aparece como oprimida y callada. Los contenidos de propaganda y agitación del partido único aparecen como si fueran la opinión real de la gente. Las múltiples estrategias de resistencia en contra de la política del estado, no se registran en los libros de texto.

Por supuesto, que esta presentación no corresponde a cuarenta años de la historia de la RDA. De manera maniquea se contraponen los sistemas en el este y el oeste. Aunque no se diga explícitamente, esta presentación sugiere la superioridad de la República Federal. Cuando se trata de la descripción de los sistemas políticos, en algunos libros los términos de la RDA se ponen entrecomillados, por ejemplo «cámara del pueblo (Volkskammer)» o «bandera nacional». Quien conoce la práctica germano-federal de escribir la palabra «RDA» entre comillas durante la fase «caliente» de la guerra fría, sabe que las comillas señalan falta de reconocimiento político. Finalmente, respaldar la narración de la sublevación popular del 17 de julio de 1953 únicamente con citas de un periódico reconocidamente conservador, lesiona el principio de la multiperspectividad. Lo mismo sucede con la afirmación de que «los ciudadanos del este querían la unificación». No todos, como se sabe. Precisamente los activistas de derechos humanos que impulsaron el cambio hubieran preferido otra opción, como por ejemplo una federación con un alto grado de autonomía de ambas partes.

Podemos resumir que los libros de historia de ambos lados presentan una imagen deformada del «otro» y tienen una visión dicotómica que contribuye a la creación de imágenes del enemigo; como es común en la formación de estereotipos negativos, se atribuyen mutuamente clichés muy parecidos⁽¹⁴⁾.

Después de la unificación, historiadores y maestros tanto de Alemania oriental como de Alemania occidental reconocen que hacen falta modificaciones de fondo en la enseñanza de la historia, pero rechazan una simple imitación de la enseñanza de la historia al estilo germano-federal. Tienen buenas razones para este recha-

12. Las siguientes observaciones se basan en los libros de décimo grado de algunas de las editoriales más importantes: *Geschichte und Gegenwart 5*, Hans Georg KIRCHHOFF/Klaus LAMPE (eds), Paderborn 1992, *Geschichte und Geschehen 10*, Hans.-W. BALLHAUSEN et al., Stuttgart 1991, *Die Reise in die Vergangenheit*, Hans EBELING/Wolfgang BIRKENFELD, Braunschweig 1991, *Geschichte heute 9/10*, Karl-Hermann BEECK et al., Hannover 1992, *bsv Geschichte 4N*, Joachim CORNELISSEN et al., München 1992, *Geschichte 4*, Harro BRACK/Franz SELMEIER (eds), Bamberg 1990
13. En un libro concebido para los nuevos estados federales se ha intentado corregir esta asimetría, dando un espacio bastante más amplio a la historia de la RDA e intentando incluir aspectos de la historia cotidiana: *Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch* de Hans EBELING y Prof. Dr. Wolfgang BIRKENFELD, tomo 6, Braunschweig 1991
14. Klaus OESTREICH, "Deutsche Geschichte seit 1945 in Schulbüchern der beiden deutschen Staaten - Bestandsaufnahme und Perspektive". En: Hans SÜSSMUTH (de.), *Geschichtsunterricht*, pp.284-295, p.290ss (La historia alemana desde 1945 en libros de historia de ambos estados alemanes - resumen y perspectiva)

zo. Durante cuarenta años, las experiencias vitales de los ciudadanos en los nuevos estados federales han sido completamente diferentes, un hecho que cualquier enseñanza de la historia tiene que tomar en cuenta. Precisamente el fracaso del modelo RDA exige una discusión pormenorizada de su historia no solamente desde una óptica occidental. Que la RDA haya perdido en la competencia de los sistemas no significa que la gente tenga que perder también su memoria. Para conservar su identidad, los alemanes orientales tienen que recordar. Consecuentes con este reconocimiento, los estudiosos en estos primeros años después del «cambio» intentan rescatar lo que de la enseñanza de la RDA podría servir para una enseñanza en la Alemania unificada.

Una ventaja de la metodología germano-oriental consistía en que transmitía una imagen concisa de la historia nacional y universal con una alta capacidad de orientación para los alumnos, en contraste con la diversidad compleja y difusa de los planes de estudio occidentales que muchas veces confunden más que orientan, lo que pone en peligro el éxito de la enseñanza histórica. Si bien hay que rechazar un tratamiento ideologizante de formaciones históricas cerradas, habría que pensar en transmitir contextos más amplios que permitan a los alumnos ubicar temas, problemas particulares y detalles y evitar de esta manera la fragmentación.

Los métodos jugaban un papel central en la metodología de la RDA, lo que hacía que la investigación académica y el trabajo en el aula se realizaran en estrecha colaboración. En la RFA, en cambio, la brecha entre la ciencia histórica y la práctica escolar sigue siendo ancha, situación que repercute también negativamente en la formación de los futuros maestros.

Precisamente por su orientación claramente política, la enseñanza de la historia germano-oriental aceptaba que las emociones juegan un papel destacado en el proceso de aprendizaje. La narración histórica tenía un lugar importante en la planificación de las clases, y había manuales pormenorizados para introducir a los maestros en el arte de narrar. Esta manera de narrar tradicional que busca en primer lugar el impacto emocional y el aprendizaje por identificación, ha sido desacreditada en Alemania Federal dando lugar a un -en ocasiones excesivo- trabajo con fuentes primarias; desde hace algún tiempo, sin embargo, se discute la estructura intrínsecamente narrativa de la historia y por ende la necesidad de narrar para construir el pasado. Al mismo tiempo se pretende evitar un enfoque exclusivamente racional que no toma en cuenta las experiencias de los alumnos, tendencia que caracterizaba hasta hace poco la enseñanza de la historia occidental⁽¹⁵⁾.

Hasta ahora, las buenas intenciones de principios de los noventa de iniciar un diálogo en el cual ambas partes de Alemania contribuirían con sus experiencias respectivas, no han sido puestas en práctica. Como indicio podemos nuevamente tomar los libros de texto: todavía se usan los libros occidentales. Apenas este año,

15. MÜTTER, op.cit., p.110s; la mayoría de los especialistas critica desde hace tiempo sobre todo los libros de texto como demasiado difíciles para la gran mayoría de los alumnos, tanto en su lenguaje como en sus contenidos, y por ende contraproducentes. La última generación de libros de texto intenta tomar en cuenta estas críticas.

algunas editoriales han publicado ediciones para el séptimo y octavo grado, especialmente dedicadas a los nuevos estados federales. Los temas son la Antigüedad, la Edad Media y los inicios de la Edad Moderna. La historia de la posguerra, piedra de toque para una «nueva» historia alemana, está por verse aún. Si bien la mayoría de los involucrados sigue convencida de que no se trata de una liquidación entre «vencedores» y «vencidos», se impuso -como curriculum oculto- la visión occidental.

Interesante resulta en este contexto también un análisis de los nuevos planes de estudio para 1991/92 en Alemania del Este. Por primera vez hubo una participación amplia de maestros y maestras en su elaboración. En algunos casos se contó con la colaboración de autores occidentales. Extraña la observación de que solamente Sajonia y Brandenburgo mencionan en sus planes de estudio respectivos los cambios en la concepción de la enseñanza de la historia con respecto a la RDA. En general, se trata a la República Democrática Alemana como se trataba al Tercer Reich después de 1945. Todavía en los cincuenta, el nacionalsocialismo se presentaba en los planes de estudio germano-occidentales tan disimuladamente como si fuera cualquier otra época histórica. No fue sino el conflicto generacional del 68 el que impuso prácticamente la confrontación con el pasado. Ahora parece que la RDA no es digna de reflexión. Como si se pudiese simplemente sustituir por modelos occidentales. Da la impresión de que el marxismo-leninismo hubiese sido un fenómeno efímero y no uno de los modelos de explicación histórica de más impacto en nuestro siglo. Ninguna enseñanza histórica verdaderamente pluralista y multiperspectiva puede dejar de ocuparse de este modelo⁽¹⁶⁾. Además, en la memoria histórica colectiva e individual, la RDA sigue viva, al menos si se puede creer los resultados de las investigaciones empíricas. Una encuesta entre jóvenes sajones muestra por ejemplo que si bien una mayoría de ellos se sienten como ciudadanos de la República Federal, sus vínculos emocionales con la ex-RDA persisten⁽¹⁷⁾.

La historia de la enseñanza de la historia es -como toda la historia de la Alemania unida- también la historia de un desencanto, de la falta de aprovechamiento de posibilidades que se presenta solamente una vez en circunstancias históricas específicas e irrepitibles. Lo que queda, es el reconocimiento de que no se puede simplemente pasar a otro punto del orden del día. Por lo pronto, sigue enton-

16. Véase ROLF SCHÖRKEN, "Die neuen Geschichtslehrpläne in den fünf neuen Bundesländern". En: *Geschichte Erziehung Politik*, 10/92, pp.613-620, p.619s (Los nuevos planes de estudio en los nuevos estados federales)

17. Me refiero aquí a PETER FÖRSTER y WALTER FRIEDRICH, "Jugendliche in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer empirischen Studie zum Wandel der Meinungen, Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Sachsen 1990 bis 1994". En: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B19/96, 3 de mayo de 1996, pp.18-29 (Jóvenes en los nuevos estados federales. Resultados de un estudio empírico acerca del cambio de opiniones, actitudes y valores de jóvenes en Sajonia de 1990 a 1994). Si bien los datos fueron recogidos en Sajonia, la situación en los otros estados federales en Alemania Oriental es similar. Interesante para la formación de una identidad es quizá que el 90% de los estudiantes entrevistados en Sajonia se entienden como ciudadanos de su estado federal, un indicio de que la región puede tener un mayor poder identificador que un ente más abstracto.

ces la discusión⁽¹⁸⁾. Algunos acuerdos se perfilan, en otros puntos aún existen controversias.

Acuerdo hay en el reconocimiento del papel político de la enseñanza de la historia y, simultáneamente, en el rechazo a una enseñanza histórica al servicio de una sola posición política. La perspectiva ha de ser múltiple, aunque no siempre se sepa cómo evitar la arbitrariedad. Los contenidos históricos -cuya selección es prácticamente infinita y por ende siempre arbitraria- pierden significación ante la necesidad de fomentar el pensamiento histórico y con ello la conciencia histórica como elemento fundamental de identidad. Esta conciencia debe ubicarse en lo nacional, lo europeo y lo global, formando una identidad compleja y balanceada que incluya dimensiones locales y regionales, nacionales, europeos y globales en su interdependencia⁽¹⁹⁾. Una identidad abierta e incluyente -y no excluyente- puede superar el dilema de que cualquier identidad significa delimitación de «otros». En general, la enseñanza de la historia debe ofrecer un espacio para aprender empatía y comprensión por los otros, capacidades indispensables en nuestra época de globalización.

Sobre el peso de lo nacional dentro de esta identidad compleja deseada no hay acuerdo. Para unos, la enseñanza de la historia nacional puede ser el remedio, precisamente ante el resurgimiento de nacionalismos peligrosos. Los partidarios de esta opinión alegan que la nación y el estado existen como realidad positiva y que una Europa de las regiones no sería suficiente para la mayoría de los europeos, pero que estas entidades tienen que trascenderse en la búsqueda de soluciones para los problemas universales. En otras palabras: hacia el interior de la nación alemana se tiene que superar la separación de cuarenta años; respecto al ámbito transnacional en cambio, la responsabilidad de la nación apunta hacia el proceso de integración europeo y su contribución a un orden de paz universal⁽²⁰⁾.

Para los representantes del punto de vista opuesto, la cuestión nacional que resurge actualmente en Alemania obstaculiza la mirada hacia Europa, mientras que en los países vecinos se debilita la forma nacional ante el reclamo del derecho a la especificidad. La búsqueda de una identidad colectiva alemana, en cambio, se centra una vez más en el estado nacional. Este regreso hacia opciones decimonónicas no permite encontrar una solución para el binomio entre identidad y multiculturalidad o, en otras palabras, entre particularismo y universalismo. Como posible salida de

18. Lo que por lo general no se toca en la discusión sobre el papel y los objetivos de la enseñanza de la historia es su alcance social real, por ejemplo en competencia con los medios de comunicación masivos. La discusión además resulta difícil por la escasez de estudios empíricos. Los pocos resultados que hay son más bien motivo de desilusión para los creadores de planes de estudio y libros de texto: la mayor parte de lo que ellos consideran digno de transmitirse a los jóvenes no queda en las cabezas. Véase Bodo VON BORRIES, "Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990", *Pfaffenweiler 1992* (La asimilación de la historia por niños y jóvenes en el oeste y el este de Alemania)

19. Bernd MÜTTER, "Nation-Europa-Welt: Konsenslinien, Kontroversen und Dilemmata bei der Erarbeitung von Identität im vereinten Deutschland". En: Uwe UFFELMANN, *Historisches Lernen*, pp.302-316, p.306 (Líneas de consenso, controversias y dilemas en la formación de identidad en la Alemania unificada)

20. Por ejemplo Karl-Ernst JEISMANN, "Die Geschichte der DDR in der politischen Bildung: Ein Entwurf". En: WEIDENFELD, op.cit., pp.277-294, p.288 (La historia de la RDA en la educación política)

este dilema se propone una identidad pluralista en la cual el elemento universal podría ser el discurso del ciudadano europeo y el particularista el discurso regional⁽²¹⁾. El denominador común de las diversas posturas parece ser entonces la apertura hacia Europa.

Desde el punto de vista de algunos autores, el camino para evitar la tendencia hacia la introspección y con ella el resurgimiento de tendencias nacionalistas peligrosas, sería la enseñanza de la historia en la Alemania unida como «la historia de la especie humana en su interdependencia con el medio ambiente»⁽²²⁾. La idea parece muy atractiva, ya que por principio parte de la multiperspectividad y de identidades complejas. Para su realización, sin embargo, se necesitaría algo como una revolución en las políticas y las administraciones educativas alemanas -y ¡después de luego, en las cabezas!

21. Klaus EDER, "Identität und multikulturelle Gesellschaft: Ein neuer deutscher Sonderweg in der Modernisierung Europas?" En: WEIDENFELD, op.cit., pp.381-391, p.390 (Identidad y sociedad multicultural: ¿un nuevo camino especial alemán en la modernización de Europa?)

22. Bodo VON BORRIES, "Geschichtsunterricht: Westimport oder Neuansatz?" En: *Dialoge 1/90*, pp.50-52, p.52 (La enseñanza de la historia: ¿importación occidental o enfoque nuevo?)

Eduardo R. Saguier

**LOS RECTORADOS Y LAS CÁTEDRAS
DE LOS COLEGIOS NACIONALES COMO
ESPACIO DE LUCHA FACCIOSA.
EL CASO DE LAS PROVINCIAS
ARGENTINAS EN EL SIGLO XIX**

**LOS RECTORADOS Y LAS CÁTEDRAS DE LOS COLEGIOS
NACIONALES COMO ESPACIO DE LUCHA FACCIOSA.
EL CASO DE LAS PROVINCIAS ARGENTINAS EN EL SIGLO XIX.***

*Eduardo R. Saguier***

Entre las preocupaciones teóricas de los científicos sociales del mundo siempre figuró con preeminencia la vinculación entre la intelectualidad y las estructuras políticas y sociales. Para la tesis liberal, personificada en el siglo XVIII en Jeremy Bentham y Nicole Condorcet, la educación tuvo el mérito de divulgar el conocimiento, el cual permitió combatir el dogmatismo y la intolerancia y lograr el consiguiente tránsito de plebe a pueblo⁽¹⁾. Para esta tesis, la educación no tenía por objeto transformar la estructura social sino más bien reproducirla⁽²⁾. En esta tarea, la educación media tenía por destinataria a la élite dirigente, y la educación primaria a las clases populares⁽³⁾. Más tarde, para el Romanticismo, y en especial para los Socialistas utópicos, la educación tuvo por meta transformar el mundo⁽⁴⁾; pero para el Marxismo, las estructuras educativas (colegios, universidades, etc.) fueron meros instrumentos de las clases dominantes. Sin embargo, al contribuir la educación a la creación de un consenso susceptible de afianzar la estabilidad política desafió a la institución tradicionalmente responsable de ejercer dicha tarea (la Iglesia)⁽⁵⁾. En la primer post-guerra, en un intento por refutar al Marxismo, Weber

* Presentado al Congreso Internacional de Educación. Educación, crisis y utopías, patrocinado por el Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y celebrado los días 24, 25 y 26 de julio de 1996 en la Facultad de Derecho de la UBA.

** Universidad de Buenos Aires / CONICET. Argentina.

1 DOOLEY, 1990, 462; y PACHECO, 1994, p. 38.

2 SERRANO, 1990, p. 247.

3 *Ibidem*. Esta misma tesis es manifestada en GONZÁLEZ, 1900, p. 132; y reproducida en Roldán, 1993, p. 98.

4 Debo esta reflexión a la advertencia que me formulara la Prof. Berta Braslavsky.

5 DOOLEY, 1990, p. 469.

sobrevaloró la capacidad de las instituciones educativas para cambiar el *status quo*, proveyendo de cuadros para la constitución del aparato burocrático, y subestimó el grado en que eran meros instrumentos para su reproducción⁶. Y en la última post-guerra, el Estructural-Funcionalismo, representado por Paul F. Lazarsfeld y Robert K. Merton, sostuvo que la educación, conjuntamente con las demás instituciones de la democracia liberal, proveía el necesario apoyo para el equilibrio del sistema⁷. Sin embargo, según Barman y Barman (1976), en su estudio sobre el Brasil imperial, el desequilibrio de los sistemas políticos fueron alimentados por el sistema educativo, más precisamente, por el incremento en la producción de graduados universitarios, que superó el número de posiciones de élite disponibles, a la par que la perpetuidad en las posiciones de poder por parte del grupo dominante original bloqueaba toda posibilidad de ascenso. Finalmente, para la teoría general de sistemas, representada últimamente por Morin (1992), las instituciones políticas -como la educación- son meras instancias, cambiables y transitorias, de redes de relaciones más extensas y fundamentales⁸. En ese sentido, en este trabajo, continuación de otros trabajos del autor acerca de la esfera pública en el siglo XIX⁹, me atrevería a postular la tesis de que los permanentes realineamientos docentes ocurrían debido a una tensión fundamental entre los avanzados sistemas políticos y los atrasados sistemas pedagógicos, que por motivos locales (tradiciones históricas autoritarias, raciales y religiosas) se resistían al cambio y a la adaptación.

En la Argentina, autores como Caballero (1910), Sagarna (1943), Lanzilloto (1973) y Argacha (1979) encararon el estudio de la educación con el criterio liberal clásico. Autores como Spalding (1972), Tedesco (1982) y Hodge (1987) volcaron sus preocupaciones sobre aspectos más generales del proceso educativo. En este estudio no nos propusimos un análisis empírico de contenido temático, cuantitativo o cualitativo, de los textos educativos, tal como lo hicieron Quattrochi (1987, 1992) y Svampa (1994), sino un análisis de las reacciones que diferentes políticos tuvieron del comportamiento de las autoridades docentes (rectores) y los profesores en particular¹⁰.

Cabe entonces preguntarse si la innovación de los Colegios Nacionales fue asimilada positivamente por el resto del aparato del estado, operando funcionalmente en la consecución del consenso entre las élites o si, por el contrario, alimentó el conflicto entre las mismas al ponerse al servicio de los intereses y los resabios de un Antiguo Régimen, aún inconcluso, y reproducir las miserias de lo que se dio en llamar un estado oligárquico. Este interrogante responde al principio de que cuanto más homogénea es una élite, más alta es la probabilidad de su éxito; y, por el

6 MAYER, 1981, p. 270.

7 DOOLEY, 1990, p. 462.

8 DOOLEY, 1990, p. 479; y MORIN, 1992, IV, pp. 64-70.

9 ver SAGUIER, 1995a, 1995b, 1996a y 1996b.

10 Para el caso de la educación española, ver DELGADO CRÍADO (1993); para el de la norteamericana, ver VINOVSIS (1987) y FASS (1992); para el de la francesa, ver MAYEUR (1984); para el de la Peruana, ver FELL (1987); y para el de la Chilena, ver SERRANO (1990); CAVIERES F. (1989-90); YEAGER (1991); MUÑOZ GOMÁ (1993) y CRUZ (1993-96).

contrario, cuanto más heterogénea más probable su fracaso¹¹. La aparición de la república moderna hizo necesario contemplar entonces la influencia de la educación en el periodismo político y a partir de este último, su influencia en las luchas judiciales y parlamentarias, así como la independencia de ambos del poder ejecutivo del Estado¹². Asimismo, el análisis de la República moderna hizo necesario implementar la noción de la creciente gestación de la esfera pública, como desglosada de lo puramente privado, comprendiendo en la misma las incompatibilidades docentes.

En la diferenciación de funciones del estado moderno, analizamos en este trabajo la función educativa, en especial la correspondiente a la llamada educación media. En ella nos detenemos en el rol de las cátedras y los rectorados de los Colegios Nacionales, en su instrumentación para el favoritismo y la discriminación política; en la extorsión a la que estaban sujetos aquellos docentes que detentaban otros cargos en el aparato del estado; en su utilización como botín de guerra al servicio de los gobiernos de turno; y en sus relaciones con la justicia y el periodismo.

Para este estudio, hemos aplicado el análisis intersticial o residual¹³, del que nos habla Carmagnani (1988), seleccionando numerosos textos de época hallados en la correspondencia presidencial de Julio A. Roca, Miguel Juárez Celman y Victorino de la Plaza, así como en la del Gobernador de la Provincia de Buenos Aires Dr. Dardo Rocha, depositados en el Archivo General de la Nación (AGN), de Buenos Aires. El Apéndice nos revela la información familiar y burocrática de profesores y rectores con sus apellidos maternos así como el de sus respectivas esposas y los cargos políticos detentados.

La lenta gestación de la esfera pública en el mundo moderno fue dando lugar a la constitución de lo que se ha dado en llamar la República de las letras. La diferenciación de funciones ocupaba un rol relevante en el esquema de racionalización del estado moderno¹⁴. La aparición de los Colegios Nacionales en la panoplia de la república moderna hizo necesario contemplar entonces sus relaciones con la burocracia eclesiástica y los otros fragmentos de la burocracia civil; la influencia de la docencia en el periodismo político y a partir de este último, su influencia en la lucha parlamentaria, así como su independencia de los otros poderes del Estado. En dicho esquema, las incompatibilidades académico-docentes entraron a ocupar

11 MURILO DE CARVALHO, 1982, p. 396.

12 ver Eduardo R. SAGUIER: "El Periodismo como instrumento de la competencia partidaria. El caso de las provincias en la Argentina decimonónica", ponencia presentada al Primer Encuentro Argentino-Chileno de Estudios Históricos, a celebrarse en Mendoza en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo, del 9 al 12 de Noviembre de 1995; y "La magistratura como herramienta de contienda política. La Justicia Federal en el siglo XIX de la Argentina", ponencia presentada en el Primer Congreso de Investigación Social: Región y sociedad en Latinoamérica. Su problemática en el noroeste argentino, celebrado en Tucumán entre el 6 y el 8 de setiembre de 1995.

13 Consistente en la pluralidad de niveles informativos susceptibles de ser extraídos de las fuentes al margen del fin utilitario que dio origen a cada documento.

14 ZIMMERMANN, 1994, p. 5.

un lugar crucial⁽¹⁵⁾. El que los Rectores o Presidentes de Universidades, ocuparen cargos políticos como el de Senador o Diputado, fue puesto en tela de juicio en 1883 con respecto al Dr. Nicolás Avellanada⁽¹⁶⁾; y en 1886 con referencia al Dr. Amancio Alcorta⁽¹⁷⁾. Recién a partir de la Reforma Universitaria de 1918 las incompatibilidades académico-docentes entraron a provocar escándalo⁽¹⁸⁾. En 1924 el Diputado Nacional Enrique Dickmann cuestionó duramente la incompatibilidad en que había incurrido en el pasado el Senador Nacional Joaquín V. González⁽¹⁹⁾; y en la que incurría en ese momento el Dr. José Arce⁽²⁰⁾.

La plana mayor del cuerpo docente de los Colegios Nacionales era renovada anualmente por decreto, con lo cual se los exponía a una suerte de extorsión⁽²¹⁾. Los

- 15 En oportunidad de debatirse la incompatibilidad de la Diputación del Dr. José Arce con el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, el Dr. Enrique DICKMANN expresaba "...que la organización universitaria de 1886 a 1906, ha sido oligárquica, cerrada; un régimen que muchos jóvenes no conciben ahora. No existía ningún principio democrático en la vida universitaria. Los grupos directivos de aquel entonces se llamaban académicos, eran vitalicios y se elegían entre ellos mismos. Por renuncia o por muerte de un académico, los académicos restantes lo reemplazaban. Era una especie de cónclave de cardenales. Pudo en un comienzo responder a un estado de cultura incipiente, a un estado de desconfianza en la capacidad colectiva de la vida universitaria; pero con el andar del tiempo, aquellos grupos cerrados, oligárquicos, se han convertido en camarillas y hubo necesidad de una verdadera revolución universitaria para acabar con aquel régimen" (Exposición del Diputado Nacional Enrique DICKMANN, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, 11-IX-1924, Reunión n.35, t.V, p.386).
- 16 Nataniel MORCILLO a J. Roca, Córdoba, 2-VI-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.31); y Diputado Nacional Enrique DICKMANN, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, 1924, t.V, pp. 382-404; citado en LINARES QUINTANA, 1942, II, p. 364.
- 17 Se opusieron a su licencia los Diputados Nacionales Láinez y Mansilla (Diario de Sesiones, Congreso Nacional, Cámara de Diputados, Reunión n.14, del 25-VI-1924, p.739; citado en LINARES QUINTANA, 1942, II, 378). Diez años más tarde, Alcorta es mencionado por Felipe Yofre como que "...quedaba gozando de los dos ministerios del Interior y de Guerra, sin haber cortedad, como en otro tiempo solía disfrutar del rectorado del Colegio, de la cátedra, del directorio del Banco Nacional o de la diputación al Congreso" (Felipe YOFRE a J. Roca, Berlín, 22-IX-1897, AGN, Doc. Donada, Sala VII, Arch. Roca, Leg.76). Respecto a las prácticas económicas y privadas de Alcorta, ver SALCEDO, 1995.
- 18 ver el debate acerca de la Reforma Universitaria de Córdoba, en Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 1919, II, pp. 535-557.
- 19 Cuando el Senador Nacional Joaquín V. González asumió en 1909 la Presidencia de la Universidad de La Plata nadie planteó la incompatibilidad del cargo que asumía. Recién quince años después, quien aludió a dicha incompatibilidad fue el Diputado Nacional Enrique Dickmann (Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, 11-IX-1924, Reunión n.35, t.V, pp.399-400; citado en LINARES QUINTANA, 1942, II, 382 y 386). Sobre la gestión de González en la creación de la Universidad de La Plata, ver ROLDÁN, 1993, cap.IV. Al referirse al Senador González, DICKMANN aclaraba que él respetaba y admiraba "...la inteligencia superior del ex-Senador y ex-Ministro González. Fue un hombre muy capaz. Pero como en muchos casos de hombres públicos, su mente no iba paralela con su desarrollo ético. En este aspecto no puede ser un ejemplo para la nueva democracia argentina. Podría decir de Joaquín V. González —guardando las distancias con el tiempo y el espacio— que se parecía a Lord Bacon: gran desarrollo mental y escaso desarrollo ético" (Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, 11-IX-1924, Reunión n.35, t.V, p.399).
- 20 Diputados Nacionales Enrique DICKMANN y Juan A. GONZÁLEZ CALDERÓN, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, 11-IX-1924, Reunión n.35, t.V, pp.400-404; citados en LINARES QUINTANA, 1942, II, pp.382 y 386. DICKMANN, pretendía que un Rector "...sea imaculado, sea un hombre equidistante de todos los grupos y de todos los partidos, no sea un hombre militante en ningún bando político y que no pueda ser sospechado en ningún momento de favorecer tal o cual interés de grupo, de partido o de secta" (Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, 25-IV-1924, Reunión n.14, t.I, p.741).
- 21 La Patria Argentina se preguntaba: "...¿Porqué se tiene a los profesores con el Jesús en la boca al principio de cada año? La razón es muy simple. Hubo un tiempo en que el Ministro de Instrucción Pública organizó todo el personal de profesores como elemento electoral. Entonces se estableció que los nombramientos se renovarían anualmente, con el objeto de hacer saltar a los que no llenasen su misión. Después, los demás ministros han seguido maquinalmente esta costumbre, sin explicarse la razón de ella" (La Patria Argentina, Lunes 19-II-1883, n.1510).

profesores que paralelamente detentaban un cargo público (ya sea en un Colegio Nacional, en el Banco, en la Justicia, o en el Correo), eran los más expuestos a la extorsión practicada por los poderes públicos⁽²²⁾. Y los que paralelamente ejercían el periodismo político eran también los más expuestos al chantaje practicado por el poder. Esto hizo que el Ministro de Instrucción Pública diera a luz en Enero del 80 - al igual que lo hiciera la Inspección General de Armas en el Ejército - una Circular "...prohibiendo a los empleados de los Colegios Nacionales tomar parte en la política local"⁽²³⁾. Asimismo, en los planes del Gobierno estaba presente una ley dictada en 1880 que prohibía la acumulación de empleos nacionales y la retención de cátedras sin servirlos por parte de los Legisladores nacionales. Desde Córdoba, a propósito de la retención de cátedras, el Gobernador Antonio del Viso le escribía a J. Roca informándole que "...hablé con el Dr. Avellaneda [para] que se tome una resolución al respecto. Es esto necesario y moralizador"⁽²⁴⁾. Cinco años más tarde, en 1883, el nuevo Estatuto Universitario prohibía, en su artículo 31, la acumulación de más de un ramo de enseñanza en un solo profesor⁽²⁵⁾. En Salta, el ex-Juez de Primera Instancia Dr. José Benjamín Dávalos detentaba tres cátedras, las de Filosofía, Literatura e Historia y padecía por ello, en opinión del Dr. Abraham Echazú, de una "incompatibilidad segura"⁽²⁶⁾. Para dichas cátedras se postulaba el Dr. Echazú, aduciendo en su respaldo de una preparación especial, pues

"...en un país en el que no hay teatros ni centro alguno de diversión, las largas horas de las noches las acorto con lecturas de libros sobre ciencias sociales, que son las que armonizan con nuestra carrera"⁽²⁷⁾.

Finalmente, debe aclararse que el art. 64 de la Constitución Nacional permite a los empleados de escala o escalafón, como el caso de los profesores, ser elegidos Diputados.

En la opción entre una cátedra universitaria y un puesto de Juez Federal o Ministro, generalmente triunfaban los últimos. El Profesor de Derecho Civil de la Universidad de Córdoba, Nataniel Morcillo, se ofreció a Roca para cubrir la va-

- 22 Rivarola (1908) revelaba que "...se ha denunciado como una de las causas en el fracaso de la instrucción secundaria la necesidad de ceder a las exigencias de las políticas locales, en que se han visto los Ministros de Instrucción Pública, que han tenido compromisos o tendencias partidistas" (RIVAROLA, 1908, p. 374).
- 23 José POSSE a J. A. Roca, Tucumán, 18-I-1880, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.9.
- 24 Antonio DEL VISO a J. Roca, Córdoba, 29-V-1878, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.5.
- 25 Nataniel MORCILLO a J. Roca, Córdoba, 14-III-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.30). En la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba se hallaban acumulados en el Dr. Vieira los ramos de Derecho Internacional y Derecho Constitucional; en el Dr. Telasco Castellanos los de Derecho Natural y Derecho Público Eclesiástico; en el Dr. Soria los de Derecho Administrativo y Estadística; y en el Dr. Nicéforo Castellanos los de Derecho Penal y Derecho Comercial (Nataniel MORCILLO a J. Roca, Córdoba, 14-III-1883, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.30).
- 26 "...Quinet, Voltaire, Flamarion, Laboulaye y Chateaubriand o Lamartine ocupan mis horas sustraídas a la política o a la profesión" (Abraham ECHAZÚ a Victorino de la Plaza, Salta, 12-III-1880, AGN, Sala VII, Arch. V. de la Plaza, 5-1-2).
- 27 Abraham ECHAZÚ a Victorino de la Plaza, Salta, 12-III-1880 (AGN, Sala VII, Arch. V. de la Plaza, 5-1-2).

cante que prometía el enjuiciamiento del Dr. Jerónimo Clara⁽²⁸⁾,

«... pues en ese puesto me creo tan competente o más que el Dr. García, y dejaría para otro la cátedra de Derecho Civil que se me ha confiado» ⁽²⁹⁾.

Y el Dr. Martín G. Güemes, por haber aceptado en 1881 el Ministerio de Gobierno de Salta *«... ha dejado la cátedra de Filosofía que desempeñaba en aquel Colegio»* ⁽³⁰⁾.

El grado de confusión de funciones y la endeblez de la libertad de cátedra vigentes en los Colegios Nacionales se manifestaba con más rigor en ocasiones en que la titularidad de la misma recaía en un político o periodista opositor. El Ministro de Instrucción Pública Dr. Osvaldo Magnasco recordaba en oportunidad del debate suscitado en la Cámara de Diputados con motivo de la Reforma de la enseñanza secundaria que Alberdi, parafraseando a Adam Smith, sostenía que la instrucción *«... ha sido un medio de reclutaje y de enrolamiento político, una máquina electoral»* ⁽³¹⁾. Amén del Jefe de la Frontera, también el Rectorado del Colegio, los Senadores Nacionales, el Juzgado Federal, y la Aduana Nacional, eran para el ex-Diputado Nacional Francisco J. Ortíz, lo que para Gramsci la extensa red de trincheras y casamatas de la sociedad civil,

«... otros tantos castillejos desde nos hacen fuego cuando se presenta la ocasión, porque todos estos empleos les pertenecen hoy y es necesario irlos desalojando poco a poco de estas posiciones que han atrapado durante el gobierno de Sarmiento y de las que se valen sin miramiento alguno para sus fines políticos» ⁽³²⁾.

En San Juan, para Caballero (1910), seudónimo del periodista Pedro P. Calderón⁽³³⁾, desde 1864 reinaba el curanderismo pedagógico, pues

28 su conflicto con las autoridades se había agravado con motivo del apoyo que le brindara el Nuncio Apostólico Luis Matera (Rato de Sambucetti, 1980, p. 430).

29 N. MORCILLO a J. A. Roca, Córdoba, 7-VI-1884, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.38.

30 Francisco J. ORTÍZ a J. Roca, 13-VII-1881 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.17).

31 Dr. Osvaldo MAGNASCO, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 22 de Septiembre de 1900, Reunión n.61, p.1367.

32 Francisco J. ORTÍZ a Victorino de la Plaza, Salta, 11-VI-1878 (AGN, Archivo Victorino de la Plaza, Correspondencia y Documentos Particulares, 1877-78, Sala VII, 4-7-14, ff.613).

33 nacido en San Juan, colaborador de La Voz de Cuyo en 1867, órgano del Club del Pueblo o más bien del Gobernador Valentín Videla; Rector del Colegio Nacional; fundador y director del periódico La Rioja Moderna; director de El Heraldito (vocero de la candidatura oficialista del Gral. Enrique Godoy); emigró a La Rioja luego del asesinato de Videla (CUTOLO, II, p. 51; y VIDELA, 1990, VI, p. 601). Bajo el seudónimo de Antón Caballero, fué autor de La redención de un pueblo (Narración histórico-pintoresca de los sucesos políticos de la provincia desde 1906 hasta 1907) (San Juan: Imp. Sarmiento, 1910).

«... no se ha atendido el juicio de Rectores y Directores en la designación del profesorado, sino a las influencias nocivas [políticas], que han menoscabado el buen nombre de esas instituciones» ⁽³⁴⁾.

Quince años más tarde, en 1879, el Dr. Segundo Benavidez fue despojado de su cátedra por el Ministro de Culto e Instrucción Pública Dr. Saturnino María Laspiur, en beneficio de Segundino Navarro, «Nacionalista y como hijo de Laspiur»⁽³⁵⁾. A los tres años, el Rector Saturnino Aráoz, enrolado en la oposición a la política de Agustín Gómez y Anacleto Gil, elimina del cuerpo docente del Colegio a Juan Pablo Albarracín y Nataniel Morcillo⁽³⁶⁾. Con esta actitud, Aráoz se había granjeado el desprecio y la mofa del resto del claustro⁽³⁷⁾. Para evitar esta continua pérdida de autoridad del Rector, Igarzábal le recomendaba a Roca *«... separar inmediatamente a Tristán Ríos, creo que esto moralizará a los demás»* ⁽³⁸⁾. Y un año después, el Senador Nacional Rafael Igarzábal le indicaba a Roca que *«... pronto me permitiré indicarle personas que con ventajas reemplazarían en el Colegio Nacional a nuestros tres enemigos Cavalli, Chávez y Zavalla»* ⁽³⁹⁾. En San Luis, los Profesores Felipe S. Velázquez y José Parellada, docentes del Colegio Nacional "Juan Crisóstomo Lafinur" y de la Escuela Normal de Maestras, fueron separados de sus respectivas cátedras debido a su militancia opositora⁽⁴⁰⁾. Desde Mendoza, el Gobernador Rufino Ortega le informaba a Roca que el Dr. Lemos, Profesor de Historia Natural, *«... era enemigo declarado del Gobierno de la Nación y del de esta Provincia»*, no así los jóvenes Tiburcio Benegas y Leopoldo Díaz, quienes tenían el peso de la administración, dirección y redacción de La Palabra⁽⁴¹⁾. Las ideas del Dr. Lemos, contrarias al gobierno

«... las ha hecho conocer bien claramente en el Ferrocarril»⁽⁴²⁾, *diario que en sus columnas hace fuego a todo lo que hoy existe y que puede considerarse órgano de oposición»*⁽⁴³⁾.

Y cinco años después, el Gobernador Oseas Guinazú le escribía al Presidente Juárez Celman que *«... hace varios días que he escrito a Cárcano y al Dr. Villanueva indicándoles la necesidad de separar de sus puestos a los profesores*

34 "El Desquicio educacional", El País (San Juan), 1906, citado en Caballero, 1910, p. 69.

35 Segundo BENAVIDEZ a J. Roca, San Juan, 18-III-1879, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.7.

36 Nataniel MORCILLO a J. Roca, San Juan, 4-III-1882, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.22.

37 integrado por Cristóbal Cavalli, David Chávez, José María Sarmiento, Manuel Quiróz, Tristán Ríos y Adán Zavalla (Rafael IGARZÁBAL a J. Roca, San Juan, 8-III-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.30).

38 Rafael IGARZÁBAL a J. Roca, San Juan, 8-III-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.30).

39 Rafael IGARZÁBAL a J. Roca, San Juan, 3-V-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.31).

40 POLLARI, 1995, p. 162.

41 Rufino ORTEGA a J. Roca, Mendoza, 23-I-1885 (AGN, Arch. Roca, Leg.43). La Palabra había sido fundada en 1884 (GALVÁN MORENO, 1944, p. 383).

42 fundado en 1880, propiedad del Dr. Moisés Lucero.

43 Rufino Ortega a J. Roca, Mendoza, 23-I-1885 (AGN, Arch. Roca, Leg.43).

Aguirre y Villars⁽⁴⁴⁾. A Guñazú le constaba que estos profesores "...instigaron a sus alumnos produciendo aquellos desórdenes de silbidos, pedradas, etc. sucedidos cuando llegó el Gobernador de Córdoba [Marcos Juárez]"⁽⁴⁵⁾.

En Córdoba, el Rector del Colegio de Monserrat Dr. Filemón Posse hostigaba al Prof. R. P. Pascual Soprano, privándolo primero de su clase de griego⁽⁴⁶⁾, para finalmente echarlo del Colegio "...diciéndome que si no saliese inmediatamente me haría echar a patadas por los sirvientes"⁽⁴⁷⁾. Aparentemente esta actitud le valió a Posse el traslado a la Cámara de Apelaciones en lo Civil de la Capital⁽⁴⁸⁾. En Salta, la separación del Colegio Nacional del ex-Diputado Nacional Sidney Tamayo, de filiación Irigoyenista, fue obra -según el Ministro Eduardo Wilde y el ex-Subsecretario de Marina y entonces Director General de Correos y Telégrafos Olegario Ojeda- del entonces Senador Nacional Dr. Francisco J. Ortiz, quien

«...pidió la nómina de profesores del Colegio Nacional de Salta y borró a Tamayo, a pesar de que [Olegario] Ojeda le observó que era un buen profesor»⁽⁴⁹⁾.

Y el Dr. Eliseo Outes, prohombre también del partido Irigoyenista, y cuñado de Tamayo, en oportunidad de las elecciones presidenciales de 1886, «...temía perder el Rectorado del Colegio Nacional»⁽⁵⁰⁾. En Catamarca, en 1880, los Profesores del Colegio Nacional conjuntamente con Lisandro Olmos y el Dr. Leiva, quienes conspiraban contra las autoridades provinciales, salieron a recibir al Coronel Hilario Lagos⁽⁵¹⁾, y a un Sargento Mayor Torres, "...que viene en su compañía con el apellido supuesto de Doll y también Sotomayor Inspector Nacional...alojándolos en casa del Profesor del Colegio Don Belisario Ahumada"⁽⁵²⁾. Y tres años después, en 1883, la mayoría del cuerpo docente, a juicio del Gobernador Joaquín Acuña, pertenecía

«...a la oposición que mi Gobierno sufre y que están agrupados en Club Político llamado «Asociación Católica», manejada desde Buenos Aires por Achával, Goyena, Estrada, etc. Estos mismos indivi-

44 Oseas GUIÑAZÚ a M. Juárez Celman, Mendoza, 29-IV-1890 (AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, Leg.29).

45 Oseas GUIÑAZÚ a M. Juárez Celman, Mendoza, 29-IV-1890 (AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, Leg.29).

46 P. SOPRANO a J. Roca, Córdoba, 26-IV-1881 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.15).

47 "... Toda la prensa antiroquista ha aplaudido al mazhorquero Posse, al famoso y público caudillo del Club de los Laspuristas y Tejedoristas en Córdoba (pero hasta el triunfo de nuestras armas!!)" (P. SOPRANO a J. Roca, Córdoba, 25-V-1881, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.16).

48 POSSE, 1993, pp. 113.

49 Rafael RUIZ DE LOS LLANOS a J. A. Roca, Buenos Aires, 1-III-1885, Archivo General de la Nación (AGN), Sala VII, Arch. Roca, Leg.44.

50 Luciano GOROSTIAGA a D. Rocha, Salta, 9-VI-1885 (AGN, Sala VII, Arch. Rocha, Leg.216).

51 Yerno del ex-Gobernador Francisco Alvarez.

52 Manuel J. NAVARRO a Dardo Rocha, Catamarca, 30-III-1880 (AGN, Doc. Donada, Sala VII, Arch. Rocha, Leg.226).

duos son los que acompañados del clero se preparan para luchar a mi suegro [Gral. Octaviano Navarro] en las próximas elecciones»⁽⁵³⁾.

Y dos años después, el ex-Diputado Nacional Manuel V. Rodríguez conjuntamente con el ex-Senador Nacional Gregorio Moreno y el Dr. Adolfo Castellanos, al no lograr un cambio en el personal docente del Colegio Nacional, principiaron «...a hacer una atmósfera desagradable al Sr. [Gobernador José S.] Daza presentándolo como enemigo de la oposición y principalmente del clero»⁽⁵⁴⁾.

En La Rioja, en 1884, el Coronel Nicolás Barros aliado al ex-Gobernador Francisco Vicente Bustos «...han organizado un club bajo la base exclusiva del Colegio Nacional y sostenido por el Subsecretario del Ministro de Justicia Don Florentín Barros, hijo de Barros»⁽⁵⁵⁾. Este club, a juicio de Mardoqueo Molina⁽⁵⁶⁾, "...hace propaganda de una adhesión ciega a la política del Presidente y combate duramente al Gobierno [de Jamín Ocampo], que lo apoya el pueblo en masa llamándolo Rochista"⁽⁵⁷⁾. Dos años después, en 1886, con motivo del pedido de destitución de cinco profesores del Colegio Nacional, en oportunidad de las elecciones presidenciales, el Coronel Barros le informaba al nuevo Presidente Juárez Celman que

«...esos profesores eran exclusivamente opositores a [Francisco Vicente] Bustos y que al tachárseles deslealmente de Rochistas, se procuraba en el fondo, obtener del gobierno un acto de protección directa en favor de Bustos, convirtiendo a los cesantes en verdaderos enemigos de la causa de Vd»⁽⁵⁸⁾.

En Córdoba, el periodista Ignacio Vélez⁽⁵⁹⁾, como redactor de *El Eco de Córdoba*, fue siempre respetuoso del Ministro de Instrucción Pública, por temer perder sus cátedras en el Colegio de Monserrat y en la Universidad de Córdoba, pero cuando dicho Ministro dejó su puesto, el *El Eco de Córdoba* osó decir, como recuerda Onésimo Leguizamón, "...que el Ministro había prostituido los Colegios llevando a su seno ateos y masones"⁽⁶⁰⁾. Y en Santiago del Estero, el entonces

53 Joaquín ACUÑA a J. Roca, Catamarca, 24-XII-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.35).

54 Francisco C. FIGUEROA a J. Roca, Catamarca, 23-II-1885 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.43).

55 Mardoqueo MOLINA a Victorino de la Plaza, La Rioja, 29-VII-1884 (AGN, Doc. Donada, Sala VII, Arch. V. de la Plaza, Leg.391).

56 Abuelo materno del historiador Alfredo Díaz de Molina.

57 Mardoqueo MOLINA a Victorino de la Plaza, La Rioja, 29-VII-1884 (AGN, Doc. Donada, Sala VII, Arch. V. de la Plaza, Leg.391).

58 N. BARROS a Juárez Celman, Buenos Aires, 22-II-1886, AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, Leg.20.

59 Refiriéndose a su hermano Luis Vélez, Juárez Celman le contaba a Roca que "...El hijo de un limosnero no puede tener jamás condiciones de carácter. Se ha criado en el cervilismo del mendigo, hincando la rodilla delante de todo el que podía darle un pan y pasando por todo género de humillaciones para escalar a uno todos los puestos públicos rentados" (JUÁREZ CELMAN, Córdoba, 22-XI-1878, AGN, Doc. Donada, Sala VII, Arch. Roca, Leg.6).

60 Onésimo Leguizamón a Víctor C. Lucero, Buenos Aires, 27-IX-1877, en LUCERO, 1931, p. 134.

Senador Nacional Absalón Rojas le pedía al Presidente Roca en 1883 que "...no comprometa las cátedras que quedan vacantes en el Colegio Nacional de Santiago pues tengo muchos compromisos"⁽⁶¹⁾, para más tarde adjuntarle, en Enero de 1885, la lista de sus candidatos favoritos, previniéndole

«...que sólo pido la separación de dos o tres profesores que son nuestros enemigos para sustituirlos por amigos que nos ayudan y es necesario colocarlos en esos puestos»⁽⁶²⁾.

Un año más tarde, y ya instalado el nuevo Presidente, el Ministro de Instrucción Pública, Eduardo Wilde, le informaba al Presidente Juárez Celman que

«...nuestro amigo [Absalón] Rojas quedará bien satisfecho pues así en el Colegio Nacional como en la Escuela Normal, todos los puestos que había disponibles han sido llenados con recomendados suyos exclusivamente»⁽⁶³⁾.

En Jujuy, según el ex-Senador Nacional Segundo Linares, el Dr. Francisco Costas había establecido que los Rochistas no debían aparecer como Rochistas,

«...porque les quitarían los puestos que tenían en el Colegio Nacional, pero que en un momento dado se presentarían más Católicos que el Papa»⁽⁶⁴⁾.

Y cinco años antes, en 1880, el Profesor del Colegio Nacional, Dr. Teodosio Temístocles Carrizo⁽⁶⁵⁾, sufrió a manos de los secuaces del Gobernador Plácido

61 Absalón ROJAS a J.R., Tucumán, 13-XII-1883, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.35.

62 Absalón ROJAS a J. A. Roca, Santiago del Estero, 8-I-1885, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.43. Uno de los profesores cuya separación pedía Rojas era el Dr. Belisario Saravia "...que yo no sé por empeño de quien fué nombrado el año pasado y ha seguido y sigue aún enemigo decidido de nuestro partido no solamente en el orden local sino también atacando la política del Gobierno Nacional desde las columnas del periódico que dirige Gorostiaga y Corvalán" (Absalón ROJAS a J. A. Roca, Santiago del Estero, 8-I-1885, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.43.).

63 Eduardo WILDE a Juárez Celman, Buenos Aires, 16-II-1886, AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, Leg.24. Según Wilde, "en el Colegio entra como ya lo he dicho el Sr. Silveti, y en la Escuela Normal, el Dr. Ramón Pizarro y el Dr. Remigio Carol. Rojas proponía también en su lista al Dr. Angel Fernández, en reemplazo de D. Pablo C. Vella, a quien indicaba para Vice-Rector del Colegio Nacional, pero como este último no ha podido hacerse por no haberse ascendido a Rector al Vice-Rector actual, no ha sido posible acordar al Sr. Fernández la clase solicitada" (Eduardo WILDE a Juárez Celman, Buenos Aires, 16-II-1886, AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, Leg.24).

64 S. LINARES a D. Rocha, La Torre, 19-IX-1885 (AGN, Sala VII, Arch. Rocha, Leg.215).

65 Nacido en Chilecito, La Rioja, hijo de Tadeo Carrizo y de Micaela Carrizo, y probablemente sobrino del Diputado Provincial por La Rioja Nicolás Carrizo. Don Nicolás Carrizo, fue asimismo Ministro de Gobierno de Villafañe y de Rubén Ocampo; y Gobernador Delegado en 1868 y 1877. Era sobrino del Gobernador Francisco S. Gómez (CUTOLO, II, p. 168). Fue designado Procurador Fiscal de Jujuy en Junio de 1905, y era casado con Eloisa Rueda Castañeda, viuda del Cnel. Julio Iriarte, hija de Angel Rueda y de Genara Castañeda, poseedores de una finca en San Pedrito, Jujuy.

Sánchez de Bustamante el peor de los castigos pues se encontraba "...en cama con diez o doce puñaladas, que representan la tiranía oficial de Jujuy"⁽⁶⁶⁾.

También la arbitrariedad se extendía a la Administración de las Escuelas Normales de Mujeres. Desde Milán, Luis del Carril denunciaba a Roca que el Dr. Wilde acababa de cometer en San Juan, «...el acto más injusto nada menos que con la madre de Alejandro Carril mi primo [María Villarino de Carril], que desempeñaba el puesto de Rector de la Escuela Normal»⁽⁶⁷⁾. María Villarino era nieta e hija de educacionistas, pues su Sra. Madre era "...la célebre y renombrada Manuela Cabezón de Villarino, a quien le debe Chile la educación de la mujer en casi una generación"⁽⁶⁸⁾. Al lado de su madre, Doña María Villarino

«...se crió y aprendió a dirigir los colegios a la que con toda crueldad acaba de destituir Wilde obedeciendo a una de esas intrigas que en San Juan con tanta frecuencia y maldad se urden»⁽⁶⁹⁾.

A fines de ese mismo año, el Senador Rafael Igarzábal dijo en San Juan «...que vá a hacer hechar a las cinco maestras norteamericanas que están en la Escuela Normal porque son irreligiosas, que mejores son las maestras del país»⁽⁷⁰⁾. Y en Córdoba, la fundación de la Escuela Normal de Mujeres de Córdoba estuvo estrechamente ligada con la persecución clerical pues fue necesaria

«...una campaña en favor de las maestras norteamericanas y mandando nuestras hijas a la escuela, haciéndonos sordos hasta a los groseros insultos que se nos dirigen en la calle, por católicos fervientes»⁽⁷¹⁾.

Pero también los Colegios Nacionales servían de tribuna política a la oposición, ya fuere local o nacional. En Tucumán, a pesar de la cordial armonía que reinaba entre los Gobiernos Nacional y Provincial, el Gobernador Miguel M. Nougués le confiaba al Presidente Roca, en 1881, que el Colegio Nacional, dirigido por el Rector José Posse, (a) «Pepe», era

«...el único asilo de una oposición ciega, sostenida no en nombre de

66 Domingo T. PÉREZ a J. Roca, Alisos, Jujuy, 16-X-1880 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.12).

67 Luis CANÉ o CARRIL a J. Roca, Milán, 19-IV-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.30).

68 Luis CANÉ o CARRIL a J. Roca, Milán, 19-IV-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.30).

69 Luis CANÉ o CARRIL a J. Roca, Milán, 19-IV-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.30).

70 Juan P. ALBARRACÍN a J. Roca, San Juan, 22-XII-1883 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.35).

71 "...Yo les abrí mi casa; dándoles alojamiento completo por un precio insignificante, y hasta con perjuicio de mis intereses pecuniarios, pero al verlas tan desamparadas, y que en ninguna casa de huéspedes de esta ciudad serían admitidas, no pensé sino en el acto humanitario que tenía ocasión de ejercer, y consecuente con mis sentimientos lo hice" (Malvina OCAMPO DE NAVARRO a Juárez Celman, Córdoba, 17-VII-1884, AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, Leg.15).

principios sino sólo de pasiones mezquinas, oposición que no tiene otro fin que combatir y tratar de destruir la situación actual"⁽⁷²⁾.

En La Rioja, el Colegio Nacional había jugado, a juicio del Diputado Nacional rochista Guillermo San Román, «...un rol muy importante en esta elección»⁽⁷³⁾. Era público y notorio, «...que todo el personal docente o al menos sus dos terceras partes, salió a campaña: al frente de gendarmes de policía unos profesores, y otros, al frente de soldados de línea»⁽⁷⁴⁾. Y en Catamarca, el entonces ex-Diputado Nacional Miguel M. Nougués le confiaba a Roca que los enemigos del Dr. Fidel Castro

«...trabajan cuanto pueden por la separación de él [Castro] del Rectorado del Colegio Nacional lo que no han podido conseguir del Presidente Avellaneda, que es amigo particular de éste»⁽⁷⁵⁾.

Durante su gestión como Rector, Castro separó a Profesores como el Dr. Francisco Latzina, catedrático de matemáticas superiores y encargado de observaciones meteorológicas en la Escuela de Minas,

«...distinguido Profesor hoy de la Academia de Ciencias de Córdoba, y ahora pocos días el más distinguido y antiguo Profesor el Dr. Marcos A. Figueroa, para reemplazarlo por el crapuloso !!! Simón Avellaneda!!! Secretario del Interventor de La Rioja Dr. Quiroga»⁽⁷⁶⁾.

72 Miguel M. NOUGUÉS a J. A. Roca, Tucumán, 6-IX-1881, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 18. Al Gobernador había llegado el rumor de que Posse tenía el pensamiento "...de ponerles [a los Dres. Emidio y Juan Terán] las clases a horarios incómodos de modo que otras atenciones de más importancia que tienen les impidan concurrir a las clases" (Miguel M. NOUGUÉS a J. A. Roca, Tucumán, 15-I-1881, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 14). El hecho era que como en los Tribunales los horarios cambiaban según las estaciones, el Juez y Profesor Dr. Emidio Terán pretendía "...que lo haga para su exclusivo provecho ¿porqué no pide allá y no acá que le acomoden las horas?" (José POSSE a J. A. Roca, Tucumán, 5-III-1881, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 15). Tal era la ofensiva emprendida por Nougués contra Posse, que su sobrino Benjamín Posse le escribe a Roca para decirle "...que al pobre Tío Pepe lo están embromando de una manera muy fea. Todos esos nombramientos que están haciendo para ese Colegio Nacional son actos de franca hostilidad a su persona" (Benjamín POSSE a J. A. Roca, Córdoba, 8-III-1881, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 15). Y en Abril de 1881 Nougués le pedía a Roca que no aceptara la renuncia de Terán "...para de este modo hacer comprender a Don José que no es dueño absoluto del Colegio Nacional i que si pretende servirse de él para satisfacer sus rencores el Gobierno Nacional no está dispuesto a consentir en que sacrifiquen a nuestros amigos" (Miguel M. NOUGUÉS a J. A. Roca, Tucumán, 7-IV-1881, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 15). Seis meses después, Nougués le informa que sus amigos "...con un pretexto o con otro han sido separados del Colegio y los que todavía se conservan allí como Aráoz, [Agustín] Vega y otros, son constantemente hostilizados y estos que necesitan el sueldo que ganan ven que la cooperación que prestan a mi gobierno tiene que serles tal vez muy cara" (Miguel M. NOUGUÉS a J. A. Roca, Tucumán, 6-IX-1881, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 18).

73 Guillermo SAN ROMÁN, Diario de Sesiones, Congreso Nacional, Cámara de Diputados, 23-VI-1886, I, p. 286.

74 Guillermo SAN ROMÁN, Diario de Sesiones, Congreso Nacional, Cámara de Diputados, 23-VI-1886, I, p. 286.

75 Miguel M. NOUGUÉS a J. Roca, Manantial, 25-XII-1879, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 8.

76 Manuel J. NAVARRO a J. Roca, Catamarca, 2-III-1879 (AGN, Sala VII, Archivo Roca, Leg. 7).

Pero dos años más tarde, en 1881, Castro fue destituido por haber tomado parte en «...la última crisis política que afligió a la República, en la que él y sus profesores tomaron parte activa contra los gobiernos nacionales y provinciales»⁽⁷⁷⁾. Tres años después, en 1885, la misión presidida por el ex-Gobernador de Salta Dr. Benjamín Zornilla, al quitarle a Francisco Caracciolo Figueroa el predominio político de la provincia, «...hizo retirar, del Colegio Nacional a mis amigos»⁽⁷⁸⁾. Y veinte años más tarde, en 1905, se separaba nuevamente del Rectorado del Colegio Nacional de Catamarca al Dr. Castro,

«...nombrando en su reemplazo a D. Adolfo Castellanos, cuñado del Senador Julio Herrera González, separándose igualmente en Chumbicha al Dr. Calavechia, Jefe de la Estación Experimental»⁽⁷⁹⁾.

Pero en general en todas las provincias, y en especial en Salta como en Santiago del Estero, los Colegios Nacionales se hallaban en un estado de descomposición, por la ineptitud e ignorancia de sus Rectores. En Salta, según Francisco J. Ortiz, el Rector, que era el Dr. José Benjamín Dávalos, «...es un hombre valetudinario y paralítico, física y moralmente»⁽⁸⁰⁾. Al organizar el personal del Colegio, Ortiz suponía que «...espurgarán un poco ese cuerpo docente, que en su mayoría es incompetente»⁽⁸¹⁾. Y en 1885, al quedar vacante la cátedra de Física que detentaba Benjamín A. Dávalos, el periodista Mariano Gorostiaga⁽⁸²⁾, le recomendaba a Juárez Celman la persona de «...nuestro amigo el Dr. Juan P. Arias, uno de sus más decididos partidarios»⁽⁸³⁾. Asimismo, le advertía que el entonces Diputado Nacional, Dr. Sidney Tamayo, amigo personal del Ministro Wilde,

«...trabaja para reemplazar a Dávalos y dada la circunstancia de ser Irigoyenista, su nombramiento vendría a demostrar que no obstante ser Juarista el Dr. Wilde, nuestras recomendaciones no tienen valor»⁽⁸⁴⁾.

En Rosario, *La Patria Argentina* advertía que al Rector del Colegio Nacional,

77 V. GARCÍA AGUILERA a Juárez Celman, La Rioja, 9-I-1882 (AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, Leg. 10).

78 Francisco C. FIGUEROA a Juárez Celman, Catamarca, 6-II-1885, AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, Leg. 17.

79 Guillermo CORREA a J. R., Catamarca, 8-III-1905, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 105.

80 Francisco J. ORTIZ a J. A. Roca, Salta, 29-XI-1880, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 13. Dávalos era nacido en 1817, por lo que en 1880 contaba sólo con 63 años.

81 D. Ignacio Ortiz llena las condiciones de ilustración y competencia para el cargo de Profesor de Historia Natural. Domingo Güemes para Filosofía o historia. El Dr. Tomás Maldonado para química o física. D. Pablo Abramora o Alzamora para lenguas vivas" (Francisco J. ORTIZ a J. R., AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg. 14).

82 Director de El País de Santiago del Estero y del Diario Popular de Salta, Inspector General de Escuelas, Gerente del Banco Hipotecario de Santiago del Estero y Presidente del Banco Provincial (CUTOLO, III, p. 410). Era primo hermano del Diputado Nacional Manuel Gorostiaga, sobrino segundo del Gral. Roca y del Director de La Prensa, José C. Paz, y marido de una prima hermana de Roca y de Paz, llamada Plácida Figueroa Paz.

83 Mariano GOROSTIAGA a Juárez Celman, Salta, 18-IX-1885, AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, No. 003216.

84 Mariano GOROSTIAGA a Juárez Celman, Salta, 18-IX-1885, AGN, Sala VII, Arch. J. Celman, No. 003216.

«...encargado por el gobierno del Gral. Roca de dirigir la educación de la juventud rosarina se le ha visto tirado en media calle en completo estado de ebriedad y embrutecimiento y sirviendo de befa a una cantidad de changadores que estaban estacionados en una esquina próxima»⁽⁸⁵⁾.

En San Luis, en 1881, para el periodista Joaquín Carlés, director y redactor de *El Oasis*, el Rector R. P. Mauboussin

«...me hace su perpetua guerra de chismes y malquerencias, explotando la apariencia de su hábito y mis rencillas periodísticas en pro de su sostenimiento en el Colegio, cuyo profesorado en masa se ha negado a defenderlo»⁽⁸⁶⁾.

El R. P. Mauboussin

«...puebla una quinta suya, y hace figurar a uno de sus peones como ayudante de química, y él mismo que se hizo clérigo con los bienes de su querida en San Juan que era una viuda vieja y fea, convierte el Colegio en un burdel, llena de chismes y enredos toda la ciudad, y dos días antes de venirse a Buenos Aires es pillado con una penitente de 50 años, en casa ajena in fraganti delictu»⁽⁸⁷⁾.

Para sustituirlo, el candidato ha sido el actual Vice-Rector, el fraile Carreras, (a) «Escapes», quien «...no tiene en el género clasificación posible, porque es un bulto, una bolsa de sebo»⁽⁸⁸⁾. Si bien Carreras es profesor de latín y griego, «...del latín no conseguí que alcanzase a conjugar; y del griego no pude hacerle distinguir la omega»⁽⁸⁹⁾. En Tucumán, en 1877, el que luego fuera Diputado Nacional Benjamín Posse, a propósito de la actuación docente del Fraile Domingo Ángel María Boisdrón, planteó la incompatibilidad de los sacerdotes para enseñar Filosofía o Historia en los Colegios Nacionales⁽⁹⁰⁾. Y tres años después, en Santiago del Estero, a juicio del Diputado Nacional Pedro Vieyra⁽⁹¹⁾, hace tiempo «...soportamos con pena y dolor al simple R.P. Piñero, que ha formado el cuerpo docente de este Colegio en su mayor parte de favoritos que ni a enseñar a leer

85 La Patria Argentina, 3-I-1882, año IV, n.1099.

86 Joaquín CARLÉS a J. Roca, San Luis, 18-IV-1881 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.15).

87 Joaquín CARLÉS a J. Roca, Buenos Aires, 11-I-1881 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.14).

88 Joaquín CARLÉS a J. Roca, Buenos Aires, 11-I-1881 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.14).

89 Joaquín CARLÉS a J. Roca, Buenos Aires, 11-I-1881 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.14).

90 La Razón (Tucumán), 13-IV y 22-IV-1877, reproducidos en La América del Sud (Buenos Aires), citados en Posse, 1993, p. 140.

91 Hermano de Jaime Vieyra. Redactor de El Vulgarizador en 1876 (GALVÁN MORENO, 1944, p. 432).8

saben»⁽⁹²⁾; y en opinión del P. Soprano ha hecho del Colegio de Santiago «...el castillo y guarida de su partido bajo el amparo de [Juan María] Gutiérrez y [Saturmino] Laspiur»⁽⁹³⁾.

Finalmente, es preciso tener en cuenta para tener una idea del alcance geográfico y cuantitativo que la educación media tenía en el contorno del país, que para 1864 se habían fundado en el interior del país, un total de cinco Colegios (en Mendoza, San Juan, Tucumán, Catamarca y Salta); y tres años después, para 1871, casi triplicó el número a trece Colegios y una matrícula de 2.385 alumnos, el doble de los registrados tres años antes, en 1868⁽⁹⁴⁾. En cuanto al contenido de los Planes de Estudio, éste fue siempre una manzana de discordia. El Plan General de Estudios de 1863 fue modificado por el de 1870, y este último por el de 1873, consistiendo fundamentalmente las reformas en la distinta duración de los planes de estudios⁽⁹⁵⁾. Recién una vez federalizada Buenos Aires, los contenidos de la educación fueron puestos en tela de juicio. Para el Juez Federal Pedro Olaechea y Alcorta, llamaba mucho la atención que el Ministro Eduardo Wilde, en su proyecto de Reforma del Plan de Estudios de los Colegios Nacionales, pensara «...suprimir la Economía Política y la Instrucción Cívica»⁽⁹⁶⁾. En Santiago del Estero, el ex-Rector Eusebio García⁽⁹⁷⁾, elevó al Presidente en 1880 una nota denunciando el estado de atraso en que se encontraba el Colegio Nacional, «...en poder de un jesuita oscurantista, ignorante y farsante»⁽⁹⁸⁾. El Canónigo Piñero había practicado, según García, un auto de fe de los libros de ciencia y filosofía moderna que el propio García había donado a la biblioteca del Colegio durante su anterior gestión como Rector y Vice-Rector, en reemplazo de su suegro⁽⁹⁹⁾. Finalmente, el Plan de Estudios fue dictado el 23 de Febrero de 1884⁽¹⁰⁰⁾, para ser nuevamente reformado

92 Pedro VIEYRA a J.R., Santiago del Estero, 14-XI-1880, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.13.

93 P. SOPRANO a J. Roca, Córdoba, 20-X-1880 (AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.12).

94 GIANELLO, 1964, pp. 123 y 128.

95 GIANELLO, 1964, p. 128. El Diputado Nacional Juan Balestra, recordaba en Septiembre de 1900, con referencia a las modificaciones en los programas, en los horarios, en los métodos y en la disciplina de los Colegios Nacionales que «...a la mitad de los estudios, el plan que seguíamos, que daba primacía a las matemáticas, fué cambiado por un plan latinista; cuando llegáramos al final de los estudios, este plan latinista fué nuevamente cambiado por otro de índole moderna. ¡No existe una generación argentina que haya escapado a estos bizarros vaivenes educacionales! ¿Cuál ha sido el resultado de tales anomalías? Que nuestros planes de estudios han sido, en definitiva, un conjunto de partes heterogéneas aplicadas, sin embargo, a un elemento único, como es una generación, que debía ser formada por el farrago de propósitos discordantes, bizarramente entremezclados por la acción sucesiva de los ministros empeñosos en hacer el ensayo de sus ideas cuando no en hacer prevalecer vanidades peligrosas. Y por ese camino hemos llegado a tal confusión en materia de programas, de planes, de propósitos, que sería hoy difícil marcar concretamente la resultante de la tendencia educativa argentina, enturbiada, desarticulada, desbarajustada por la movilidad y privada, en consecuencia, de la única eficacia posible de las ideas educacionales que consiste en su duración» (Juan BALESTRA, Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 26 de Septiembre de 1900, Reunión n.64, p.1452).

96 OLAECHEA Y ALCORTA a J. A. Roca, Santiago del Estero, 29-I-1883, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.29.

97 Redactor de El Norte, periódico Taboquista que circulara en Santiago del Estero entre 1866 y 1874, impreso por la Imprenta Oficial (GALVÁN MORENO, 1944, p. 431).

98 EUSEBIO GARCÍA a J.R., 20-XII-1880, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.13.

99 EUSEBIO GARCÍA a J.R., 20-XII-1880, AGN, Sala VII, Arch. Roca, Leg.13.

100 GIANELLO, 1964, I, p.136.

una vez producida la Revolución del 90⁽¹⁰¹⁾. Es interesante observar que para esa época, las bibliotecas registran la presencia de los libros de Roda (1874 y 1883), acerca de las virtudes de la oratoria.

Por último, podemos concluir que la conciliación de la libertad de cátedra y los niveles de corrupción en los ambientes educativos del interior argentino estaban lo suficientemente generalizados como para certificar que la prolongación de las prácticas del caudillismo y el militarismo, heredados de la anarquía y las guerras civiles, aún se hallaban presentes en la segunda mitad del siglo XIX.

101 GIANELLO, 1964, p. 138.

Apéndice

Rectores y Profesores de Colegios Nacionales (1852-1916)

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre	Lugar de Estudio	Periodo de Mandato	Apellido Esposa
Albarracín	Toranzo	Juan Pablo		Col. Nac. /SJ	
Albarracín Godoy	Porven,	Alejandro		GP.1890-93 SP.1894 SN.1896-98 DP.1887-90 Rector Col.Nac./SJ	
Aráoz Fernández Moure	Ormaechea Saravia	Luis Felipe		DP.1879-82 DN.1882-86 JF/Tuc.1886 Prof./Col. Nac./ Tuc	Reto Roca
Arias		Dr. Juan P.		Col. Nac./Sltá	
Arias Cornejo	Murúa Costas	Pedro Nolasco		JF/Salta.1882 Rector Col.Nac./ Rosario,1884	
Benavidez		Dr. Segundo		Col. Nac./SJ	
Calderón		Pedro P.		Rector Col. Nac./ LR	
Castellanos		D. Adolfo		Rector/Cat./1905	
Castro	Escudero,	Dr. Fidel		GI.1873/74 DN.1870-74 1884-88 Rector Col. Nac/ Cat./1879	Ruzo
Dávalos	Molina Gallo	Dr. José Benjamín		Rector/Salta/1880	
Figueroa	Avila Aráoz	Benjamín		JF/Salta.1882 Prof. Col. Nac.1871 PF.1871-74 SN.1889-98	Isasmendi Ipiña
Frías Fernández	Mollinedo Ormacchea	Bernardo		M/Corte/Salta Prof. Col. Nac.1903 DP/Rosario de Lerma	Zapata
García		Eusebio		Rector/SdE./1880	
García	García	Próspero		Prof. Col. Nac./ Tuc, 1882	Sal

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre	Lugar Estudio	Periodo de Mandato	Apellido Esposa
Granillo		Arsenio		DN.1864-66 JF/LR.1868 Prof. Col. Nac. Prof. Facult. Jurispr. 1875	Colina
Ibarguren Delgado	Diaz Niño	Federico		SN.1871-80 JF/Salta.1874 Prof. Col. Nac.1865-	Uriburu
Leguizamón	Llano	Guillermo		SP.1886 Rector Col. Nac./ Cat DN.1900-04	Ovalle y Aragua
López Díez	López Comejo	Fernando		DP SP M/Corte/SIta Prof. Escuela Normal	
Luna	Herrera	Carlos Casimiro		JF/LR.1869 D.C.C.1865 Prof. Col. Nac.	Camelino Bedoya
Morcillo		Nataniel		Col. Nac./SJ	
Padilla	Puente Norry	Angel Cruz		DN.1862-70 PF/Tuc.1869 Prof. Fac. Jurispr.1875	Frías Gramajo
Palacio	Santillán	Benjamín		DN.1896-04 JF/SdE.1910-17 Prof. Escuela Normal Min. de la Corte	
Piñeiro		Canónigo		Rector/SdE.	
Posse Tejerina	Insúa,	José		GD.1854/55/56/64 DN.1854-58 SN.1862-65 Rector Col. Nac./ Tuc	Vásquez
Posse	Bores	Filemón		Juez/Crdoba DN.1884-88 SP.1871-74 SA Prof. Univ. Córdoba, 1862 Decano Fac. Humanidades Rector Col. Nac.1876- 81	González

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre	Lugar Estudio	Periodo de Mandato	Apellido Esposa
Tamayo		Sidney		Col. Nac./SIta/1885	
Terán	Silva Zavaleta	Sixto		DN.1872-76 Rector C.N./Tuc/ 1897-04	
Vega	Granillo,	Dr. Agustín Justo de la		GI.1856 GI/Tuc.1857. D/Cptl, 1846 SN.1854-68 JF/Tuc.1863 Prof. Fac. Jurispr.1875	Silva Zavaleta
Zambrano	Caro	David		DN.1882-86 JF/Salta.1889 Vice-Rector Col. Nac.	1) Figueroa Avila 2) Orihuela Morón

BIBLIOGRAFÍA

- ARGACHA, Celomar José, «Las revueltas jordanistas y su impacto en los institutos de enseñanza secundaria de Concepción del Uruguay», *Revista Ser*, Concepción del Uruguay, Entre Ríos: Profesorado de la Escuela Normal Superior «Mariano Moreno», n.20, 1979, pp. 145-181
- BARMAN, Roderick y BARMAN, Jean «The Role of the Law Graduate in the Political Elite of Imperial Brazil», *Journal of Inter-American Studies and World Affairs*, 18, 1976, pp. 432-449
- BERTONI, Lilia Ana «Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX», *Anuario IEHS*, 11, 1996, pp. 179-202
- BIANCHI, Susana «Catolicismo y peronismo: la educación como campo de conflicto (1946-1955)», *Anuario IEHS*, Tandil, Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro, 11, 1996, pp. 147-178
- BRAFMAN, Clara «Le Manuel Scolaires de lectures de origines françaises en Argentine dans la deuxième moitié du XIX siècle», *Histoire de l'Éducation*. Paris, n.69, 1996, pp. 63-80
- CABALLERO, Antón *La redención de un pueblo (Narración histórico-pintoresca de los sucesos políticos de la provincia desde 1906 hasta 1907)* San Juan, Imp. Sarmiento, 1910.
- CAMPOBASSI, José *Laicismo y Catolicismo en la educación pública argentina* Buenos Aires, Gure, 1961.
- CARMAGNANI, Marcello *El regreso de los Dioses. El proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca. Siglos XVII y XVIII* México, FCE, 1988.
- CAVIERES F., Eduardo «Educación y sociedad en los inicios de la modernización en Chile, 1840-1880», *Dimensión Histórica de Chile* Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, n.6/7, 1989-90, pp. 33-49;
- CERVIÑO, Rodolfo A. *Del Colegio San Miguel al Colegio Nacional. Dos etapas de cultura en Tucumán* Tucumán, Univ. Nacional de Tucumán, 1964.
- CHAVARRÍA José Manuel *La Escuela Normal y la cultura argentina* Buenos Aires, El Ateneo, 1947.
- Colegio Nacional de Salta; Salta, Imp. Velarde, 1926.

- CRUZ, Nicolás *El Plan de Estudios Humanista en Chile: 1843-1881* Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1995-96.
- CUTOLO, Vicente Osvaldo *Nuevo Diccionario Biográfico Argentino*, Buenos Aires, Ed. Elche, 7 vol., 1968-1985.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura *Historia de la Educación en España y América*, Morata, 1993.
- DOOLEY, Brendan «From literary criticism to systems theory in early modern journalism history», *Journal of the History of Ideas*, v.51, n.3, 1990, pp. 461-86.
- FASS, P. S. «New prospects for American education history [rev. art.]», *Journal of Interdisciplinary History*, 22, 1992, pp. 453-464;
- FELL, Eve-Marie «La construcción de la sociedad peruana: Estado y educación en el siglo XIX», en Franco Angeli, (cd.) *América Latina: Dallo Stato Coloniale allo Stato Nazione*, Torino, Italy, Université de Torino, v.II, 1992, pp. 809-821.
- FIGUEIRA DE ALMEIDA, A. *Historia do ensino secundario no Brasil* Rio de Janeiro, Liv. Jacinto, 1936.
- FOLLARI, Rodolfo S. *El Noventa en San Luis. Autonomistas y Radicales en 1890*. Buenos Aires, Ed. Ciudad Argentina, 1995.
- GALVÁN MORENO, C. *El periodismo argentino. Amplia y documentada historia desde sus orígenes hasta el presente*. Buenos Aires, Claridad, 1944.
- GIANELLO, Leoncio «La enseñanza primaria y secundaria (1862-1930)», en *Historia Argentina Contemporánea. 1862-1930. v.II. Historia de las Instituciones y la Cultura*. Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, Secc. I, 1964, pp. 115-162.
- GÓMEZ, A. F. *La educación común entre los Argentinos 1810-1934*. Buenos Aires, 1935.
- GONZÁLEZ, Joaquín V. *El Juicio del Siglo*. Buenos Aires, 1910.
- GUTIÉRREZ, Juan María *Origen y Desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, EUDEBA, 1962.
- HODGE, John E. «The formation of the Argentine public primary and secondary school system», *The Americas. A Quarterly Review of Inter-American Cultural History*, 44, 1987, pp. 45-65.
- LANZILLOTO, Carlos Alberto *Historia del Colegio Nacional de La Rioja*. Buenos Aires, Imp. de los Buenos Aires, 1973.
- LEONARD, Virginia *Politicians, Pupils and Priests. Argentine Education since 1943*. New York, Peter Lang, 1989.
- LINARES QUINTANA, Segundo V. *La doctrina constitucional de las incompatibilidades parlamentarias*. La Plata, 1941.
- LINARES QUINTANA, Segundo V. ed. *Las Incompatibilidades Parlamentarias*

- en el Derecho Argentino y Comparado. t.I: *Doctrina Constitucional y Derecho Comparado de las Incompatibilidades Parlamentarias*; t.II: *Derecho Argentino*. Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación. Serie de Investigaciones Legislativas, vol.I. 1942.
- LUCERO, M. Victor C. *Lucero, 1844-1929* Buenos Aires, 1931.
- MARTÍNEZ, Beatriz «La educación en España de los hijos de funcionarios y comerciantes del Virreinato del Río de la Plata», *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea* Madrid, Editorial Universitaria Complutense, agosto de 1985, 1985, pp. 93-116;
- MARTÍNEZ, Juan Ángel *Sistema Político Argentino*, Buenos Aires: Imp. Solá, 1891.
- MAYER, Arno J. *La persistencia del Antiguo Régimen. Europa hasta la Gran Guerra*. Madrid, Alianza Ed., 1981.
- MAYEUR, F. «Recent views on the history of education in France [rev. art.]», *European Historical Quarterly*, 14, 1984, pp. 93-102.
- MEDINACELI, Carlos *La Inactualidad de Alcides Arguedas*. La Paz, Bolivia, Ed. Amigos del Libro, 1972.
- MUÑOZ GOMÁ, María Angélica «El Partido Conservador y su postura ante la educación secundaria. Ministerio de Abdón Cifuentes (1871-1873)», *Historia*. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 27, 1993, pp. 377-423.
- NEWLAND, Carlos *Buenos Aires no es Pampa: La educación elemental porteña, 1820-1860* Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1992.
- PIÑERO, Martín *Principios de Educación* Buenos Aires, 1855.
- PIÑERO, Martín *Teoría de organización de un Colegio Nacional de ciencias preparatorias* Buenos Aires, 1858.
- POSSE, José María *Los Posse. El Espíritu de un Clan*. Tucumán, 1993.
- QUATTROCCHI DE WOISSON, Diana «Historia y Contra-historia en Argentina, 1916-1930», *Cuadernos de Historia Regional*. Luján, Universidad Nacional de Luján, v.III, n.9, 1987, pp. 34-60.
- QUATTROCCHI-WOISSON, Diana *Un nationalisme de déracinés. L'Argentine pays malade de sa mémoire*. Paris, Ed. du Centre National de la Recherche Scientifique, 1992.
- RAMALLO, Jorge *El Colegio y la Universidad de Buenos Aires en la época de Rosas*. Buenos Aires, Ed. Braga, 1992.
- RAMOS, J. P. *Historia de la instrucción pública en la República Argentina, 1810-1910*. Buenos Aires, 1910.
- RATO DE SAMBUCETTI, Susana Irene «El fraude electoral de 1886», *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani»*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, serie II, t.16, n.26, 1980, pp. 415-482.

- RAVIGNANI, Miguel Emilio *Historia de la Escuela Pública en el Partido de Luján*. Luján, 1989.
- REYEROS, Rafael A. *Historia de la Educación en Bolivia, 1825-1898*. La Paz, Empresa Editora Universal, 1952.
- RIVAROLA, Rodolfo *Del Régimen federativo al unitario. Estudio sobre la organización política de la Argentina* Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1908.
- RIVERO ASTENGO, Agustín *Miguel Navarro Viola, el opositor victorioso, 1830-1890*. Buenos Aires, Kraft, 1947.
- RODA, Arcadio *Los oradores griegos*. Madrid, Librería de V. Suárez, 1874.
- RODA, Arcadio *Los oradores romanos*. Madrid: Librería de V. Suárez, 1883.
- ROLDÁN, Darío *Joaquín V. González, a propósito del pensamiento político liberal (1880-1920)* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política Argentina, n.408, 1993.
- RUIZ MORENO, Isidoro J. «Los estudios jurídicos en Entre Ríos: creación de la Escuela de Derecho en 1881», *Revista del Instituto de Historia del Derecho* Buenos Aires, 20, 1969, pp. 236-246.
- SAGARNA, Antonio *El Colegio del Uruguay* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1943.
- SAGUIER, Eduardo R. «El Periodismo como instrumento de la competencia partidaria. El caso de las provincias en la Argentina decimonónica», ponencia presentada al Primer Encuentro Argentino-Chileno de Estudios Históricos, celebrado en Mendoza en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo, del 9 al 12 de Noviembre de 1995, 1995a.
- SAGUIER, Eduardo R. «La magistratura como herramienta de contienda política. La Justicia Federal en el siglo XIX de la Argentina», en *Región y sociedad en Latinoamérica: su problemática en el noroeste argentino* Actas del Primer Congreso de Investigación Social celebrado en Tucumán entre el 6 y el 8 de setiembre de 1995, 1995b, pp. 113-123.
- SALCEDO, Javier *Alcorta. La elite y la herencia recibida*. San Miguel, Pcia. de Buenos Aires: Ed. del autor, 1995.
- SALTERAIN Y HERRERA, Eduardo *Enseñanza secundaria uruguaya y temas derivados* Montevideo, Barreiro y Ramos, 1942.
- SERRANO, Sol «La Revolución Francesa y la formación del sistema nacional de educación en Chile», *Cahier des Amériques Latines*. Paris, n.10, 1990, pp. 237-262.
- SERRANO, Sol *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1993.
- SPALDING, Hobart A. «Education in Argentina, 1890-1914: The Limits of Oligarchical Reform», *The Journal of Interdisciplinary History*. Cambridge, Mass, 3:1, 1972, pp. 31-61.
- SVAMPA, Maristella *El Dilema Argentino: Civilización o Barbarie. De Sarmien-*

- to al revisionismo peronista* Buenos Aires, Ed. El Cielo por Asalto, Imago Mundi, 1994.
- TEDESCO, Juan Carlos «Oligarquía, clase media y educación en Argentina, 1900-1930», *Aportes* Paris. Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales, 21, 1971, pp. 118-147.
- TEDESCO, Juan Carlos *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Centro Editor, 1982.
- URQUIZA ALMANDOZ, Oscar F. *Historia de Concepción del Uruguay*. Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina, Municipalidad de Concepción del Uruguay, 1965.
- VIDELA, Horacio *Historia de San Juan* Buenos Aires: Academia del Plata, 6 vols., 1962-1990.
- VINOVSISKIS, M. A. «Family and schooling in colonial and nineteenth-century America», *Journal of Family History*, 12, n.1-3, 1987, pp. 19-37.
- WEINBERG, Gregorio *Debate parlamentario sobre la ley 1420 (1883-1884)*. Buenos Aires, Raigal, 1956.
- WINDOLF, P; y J. HAAS «Higher education and the business cycle 1870-1990: a cross-national comparison», *International Journal of Comparative Sociology*, v.34, 1993, pp. 167-191;
- YEAGER, G. M. «Elite education in nineteenth-century Chile», *Hispanic American Historical Review*, 1991, 71: 73-105.
- ZIMMERMANN, Eduardo A. «El Poder Judicial, la construcción del estado, y el federalismo: Argentina, 1860-1880», ponencia presentada en el Seminario «Law and Order in Nineteenth Century Latin America», Institute of Latin American Studies, Universidad de Londres, 1994.

J. Miguel Somoza Rodríguez

**INTERPRETACIONES SOBRE
EL PROYECTO EDUCATIVO
DEL PRIMER PERONISMO.
De “agencia de adoctrinamiento”
a “instancia procesadora de demandas”.**

INTERPRETACIONES SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO DEL PRIMER PERONISMO.

De "agencia de adoctrinamiento" a "instancia procesadora de demandas".

J. Miguel Somoza Rodríguez*

El proyecto político peronista ha sido definido, a través del tiempo y de los investigadores, de manera muy disímil, y se llevan escritas sobre ello varios miles de páginas. Fascismo, revolución nacional y social, bonapartismo, movimiento nacional policlasista, populismo, socialismo nacional o tiranía personal son sólo algunas de las categorías en las que ha sido ubicado por distintos autores. Las primeras interpretaciones originadas en los sectores de oposición llegaban a negar la existencia de un proyecto o de objetivos políticos perseguidos en forma sistemática por Perón. Sostenían que los únicos rasgos permanentes del régimen eran una desmedida ambición de poder, una mezcla de prácticas políticas autoritarias y manipulativas, y un ilimitado oportunismo. Estas posturas ya fueron criticadas por WALDMANN (1981).

En el extremo opuesto, es decir, que el peronismo no era sino la puesta en marcha de un definido programa político de reformas nacionalistas, estaban los propios peronistas y, en primer lugar, Perón mismo. Recientemente, (y dirigida a tratar de explicar los evanescentes puntos comunes entre el peronismo de mediados de siglo y el menemismo actual, es decir, el problema de la *identidad* del peronismo) se ha difundido entre los investigadores la tesis de que el peronismo no puede ser identificado con un programa político determinado (en base, por ejemplo, a la ejecución de determinadas políticas públicas) sino sólo *como una forma de practicar la política*. En otras palabras, dada la orientación cambiante de los contenidos políticos, de las políticas públicas o de las alianzas de clases, la *continuidad* y la *identidad* del peronismo (desde los años cuarenta hasta los años noventa) sólo podría encontrarse en un determinado *conjunto de estrategias de poder* más o menos independientes de contenidos programáticos concretos.

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y Universidad Nacional de Luján (Argentina).

Esta postura es defendida, entre otros, por Juan Carlos TORRE (1994) ("el peronismo es una manera de hacer política, que es característicamente peronista"), Javier FRANZE (1995) ("el peronismo se caracteriza como formación política por concentrar su identidad en el modo de concebir y hacer la política antes que en una ideología"), o BERNETTI y PUIGGROS. Estos dos últimos autores afirman que:

"[...] para entender al peronismo no sirve el estudio de sus contenidos sino el de sus articulaciones discursivas [...] El peronismo es un ejemplo claro de que el llamado 'efecto retroactivo de nominación', es decir, el nombre, el significante, es 'el soporte de identidad del objeto' [...] El peronismo denomina un tipo de relación de poder (sumariamente descrita como una organización de lo social a partir de pactos corporativos, la verticalización de las relaciones políticas y la consideración del sentido democrático en una perspectiva sustancialmente plebiscitaria) y no los contenidos de esa relación, y el lugar en cual se encuentran las masas populares en la Argentina". (BERNETTI Y PUIGGROS, 1993: 94)

En este artículo, sin embargo, no centraremos la atención principalmente sobre los elementos que permitirían definir la identidad política de un movimiento político a través de una temporalidad de media duración, sino que, mucho más modestamente y ubicándonos dentro de lo que constituye nuestro campo de investigación -la historia de la educación-, nos proponemos analizar las diferentes corrientes interpretativas que se manifiestan en dos importantes obras de historia sobre educación y peronismo. Nos referimos al primer volumen de los dos dedicados al tema del peronismo, dentro de la colección *Historia de la Educación en Argentina*, dirigida por Adriana Puiggrós, cuyos autores son Jorge Luis Bernetti y la misma Adriana Puiggrós, titulado *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, por una parte, y al libro *Mañana es San Perón* de Mariano Plotkin, por otra¹.

Las dos obras que se analizarán aquí no son totalmente equiparables, en el sentido de que persiguen propósitos expresos distintos. El libro de Plotkin constituye un estudio de los mecanismos de generación de consenso político y de movilización masiva puestos en práctica por el peronismo, en tanto que el de Bernetti-Puiggrós se inscribe en el campo de la historia de la educación, pero ambos coinciden en el estudio de la relación entre educación y política bajo el peronismo de aquellos años.

1 PUIGGROS, Adriana (dir.) *Peronismo, cultura política y educación (1945-1955)*, Tomo V de la Historia de la Educación en Argentina. Buenos Aires, Ed. Galerna, 1993. El segundo volumen dedicado al peronismo (coordinado por Sandra Carli) se titula *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1995, Tomo VI de la Historia de la Educación en Argentina. PLOTKIN, Mariano *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Ariel, 1994.

La escuela como "agencia de adoctrinamiento".

Mariano Plotkin dedica la tercera parte de su libro a analizar la utilización que hizo el peronismo del sistema educativo público. Las ideas principales que desarrolla al respecto son las siguientes:

- 1) El régimen peronista utilizó el sistema educativo como un mecanismo de socialización política de la juventud.
- 2) El régimen peronista utilizó el sistema de educación pública como una herramienta para la creación de una mística peronista.
- 3) El régimen peronista intentó reemplazar la visión de la sociedad vinculada con la tradición liberal por otra basada en la doctrina peronista.
- 4) Entre 1950 y 1955 el gobierno peronista hizo un esfuerzo explícito para transformar al sistema escolar en una herramienta para el adoctrinamiento político de la juventud.

Perón transformó progresivamente el sistema educativo oficial en un engraje de su poderosa maquinaria de propaganda. Las escuelas se convirtieron en centros de adoctrinamiento.

La primera impresión que producen estas proposiciones es su evidente proximidad, y hasta literalidad, con el tipo de discurso político sostenido ya en las décadas del '40 y del '50 por los opositores liberales al peronismo. Deberíamos decir que, a nuestro juicio, el mérito del trabajo de Plotkin reside más en la extensión del análisis de algunas de las políticas públicas implementadas por el peronismo y/o de algunas instituciones creadas por él (por ejemplo, la Fundación Eva Perón) que en la originalidad de sus conclusiones. Plotkin utiliza y se inscribe en un sistema conceptual e interpretativo que, aunque por supuesto incorpora las categorías elaboradas por el más actual pensamiento sociológico y político, asume las formulaciones más tradicionales de las corrientes liberales y funcionalistas. Y, a nuestro juicio, esta es la principal debilidad de su investigación.

La extensión del análisis a zonas hasta ahora poco frecuentadas por las investigaciones sobre el peronismo (el universo simbólico, los rituales, la lucha por la imposición de los significados legítimos) resulta condicionada por el aparato conceptual utilizado. De esta forma, no resulta sorprendente que después de una laboriosa tarea de análisis, las conclusiones principales guarden estrecha correspondencia con el repertorio de explicaciones, clasificaciones y calificaciones existentes sobre el peronismo desde prácticamente el momento mismo de su fundación.

Uno de las primeras consecuencias de tal esquema conceptual, es establecer una fuerte distinción entre el sistema educativo peronista y los sistemas educativos que le precedieron. Y tal distinción es situada por el análisis de Plotkin en la *naturaleza* del sistema y no solamente en los rasgos exteriores y coyunturales. En otras palabras, durante el régimen peronista la función del sistema educativo (especialmente el nivel primario, que es el que analiza Plotkin) habría sufrido un cambio de orientación que afectó la naturaleza de sus funciones, y eso le permite establecer

una diferencia fuerte entre el sistema educativo peronista y los anteriores. El sistema educativo público durante el régimen peronista habría sufrido una distorsión que lo alejó del modelo instaurado en el país hasta ese momento (aparentemente el modelo sarmientino) y lo transformó en el modelo propio de regímenes totalitarios. La escuela pública perdería en ese período sus funciones legítimas y sería convertida en una agencia de manipulación y adoctrinamiento de la juventud.

Plotkin reconoce que antes del peronismo se habían implementado ciertos usos políticos de la educación. Afirma que el sistema educativo había sido un poderoso instrumento para el mantenimiento de lo que él llama "*consenso liberal*" (p. 145) y que durante la década del '10 la escuela pública fue utilizada para inculcar sentimientos patrióticos entre los hijos de los inmigrantes a través del plan de "educación patriótica" de Ramos Mejía. Este interés por la "educación patriótica" sería renovado a principios de la década del '40, pero a raíz del descubrimiento que algunas escuelas alemanas funcionaban como centro de reclutamiento nazi "*el esfuerzo de las autoridades educativas se centró en enfatizar a través de las escuelas la importancia de la defensa de las instituciones democráticas y de los principios de la soberanía popular*" (Op. cit., p. 146).

Dejaremos de lado esta curiosa afirmación de que un régimen elitista y antidemocrático basado en el fraude electoral sistemático centrara sus esfuerzos educativos en la defensa de la democracia y de la soberanía popular. Pasa luego Plotkin a describir el proceso de re-católicización de la educación pública a partir del golpe militar de 1943, para concluir con la gestión ministerial de Méndez San Martín en que se verifica plenamente la conversión del sistema educativo público en agencia de adoctrinamiento peronista.

Creemos que con esta idea de la "agencia de adoctrinamiento" Plotkin opone erróneamente la educación peronista a un supuesto "no-adoctrinamiento" del sistema educativo público pre-peronista. A nuestro juicio esta conceptualización es errónea no porque no creamos que en las escuelas peronistas no se adoctrinaba sino que, por el contrario, creemos que adoctrinar fue una acción encomendada a la escuela argentina desde el origen mismo del sistema educativo, por lo que el peronismo no hizo mucho más que no se hubiera hecho ya antes. Por otra parte, durante el peronismo se adoctrinaba en todos los ámbitos de la vida civil, y no solamente en la escuela.

La idea de "agencia de adoctrinamiento" resulta limitada para tratar de dar cuenta del proyecto político-educativo del peronismo, que, sostenemos, procuró ir más allá de la implementación de un conjunto de técnicas de "manipulación de la conciencia": modificó en sentido favorable las condiciones de vida de vastos sectores sociales argentinos y, desde esas nuevas condiciones, se propuso refundar la identidad social de esos sectores de población, es decir, procuró una verdadera re-socialización (o re-educación, o conversión) con el objeto de transformar los modos de percibir, de actuar y de sentir de los agentes sociales.

Para ello apeló a los recursos y trató de crear las condiciones más cercanas a las existentes durante los procesos llamados de "socialización primaria": fuerte

contexto emocional, proximidad vital, predominio de lo sentimental por sobre lo intelectual, socialización por imitación e identificación, inmersión en un mundo de relaciones primarias, legitimación de los propios dispositivos de socialización. En otras palabras, creemos que el peronismo se propuso dotar de una nueva *identidad* a los sujetos sociales, que reforzara y sostuviera una nueva estructura de relaciones de poder.

Rechazamos la idea de "escuela peronista como agencia de adoctrinamiento" porque la descripción parcial de la función provoca una limitación para la explicación de una red de hechos y procesos sociales en la que estaban implicados la formación de *habitus* y de *identidades*, es decir, de constitución primaria de *sujetos sociales*, lo cual es diferente a la descripción en términos de imposición de roles. En segundo lugar, "adoctrinamiento" implica una cierta relación de exterioridad entre la sustancia de adoctrinación y el adoctrinado en lugar de una relación *constitutiva* entre ambos, que era el propósito peronista. En tercer lugar, establece una diferencia, por anticipado, de *naturaleza* entre las acciones e instituciones educativas peronistas y las acciones e instituciones educativas de etapas previas de la historia nacional, lo cual nos parece no sólo algo que habría que demostrar sino que, aún dentro de la concepción de "agencia de adoctrinamiento" resultan evidentes los procedimientos "adoctrinadores" aplicados en la época de Sarmiento, en la de Roca, o en la llamada "Década Infame" de los años treinta, por ejemplo.

En el modelo explicativo de Plotkin, la relación entre dirigentes y dirigidos resulta explicada en términos de pura "manipulación": Perón y los dirigentes peronistas aparecen como grandes manipuladores del estado de conciencia de vastos sectores de la sociedad y estos sectores como grandes manipulados, y prácticamente como nada más. Por supuesto que no pretendemos negar que tal relación existía, pero explicar los profundos cambios que sufrió la sociedad argentina de los años '40 y '50 en términos de "manipulación" basados en las habilidades discursivas, en el montaje ritual y teatral, en el manejo propagandístico y partidario, resulta notoriamente insuficiente.

Y no se trata de que el estudio de los mecanismos de "manipulación" constituya precisamente el objeto de estudio de Plotkin y de que, por lo tanto, él se limita a estudiar un conjunto limitado de fenómenos, sino de que en el estudio de ese limitado conjunto de fenómenos, introduce esquemas de explicación que reducen la multiplicidad de relaciones entre peronistas dirigentes y ciudadanos dirigidos a una monocausalidad social que se originaría en la voluntad del dirigente y concluiría en las acciones de los dirigidos.

No pretendemos negar la existencia de la manipulación en las prácticas políticas habituales de Perón y de los dirigentes peronistas. Por el contrario, creemos que la política es posible porque es posible cambiar el mundo "con palabras", es decir, porque es posible actuar sobre el mundo social a través de la producción e imposición de nuevas representaciones que de ese mundo tienen los agentes sociales que lo viven. La acción política pretende (entre otras cosas) hacer o deshacer grupos (y las acciones colectivas que esos grupos puedan realizar) produciendo o

destruyendo las representaciones que corporeizan y dan identidad a estos grupos (BOURDIEU: 1985, 96).

Pero las relaciones entre dirigentes y dirigidos son siempre más complejas que, y no pueden ser explicadas sólo como, "manipulación", aún cuando esa manipulación efectivamente exista. La constitución de una relación de liderazgo deber ser vinculada a las relaciones generales de dominación presentes en una determinada sociedad y tiempo histórico. El liderazgo, más que como rasgo, "habilidad" o cualidad poseída por un individuo (como creía Weber) deber ser considerado como un proceso colectivo relacionado con el funcionamiento del grupo. Al concebirse el liderazgo, entonces, más como relación que como cualidad, se hace necesaria una explicación del tipo de vínculos que se establecen entre líder y seguidores, de las motivaciones e intenciones de uno y otros, de los recursos y dispositivos que unos y otros introducen en el juego y, por otra parte, del marco social, económico y político en el que tales vínculos se originan y desarrollan.

El esquema explicativo de Plotkin se asemeja, como decíamos, a las primeras interpretaciones que hacían de Perón un personaje meramente ambicioso, autoritario y oportunista (repetimos que no negamos que esos rasgos estuvieran presentes), por una parte, y por la otra, se asemeja también a explicación que el mismo Perón daba de su propio papel en relación a la ciudadanía argentina y a sus seguidores partidarios.

«El pueblo no vale por su organización ni por el número de los hombres que están organizados. Vale por los dirigentes que tiene a su frente, porque la acción jamás está impulsada ni por la masa ni por el pueblo, sino por los dirigentes que son los que conducen. La masa va a donde la conducen sus dirigentes (...) De la calidad y de las cualidades que poseen los conductores depende (...) la calidad y las cualidades de la propia masa.»⁽²⁾

Pero ni la explicación en términos de "manipulación" ni el hecho de que Perón tuviera una muy alta consideración de sí mismo, y que compartiese, incluso, el esquema explicativo de la "manipulación", pueden dar cuenta de por qué la "manipulación" peronista triunfó frente a muchas otras que fracasaron.

Las manipulaciones obviamente existen, pero que unas triunfen y otras fracasen no puede ser atribuido exclusivamente a la excelencia del arte adquirido por un determinado personaje, porque eso sería reducir un enfrentamiento generalizado de fuerzas materiales y simbólicas incardinadas en múltiples agentes e instituciones y en una temporalidad de media y larga duración (la política), a un mero juego de voluntades inscripto en la corta duración en el que triunfaría el más hábil o el más inescrupuloso, aunque esta última sea la concepción vulgar de la política.

Aunque es obvio que habilidad y escrúpulos influyen en el resultado, la política es bastante más que esto. Creemos que un proceso de cambios complejos como el peronismo no puede ser condensado ni, mucho menos, ser utilizado como modelo de una "teoría conspirativa de la historia".

Las consecuencias de esta determinada interpretación histórica tiene manifestaciones concretas en los análisis que hace Plotkin de las políticas educativas peronistas. Por ejemplo, respecto de la promoción de la educación técnica durante los años de administración peronista, sostiene Plotkin:

"[...] la oposición parlamentaria representada por diputados de la Unión Cívica Radical estaba en lo cierto cuando hacia hincapié en el carácter reaccionario del sistema de educación técnica propugnado por Perón, ya que este dividía el sistema educativo siguiendo claras líneas de clase. Si bien es cierto que Perón amplió el acceso a la educación superior [...] también es cierto que en alguna medida el logró lo que los gobiernos conservadores antes que él habían intentado hacer sin éxito: crear un sistema de educación técnica para la clase obrera sin conexiones con el sistema educativo regular" (Op. Cit, p.155)

Esta cita nos sirve, por lo menos, para ilustrar dos cuestiones. La primera es la corroboración expresa y en palabras del propio autor, de la proximidad de sus interpretaciones con las argumentaciones políticas esgrimidas por el bloque opositor durante las décadas del '40 y '50.

La segunda cuestión es el contenido de esa interpretación: *el plan de educación técnica peronista constituiría una medida reaccionaria y conservadora porque tendía a excluir a la clase obrera del sistema educativo regular*. Personalmente creemos que esta proposición es equivocada.

Como es sabido, el sistema educativo argentino hasta mediados de este siglo se caracterizó por poseer una base muy amplia y un medio y una cima sumamente estrechas⁽³⁾. La clase obrera tuvo, por lo tanto, acceso relativo al nivel primario pero fue expresamente excluida de los niveles superiores. Precisamente, una de las características de la administración peronista fue la incorporación de los sectores subalternos a la educación secundaria y, en menor medida, a la universitaria.

Cuando un sistema educativo está dividido siguiendo claras líneas de clase, suele utilizarse, para definirlo, el concepto de "segmentación". Un sistema educativo está segmentado cuando está subdividido en escuelas y/o programas paralelos que difieren tanto en sus planes de estudio como en los orígenes sociales de sus estudiantes (RINGER: 1992, 87; ver también: 1979). El concepto ha sido utilizado

2 PERON, Juan Domingo. *Conducción Política*, Buenos Aires, Freeland, 1974, pág. 104

3 Ver LUZURIAGA, Lorenzo. *La enseñanza primaria y secundaria argentina comparada con la de otros países*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1942.

para explicar el modo en que se intentaba detener o frenar la movilidad social que se hubiera podido conseguir a través de la adquisición de titulaciones académicas.

Precisamente a este proceso es al que alude Plotkin. Según su interpretación, el sistema de educación técnica peronista desviaba a los jóvenes obreros del sistema educativo regular hacia un sistema paralelo de mera capacitación y entrenamiento técnico. Este sistema sería, entonces, reaccionario y conservador, porque fijaría a los obreros en su condición de obreros impidiendo o dificultando su ascenso a posiciones de dirección social y/o política. Y lo asimila a los proyectos anteriores de Osvaldo Magnasco, Saavedra-Lamas, y otros que iban en ese mismo sentido.

Y es aquí donde creemos que, tanto los diputados de la Unión Cívica Radical de los años cuarenta como Plotkin, equivocan la consideración.

Durante el período peronista, la enseñanza técnica, lejos de impedir o frenar la movilidad social de los obreros, la promovió. El sistema educativo no adquirió rasgos reaccionarios o conservadores por fomentar una cierta segmentación del sistema (que no creó el peronismo, como parece sugerir Plotkin) sino que el peronismo favoreció una "segmentación positiva" que tendía a acelerar por medio de la enseñanza técnica el ascenso social de los sectores obreros, en desmedro de las modalidades tradicionales de enseñanza.

Al igual que las administraciones liberales y conservadoras anteriores, el peronismo perseguía, entre otros, un propósito político. El ciclo secundario tradicional (bachillerato) y la universidad eran focos desde donde resistía el conjunto de la oposición política y las antiguas clases dirigentes, y estas instituciones fueron relativamente impermeables a las modalidades de penetración política peronista. Por eso la creación de las escuelas-fábrica, las misiones pedagógicas de formación ocupacional, la expansión de la enseñanza técnica a nivel medio y la creación de la Universidad Obrera cumplieron para el gobierno una triple función política, económica y cultural.

La aceptación social de la enseñanza técnica durante el peronismo como vía de promoción (variando el rechazo social anterior a esta modalidad) se debió a un conjunto nuevo de factores. Por una parte, había una atmósfera de nueva valoración social del trabajo manual y de los trabajadores, y éstos se sintieron partícipes en el gobierno. De estar prácticamente excluidos de la vida política, muchos individuos de extracción obrera ocuparon los más altos cargos en el aparato de Estado: ministros, senadores y diputados, embajadores, agregados obreros, directores nacionales, intendentes, etc., sin mencionar el enorme poder que poseían en sí mismos los sindicatos y los sindicalistas.

Para los sectores populares y medios la enseñanza técnica fue en ese momento una elección válida (como no lo había sido antes) por la nueva consideración social del trabajo, por la efectiva promoción social de los trabajadores manuales y de los egresados técnicos, por las expectativas de retribuciones suficientes, y por la posibilidad cierta de acceso a puestos de dirigencia y a posiciones de poder.

Por otra parte, desde el punto de vista del gobierno peronista, la formación

de técnicos y mano de obra calificada era necesaria para el crecimiento económico que se impulsaba. Al mismo tiempo, la expansión de los niveles técnicos de enseñanza favorecía la formación de una cierta clientela política, y era una fuente de aprovisionamiento tanto de administradores intermedios, necesarios para las reparticiones estatales, como de dirigentes para los órganos de conducción del partido peronista.

Por lo tanto, no puede equipararse la promoción de la enseñanza técnica durante el peronismo a proyectos que buscaban frenar o desviar la movilidad social en beneficio de los grupos dirigentes tradicionales. El peronismo buscaba exactamente lo contrario: limitar el acceso de los grupos de poder tradicionales a los puestos de dirección del Estado y de instituciones de la sociedad civil. La "segmentación positiva" de la enseñanza técnica peronista promovió la movilidad social ascendente de los sectores obreros (lo cual, obviamente, apuntaba a fortalecer el proyecto político del peronismo). Por lo tanto, la calificación de reaccionaria de la enseñanza técnica peronista basada en este tipo de argumentación, creemos, carece de bases sólidas. Y esta caracterización es consecuencia del modelo explicativo basado en la "manipulación" y la "agencia de adoctrinamiento".

La escuela como "procesadora de demandas".

En el extremo opuesto al esquema de interpretación de Plotkin, podemos situar la concepción que hace aparecer a Perón como el receptor de una serie de fuertes demandas originadas en la sociedad civil a las que él mismo y el Estado no hacen sino responder. En esas respuestas se modificaría (o tergiversaría) el sentido de las demandas originarias y, por lo tanto, lo que habría hecho el peronismo fue meramente dar a la sociedad respuestas -procesadas por el Estado- a demandas surgidas fuera de él. Es decir, ubica a Perón y al peronismo como un actor secundario (procesador de demandas) frente a una sociedad civil (creadora de demandas) que desempeña el rol protagónico. Dicen Bernetti y Puiggrós:

"[...] el análisis de los acontecimientos de la época refuerzan la hipótesis de una sociedad civil que elige al Estado como el sujeto que deberá responder a una cantidad de demandas, que constituyen series complementarias o cuya relación mutua presenta muchos conflictos, pero que coinciden en proyectar en el mismo sujeto la capacidad de resolución de los conflictos. Desde el Ejército hasta la Iglesia, desde la clase obrera hasta buena parte del empresariado, desde los socialistas liberales hasta los nacionalistas conservadores apuestan a un Estado fuerte [...]". (Op. Cit., p. 74)

La respuesta a esta cuestión remite necesariamente a la compleja dialéctica entre Estructura y Sujeto en el devenir histórico. No intentaremos abordar cuestión

tan difícil ahora, pero creemos poder decir que no son evidentes las manifestaciones de una movilización tal en la sociedad civil argentina que obligaran al Estado a hacerse cargo de ellas y provocara los enormes cambios que provocó el peronismo. No pretendemos negar la existencia de demandas, sino la magnitud y el poder que los autores les atribuyen, así como la asignación de un papel preferentemente activo a la sociedad civil y preferentemente pasivo a las instituciones estatales y a los agentes que las encarnaron.

Si en la interpretación de Plotkin, Perón y los dirigentes nombrados por él constituyen casi el único factor activo, en la interpretación de Bernetti y Puiggrós Perón aparece casi como una figura secundaria, como alguien que corporiza casi circunstancialmente los intereses (conflictivos y contrapuestos) de grupos sociales diferentes. En el análisis de estos autores, la sociedad civil argentina de esa época aparece, además, dotada de una potencia y capacidad de imponer demandas con escasos precedentes y consecuentes en la historia nacional.

En la propia estructura de la obra de Bernetti-Puiggrós queda reflejada la disminuida importancia que se atribuye a la figura de Perón. Este sólo es objeto del análisis pormenorizado en el período anterior a convertirse en una figura de relevancia pública. Se analiza la formación de sus concepciones políticas y sociales durante los años treinta y los primeros cuarenta, pero en los años en que es presidente de la nación y líder absoluto del partido que ejerce el poder, el análisis se dirige casi exclusivamente a funcionarios de su administración. Esto constituye, ciertamente, una apertura y una profundización en el análisis del diseño e implementación de las políticas públicas, pero, al mismo tiempo, la fuerte intervención personal de Perón en todos los ámbitos públicos y políticos queda injustificadamente fuera de la mirada del investigador.

Creemos que no está muy clara la fundamentación de esta decisión metodológica o epistemológica. Perón era el fundador, creador y líder indiscutido del movimiento que, precisamente, lleva su nombre. Su palabra creaba doctrina y sentaba jurisprudencia. Sus opiniones adquirían fuerza de dogmas para quienes le seguían y, progresivamente, fueron convirtiéndose en disposiciones legales que normaban la vida civil de la nación. Las concepciones e ideas personales de Perón devenían en premisas filosóficas y políticas que fueron constituyendo el cuerpo de principios doctrinarios del movimiento peronista. Establecían la orientación de las políticas públicas y del pensamiento oficial, ya fuera en el orden de las relaciones internacionales como en el más doméstico de la promoción cultural de determinados valores o concepciones históricas. Adquirían fuerza legal al aparecer en los fundamentos de la legislación de la época y poseían una sólida materialidad al estar incardinadas en las mentes y los cuerpos de millones de seguidores.

Las concepciones educativas de Perón, sus ideas acerca de la organización escolar, acerca de planes de estudios, acerca de modalidades educativas o aún sobre las condiciones del trabajo docente fueron reiteradamente expuestas, incluso con años de antelación a su puesta en práctica. Sus ideas sentaron los lineamientos esenciales del sistema educativo montado por la administración peronista. Los mi-

nistros y secretarios de Estado que sucesivamente ocuparon tales cargos desarrollaron los planes, diseñaron la organización y controlaron la ejecución, pero sin apartarse de los principios generales dictados por Perón. En los fundamentos de leyes o disposiciones, en los esquemas organizativos, en los diseños curriculares o en el simple discurso inaugural de un año lectivo, aparece la referencia textual a las palabras que alguna vez pronunciara Perón al respecto, con lo cual se quería expresar que se estaba dentro de la ortodoxia y que las realizaciones personales de los funcionarios no hacían más que aplicar y desarrollar las ideas del maestro.

Es importante no olvidar que el peronismo fue un nacionalismo populista construido desde el poder del Estado. Antes de ser presidente elegido por voto libre y democrático, Perón fue General, Secretario de Trabajo, Ministro de Guerra y Vice-Presidente. Sus palabras resultaron convincentes porque tenía detrás de sí el poder enormemente persuasivo del Estado. Esas y precisamente esas fueron las condiciones de producción de su discurso, lo que le otorgó verosimilitud y legitimidad frente a las masas populares, no el poder mágico de las interpelaciones discursivas. Quizá valga la siguiente cita para intentar refutar algunas explicaciones basadas en la magia performativa de las palabras:

"No se trata tan sólo de lo que decía [Perón]. Lo que tenía la mayor fuerza en el mensaje no era la palabra, sino el poder que estaba detrás de él. [...] Lo que pasaba era que desde el gobierno militar, y ejerciéndolo, reafirmaba sus palabras concediendo desde ese poder del sistema lo que en la izquierda sólo se obtendría con la lucha, la oposición y la fuerza. Era el poder el que se mezclaba en ellos [los obreros], y a él le conferían la razón [...] Esa fue la fórmula de su eficacia, que sólo partiendo desde el poder se podía alcanzar, y no la magia de las palabras. La magia está en que alguien, desde el poder, satisfaga la necesidad. Ese es el privilegio que refrenda lo simbólico con su significación celeste: que decir y hacer formen una unidad".
(ROZITCHNER, L. 1985: 338)

En la interpretación de Plotkin todos los elementos activos que influyeron en los procesos sociales de constitución del movimiento peronista y su posterior administración del Estado están situados casi exclusivamente en la figura de Perón y en el uso que hace de los recursos estatales de vigilancia, control, premio y castigo. El es quien tira de los hilos del curso histórico con su habilidad manipuladora, dando "gato por liebre", desviando, torciendo o engañando las aspiraciones de la sociedad a una mayor democracia social. En la interpretación de Bernetti-Puiggrós es la sociedad civil quien desempeña el papel protagónico y generador de los cambios, pero lo hace a través de una posición vicaria: es ella quien elige al Estado para que asuma la dirección de los cambios, cambios que afectan en primer lugar a ella misma. Parece decirse que la fuerte presencia del aparato estatal en aquellos acontecimientos sólo tuvo una centralidad aparente y delegada, y que la sociedad civil

era el verdadero poder detrás del trono. Esta última se habría re-constituido a sí misma por la vía de elegir al Estado como ejecutor de los cambios.

En la obra de Berneti-Puiggrós se hace un análisis extenso y detallado de las tendencias pedagógicas de los principales funcionarios peronistas, y de muchas de las medidas de política educativa implementadas por éstos. Pero no podemos dejar de advertir algunas ausencias notables: precisamente aquellas en las que pone el acento Plotkin para fundamentar su postura y destacar el uso partidista, adoctrinador y autoritario que el gobierno peronista hizo del sistema educativo nacional.

Modificación de los contenidos curriculares para introducir conceptos partidarios, culto a la personalidad de Perón y Eva Perón, supresión de la autonomía universitaria, reimplantación de la enseñanza religiosa obligatoria, vigilancia del cuerpo docente, creación y difusión de un ceremonial partidario a través de las escuelas, utilización de las instituciones deportivas para el control de la juventud, introducción de textos escolares peronistas, etc., son medidas educativas demasiado conocidas como para no decir nada sobre ellas. El capítulo denominado "Las reformas del sistema educativo" es, quizá no casualmente, el más descriptivo y el que menos ofrece una interpretación, de todo el volumen. En él casi no hay referencias a la relación entre reforma del sistema educativo peronista y valores democráticos, ni a la relación entre constitución de sujetos intelectuales autónomos y las tendencias pedagógicas que predominaron bajo el peronismo.

En este capítulo uno de los temas sobre los que se centra el interés es el de la relación entre educación y trabajo. Allí, al hablar sobre la Universidad Obrera Nacional, no se evita una definición expresa de la relación entre la política partidaria peronista y la creación de nuevas modalidades educativas.

"El sujeto que se constituye en el discurso de la UON era el trabajador dignificado, y se ponían condiciones para que esa dignificación fuera legitimada. El Estado respondía a reivindicaciones largamente demandadas con un doble gesto de otorgarle una nueva identidad al trabajador [...] y al mismo tiempo exigirle una identificación total con el Estado-Partido. La interpelación del Estado a los trabajadores anulaba su constitución como sujetos de la sociedad civil y los incluía como parte del Estado peronista [...]" (Op.Cit. p. 272)

Pero no se extraen otras significaciones ni otras implicaciones de este reconocimiento de la capacidad del Estado peronista para otorgar al mismo tiempo que exigir, para someter al mismo tiempo que dignificar, que reprimir al mismo tiempo que liberar, es decir, para establecer nuevas relaciones de poder y de dominación, para ejercer la representación de los intereses particulares bajo la apariencia del interés general. No se extiende tampoco este reconocimiento al resto de las políticas educativas, ni al conjunto de las demandas e interpelaciones de la sociedad civil. Si el Estado peronista podía imponer condiciones para legitimar o deslegitimar, si podía utilizar el sistema educativo nacional para debilitar, reforzar o crear nuevos

grupos, nuevos valores culturales y nuevos lazos de pertenencia; si podía anular ciertas identidades e imponer otras nuevas a los sujetos sociales, era debido a que era algo más que un "procesador de demandas (o interpelaciones)" originadas en la sociedad civil.

Si, por un lado, Perón y el Estado peronista no eran los únicos agentes activos de los tremendos cambios que estaban ocurriendo en la sociedad argentina (como parece sugerir Plotkin), por el otro, tampoco la sociedad civil era dueña de sus actos ni de su propio destino (como parecen sugerir Berneti-Puiggrós).

En la interpretación de Plotkin, el Líder que administra el poder del Estado, es concebido de una manera simplista como poseedor y ejecutor de un poder que no se sabe de dónde ha surgido, o que ha surgido del engaño y la usurpación. El Líder engaña, manipula y manda, y el "pueblo" es un mero sujeto pasivo de sus operaciones. En esta interpretación el poder está concentrado y situado en un extremo del mapa social, es unidireccional y es ejercido (y DEBE ser ejercido) tanto sobre los opositores como sobre los partidarios. La diferencia entre unos y otros parece estar dada, sobre todo, por el desconocimiento o el conocimiento del engaño.

En la interpretación de Berneti-Puiggrós, la sociedad civil es un agente activo que "elige" a otro agente activo (el Estado, el Líder) como representante dotado de la capacidad de hablar en nombre del grupo y de actuar en defensa de sus intereses. El poder aparece distribuido en una superficie mayor, es bidireccional y está localizado en diferentes puntos del mapa social. El poder es, sobre todo, ejercido por grupos (alianzas, bloques) para derimir los conflictos con otros grupos, y los sujetos sociales no están pre-constituidos sino que se modifican en el despliegue mismo del conflicto. Este modelo explicativo es, a todas luces, más elaborado que el anterior, pero los autores han dejado sin considerar (y casi sin mencionar) la cuestión no menor de por qué el representante así constituido adquiere poder sobre aquellos que le dan el poder.

Para intentar explicar esta relación entre dirigentes y dirigidos, creemos que puede resultar fértil el concepto de «fetichismo político», utilizado por P. Bourdieu para referirse al proceso de delegación de poder que un grupo hace en una persona (el líder) para constituirlo en portavoz del grupo. Cuando una sola persona es depositaria de los poderes de una cantidad de personas, puede ser investida de un poder que trasciende a cada uno de sus mandantes.

«[...] en apariencia, el grupo hace al hombre que habla en su lugar, en su nombre [...], mientras que en realidad es casi tan verdadero decir que es el portavoz quien hace al grupo. Porque el representante existe porque representa (acción simbólica); el grupo representado, simbolizado, existe y hace existir a su vez a su representante como representante de un grupo. Se ve en esta relación circular la raíz de la ilusión que hace que, en el límite, el portavoz pueda aparecerse como causa sui, puesto que es la causa de lo que produce su poder, puesto que el grupo que le otorga sus poderes no existiría —

o, en todo caso, no existiría plenamente, en tanto que grupo representado— si no estuviese allí para encarnarlo». (BOURDIEU, 1988, 159)

De esta forma, el representante se impone a los representados no a través de la manipulación y el cinismo (lo que no significa que éstos no estén presentes) sino a través de un mecanismo de idolatría política que denomina *efecto de oráculo*:

“El efecto de oráculo, forma límite de la performatividad, es lo que permite al portavoz autorizado autorizarse por el grupo que lo autoriza para ejercer una coacción reconocida, una violencia simbólica, sobre cada uno de los miembros aislados del grupo. Si soy lo colectivo hecho hombre, el grupo hecho hombre, y si este grupo es el grupo del que usted forma parte, que lo define, que le da una identidad, que hace que usted sea verdaderamente un profesor, verdaderamente un protestante, verdaderamente un católico, etc., no hay ciertamente más que obedecer. El efecto de oráculo, es la explotación de la trascendencia del grupo con relación al individuo singular operada por un individuo que efectivamente es de cierto modo el grupo [...]” (idem, 164)

El dirigente, el representante del grupo, (Perón en este caso) puede valerse de la condición de representante para ejercer una coacción legítima en tanto es una coacción colectiva, la coacción de lo colectivo sobre cada uno de sus miembros: el dirigente se autoriza en el grupo que le autoriza, para coaccionar al propio grupo. Desde esa legitimación puede coaccionar igualmente a quienes están fuera del grupo, en tanto se erige en representante de los valores generales de una sociedad: el dirigente no habla en nombre propio (un despreciable yo singular) sino en nombre de la Patria, la Nación, el Pueblo (un trascendente yo colectivo).

Se podría decir que, bajo el primer peronismo, en tanto el nivel político asumía rasgos de indudable autoritarismo, lo social y económico fueron terrenos en los que se dibujaron líneas de democratización. Esta imbricación profunda de autoritarismo y (cierta) democracia en lo social creemos que constituyen el punto más problemático pero también, probablemente, el más específico del peronismo, y el que más lo distingue de otros fenómenos similares. Sin duda, es uno de los factores que generó y aún genera la acusada disparidad de interpretaciones sobre su significado y clasificación. Al mismo tiempo, le aseguró la larga permanencia y la vigencia que aún mantiene en la sociedad argentina.

Conclusión abierta.

Creemos que en esa paradójica mezcla de democracia y autoritarismo que fue el peronismo, corresponde señalar expresamente las intervenciones cometidas con el propósito de utilizar el sistema educativo (y todos los enormes recursos educativos estatales) como una agencia de difusión e inculcación del programa partidario peronista, como un instrumento para crear una imagen mítica de Perón y de Eva Perón, y de brindar una cultura ciudadana y una formación cívica que coadyuvara a eternizar el régimen peronista en el poder. Aún podemos agregar algo más: el propósito último era una reforma moral y una transformación del imaginario colectivo a través de un vasto plan de re-socialización de los sujetos pedagógicos y políticos.

Ese conjunto de proposiciones partidarias se difundió a la sociedad tanto a través del sistema educativo nacional en todas sus modalidades y niveles, como a través del sistema semi-paralelo de enseñanza profesional de la CNAOP; a través de los institutos educativos que formaban a suboficiales y oficiales de las fuerzas armadas y demás fuerzas de seguridad del Estado, a través de las Unidades Básicas y Ateneos Peronistas, a través de la organización de campeonatos deportivos infantiles y juveniles, a través de las instituciones educativas y culturales que dependían de las organizaciones sindicales, a través de infinidad de cursos *ad hoc* organizados por las diversas dependencias estatales para sus respectivos funcionarios, empleados o integrantes del grupo familiar, como por medio de infinidad de acciones educativas no-escolarizadas entre las que podemos nombrar campamentos juveniles, turismo social, concentraciones de masas, actos patrióticos y partidarios, uso extensivo de símbolos y rituales, la beneficencia ejercida por la Fundación Eva Perón o las campañas a través de los medios de comunicación (CUCUZZA, 1989).

La similitud de programas y contenidos en todos estos ámbitos de la vida social, la reducción de otros contenidos en los niveles primario y secundario —el “aprender poco pero bueno” de Ivanissevich— tanto como la vastedad e intensidad de las acciones de difusión e inculcación de la Doctrina Nacional a través de diversidad de canales y medios, nos llevan a proponer el concepto de Sistema Global de Resocialización en reemplazo de la idea funcionalista de “transformación de la escuela en agencia de adoctrinamiento”.

El sistema educativo nacional fue incluido en un sistema mayor de re-socialización, éste, a su vez, fuertemente escolarizado (institucionalizado a la manera escolar), aunque incorporaba igualmente extendidas acciones educativas no-escolarizadas. A la cabeza de ese vasto dispositivo de re-socialización (incluso de “invención de la tradición”), transformación social y disciplinamiento, estaba el propio Perón en su triple función de Líder, Predicador y Maestro.

No creemos que la escuela fuera simplemente convertida en “agencia de adoctrinamiento” ni que las reformas educativas se debieran principalmente a la presión de las demandas populares. Ambas cuestiones estuvieron presentes, pero la

resultante final fue la creación de un Sistema Global de Resocialización del que la escuela (el sistema educativo formal) era sólo una parte, y no sabemos si necesariamente la principal. Todas las otras modalidades, acciones e instituciones educativas formales y no formales, lo integraban igualmente, desde la Escuela Superior Peronista a la más alejada Misión Monotécnica, desde la más humilde Unidad Básica a las Facultades de Derecho, desde los campeonatos deportivos o las concentraciones de masas a la Escuela Superior del Ejército. Por resocialización debe entenderse no solamente la formación moral y cultural sino igualmente la adquisición de competencias prácticas, técnicas y profesionales para desenvolverse en la producción y en la vida cotidiana.

Muchas veces aludió Perón a la cuestión, para él decisiva, de la inculcación de la doctrina, es decir, de una profunda reforma espiritual (lo que llamaba el segundo ciclo de la revolución) o, dicho en nuestras palabras, una completa resocialización, proceso que también puede conceptualizarse con otro término tomado no casualmente del lenguaje religioso: una verdadera "alternación" o *conversión* de los sujetos (BERGER Y LUCKMANN, 1994).

El fenómeno de la *conversión* puede ser facilitado o dificultado por las condiciones del contexto. Pero la *conversión* no es la imposición de una serie de creencias que fuerzan la voluntad, y no puede obtenerse sino con la adhesión libre y voluntaria del sujeto. La *conversión* es un proceso interior del sujeto, no una fuerza externa que se le impone devastadoramente.

Este equilibrio siempre inestable entre *identidad individual*, *identidad de los grupos colectivos* y la estructura de relaciones sociales y de dominación en que los individuos y grupos están inmersos, es lo que el movimiento peronista se propuso transformar.

Creemos que el proyecto educativo del peronismo no fue una mera derivación del proyecto político general, es decir, una mera aplicación a la esfera educativa y escolar de un conjunto de posicionamientos en lo político, sino que fue parte integrante y constitutiva del proyecto político: una estrategia de control social basada en la re-socialización de los sujetos a través de vínculos marcadamente pedagógicos (aunque no sólo a través de ellos).

La política fue atravesada por relaciones "pedagógicas" hasta el punto de poder hablar de una "pedagogización de la política". Como nunca antes en la historia nacional, la educación, la formación y capacitación de los agentes sociales, fue utilizada como instrumento privilegiado de intervención social. Como nunca antes una "relación pedagógica" entre el conductor o líder político y la masa de seguidores, fue establecida como vínculo primordial en una sociedad política ampliada a partir de la propia irrupción del peronismo en el escenario político y social.

Así como la relación política se convirtió bajo el peronismo en una relación pedagogizada, las relaciones pedagógicas fueron abiertamente políticas, tanto fuera para aceptar y/o difundir la doctrina peronista como para combatirla. El nuevo Estado Benefactor construido por el peronismo aumentó la inversión en educación, expandió considerablemente el conjunto del sistema escolar, incorporó a los niveles

medio y superior a sectores antes excluidos, democratizó el acceso a la educación suprimiendo matrículas y aranceles y dotando de medios a los más necesitados, y utilizó el entero sistema escolar para transformar el imaginario social y asegurar la permanencia de las nuevas relaciones de poder.

La reforma cultural, la adquisición de nuevos saberes técnicos y prácticos, y la creación de nuevas identidades en los agentes sociales eran parte de, y apuntaban, a la consolidación y permanencia del modelo político y social peronista. La reforma cultural estaba en el corazón de las transformaciones y no en los bordes de su proyecto político.

Por estas razones creemos que el concepto de "adoctrinamiento" resulta insuficiente y condiciona a una interpretación limitada de los cambios sociales y culturales que provocó el peronismo. Pero omitir el problema de la democracia y de la constitución de sujetos sociales autónomos haciendo a la sociedad civil "generadora de demandas" y al Estado "receptor y procesador" no es sino otro condicionante de otras interpretaciones limitadas.

El régimen político peronista fue deslizándose hacia un autoritarismo creciente y hacia la confusión entre Estado y Partido. Junto a las mejoras sociales y a la democratización social promovidas, se afianzó una concepción jerárquica de la organización y participación políticas que condicionaron gravemente la autonomía de los nuevos sujetos sociales, pedagógicos y políticos que el propio movimiento peronista había ayudado a hacer surgir.

Finalmente, y para cerrar con la referencia inicial a la caracterización e identidad del peronismo desde los años cuarenta a los noventa, no pretendemos negar lo que aquellas argumentaciones citadas tienen de cierto (la continuidad de las estrategias de acumulación y ejercicio del poder aunque cambien los programas políticos concretos y aún la ideología que los fundamenta), pero no acordamos con la postura teórica que estas argumentaciones comparten y que está en la base de sus definiciones: todas ellas parten de concebir al peronismo básicamente como una *estrategia discursiva* de acumulación de poder.

Creemos que precisamente éste es el punto débil de tales argumentaciones, porque retrotraen las concepciones del peronismo (y del populismo) a la conocida tesis de LACLAU (1978) («el populismo consiste en la presentación de las interpelaciones popular-democráticas como conjunto sintético-antagónico respecto a la ideología dominante»), y no tienen en cuenta las condiciones *materiales* de producción y de recepción de los discursos (IPOLA, 1980; 1982) ni la reestructuración de las relaciones generales de dominación (MOUZELIS, 1992) en la generación del movimiento peronista.

En otras palabras, la hegemonía alcanzada y consolidada por el peronismo en la sociedad argentina de las décadas del cuarenta y cincuenta, y prolongada hasta nuestros días con épocas de mayor o menor fortuna, no puede estar basada principalmente en habilidosas o manipuladoras estrategias discursivas vacías de un referente concreto en materia de políticas públicas, incluida la educación. Aunque parezca paradójico, sostenemos que si las actuales políticas de fundamentalismo

neoliberal que implementa el menemismo son aceptadas o toleradas por la sociedad argentina es, en parte, debido a aquellas otras políticas de intervencionismo estatal y reforma social que implementó el peronismo a mediados de siglo (el resto puede deberse al triunfo de la represión militar, al predominio internacional del "pensamiento único", etc.).

La vigencia del fenómeno peronista no ocurre solamente por la continuidad de las prácticas discursivas de sus dirigentes (lo que no negamos) sino también por aquellas determinadas transformaciones materiales y simbólicas del primer peronismo. Son aquellos y precisamente aquellos contenidos programáticos y realizaciones efectivas los que hicieron favorables las condiciones de recepción de la discursividad peronista. No son estrategias de poder aplicables a cualquier contenido ("una forma de hacer política") sino aquellos y precisamente aquellos contenidos programáticos y políticos los que acumularon el capital simbólico que utiliza el menemismo para estos otros contenidos programáticos y políticos. Sin aquellos no podrían existir estos. Paradójicamente.

BIBLIOGRAFÍA CITADA.

- BERGER y LUCKMANN *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994.
- BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985.
- BOURDIEU, P. *Cosas Dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- CUCUZZA, H.R. "Debates parlamentarios sobre educación durante el primer peronismo", Luján, Universidad Nacional de Luján, 1989, (mimeo).
- IPOLA, E. de «Populismo e ideología: a propósito de E. Laclau», en: *En Teoría*, N° 4, (Ene-Mar), 1980.
- IPOLA, E. de *Ideología y discurso populista*, Folios, México, 1982.
- FRANZÉ, J. "Peronismo y Menemismo, las manos libres", en: *Cuadernos Hispanoamericanos* N° 545, Noviembre, 1995.
- LACLAU, E. *Política e ideología en la teoría marxista*. México, Siglo XXI, 1978.
- MOUZELIS, N. «On the concept of populism: populist and clientelist modes of incorporation in semiperipheral politics», en: *Politics & Society*, 1992.
- ROZITCHNER, L. *Perón: entre la sangre y el tiempo. Lo inconsciente y la política*, Buenos Aires, CEAL, 1985.
- TORRE, J.C. "Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política", en: *El Cielo por Asalto/Imago Mundi*, Buenos Aires, 1994.
- WALDMANN, P. *El Peronismo. 1943-1955*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1986.

*Mirta Elena Teobaldo
Amelia Beatriz García
Adriana Hernández*

**EL TRATAMIENTO DE LA
PROBLEMÁTICA DE LA JUVENTUD:
EL DESPLAZAMIENTO DISCURSIVO
DESDE EL CAMPO
EDUCATIVO - POLÍTICO - RELIGIOSO
DEL ESTADO PERONISTA
AL CAMPO MORAL DE LA SOCIEDAD
CIVIL DE LOS 60**

**EL TRATAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA JUVENTUD:
EL DESPLAZAMIENTO DISCURSIVO DESDE EL CAMPO
EDUCATIVO-POLÍTICO- RELIGIOSO DEL ESTADO PERONISTA
AL CAMPO MORAL DE LA SOCIEDAD CIVIL DE LOS 60. ***

*Mirta Elena Teobaldo - Amelia Beatriz García - Adriana Hernández***

Introducción

Nos proponemos abordar en este capítulo la cuestión religiosa y moral durante el período peronista, no sólo como elemento clave de la política educativa sino también en relación a su constitución como dispositivo discursivo para la atención de la problemática de la juventud ⁽¹⁾. Dispositivo discursivo que luego

* NOTA: Las opiniones y declaraciones de docentes que figuran en el cuerpo del trabajo corresponden a entrevistas que el equipo realizó a maestros, directores, e inspectores.

** Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

1 JUVENTUD: De acuerdo a la documentación que obra en nuestro poder debemos construir esta categoría como un continuum entre Niñez-Infancia-Juventud en tanto que polo opuesto a los Adultos. No hay en los documentos una clara separación entre Infancia y Juventud por lo cual cuando nos refiramos a esta categoría lo haremos en forma indistinta ya sea refiriéndonos a uno u otro término.

Para una aproximación al análisis de esta particular «construcción», seleccionamos de los autores que a continuación mencionamos, algunas consideraciones acerca del tema. Parafraseando a Guy Avanzini, juventud es una intersección, un lugar histórico y espacial de crecimiento de un gran número de variables.

«...recien a fines de los 50 y principios de los 60 -dice Wortman- se reconoce una imagen juvenil en el mundo occidental, que si bien está estrechamente vinculada a cambios estructurales, su surgimiento gira en torno de transformaciones culturales en la vida y moral cotidiana del mundo de posguerra...(que) permitieron extender la identificación por lo juvenil más allá de las diferencias entre distintos sectores sociales...»

Según P. Bourdieu «... las divisiones entre las edades son arbitrarias (...) la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos...la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente...».

Para Lucia Garay «... el problema de la juventud es, en sí mismo, una cuestión donde la sociedad, a través de sus imaginarios sociales, presentiza y pone en juego otras cuestiones más de fondo: su autoconservación y transformación, el sentido y la continuidad, o no, de sus proyectos hegemónicos... en la juventud se proyectan sus miedos y fantasmas.»

Desde la mirada de estos autores, la juventud es una construcción social en la que se pone en juego la «autoconservación», «la transformación», «el control», «disciplinamiento» y «la protección» por parte de los adultos.

En este sentido, en el presente trabajo nos proponemos mostrar cómo los aspectos mencionados serán mecanismos justificatorios de la preocupación del Estado, durante el peronismo; como de la sociedad civil en la década del 60.

aparece en distintas instituciones de la sociedad civil como es el caso del Rotary Club, durante la década del 60.

En este trabajo procuraremos identificar ciertas regularidades, entendiendo por tales, algunas constantes en relación a la construcción de objetos, conceptos, elecciones temáticas en torno a la problemática de la juventud, puesto de manifiesto en discursos de docentes, memorias, artículos periodísticos, entrevistas, libros históricos, documentos oficiales, crónicas de colegios salesianos, etc.

La exploración documental y bibliográfica nos llevó, en una primera aproximación, a la identificación de un tema recurrente: La Juventud, a partir del cual se fue generando una serie de interrogantes tales como:

¿Por qué la juventud como objeto de discurso?; ¿qué sujetos e instituciones son productores de ese discurso? y ¿cuáles son las diversas manifestaciones de estos discursos en una y otra época?

La política educativa durante el gobierno peronista: la formación de la juventud, problemática religiosa y moral

Un particular clima ideológico y político en torno a la estrecha relación Estado-Iglesia se fue cristalizando fundamentalmente a partir del gobierno de facto de 1943, alcanzando su punto de condensación durante el gobierno de J.D. Perón.

La sanción de la ley 12.978 de abril de 1947 sobre la enseñanza religiosa, cierra un largo período de enseñanza laica solamente interrumpida a nivel nacional por el decreto N° 18.411, emitido por el gobierno de facto de 1943.

Los fundamentos de tal decreto hacían hincapié en que el único sustento válido de la moral privada o pública: *la religión*, ausente en el sistema escolar fue la causa de la destrucción «*de unos de los lazos principales de unidad nacional generando la corrupción administrativa y la deformación del alma del pueblo*», (Caimari 1994: 139) y nosotros diríamos en atención a nuestro eje temático, de la deformación de la juventud. El mismo Perón decía al respecto en el marco de la prédica antimarxista, uno de los problemas que ocupó el centro de sus reflexiones políticas:

«Por eso, cuando implantamos la enseñanza religiosa lo hicimos apreciando ese problema... entregando la formación de nuestros muchachos... a otros hombres de los que hasta nosotros se habían encargado de difundir la doctrina marxista» ⁽²⁾.

En Río Negro, este clima político - católico se reflejó en ciertos acontecimientos y actores locales.

Las Hermanas de María Auxiliadora, la rama femenina del colegio salesiano, en sus Crónicas de marzo 14 de 1947, exaltaban en sus comentarios escritos:

«En Buenos Aires, hoy a las 9.30 por 86 votos contra 40 se promulgó la ley de enseñanza religiosa. DEO GRACIAS ¡QUE BENDICIÓN DE DIOS!»

y adjuntaban en sus hojas de las Crónicas, un recorte de la columna de Actualidades del periódico católico Alto Valle, que daba cuenta del debate sobre la ley en el Congreso de la Nación:

«Díaz de Vivar, Bustos Fierro, y otros que defendieron el despacho de la mayoría en favor de la Ley, estuvieron fuera de toda duda a la altura de su misión y demostraron estar compenetrados tanto de la importancia como del espíritu revolucionario de la misma, habiendo satisfecho las aspiraciones del pueblo católico que los vivió repetidas veces.

Les quedamos agradecidos y Dios se lo pagará... (los radicales católicos) deben votar a favor de la ley porque así lo exige su conciencia católica... están obligados anteponer los derechos de Dios de la Iglesia y la religión (el resaltado es nuestro) a las exigencias de la política y el partido.»

Pero el propósito de la difusión de tal comentario no quedó solamente en la reproducción de frases formales. Por el contrario, acompañaron esta prédica, volantes con grandes titulares, lanzados a nivel nacional:

«LA CAMPAÑA DE LOS 100.000 AMIGOS CATÓLICOS»

[para]

«salvar a la Patria y defender la Fe, para evitar la penetración comunista, para difundir la doctrina social católica, para sostener y mejorar nuestro diario católico, El Pueblo.

«RESPONDA AL RETO COMUNISTA»

Los comunistas argentinos lanzaron un reto a los católicos al señalar que reunirían 100.000 amigos, que a cinco pesos cada uno le daría medio millón de pesos para llevar la propaganda del partido a todos los rincones del país... ¿Es Posible que no existan cinco mil amigos católicos que totalizándose a cinco pesos cada uno nos permita reunir a nosotros también medio millón de pesos para oponer

2 Diario «Democracia», 5/5/50, citado en CAIMARI, L. «Perón y la Iglesia Católica» Edit. Ariel. 1994, p.164

al avance del comunismo prensa a prensa, convicción a convicción, doctrina a doctrina, peso a peso

«HAGA LLEGAR SU APORTE»

Iglesia y Estado en estrecha relación, percibían el potencial efecto antimarxista de la enseñanza religiosa. Enseñanza y propaganda, dos acciones simultáneas en pro de ganar a la juventud. Mecanismo de internalización del dogma aunque también de socialización política.

Pero, «Además de los argumentos doctrinarios y políticos la religión era presentada como un imperativo de los tiempos: la visión de una argentina «reserva moral» frente a la crisis de valores dejada por la guerra europea fruto de las ideologías «sin Dios...»(Caimari 1994: 149)

Ahora bien, ¿cómo era vivida desde la cotidianidad por los docentes, en tanto particulares actores, la enseñanza/ propaganda de la religión?; ¿cómo operaba la heterogeneidad de las acciones realizadas por estos sujetos particulares en el marco de la homogeneidad de la norma legal?

Uno de los protagonistas del período, tal el caso de Juan Carlos Chirinos, quien fuera nombrado en ocasión del Decreto mencionado, Inspector Visitador de Enseñanza Religiosa para el Territorio de Río Negro, manifestaba en sus Memorias:

«La enseñanza de la religión católica en las escuelas del Estado siempre tuvo detractores en el seno del magisterio por la «sagrada ley 1420» como alguien la calificara. ¡Qué ironía lo sagrado contra lo sagrado! Desde 1884 hasta 1943 ese fue el clima de los que la querían y los que la despreciaban en gran parte del magisterio estatal. Había y hay en dicha ley, otras cosas para que los docentes las tuvieran en cuenta, pero esto ni se nombraba... era y es una ley que para muchos maestros violaba la «libertad de conciencia».

Le dicen «ley laica, ignorando el verdadero significado de este vocablo, por el cual el nombre de Dios debía y es ignorado en toda enseñanza. Lo dicho no es una cosa de momento, pues a través de mi larga carrera como docente lo pude comprobar muy bien».

Otro maestro del período, E. R., opinaba en cambio en relación a la enseñanza de la religión en las escuelas:

«...fue resistida por los maestros, fue resistida por la mayoría. Hubo muchos que la aceptaron pero muchos que nos negamos, por ej. yo

entre ellos. Consideraba que en un país como el nuestro que existe la libertad de cultos no se puede imponer una determinada religión. Recuerdo que el señor Chirinos advirtió a la directora de la escuela, que no convenía que E.R diera enseñanza religiosa porque no era católico, cosa completamente fuera de lugar porque yo siempre fui católico pero mi opinión era que no se debía dar enseñanza religiosa porque estamos en un país en donde hay libertad de cultos, nosotros teníamos alumnos judíos, alumnas de otras religiones...yo no tengo ningún inconveniente en dar la parte religiosa, yo soy católico, pero que se me prohibía darla porque no soy católico esa es una mentira y...bueno son cosas de aquella época»

Sin embargo, el resultado de la experiencia de la religión en las escuelas no fue el esperado por la grey católica.

Según Monseñor Francescci la enseñanza era superficial y transmitida por personal poco motivado y se convirtió «... en una estructura que se burocratizó rápidamente...la enseñanza religiosa no logró generar la fe católica en la generación de estudiantes que la recibió»(Caimari 1994: 165)

En este sentido, un director de la región, J.C.T. (declarado en la actualidad ciudadano ilustre de la ciudad de Viedma) confirmaba en un entrevista en relación al tema:

«...soy militante de acción católica, militante en todo sentido, A mi como maestro católico me satisfizo muchísimo, pero no creo que hayamos obtenido resultados positivos con la enseñanza religiosa, claro...en primer lugar los maestros no estaban preparados.Si no había una formación, una dedicación, y una fe de parte de cada docente, no podía dar resultado esa enseñanza»

La política homogeneizadora marcaba con fuerza a aquellos que se atrevían a desafiarla o simplemente a ignorarla. Así lo ejemplificaba J.G., primer rector de la escuela Normal de Roca:

«...había indiferencia, había los ultracatólicos y esos por supuesto tomaban esto...al pie de la letra; pero en general había indiferencia o miedo...en el año 1946, el Consejo Nacional de Educación estaba intervenido por un católico pero a ultranza,...fanático... hubo en el país persecución ideológica...»;

El mismo docente coincidía con el Sr. J.C.T. en cuanto a que no se alcanzaron los objetivos en la enseñanza religión porque estuvieron estrechamente vinculados a la persecución política.

Al final del decenio del gobierno justicialista, Perón cristalizó una larga lucha de rivalidad con la Iglesia y rompió abiertamente con ella eliminando, entre otras medidas, la enseñanza religiosa en las escuelas y disputando en torno a este conflicto la intervención en el espacio de la juventud. «...gradualmente...durante el gobierno de Perón el Estado fue monopolizando el espacio simbólico público, y la doctrina peronista fue reemplazando a la doctrina católica como religión oficial. El peronismo se estaba convirtiendo en una religión política y esto provocó que las relaciones entre la Iglesia y el Estado se tornaran tensas. (Piotkin 1994: 48)

Una de las medidas, iluminadora del conflicto, fue la eliminación del régimen de promoción para las materias Moral y Religión Católica, a partir Decreto del 12/54.

La moral y la religión basadas en la adopción de «medidas racionales» acordes con los objetivos del Plan Quinquenal debían a partir de esa fecha, inculcarse con «el ejemplo y no con la posibilidad de una calificación favorable o desfavorable...»⁽³⁾

Todo campo, tanto político como religioso, según Bourdieu es el lugar por la delimitación de las competencias. Así los profesores o los docentes que estaban a cargo de la religión fueron sustituidos por los *Consejeros Espirituales*, provistos por la Fundación Eva Perón, cuyas funciones fueron reglamentadas en noviembre de 1954 por la Dirección General de Enseñanza.

Esta nueva figura curiosamente denominada «*Conductarios Peroneales*», (según testimonio recogido en entrevista al docente J.G.), podría interpretarse como la corporización de lo que Bourdieu denomina los «*nuevos clérigos*» y las nuevas formas de lucha por el monopolio del ejercicio de la competencia legítima». (Bourdieu 1993: 103)

Resulta interesante la sustitución de significantes:

«*Conductarios*» por «*Consejeros*» y «*Peroneales*» por «*Espirituales*». Conductores/tarios del movimiento que trascienden el papel de simple consejero y peronización tanto del campo religioso, como también del campo moral.

¿Términos pensados para la construcción de una mística peronista? ¿de una simbología partidista, lograda a partir de la articulación de un vocabulario propio, de un nuevo lenguaje para el uso político de la Nueva Argentina de Perón?.

Estas nuevas formas de lucha por la competencia legítima se articulaban, según lo expresado en un folleto repartido en las escuelas, en torno a ciertas funciones en donde la religión se disolvía a favor de una «*moral que va más allá de una moral común, ... una moral de laboratorio*», para la «*atención de los jóvenes*».

Estas funciones aparecen claramente explicitadas en un artículo del diario

3 Diario «Río Negro», 24/12/54.

Río Negro del 18 de marzo de 1955, titulado «*Funciones del Consejero Espiritual*»:

«... conocer personalmente a los alumnos del establecimiento y en particular aquellos que ofrezcan problemas de conducta; de aprendizaje o de puntualidad o que revelen o manifiesten dificultades de orden diverso en sus hogares... estudiar los casos particulares señalados y realizar visitas... al hogar del alumno, con fines de colaboración con sus familiares para mejor solución de los problemas del mismo. Propondrán al Director la soluciones de orden escolar, médico o asistencial... aconsejará en privado a cada alumno que lo consulte sobre cuestiones personales...»

Es posible interpretar las funciones aludidas en el reglamento como una clara dinámica de construcción hegemónica, de constitución de nuevos sujetos sociales -los jóvenes-, en la cual el Estado Partido desplaza a la Iglesia e interviene el espacio familiar. Constitución que tensiona la formación política y la formación ética de este particular sujeto.

Sociedad civil y formación de la juventud en los 60'

La frecuencia con que los artículos del diario Río Negro, a partir de la década del 60, manifestaban su interés por el cuidado moral de la juventud, nos motivó a considerar como objeto de tratamiento particular, el desplazamiento del discurso sobre la educación de los jóvenes desde el campo religioso hacia el campo moral.

Este desplazamiento no es gratuito en tanto se realiza en el marco de la guerra fría que, en lo que respecta a los Estados Unidos, constituyó «...una historia de subversión, agresión, y terrorismo de Estado en todo el mundo...». En este sentido, «*La contrapartida interna [en el propio país, los Estados Unidos] ha sido la creación del complejo militar-industrial... esencialmente un Estado de Bienestar para los ricos con una ideología de seguridad nacional encaminada al control de la población [...] Las guerras y demás crisis pueden lograr que la gente piense e incluso se organice, [entonces]... el poder privado recurre regularmente al Estado para contener tales amenazas para su monopolio del escenario político y de la hegemonía cultural*». (Chomsky 1992: 36 a 39)

En el contexto aludido, los adultos imbuidos de la ideología articulada en torno a «*la monolítica y despiadada conspiración*» [de la URSS]...al «*imperio maligno que es el centro del mal en nuestro días*» trataron de construir, mediante un proceso de racionalización, una identidad juvenil acorde al disciplinamiento social.

A fines de los 50 en el campo social podía ya reconocerse un grupo, los

jóvenes, quienes en base a sus intereses comunes, produjeron su cultura particular. Así, a través del discurso sobre la formación de la juventud, los adultos procuraron intervenir/conducir este sector social en tanto la imagen juvenil, en el mundo occidental de posguerra, aparecía como portadora de cambios revolucionarios. «... en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder... una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar...» (Bourdieu 1990)

Identificados algunos de los elementos sustanciales del campo social en el cual se perfilaban las relaciones de fuerza entre adultos y jóvenes, cabría preguntarse a esta altura del trabajo, desde qué paradigma se suponía el disciplinamiento de los jóvenes en tal o cual sentido.

Los artículos de los diarios a partir de los cuales se hace el análisis de nuestro trabajo, construyen en términos muy particulares el sujeto juventud, refiriéndose en especial a los jóvenes de los sectores menos privilegiados de la sociedad rionegrina, atendidos particularmente por una de las asociaciones civiles de mayor empuje: Rotary Club Internacional.

Llama la atención que sea el Rotary Club, la asociación que se hizo cargo con mayor claridad de la educación no formal de los jóvenes.

¿Cuál era el sentido de esta campaña? ¿obedecía, en el marco de la guerra fría, quizás a reafirmar los programas como la Alianza para el Progreso a fin de evitar el avance del comunismo y la extensión de la guerrilla desde la Cuba de Castro?; ¿o tal vez, obedecía a aquellos objetivos formulados allá por 1926, referidos a las funciones cívicas y a su plan de actividades de las «cuatro avenidas»?⁽⁴⁾

La serie de artículos referidos al tema, editados en el periódico analizado, dan cuenta de una diversidad de actividades que se prolongaron durante varias jornadas, concentrando la atención de la opinión pública.

El primero de los artículos de la serie titulado: «*Movimiento en favor de la juventud*» de fecha 7/10/62 señalaba que:

«... organizado por el Rotary Club de nuestra ciudad, se vienen realizando... movimientos en favor de la juventud; denominación genérica que se ha adoptado para definir una «manifestación» inusitada en nuestro medio (el resaltado es nuestro) y esencialmente destinada [al] fortalecimiento de la personalidad de nuestros jóvenes».

Después de la Segunda Guerra Mundial, el movimiento rotariano según la nota del periódico, significaba el establecimiento de un mundo mejor a través de la presentación de proyectos educativos y caritativos que promovieran el intercambio de jóvenes y la comprensión internacional.

4 Cuatro avenidas de servicio: Servicio en el Club, Servicio a través de la ocupación, Servicio en la comunidad y Servicio Internacional, con las cuales pretendía atender entre otros sectores a los jóvenes como agentes morales y productores, obedeciendo a la ética del «American way», vinculada al desarrollo del capitalismo?

«Se trata de una inquietud nobilísima - continúa el diario - sinceramente concebida para ayudar a los muchachos y muchachas, a través de una mayor compenetración por parte de padres, maestros y ciudadanos de los estados anímicos correspondientes a la pubertad... Es una ayuda moral y espiritual (el resaltado es nuestro) proveniente del mayor número posible de factores favorables dispuestos para todos los jóvenes...».

En este sentido el lema del Rotary «Cada rotario un ejemplo para la juventud»⁽⁵⁾, definía claramente el objetivo de desarrollar su potencial como adultos responsables y productivos. El desplazamiento hacia el adulto «individuo económico social», tenía un claro objetivo relacionado con el desempeño en el desarrollo económico de la sociedad.

Pero especialmente y siempre vinculado a esta idea de convertir a los adultos en productores, el Rotary manifestaba una particular preocupación por los marginados. En tal sentido sostenía que:

«La escuela y las instituciones en que se agrupa la comunidad, también con idéntica orientación y los mismos sentimientos nobilísimos para quienes en la orfandad y el abandono o en el camino de las desviaciones, necesitan una ayuda oportuna y una tutoría saludable para no caer en el vacío...»

La idea principal que constituía el leit motiv del Rotary, era la de trabajar con los jóvenes y no para los jóvenes. Esto se traducía en la presentación de proyectos para cultivar la moral, combatir la delincuencia juvenil y el abuso de las drogas⁽⁶⁾

Mass Media y Juventud: el discurso del control

Como hacíamos mención en el inicio del presente trabajo, la sociedad civil produce y distribuye un discurso de fuerte representación moral, relegando a un segundo plano el discurso religioso.

En este sentido, la cuestión moral constituía el tema de mayor preponderancia tomada entre otras por una de las asociaciones intermedias: el Rotary, tal lo demuestran los documentos hasta el momento analizados.

Bajo el título de fecha 7/10/62 «*Completóse ayer la Tercera Jornada del*

5 Folleto Enfoque sobre Rotary 1982/91 Rotary Internacional One Rotary Center. Evanston Illinois, pp 29 y ss)

6 Ibidem

7 Diario Río Negro, 8/10/62

Movimiento a favor de la Juventud» se informaba que :

«... ante un público integrado por profesionales, sacerdotes, maestros, dirigentes de clubes deportivos y numerosos jóvenes de ambos sexos, correspondió en primer término al Sr. Fernando Rajneri (h.) desarrollar el tema «Influencia de la Educación Física en la formación espiritual y moral de los jóvenes (el resaltado es nuestro).»

El disertante hacía referencia en su alocución a los beneficios de las actividades deportivas *«... como medio de fomentar un armónico desarrollo cultural y físico en niños y adolescentes...»*

En tal sentido se aprobó como moción la formación de un comité deportivo interclub que tendría a su cargo la organización de eventos del deporte y otras actividades afines *«que posibiliten el acercamiento de la juventud a las grandes instituciones del deporte local...»*

Tanto el trabajo productivo como físico era percibido como el medio más adecuado para *«salvar»* a los jóvenes de las desviaciones del ocio. *«Mayor tiempo libre [era] temido como amenazante para el orden social»* (Wortman 1991: 49). En este discurso la dupla trabajo/deporte opuesta al ocio supone una concepción del uso del tiempo basada en la utilidad y productividad como así también una concepción de moral basada en la disciplina y el orden. El uso del tiempo productivo *«impulsa - según Wortman - a la generación adulta a pensar en la necesidad de mayor control exterior de los jóvenes, a partir de una práctica sana del deporte»*.

En torno del *«trabajo»* se construye una cultura de carácter moral, penetrando con sus normas y ritos el ámbito de lo privado y conformando, en los sujetos, las disposiciones duraderas de acción, (hábitus), a partir de la internalización de la historia objetivada. (Bourdieu 1993, Tenti 1984)

Como parte sustantiva de la jornada informada en el periódico, queremos rescatar fundamentalmente la segunda parte del encuentro en donde el Sr. Nicasio Soria, director de la Esc. N° 95, disertó sobre el tema *«Influencias del cine, la radio y las revistas en la formación moral y cultural de la juventud»*.

Al término de la disertación se abrió el debate -comenta el periódico - tomando parte activa los jóvenes, como así también algunos maestros y un sacerdote que analizó la influencia del mal cine y algunas revistas.⁷

Cabría preguntarse si este Movimiento fue realmente planeado para la juventud o con la juventud, pues el hecho de otorgarles voz y espacio desde la perspectiva de los adultos resulta de por sí significativo. ¿Se pretendían sujetos activos o sólo dependientes de la moral establecida, sin posibilidad de decisión real frente a las múltiples opciones ofrecidas por la sociedad?

En relación al tema que nos preocupa, identificamos en la disertación algunos planteos centrales. El presupuesto con el que inicia el discurso el Sr. Soria en

torno a la juventud, encierra una imperiosa necesidad de control del espacio público y un fuerte prejuicio contra la rebeldía y subversión que encarnan los jóvenes en un contexto de profundas tensiones sociales originadas en los avatares de los acontecimientos de la guerra fría:

«... nuestra juventud, [decía] vive en la desorientación y rebeldía y que aún sin caer en el campo delictivo, su conducta constituye uno de los más serios problemas sociales ... por ello es que los maestros consideramos encomiable esta inteligente iniciativa del Rotary Club de Gral. Roca, con lo que ha certificado su tradicional preocupación por los problemas sociales de los pueblos, ... aquí estamos dispuestos a cambiar la indiferencia por la acción en procura de soluciones o en búsqueda de ideas...»

Acción fundamentalmente orientada a los jóvenes de los sectores marginales, a un mayor control del espacio público, en este caso del barrio, donde la condición juvenil, percibida como *«los otros»* se despliega a los efectos de evitar el ocio y la delincuencia.

La densidad conceptual de la extensa cita que a continuación nos atrevemos a transcribir refleja el énfasis, puesto por el docente disertante, en la problemática moral del período relacionada en este caso particular a la influencia de los medios masivos de comunicación:

«...dentro del cúmulo de factores que son causa de desequilibrio moral en la niñez, la adolescencia de este convulsionado mundo moderno por el que transitamos, son justamente sus mejores vehículos de cultura, el cinematógrafo, diarios y revistas, la radiofonía y la T.V., los que como trataré de exponer vienen influyendo perniciosamente sobre el espíritu de nuestros jóvenes, sin que hasta el presente se adviertan medidas que traten de evitarlo. Entre esos propaladores de cultura señalados, el cinematógrafo por ofrecer al espectador sensación audiovisual de los temas llevados al celuloide constituye a la vez que el máspreciado de los auxiliares didácticos y el más pernicioso de los factores desencadenantes de desviaciones juveniles».

El autor, si bien reconoce el carácter didáctico de los medios de comunicación, identifica dos periodos claramente diferenciados desde la perspectiva moral, aumentando de este modo la brecha comunicacional entre adultos y jóvenes.

«Desde su tiempo de naciente industria en que el cine dejó en nuestro espíritu sensaciones beneficiosas como las que ofrecían, por ejem-

plo, aquellas inolvidables obras de Charles Chaplin o Bajo Dos Banderas o Pelos de Zanahoria para citar algunas, hasta nuestros días en que el éxito de taquilla radica en el mayor o menor tono de impudicia o de violencia de la trama filmica ha transcurrido el plazo entre dos épocas, la del cine balbuceante pero educativo y la del cine actual magnifico en sus técnicas, maravilloso en su espectáculo pero peligrosamente crudo en las descripciones de las miserias humanas para evitar la innegable perjudicial influencia que la interpretación torcida de los argumentos del cine moderno ocasiona en la juventud, se recurrió a la clasificación moral de la película, medida esta que si bien limitó el acceso de menores a las funciones cinematográficas... no constituye la solución al problema».

En este contexto, la clasificación moral, medida aconsejada pero considerada aún incompleta, debía complementarse con la acción directa del hogar como instancia de socialización primaria, proveedora de valores necesarios para el logro de una mejor adaptación social.

«[...] En lo inmediato corresponde al hogar realizar su propia calificación de las películas recordando que ...las empresas exhibidoras suele olvidar los perjuicios que el cine puede provocar organizando programas indicados para todo público con demasiada premura o desaprensión. También en lo inmediato corresponde a los exhibidores demostrar su sensibilidad ante el problema seleccionando con frecuencia programas capaces de atraer a los niños y adolescentes y dejar en su alma la alegría, la bondad, la pureza, la honestidad como saldo positivo de la lección ofrecida en el espectáculo»

Sin embargo, no se planteaba la misma problemática con respecto de la radio, medio según el autor democrático y nada malsano, quizás por ahorrar al oyente una de las fuentes de posible perversión: la imagen.

«En cuanto a la radiotelefonía...tiene asignado un importante papel en lo que hace a la ilustración y educación de su inmenso auditorio. El pequeño receptor ...no es susceptible de contralor y al respecto creo que salvo algunas deformaciones idiomáticas de que lamentablemente hacen gala sus personajes más populares no es factor determinante de descarrios juveniles y es grato destacar que la única onda regional demuestre inquietud por el perfeccionamiento educacional de la niñez y la adolescencia dedicándoles espacios que son seguidos con el mayor interés por niños y jóvenes de toda condición social».

En nuestra región, la imagen era motivo de permanentes críticas, sobre todo la imagen impresa en historietas y novelas, puesto que la televisada aún no se

recepccionaba en la zona.

«Pero el factor de desviación moral de la juventud,... es incuestionablemente toda esa suerte de literatura malsana que en forma de revistas y magazines ilustrados inunda nuestros hogares y que en rueda de maestros he oído calificar acertadamente de subliteratura o lectura cuadrículada (el resaltado es nuestro). El examen de toda esa gama de publicaciones que en su gran mayoría ofrecen audaces escenas eróticas o apología del crimen, nos dejan la triste convicción de que se ha vaciado en un molde uniforme la producción literaria o pseudo literaria destinada a la niñez y adolescencia, que se ha standarizado la lectura como otro signo de esta época desconcertante que vivimos.»

Para la solución de la problemática finalmente propone una serie de acciones: Una comisión integrada por docentes, profesionales y otras personas, las cuales debían calificar las publicaciones que circulan por la ciudad por su valor moral y literario; otra, llamada de Enlace e integrada por no menos de tres jóvenes que tendrían a su cargo de hacer llegar a los hogares, las escuelas y los colegios las recomendaciones de la comisión y que a la vez promoverían reuniones tendientes a la mejor selección del material de lectura juvenil; y por último proponía que la Escuela como basamento de la educación popular y como principal actora colabore para inculcar en los niños el hábito, la buena lectura inclinando su preferencia hacia obras clásicas de literatura infantil y también hacia las que sirvan a su perfeccionamiento moral e informativo.

Para finalizar, creemos pertinente retomar las preguntas iniciales sobre el sentido de este Movimiento en favor de la Juventud: ¿fue acaso un movimiento democrático y participativo o sólo un «como si» que, desde el egocentrismo adulto impedía darles a los jóvenes categorías de sujetos con entidad propia (Puiggrós/1995 P 30) y sólo permitió que los mismos intervinieran como agentes de enlace entre el mundo de los adultos y la escuela?

El último párrafo de la disertación creemos, contesta en parte nuestro interrogante:

«No he de terminar sin decir que seguimos teniendo fe en nuestra juventud, y por contrapartida esperamos de ella que nos honre con su confianza para poder alcanzar nuestro cometido que es la superación de nuestra patria a través de la gente joven que es la que recibirá como sublime legado».

La división entre los jóvenes y los adultos, se construye socialmente en un terreno de permanente lucha (Bourdieu/1990). Lucha que muestra, en realidad, la

necesidad de control de los adultos puesta de manifiesto en la construcción de la juventud como objeto de discurso.

En este sentido, como intentamos mostrar en el desarrollo del trabajo, fue durante el período peronista, la religión «mediatizada» por el Estado, el instrumento que coadyuvó a la construcción de este sujeto. En cambio en la década de los 60' fue la moral, el discurso característico de las asociaciones intermedias de la sociedad civil, la responsable de esa construcción.

En otras palabras, como decíamos en párrafos anteriores, se produjo el desplazamiento discursivo, en la educación de los jóvenes, desde el campo religioso hacia el campo moral.

BIBLIOGRAFÍA

- AVANZINI, G. (Compilador) *La Pedagogía desde el S XVII hasta nuestro días*. México, Edit. F.C.E., 1990.
- BOURDIEU, P. *Sociología y Cultura*. México. Edit. Grijalbo, 1990.
- BOURDIEU, P. *Cosas Dichas*. Barcelona, Edit. Gedisa, 1993.
- CAIMARI, L. *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina 1943-1945*. Buenos Aires, Edit. Ariel, 1994.
- ERIKSON, E. *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1968.
- CHIRINOS, J.C. *Memorias y un maestro*. Edición propia, 1993.
- CHOMSKY, N. *El Miedo a la Democracia*. Barcelona. Edit. Crítica, 1993.
- FREUD, S. *El malestar en la cultura*. Obras Completas. T.XXI Buenos Aires, Edit. Amorrortu, 1976.
- FOUCAULT, M y Otros. *Espacios de Poder*. Madrid, Edit. La Piqueta, 1981.
- GARAY, L. *Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones*. Publicaciones de la Universidad Nac. de Córdoba, 1994.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Edit. Aike, 1994.
- PLOTKIN, M. *Mañana es San Perón*. Buenos Aires, Edit Ariel, 1993.
- PUIGGRÓS, A. *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del S XX*. Buenos Aires, Edit. Ariel, 1995.
- SIDICARO, R. *La política mirada desde arriba. Las ideas del diario La Nación 1909-1989*. Buenos Aires, Edit. Sudamericana, 1993.
- SVAMPA, M. *El Dilema Argentino: Civilización o Barbarie*, Buenos Aires, Edit. El cielo por asalto, 1994.
- TENTI, E. "La interacción maestro-alumno. Discusión sociológica", en *Revista Mexicana de Sociología*. Volumen I, México. 1984.
- WORTMAN, A. *Jóvenes desde la periferia*. Buenos Aires, Edit. C.E.A.L., 1991.

Gregorio Weinberg

**LAS IDEAS LANCASTERIANAS
EN SIMÓN BOLÍVAR
Y SIMÓN RODRÍGUEZ**

LAS IDEAS LANCASTERIANAS EN SIMÓN BOLÍVAR Y SIMÓN RODRÍGUEZ *

Gregorio Weinber **

I. Introducción

El origen, difusión y adaptación de la llamada "escuela lancasteriana" (también conocida como "enseñanza mutua", "método de Madrás" o "sistema monitorial"), constituye un capítulo de sobresaliente interés desde el punto de vista de la historia del pensamiento latinoamericano, considerado como un momento del proceso de "recepción y adaptación de ideas foráneas", y durante el cual, de todos modos, ellas se refractan a través de nuestro próceres y pensadores, al mismo tiempo que contribuyen, de manera directa o indirecta, a estimular la reflexión, desde estas orillas, en la búsqueda de la identidad regional, nacional o continental. Desde el punto de vista metodológico también ponen de resalto aspectos que importan en tanto favorecieron la integración de nuevos principios a los primeros proyectos políticos emancipadores y organizadores. Y respondiendo precisamente a esos criterios, deseáramos abordar, siquiera esquemáticamente, unas pocas cuestiones vinculadas al tema propuesto; así: a) génesis de estas ideas en Europa; b) opinión que sobre las mismas tuvieron Simón Bolívar, Simón Rodríguez y también, aunque en forma marginal, en algunos otros hombres significativos de nuestra historia; c) elementos y circunstancias que contribuyeron a facilitar su programación; factores de resistencia y rechazo a esas teorizaciones y realizaciones, como así dificultades con las cuales tropezaron y críticas suscitadas; y, para terminar, d) hasta dónde dichas corrientes tuvieron relación con los problemas a los cuales pretendían responder.

En un estudio por nosotros publicado hace unos años (*Modelos educativos en la historia de América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO/CEPAL/PNUD,

* Ponencia presentada al "Congreso sobre el Pensamiento Político Público Latinoamericano" convocado por el Congreso de la República de Venezuela, Caracas, 26 de junio- 2 de julio de 1983. Como no disponemos de constancia alguna de la publicación de este trabajo, según se prometió en su oportunidad, lo consideramos inédito a la fecha, G. W., mayo de 1997.

** Academia Nacional de Educación, Argentina.

1981; 4ª ed., Buenos Aires, A/Z Editora, 1995) señalábamos que durante el proceso emancipador y los años que siguieron al mismo, la mayoría de nuestros países padeció un profundo dislocamiento poblacional, provocado por las migraciones de grandes masas, como consecuencia a su vez de la guerra; un intenso sacudimiento de la estructura social; un sensible empobrecimiento por la mengua de las actividades productivas y el derroche de recursos que reclamó el conflicto; amén de inestabilidad e incertidumbre derivadas de los altibajos de aquella lucha. Si bien durante la segunda década del siglo pasado perduraba la tradición borbónica que atribuía creciente importancia al Estado en materia de educación, tampoco es menos cierto que las verdaderas posibilidades de cumplir estos propósitos habían empeorado, por los factores referidos, las precarias condiciones del erario y la consiguiente desorganización administrativa. De todas maneras debe señalarse, por lo menos en el espíritu que la nueva clase dirigente se estaba forjando, la perduración predominante de las ideas de la 'ilustración', sobre todo en materia educativa y cultural, cuyo 'modelo' tratan de enriquecer con aporte significativos; y, particularmente en los casos que nos interesan, con una notable vibración política, no exenta en ciertos protagonistas de originalidad (el Libertador Simón Bolívar y su maestro Simón Rodríguez constituyen un claro ejemplo en ese sentido, por sus ideas políticas el primero y pedagógicas el segundo). Y aunque por momentos puedan parecernos utópicas algunas propuestas o actitudes, ellas no dejan de verse como respuestas a nuevos requerimientos o principios incorporados por lo menos en el terreno teórico. No olvidemos que se asistía a una revolución profunda, aun en el plano conceptual: el hacedor de la historia había dejado de ser el Monarca lejano a quien obedecían súbditos dóciles, ahora era el Pueblo (que solía escribirse con mayúscula) integrado por unos átomos díscolos llamados ciudadanos. Por consiguiente debían enfrentarse nuevas responsabilidades que era menester satisfacer. Así, por lo que aquí más nos interesa, se trataba de estimular la participación de *todos* (autoridades, padres y, desde luego, maestros y alumnos) en el quehacer educativo; se mandan imprimir obras de avanzado espíritu democrático, aunque a veces pedagógicamente discutibles, para formar las nuevas generaciones; se intenta extirpar los castigos corporales de las escuelas; se alienta la preocupación por la enseñanza de la mujer o de los indios, negros, etc.. Acerca de esto hay plurales testimonios en casi todos los constructores de nuestras nacionalidades y, muy en particular, en el Libertador Simón Bolívar; tan reconocidas son las ideas al respecto de este último que no parece necesario abundar sobre ellas.

Las notas arriba señaladas denotan un 'estilo' renovado que se asienta sobre ideas de igualdad, libertad, justicia, tal como las entendían los integrantes de los diferentes grupos que abarcaban un espectro harto complejo, como que iba desde los llamados jacobinos hasta los moderados. De todas maneras, el tema de la educación y el de la cultura estaban a la orden del día y planteaban exigencias por momentos desconocidas. Pues bien, los testimonios recogidos sobre la dotación de las escuelas y el nivel de calificaciones y remuneraciones de los docentes es francamente desconsolador; repárese, además, que el clero, de cuyas filas procedían la mayor parte de las personas dedicadas (y no siempre por vocación) a la enseñanza,

se vio apartado de sus funciones, sobre todo por su origen hispano y su posición contraria a la independencia. Todo esto resintió, evidentemente, las ya menguadas posibilidades de transmitir conocimientos en forma sistemática; de donde la necesidad, la urgente necesidad, de encontrar respuestas *prácticas y políticas* para llevar adelante aquellos proyectos y aspiraciones en ése medio.

II El método lancasteriano. Su origen y propagación.

El estado de cosas al cual se acaba de aludir debe tomarse como marco de referencia para mejor entender la razonabilidad de la acogida dispensada por las autoridades, o por sectores influyentes de la sociedad, en diversos países de uno a otro extremo de América Latina, a la escuela lancasteriana; su rápida e intensa difusión tanto en el Viejo como en el Nuevo Mundo indican, por lo menos, en cierto sentido, que respondía a una real necesidad. De otro modo habría que considerar casual la actitud coincidente y harto favorable demostrada por Artigas, Bolívar, O'Higgins, Rivadavia, San Martín, preocupados todos ellos por superar las carencias señaladas.

De todos modos parece prescindible analizar aquí las características del método, sus evidentes ventajas y sus también incuestionables limitaciones; baste mencionar que, por lo menos a juicio de sus entusiastas propagadores, el mismo permitiría impartir educación elemental simultáneamente a un millar de niños con el empleo de un único maestro, auxiliado éste en sus tareas por los alumnos más aventajados como monitores, aunque para ello fuese preciso recurrir a campanillas y silbatos que convertían el aula en algo bien semejante a un cuartel, con un régimen militarizado y un clima de rígida disciplina. La enseñanza elemental, gratuita eso sí, se reducía apenas a leer, escribir y contar, con empleo casi exclusivo de la memoria. Pero a pesar de todos los reparos que solían hacersele, cabe admitir que constituía de alguna manera una respuesta aceptable para el problema que planteaba la existencia de tantos hijos de familias humildes imposibilitados de concurrir a la escuela elemental. Al mismo tiempo habría que recordar aquí su carácter eminentemente urbano, vale decir insatisfactorio para solucionar idéntico problema en la por entonces abrumadora mayoría de la población, que seguía siendo rural, lo que sin lugar a dudas implicaba una seria limitación.

Una bibliografía exigua en nuestro idioma sobre la materia registra, sin embargo, dos trabajos amplios y documentados, envejecidos ambos, cierto es, pero no por ello menos valiosos para intentar un primer abordaje de la propagación de la enseñanza mutua, y donde tampoco se descuidan las críticas más pertinentes al método aplicado. Nos referimos a Domingo Amunátegui Solar, *El sistema lancasteriano en Chile y otros países americanos*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1895; y Jesualdo Sosa, "La escuela lancasteriana. Ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental", en *Revista Histórica*, Publicación del Museo Histórico Nacional, año

XLVII, 2ª época, t. XX, Nº 58-60, Montevideo, 1953, págs. 1-262. Estos estudios son mucho más abarcadores de lo que sugieren sus títulos, y a ellos recurrimos además de utilizar otros más modernos pero que al mismo tiempo son más circunscriptos.

El cuáquero Joseph Lancaster (1778-1838), hijo de obreros, se desempeñó como maestro en un miserable barrio londinense; *"como los recursos con que contaba... para atender su escuela eran escasos, éste debió encontrar los medios de disminuir los gastos lo que lo llevó al 'descubrimiento' de la vieja enseñanza mutua... y la misma necesidad de economía condujo a nuevos perfeccionamientos"*; aunque un tanto ingenua esta explicación es útil. Ahora bien, los resultados obtenidos pronto le dieron pública notoriedad, y el eco de su experiencia, que trascendía el filantropismo corriente, llegó a conocimiento del rey de Inglaterra, cuyo apoyo y buena voluntad se conquistó, pero no así el de la jerarquía eclesiástica anglicana, que enfrentó a Lancaster con Andrew Bell (1753-1832). Este, ya con anterioridad y durante su permanencia en la India, donde se desempeñó como misionero, había elaborado un método muy similar en apariencia inspirado en los procedimientos que utilizaban los maestros hindúes, sistema que trajo a su propia tierra al regresar en 1798. Llegados a este punto quisiéramos señalar, entre nosotros, dos hechos significativos desde el punto de vista del trasplante de ideas, pautas y técnicas de un medio a otro diferente; uno, cómo un país periférico y colonial (densamente poblado, es cierto), tenía una respuesta para un problema que sólo comenzaba a plantearse una potencia colonialista que estaba transformándose de resultas de la Revolución Agrícola e Industrial. Y una segunda cuestión: cómo se propaga luego al resto del mundo desde el país imperial. Esta forma de difusión, dicho sea siquiera de paso, es menos infrecuente de lo que suele suponerse. Y desde otro plano surge una nueva interrogante: ¿en qué condiciones pudo trasplantarse aquel método a un medio tan distinto como era el latinoamericano?

Sin entrar a considerar siquiera el controvertido tema de la originalidad de este sistema de enseñanza al cual estamos refiriéndonos, y sobre el cual tanto se ha discurrido buscando lejanos cuando no remotos antecedentes, recordemos que el espíritu de la escuela lancasteriana, donde se admitían alumnos de todas las sectas sin exclusión, disgustó a los grupos más conservadores que alentaban a Bell, pues éstos se suponían amenazados por el principio de neutralidad religiosa que la iglesia anglicana rechazaba con vehemencia sectaria. Esta rivalidad estimulada llevó a constituir dos sociedades: The British and Foreign School Society que orientaba Lancaster, y The National Society for Promotion the Education of the Poor in the Principles of the Established Church que respaldaba a Bell. Una atenta lectura de los nombres de ambas instituciones ya indica sus diferencias.

Lancaster, a pesar de los obstáculos con los que tropezó y algunos de los cuales acabamos de indicar someramente, alcanzó a regir 95 escuelas con más de 30.000 alumnos, pero su mismo éxito desató en su contra una intensa campaña de descrédito que lo forzó a abandonar Inglaterra, donde su ejemplo había logrado ya fieles seguidores tan significativos como el utopista Robert Owen, quien adoptó

dicho método en su escuela en New Lanark, y consideraba tanto a éste como a Bell, *"entre los grandes benefactores de la humanidad"*.

Desde un punto de vista más amplio que el que suele considerarse (casi siempre restringido a la crítica de sus dimensiones pedagógicas y didácticas, donde es precisamente más vulnerable), digamos que a nuestro juicio su importancia fundamental estriba en haber llamado la atención sobre la necesidad de escuelas elementales para las grandes masas de población y no ya sólo para minorías, y a su vez por destacar que la actividad privada o la de otras agencias educativas como la Iglesia, mal podían encarar el problema por su misma magnitud y trascendencia social. En el germen estaba planteándose el papel del Estado moderno en la materia.

Alejado Lancaster de su país contribuyó a propagar su método por Europa continental y los Estados Unidos. Pero fue sobre todo en Francia donde alcanzó verdadero éxito en ciertos periodos y perduró hasta mediados de los años setenta del pasado siglo. Durante la Restauración *"fue bandera del partido liberal en materia educativa"*, y se lo consideró un abierto competidor de los establecimientos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, cuyos voceros reprochaban a los secuaces de la enseñanza mutua *"quebrantar el orden social, al delegar en los niños un poder que solo debía pertenecer a los hombres"* (Gabriel Compayré, *Histoire de la pédagogie*, 5ª ed., Paris, Librairie Classique P. Delaplane, 1887, pág. 435). En 1815, con el decidido apoyo de Lazare Carnot, ministro de Instrucción Pública durante los Cien Días, comienza sus actividades en Paris, donde también se constituyó una Société de l'Instruction Élémentaire; seis años después tenemos en Francia cerca de 1500 escuelas, pero en 1828 sólo restan 258. Estas cifras revelan que los acontecimientos políticos gravitaban decididamente en el progreso de esta experiencia, que chocaba con diversos obstáculos y prejuicios.

En España, por su parte, aparece la escuela lancasteriana en 1818 y bastante antes se propaga por Estados Unidos. Limitamos nuestras referencias por ahora a sólo estos dos países, porque el propósito de las mismas es señalar cuán temprano fue el conocimiento que del método tuvieron tanto Simón Bolívar como Andrés Bello (en Londres, y en 1810 como veremos en seguida). Mas antes de proseguir subrayemos el hecho de que a nuestro Continente llegó la versión más progresista de la enseñanza mutua, la menos sectaria y la revestida de una mayor sensibilidad social; por eso se habla sólo de la escuela lancasteriana ya que la otra vertiente (la de Bell) quedó confinada a su país de origen.

Las menciones señaladas también se nos ocurren significativas en cuanto muestran de qué manera se van acortando los lapsos entre la generación y la aplicación de los nuevos conocimientos y técnicas de los países a la sazón más avanzados y su difusión en el Nuevo Mundo, que comienza a captarlos ya sin la intermediación de la Metrópoli española, lo que reduce sensiblemente las asincronías que signan hasta hoy todos nuestros procesos culturales. Los jóvenes latinoamericanos se impregnan de las nuevas ideas o comprueban el resultado de sus aplicaciones en los centros mismos donde ellas se gestan y desde donde irradian. Por su parte los

predicadores del método subrayan -y el argumento no es desdeñable- las grandes ventajas morales que implicaba como el espíritu de calidad que ponía de resalto ("instruíos los unos a los otros"), indispensables para encarar una situación caracterizada por la carencia de organizaciones escolares en un sentido moderno. De todos modos, convengamos que su atractivo fundamental lo seguía constituyendo su propósito de procurar una alternativa en sociedades con recursos económicos y humanos escasos para emprender la ardua empresa de modificar las aptitudes y la competencia además de capacitar desde un ángulo político-social las grandes masas de la población que, desplazadas del campo por las conmociones estructurales, irrumpían en las ciudades y planteaban, por momentos confusamente, algo nuevo: demanda educativa. Pero advirtamos también que muy otro es aquí el carácter de dicha demanda educativa; en Europa estaba generada fundamentalmente por razones económicas y sociales (nuevos requerimientos derivados de la Revolución Agrícola e Industrial que exigía más altos niveles de capacitación), cuando entre nosotros el motivo esencial era político (formación de ciudadanos); y el distingo no es de poca monta para bien entender el proceso.

III Bolívar y Lancaster

En la historia de las ideas no es frecuente por cierto poder datar con precisión en qué momento alguien lee o escucha una idea o recibe un estímulo que, más tarde (y a veces mucho más tarde), se convertirá en el catalizador que precipite las propias convicciones o puntos de vista y permita en seguida elaborar nuevas propuestas. Por eso merece destacarse la feliz circunstancia de que una carta del mismo Lancaster, dirigida a Bolívar y escrita desde Caracas el 9 de julio de 1824, brinde datos tan significativos:

"... Tal vez te acuerdes satisfactoriamente de mí. Cuando me acordó yo de ti, fue cuando tuve el gusto de perorar, usando algunos diseños explicativos, a los diputados de Caracas (de que tu formabas parte) en la habitación del general Miranda, en Grafton Street, Picadilly, Londres, hacia el 26 o 27 de septiembre de 1810..."

Y agrega más adelante:

"... Convencido estoy, por cuanto veo y oigo que la emancipación de la mente en la juventud de tu ciudad natal y de tu patria, es la única medida que al parecer falta para coronar las libertades con la plenitud de la gloria y el honor. La educación solamente puede efectuar esa tarea, y espero que ya que mi sistema excitó en tu mente un interés tan vivo y poderoso cuando estabas en Londres, recibiré ahora tu aprobación decidida y tu apoyo personal..."

J. L. Salsedo-Bastardo, autor de *El primer deber*, obra que recoge científicamente organizado "el acervo documental de Bolívar sobre la educación y la cultura" (Caracas, Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, 1973, y de donde tomamos las transcripciones que siguen), evoca que en aquella oportunidad "estaban, además del Precursor que actuaba como anfitrión, de Simón Bolívar, Andrés Bello y Luis López Méndez". Estos indicios nos permiten conjeturar que el Libertador fue, sino el primero uno de los primeros latinoamericanos que trabó conocimiento temprano y directo con Lancaster, a la sazón ya bien conocido en Inglaterra por su actividad docente y por su libro *Improvement in Education at it Respects the Industrious Classes of the Community*, aparecido pocos años antes. De tal manera que si el método de enseñanza mutua se difundió en otros países del continente hispanoparlante antes que en la Gran Colombia, ello se explica por la presencia y actividades de algunos de sus divulgadores adelantados; todo parece indicar, insistimos, que en cuanto a conocimiento directo aunque teórico del método lancasteriano debe concedérsele clara prioridad a Bolívar y a Bello, asistentes a la aludida entrevista, si bien, como es obvio, precedidos por Miranda, instalado de tiempo atrás en Londres, quien conocía y frecuentaba al educador.

En su contestación el Libertador le escribe a Lancaster, el 16 de marzo de 1825:

"... He tenido la honra de recibir la muy lisonjera carta de Ud. de Baltimore, cuya respuesta fue dirigida a los Estados Unidos de América con varios rodeos que debían dificultar mucho su arribo a manos de Ud. Ahora tengo el mayor placer sabiendo, por la favorecida de Ud. de Caracas, la determinación que ha tomado de permanecer entre nosotros con el laudable objeto de propagar y perfeccionar la enseñanza mutua que tanto ha hecho y hará a la cultura del espíritu humano; obra maravillosa que debemos al ingenio singular del mismo que ha tenido la bondad de consagrarse a la instrucción de mis tiernos ciudadanos.

"Ud. parece que ha menester de protección para realizar sus designios benéficos, por tanto, me adelanto a ofrecer a Ud. veinte mil duros para que sean empleados en favor de la instrucción de los hijos de Caracas. Estos veinte mil duros serán entregados en Londres por los agentes del Perú, contra los cuales puede Ud. girar esta suma dentro de tres o cuatro meses...."

"También añadiré a Ud. que me será muy agradable adelantar a Ud. mayor suma de dinero con el mismo fin, siempre que Ud. juzgue útil el empleo de otra cantidad adicional...."

"El gobierno del Perú ha sido muy generoso conmigo de mil modos y poniendo además un millón de pesos a mis órdenes para el beneficio de los colombianos. La educación pública llamará mi preferencia en el reparto de este fondo...."

Los fragmentos transcriptos son de suyo elocuentes y revelan tanto el claro juicio que tenía Bolívar de la importancia de la iniciativa, como así también su generosidad al anticipar, de su propio peculio, una suma para que no demorase el inicio de las actividades, y esto a cuenta de recursos de fuente peruana con los cuales debía asegurarse el ulterior desenvolvimiento de la labor de Lancaster. (Además, y esto sea dicho de manera incidental, porque no nos parece oportuno historiar el detalle de un episodio sobradamente conocido como éste, pero suficientemente revelador de las dificultades prácticas que ofrecía la época de la emancipación para introducir innovaciones; baste recordar el epistolario de Bolívar para comprobar cuántos obstáculos encontró y cuánto tiempo requirió hacer efectivo a Lancaster el anunciado adelanto hecho para atraerlo hacia tierras americanas; el 31 de mayo de 1830 todavía reaparece en la correspondencia el tema del pago de la letra firmada por Bolívar.)

Las opiniones aquí expuestas por Bolívar pueden rastrearse desde antes; así, el considerando inicial del decreto firmado en Lima el 31 de enero de 1825, que ordena establecer una Escuela Normal en cada departamento del Perú, leemos: "Que el sistema lancasteriano es el único método de promover pronta y eficazmente la enseñanza pública..." ¿Qué argumento o razones pudieron entusiasmarle tanto como para decir que era ese el *único método eficaz*? En cierto modo una respuesta puede buscarse en otro fragmento de la ya citada carta del 9 de julio de 1824, cuando Lancaster le escribe:

"Deseo obtener del Gobierno la concesión de algún terreno en las cercanías de esta ciudad, a donde pueda ir sin perder tiempo; y en el cual pueda establecer un jardín botánico y recoger en un punto todas las variedades de plantas indígenas, para que aprenda botánica la juventud, así como para tener en el mismo punto una granja para mi y para mi familia. En este caso, refiero especialmente mis deseos de tu generosa protección, diciendo únicamente que ni pido ni deseo ninguna propiedad tan lejana que me obligue a separar mi tiempo y mi atención de los grandes y sagrados deberes que tengo que llenar y para cuyo cumplimiento he venido aquí únicamente.

"En segundo lugar, necesitamos una biblioteca para los jóvenes que voy a preparar para maestros; los que deben tener, no solo conocimiento del sistema, y un hábito adquirido de enseñar por él, sino todas las facilidades que puedan dar los mejores autores extranjeros sobre educación y ciencias, y los más útiles instrumentos ópticos, físicos y matemáticos. Si pueden obtenerse tres mil o cuatro mil pesos, fuera de todo otro auxilio para la propagación del sistema, y si se me faculta para remitir ese dinero, como sea necesario, a los Estados Unidos o Inglaterra, podrá formarse, a poco costo una colección muy valiosa de libros e instrumentos.

"Me parece que he emprendido un trabajo casi de Hércules. A con-

secuencia de la opresión de España no se encuentra en el país ningún libro elemental de ninguna clase. Todos los tengo que preparar, hacerlos traducir y ponerlos en uso, y tengo la esperanza de alcanzar grande éxito, si continua la salud y la paz interna.

"Permítome indicar que nunca podrá la juventud de esta nación contar para las escuelas con libros importados del extranjero. La importación será siempre costosa, y el surtir de libros a las escuelas de una nación, es causa no pequeña de gastos y de trabajo. Desde el momento que obtenga los recursos, espero tener una prensa y tipos propios, para dirigir la producción de libros de texto, pizarras y otros materiales de uso público. Desearía en todas esas cosas no incurrir en pérdidas; pero no deseo ni ganancias ni riquezas, sino un moderado pasar y facilidad de ser útil; para ser rico en buenas obras y buena voluntad hacia todo el mundo; para hacer de Colombia mi patria y de Caracas mi residencia; y para contribuir a la dicha de todos, jóvenes o viejos con quienes esté en contacto"

Basta releer las palabras por nosotros subrayadas en el texto transcrito para advertir cuánto debió interesar a Bolívar la propuesta, donde se hablaba de problemas que lo habían desvelado desde años antes. Juzgamos que la entusiasta aceptación de las ideas lancasterianas por parte del Libertador se explica porque aquellas coinciden con sus antiguas inquietudes por la educación y la cultura, como con facilidad podrá colegirse si recordamos -además de su labor como estadista- la influencia que sobre él ejercieron durante su período de formación las conocidas enseñanzas de Simón Rodríguez ("¡Oh mi maestro! ¡Oh mi amigo! ¡Oh mi Robinson!... Sin duda es Ud. el hombre más extraordinario del mundo..." le escribe desde Pativilca el 19 de enero de 1824 en carta profundamente recordada), como los pensadores de las diversas corrientes ilustradas, vertientes todas que contribuyeron a estructurar su ideario. (Manuel Pérez Vilas en *La formación intelectual del Libertador*, 2ª ed., Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República, 1979, lo documenta abrumadoramente) Este interés bolivariano es bien anterior a la llegada de Lancaster a Caracas, como puede verificarse con facilidad; basta para ello recorrer los elocuentes textos reproducidos en el ya citado libro de J. L. Salcedo-Bastardo.

En su celebre *Discurso de Angostura* (5 de febrero de 1819) dice Bolívar: "... La educación popular debe ser cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades." Y sobre todo su notable y original propuesta de un Poder Moral, en particular cuando allí alude a las atribuciones de la Cámara de Educación por ejemplo, en materia de publicación en español de "las obras extranjeras más propias para ilustrar la nación... haciendo juicio de ellas, y las observaciones y correcciones que convengan (art. 3); "Estimulará a los sabios y a todos a que escriban y publiquen obras originales sobre lo mismo, conforme a

nuestros usos, costumbres y gobierno" (art. 4); *publicación de datos y conocimientos como estímulo para la futura labor de estudiosos e ilustración de todos* (art. 5); "No perdonará ni ahorrará gastos ni sacrificios que pueda proporcionarle estos conocimientos.... comisionará.... hombres celosos, instruidos y des- preocupados que viajen, inquieten por todo el mundo y atesoren toda especie de conocimientos sobre la materia" (art. 6); "Pertenece exclusivamente a la Cámara establecer, organizar y dirigir las escuelas primarias..." (art. 7); "Siendo nuestros colegios actuales incapaces de servir para un gran plan de educación..." (art. 8). (Véase Armando Rojas, *Ideas educativas de Simón Bolívar*, Barcelona, Plaza y Janés Editores, 1972) Este desvelo casi obsesivo, admirablemente elaborado en el plano teórico, también se manifiesta en mil oportunidades en el terreno práctico; así, cuando decreta la creación de un Colegio de Educación para los Huérfanos, Expósitos y Pobres, en Santa Fe, escribe:

"Considerando que la educación e instrucción pública son el principio más seguro de la felicidad general y la más sólida base de la libertad de los pueblos" (17 de setiembre de 1819)

Insistimos: las menciones en idéntico sentido podrían multiplicarse, pero con las realizadas queremos destacar que, contrariamente a lo que algunos pudieron suponer, no fueron las ideas de Lancaster las que ofrecieron a Bolívar instrumentos para organizar un sistema educativo, sino que el inglés -personalidad altruista y complicada- contribuyó a realizar los proyectos de antiguo madurados y que los vaivenes de las guerras fueron posponiendo. La presencia -y la experiencia- del inspirador de la enseñanza mutua auxiliaron los planes bolivarianos, tanto en materia educativa, tomada ésta en un sentido estricto, como también porque concordaban con muchas otras preocupaciones de su tarea de gobierno; así el estímulo a "aquellos virtuosos y magnánimos extranjeros que prefieren la libertad a la esclavitud, y, abandonando su propio país, vienen a América trayendo ciencias, artes, industrias, talentos y virtudes." (Carta al general John D'Evereux, firmada en Angostura el 17 de setiembre de 1818). O esta otra orden: "... Mándeme usted de un modo u otro la imprenta que es tan útil como los pertrechos..." (Carta a Fernando Peñalver, Guayana 1 de setiembre de 1817).

Conjeturamos que la interpretación favorece el juicio histórico y establece un distinguo que no por sutil es menos significativo; sin desconocer los merecimientos del aporte lancasteriano (sobre sus limitaciones hablaremos en seguida en función de los repartos críticos expuestos, entre otros y en varias oportunidades, por Simón Rodríguez); recordemos con qué espíritu crítico se acogían o se disponían a acoger las ideas o las técnicas procedentes del Viejo Mundo (reléase, en este sentido, el citado art. 3 de las Atribuciones de la Cámara de Educación).

Es decir, quedan señalados algunos "factores intelectuales de la recepción: influencia y contactos ideológicos que la facilitaron", pero también destacamos, por ser apropiado algunos "factores 'estructurales' de la recepción: circunstancias

políticas, sociales y económicas que daban pertinencia al proceso de recepción en estudio..."

IV Algunas críticas. Simón Rodríguez.

Ilustrativo, aunque apenas indirectamente vinculado al tema, sería registrar críticamente la experiencia lancasteriana en los distintos países de Hispanoamérica donde ella alcanzó influencia cierta; pero hacerlo sería ampliar en exceso este trabajo, sin agregarle sin embargo, elementos que enriquezcan la interpretación. Baste por tanto recordar que salvo México, donde tuvo un éxito significativo y perdurable, en el resto de los países pronto comenzó a debilitarse y esto apenas desaparecieron de la escena política los Libertadores Bolívar y San Martín. Recordemos que también en su momento el vencedor de Chacabuco respaldó la enseñanza mutua convencido de su utilidad; así, por ejemplo, expresa su opinión en un Decreto del Supremo Gobierno, en Lima, a 6 de julio de 1822:

"... Sin educación no hay sociedad ... En varios decretos se ha enunciado que la introducción del sistema de Lancaster en las escuelas públicas, era uno de los planes que se meditaba. Aun no es posible calcular la revolución que va a causar en el mundo el método de la enseñanza mutua. Cuando acabe de generalizarse en todos los pueblos civilizados. El imperio de la ignorancia acabara del todo, o, al menos, quedará reducido a unos límites que no vuelvan jamás a traspasar..."

Luego de extensos considerandos, de los cuales sólo transcribimos un sugestivo fragmento, enuncia en su artículo 1º: "Se establecerá una Escuela Normal conforme al sistema de enseñanza mutua, bajo la dirección de Don Diego Thompson...", y en el 4º: "En el termino preciso de seis meses, deberán cerrarse todas las escuelas públicas de la capital, cuyos maestros no hayan adoptado el sistema de enseñanza mutua...". Como podrá inferirse del pasaje transcrito hay una profunda afinidad espiritual entre los dos Libertadores, circunstancia que nos parece muy significativa. (Información complementaria sobre el desenvolvimiento del citado método podrá hallarse en nuestro trabajo *Modelos educativos en la historia de América Latina*)

Para integrar mejor la imagen que de este episodio debe hacerse, importa señalar otra faceta, la de las críticas de muy diversa índole que suscitó. Así, algunos de sus propagadores, como Diego Thompson en el Río de la Plata, fueron acusados de difundir la versión protestante de la Biblia, lo que constituía un abuso de la confianza que se le había dispensado y del entusiasta apoyo que, en determinadas etapas, le prestaron sacerdotes católicos como Dámaso de Larrañaga y Saturnino Seguro. El argumento lo volveremos a encontrar en varias oportunidades,

pero convengamos que el mismo no va al núcleo del problema sino a algunas de sus implicaciones en otros terrenos afines.

Otro razonamiento adverso para la escuela lancasteriana alegaba que si bien podía ser útil para la propagación del alfabeto a gran número de educandos-educadores, el método era insatisfactorio para los niveles superiores de la enseñanza, sobre todo por su índole memorista y repetitiva, que desfavorece el espíritu crítico. Dentro de esta línea podríamos situar a Andrés Bello, quien en respuesta a un pedido de Antonio José de Irisárrri (a la sazón en Chile) pidiéndole información sobre el método de enseñanza mutua le responde, desde Londres, manifestándole que es el sistema *"más socorrido por las naciones cultas y el que se sigue con más provecho en los pueblos que por la densidad de su población no están en aptitud de hacer grandes desembolsos para fundar numerosas escuelas, está llamado por esta causa a propagarse muy rápidamente en América e influir en sus destinos, si se le adopta con aquellas precauciones que expondré en seguida"*. Poco más adelante, y ahora con referencia a otros aspectos, prosigue Bello:

"... los monitores, como se llama a los estudiantes más preparados y encargados de enseñar a sus condiscípulos, no están ni pueden estar preparados para instruirlos. Lo que saben, fuera de saber leer, escribir y contar, lo entienden mal o lo comprenden muy deficientemente"

La esencia de sus reparos aparece en el siguiente párrafo:

"La enseñanza... queda confiada a la memoria de los mismos monitores que repiten imperfectamente lo que han oído, con lo cual, lejos de avanzar hacia el desarrollo del espíritu de crítica de los jóvenes, este sistema, procedimiento o plan, lo dificulta por todo extremo. Ud. convendrá conmigo que una enseñanza que no procura acrecentar y desarrollar la observación y otras nobles facultades, no puede ser completa ni producir en el porvenir el menor provecho" (Los citados fragmentos de la carta los tomamos del interesante artículo de Alexis Márquez Rodríguez, "Bello y Lancaster" publicado en *Bello y Londres. Segundo Congreso del Bicentenario Caracas*, Fundación La casa de Bello, t. 1, págs. 165-176.)

En una obra asaz curiosa (Mariano Cerderera, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imprenta de A. Vicente, 1856, t. III, pág. 333-340), encontramos además de llamativas referencia sobre supuestos antecedentes hispánicos de la escuela lancasteriana, consideraciones críticas bastante pormenorizadas y atendibles, sobre los métodos pedagógicos y didácticos que propugnaba; para terminar señalando la significativa omisión de la educación cívica

"... no se da la más mínima idea de catecismo constitucional ni de obligaciones civiles". Podría alegarse, y con sobrada razón, que esta referencia al lancasterianismo español no puede generalizarse legítimamente. En efecto, esta objeción nos parece justificada, pero téngase en cuenta que en este pasaje sólo estamos recogiendo críticas de diversas fuentes que mejor permitan captar el movimiento, y que no nos hemos propuesto historiar en modo alguno ese método y menos todavía comparar sus distintos rasgos según los países donde el mismo fue aplicado.

Llegados a este punto veamos algunas de las críticas más severas al método lancasteriano, tal como ellas aparecen en la obra de ese genio que fue el Maestro del Libertador; las singulariza que ellas se asientan sobre su personal y muy atendible propuesta de qué debe entenderse por educación popular.

En *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*, escribe Don Simón:

"ENSEÑANZA MUTUA

es un disparate

Lancaster la inventó, para hacer aprender la Biblia DE MEMORIA

Los discípulos van a la Escuela ... a APRENDER!... no a ENSEÑAR!

ni a AYUDAR a ENSEÑAR

Dar GRITOS y hacer RINGORRANGOS

no es aprender a LEER ni a ESCRIBIR.

Mandar recitar de memoria lo que NO SE ENTIENDE

es hacer PAPAGALLOS, para que ... por LA VIDA!... sean CHARLATANES"

Si bien en otro contexto y con diferente intención, ya hemos visto que en Francia se le hicieron al método las mismas críticas: que los niños concurrían a la escuela para aprender y no para enseñar. Y prosiguen ahora las observaciones de Don Simón Rodríguez a un recurso que entendemos juzgaba -para decirlo con palabras de hoy- autoritario y memorista, y que por su formación rousseauiana evidentemente no podía admitir.

"Enseñen a los Niños a ser PREGUNTONES

porque, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer,

se acostumbran a obedecer... A LA RAZÓN!

no a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS

ni a la COSTUMBRE, como los ESTÚPIDOS."

(Véase Simón Rodríguez, *Obras Completas*, Universidad Simón Rodríguez, 1975, t. III, pág. 25-ss, publicación precedida de un extenso estudio de Alfonso Rumazo González sobre "El pensamiento educador de Simón Rodríguez")

De la edición impresa en Valparaíso, Chile, 1840, de *Luces y virtudes sociales*, fueron suprimidos algunos fragmentos que incluía la primera (Concepción, Chile, 1834); en uno de esos pasajes precisamente eliminados escribía:

“... Establecer en las capitales, las ESCUELAS DE VAPOR inventadas por Lancaster, a imitación de las SOPAS A LA RUMFORT establecidas en los hospicios. con pocos maestros y algunos principios vagos, se instruyen muchachos a millares, casi de balde, y salen sabiendo mucho, así como con algunas marmitas de Papin y algunos huesos, engordan millares de pobres, sin comer carne...” (Obras Completas, ed. cit., t. II, pág. 186)

Algunas otras referencias hemos hallado en la producción escrita de Don Simón Rodríguez, pero ellas poco añaden para mejor conocer su actitud frente al lancasterianismo; al que trata, como habrase visto, con sorna y suficiencia. Como se hace evidente, para nuestro Robinson los aspectos pedagógicos, didácticos y, en cierto modo, también los políticos dejaban que desear. Para aproximarnos a la comprensión del punto de vista del ilustre venezolano debemos recordar su posición vigorosamente independiente, sobre todo tal cual ella surge de estos pasajes del *Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales*, fuera de toda duda un verdadero alegato, y en cuya Introducción leemos:

“El objeto del autor, tratando de las Sociedades
americanas, es la
EDUCACIÓN POPULAR
y por
POPULAR ... ENTIENDE ... JENERAL”

Y como remate observa:

“La Sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados- Unidos, son dos enemigos de la libertad de pensar, en América”

Este último juicio podrá parecer por un momento extremoso, pero si reflexionamos con cierto cuidado sobre el mismo comprobaremos que allí está ínsita parte de su filosofía política, que las actuales circunstancias por las que atraviesa nuestro Continente subraya como acertada y vigente recomendación, y que en otra oportunidad expresó así:

“¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y origina-

les los medios de fundar unas y otro. O INVENTAMOS o ERRAMOS”

Es decir nos pone frente a una exigencia de autenticidad y originalidad, que son las notas que caracterizan precisamente su propio pensamiento y, por supuesto, el de su discípulo directo, Simón Bolívar.

COMENTARIOS BIBLIOGRÁFICOS

COMENTARIOS BIBLIOGRÁFICOS

ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. ...*Y la Escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la Escuela*. Colección Mesa Redonda Magisterio. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Edit. Coop. Magisterio. Colombia, 1995.

“¿Qué es la escuela? ¿Acaso un salón de clase? ¿Qué pasaría si un día prohibimos los salones de clases en la escuela? ¿Se acabaría? ¿Realmente nuestro presente necesita escuelas? ¿Porqué siempre queremos cambiar la escuela?”(p.1).

El planteo actual de estos y otros interrogantes en el escenario de la actual crisis escolar, impulsaron al autor para iniciar la búsqueda de información acerca del pasado y devenir de la escuela en Colombia, de explorar el proceso de su gestación e indagar acerca de las condiciones de ese “presente” en el siglo XIX que motivaron la creación de esa institución, con el objeto de hallar elementos y herramientas que posibiliten pensar el “presente” en el siglo XX, a fin de orientar algunas respuestas posibles o parafraseando el título del texto, en pos de la búsqueda del sentido actual de la escuela.

El esfuerzo investigativo lo inicia con la demarcación de dos precisiones metodológicas, que de alguna manera se traducen en un significativo aporte del texto al debate académico actual. Por un lado, la necesidad de suponer a la escuela no como institución sino como un *acontecimiento*, en tanto es delimitada por un conjunto de fuerzas, de verdades, que de manera conflictiva durante el siglo XIX permitirán la emergencia del proceso de la educación con la gestación de los contornos y perfiles de su forma *escuela*, es decir adquiriendo características inexistentes, vinculadas a las nociones de instrucción y civilización.

Y por otro lado, una segunda aclaración se vincula con el tema de la *periodización* de la historia, en la cual el autor pone de manifiesto el cuestionamiento a una visión tradicional de la misma, que basada en una secuencia cronológica de acontecimientos supone que los hechos del presente son productos directos del pasado, lo que implicaría la utilización del pasado como explicación del presente.

Sencillamente y según dicha lógica, las causas de la actual crisis de la escuela, deberían buscarse en el pasado; sin embargo el autor destaca la dificultad para hallar una lógica de evolución lineal del proceso y, en el supuesto caso de ser plausible encontrarla, no derivaría más que en una mera descripción de hechos, sin explicaciones posibles.

Precisamente una parte del libro está destinado al análisis sobre el uso del tiempo en la narrativa histórica, en la que se efectúan algunas consideraciones acerca del origen y desarrollo de esta lógica de pensamiento, que fue gestada en la Europa del Renacimiento, influenciada por la tradición judeocristiana y consolidada como "*pensamiento histórico narrativo*" en los siglos XVIII y XIX, y sobre cuyo alcance y trascendencia, basado en un efecto de verdad, el autor manifiesta que "*el resultado de esta lógica es que la historia-progreso se convierte en la única posibilidad de existencia para los hombres y la naturaleza, por fuera de la cual no es posible ser, la realidad por fuera del tiempo lineal sería impensable*" (p. 19).

Estas consideraciones efectuadas sobre el uso del tiempo, pretenden poner en evidencia -y aquí tal vez resida buena parte del aporte y originalidad del texto- la posibilidad de "*mirar de una manera diferente el pasado, ... en él se podrán ver las condiciones en que se gestó esa manera peculiar de entender la historia, pues fue en el siglo XIX donde nuestro pensamiento se ordenó mayoritariamente según la lógica del progreso y la evolución*". La actual situación de la escuela debe analizarse según las situación del presente, en las condiciones de esta nueva época; el siglo XIX significa otro presente, otra realidad, no el lugar donde deben buscarse las causas a la crisis, sino solo donde debe encontrarse "*una forma de ser de la escuela muy sugestiva para mirar la actualidad, pero nunca con relaciones de causalidad*".

Enmarcado en estas precisiones, y retomando el tema de la escuela, la misma no es definida como una entidad abstracta, atemporal, eterna, sino que es un acontecimiento producto de un momento, de un presente. Hoy pareciera que atraviesa una hora crítica, de la cual seguramente no saldrá siendo la misma, en este sentido se expresa la necesidad y urgencia de reconstruir la historia de la escuela, cuya invención e institucionalización se llevó a cabo en el complejo escenario cultural del siglo XIX y que hoy va camino a dejar de ser la misma "*para pasar a ser otra, muy otra*", frente a lo cual dentro de unos años tal vez ya no "*podrá hacerse la historia de la escuela de fin del siglo XX, sino de la aparición de un nuevo tipo de relaciones sociales*". Un destacable fundamento foucaultiano permite abordar metodológicamente el estudio del proceso de gestación de la forma escuela la cual, según palabras del autor, es entendida como un:

"Acontecimiento de saber y de poder... dado que tenemos, un modo de ser del pensamiento que se estratifica dando lugar a la instrucción pública, un dispositivo que viabiliza escolarizando a la pobla-

ción, y un conjunto de fuerzas que entran en pugna para impulsarla o para resistirla" (p. 11).

El texto indaga las condiciones de posibilidad, las fuerzas que dieron existencia histórica a la escuela colombiana, como fue creada, la forma como la población del siglo XIX se escolarizó, teniendo en cuenta primeramente el pensamiento de la época, los saberes y nociones que la dibujan como necesidad. En este sentido el autor se refiere al proyecto civilizador, al conjunto de creencias y de verdades, a las pautas modernas de regulación social que sustentaron y estructuraron la idea de nación y estado, que actuará, como sostiene Deleuze (1986) como una "*causa inmanente*" de los agenciamientos concretos que efectúan las relaciones de fuerza, tendiendo a "*una alineación, una homogeneización, una suma de relaciones de fuerzas*", coextensiva a todo campo social, siendo la escuela precisamente un agenciamiento concreto y básico, para la transmisión civilizadora y adquisición ciudadana. (Deleuze, 1987)

Para referir este modo de pensar histórico, retoma y analiza las posturas de dos proyectos políticos-ideológicos aparentemente contrapuestos, a través del análisis de los escritos de sus más prestigiosos representantes, del pensamiento liberal uno y del partido conservador el otro, confirmando la hipótesis de que la escuela, más allá de las confrontaciones político-ideológicas, es portadora de un único sentido, compartido con otras manifestaciones culturales del momento: hacer posible el sueño occidental y cristiano de la civilización y el progreso, *un dispositivo de saber*, siendo asimismo "*portadora del pensamiento histórico narrativo*" mencionado anteriormente.

"La instrucción de las masas era la principal tarea a emprender si se querían cambiar las estructuras políticas; así se podrían conocer los derechos del nuevo ciudadano y garantizar su observancia. El establecimiento de Escuelas públicas se convirtió en prioridad..." (p. 46).

En una segunda instancia, el autor relata la forma como se configuraron y articularon las prácticas dentro de la escuela, -cuya lectura permite incursionar en su funcionamiento interno- a través del análisis de tres de sus componentes: *los maestros, los ramos de la enseñanza y el gobierno económico de la escuela*. Cabe destacar que si bien su tratamiento es diferenciado metodológicamente a través de un riguroso proceso de registro de regularidades y análisis particular de cada uno de ellos, su articulación, su existencia social, hicieron visible la operacionalización de una técnica, la configuración de una máquina en pos de la escolarización. En este apartado, el autor confirma la existencia y funcionamiento de la escuela como un *dispositivo de poder*.

Finalmente, luego del tratamiento de este dispositivo de saber y poder, donde prácticas, sujetos y saberes se ordenaron, se aborda la escuela como objeto coti-

diano de luchas, enfrentamiento y resistencias siempre vitales y actuantes (vecinos, indios, autoridades) en ese presente del siglo XIX, concluyendo en palabras del autor, que la "escuela no fue instrumento sino más bien fuente de poder" y en tanto acontecimiento es "solo aquello que es pudiendo no serlo, aquello que sorprende, aquello que irrumpe, aquello que se sucede en medio de múltiples posibilidades. Así, hemos descubierto la escuela" (p. 146).

CLAUDIA VAN DER HORST
Tandil (Argentina)

CUCUZZA, H. R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996.

El libro que reseñamos aquí es producto del seminario "Historia de la educación en debate", organizado por el equipo de Historia Social de la Educación, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, que tuvo lugar los días 11, 12 y 13 de noviembre de 1993. Como tal, incluye quince ponencias presentadas en el seminario, compiladas y prologadas por Rubén Cucuzza.

Un recorrido a través de los distintos trabajos permite corroborar que el libro nos ofrece, tal como lo expresa su compilador, "un mapa desparejo e incompleto de las reflexiones sobre las cuestiones teóricas en Historia de la Educación en Argentina" (pág. 15). Aún así, el interés de este "mapa" radica en la multiplicidad de lecturas que admite: puede ser leído a la manera de un balance de la producción de un campo profesional todavía en conformación; puede leerse como un intento por establecer un programa de investigación y docencia para el área; o también como un conjunto de reflexiones, más o menos profundas, más o menos sistemáticas, sobre problemáticas teóricas, metodológicas y epistemológicas de la investigación histórico-educativa.

Aunque la mayoría de los artículos individualmente considerados puede ser leído en esa triple clave, destacaremos a continuación lo que consideramos el principal aporte de cada uno de ellos a alguna de las distintas lecturas que ofrece el conjunto de la obra.

A modo de balance:

Tres trabajos se centran fundamentalmente en la elaboración de una suerte de balance de la producción histórico-educativa en nuestro país. En primer lugar, el trabajo del Prof. Gregorio Weinberg, «*Algunas reflexiones sobre «Modelos educa-*

tivos en la historia de América Latina»», que analiza -a través de una práctica poco usual en nuestro medio- la inscripción de su ya clásico "Modelos educativos en la historia de América Latina", en el panorama de la historiografía educacional contemporánea. El abordaje de la significación de esta obra desde el punto de vista de las condiciones de trabajo intelectual en las que fue producida; de sus opciones teóricas, metodológicas y aún políticas; y de las críticas y las interpretaciones de que fue objeto, así como también el señalamiento de las líneas de investigación aún pendientes que se derivan de ella, excede el análisis puntual de la obra, para desplegar, en toda su complejidad, un panorama de la situación investigativa del campo en los últimos años.

Por su parte, el artículo de Adriana Puiggrós, sugiere ya desde su título una intención de balance: "Presencias y ausencias en la historiografía educacional latinoamericana". Allí la autora caracteriza la historiografía pedagógica clásica latinoamericana como un «*esfuerzo por mantener el discurso en la más pura positividad*» (pág. 94), a través de la construcción de relatos que niegan el conflicto y crean por tanto, la «*ilusión del ocultamiento del origen del poder*»; que establecen una concepción lineal y absoluta del tiempo histórico; que imponen «*una cuadrícula temporal que refleja sobre la educación la historia de las ideas o de las instituciones de los sectores sociales dominantes*». En tanto historia oficial, estos relatos se construyeron, según Puiggrós, «*excluyendo, negando, eliminando, absorbiendo, subordinando, cambiando el sentido o destruyendo los sujetos, las ideas, las propuestas, las experiencias, los enunciados acabados o interrumpidos de orden pedagógico que se opusieran a su lógica*» (pág. 105). A partir de este balance de la historiografía clásica latinoamericana, centrado en «*señalar las paradojas, las contradicciones, las superficies excesivamente lisas, las coherencias sospechosas*», se abre un conjunto de problemas que es necesario estudiar. En este sentido la autora propone un primer «*inventario*» de las necesidades de la historia de la educación latinoamericana, así como también nuevos enfoques para discutir, abriendo de este modo el debate acerca del establecimiento de nuevos programas de investigación en el campo.

Otro aporte a este balance general lo constituye el artículo de Mariano Narodowski, «*El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina*», que señala una notoria ausencia en este campo: el abordaje del temprano siglo XIX, frente a la concentración de las investigaciones en el período posterior al año 1884. El autor sostendrá la hipótesis de que «*a lo largo del siglo XX la historiografía educacional ha logrado construir una matriz historiográfica*» en la que confluyen, por un lado, el establecimiento de la ley de educación común como un momento mítico, fundante, que desdibuja la relevancia de las prácticas educativas anteriores, y, por otro, una fuerte dependencia de la realización macroestructural de lo político (pág. 272). Frente a esta matriz, en la que aún hoy convivirían las posiciones teóricas más distantes, Narodowski va a señalar los límites de los abordajes que consideran a la variable macropolítica como una variable determinante a priori de los procesos educacionales, en tanto «*el repaso de las primeras décadas del siglo pasado hace pensar que existen dispositi-*

vos de las instituciones escolares (*currículum unificado, libro de texto obligatorio, obligatoriedad de la educación elemental, burocracia educativa, etc.*) que trascienden las distintas gestiones políticas y se posicionan como configurando la misma institución escolar" (pág. 277). Naturalmente, no se trataría de afirmar una gran continuidad a lo largo del siglo, sino de «encontrar los nexos entre los procesos instalados en las instituciones escolares y las decisiones de los macropoderes constituidos», de «indagar en qué medida un cambio de gobierno o de legislación supone transformaciones en las prácticas escolares y en los saberes procesados en las instituciones» (277).

Nuevos objetos, nuevas miradas:

Desde otra lectura, «Historia de la Educación en debate» aporta elementos para la conformación de un nuevo programa de investigación y docencia para el área. En este sentido varios de sus artículos muestran líneas de apertura hacia nuevos objetos de estudio: los libros de texto, por un lado, y la formación de la conciencia histórica, por otro, pueden considerarse como dos nuevos objetos de estudio que confluyen en el trabajo de Cecilia Braslavsky, «Los usos de la Historia en los libros para escuelas primarias argentinas (1916-1930)»; la historia del currículum como resultado del entrecruzamiento entre las nuevas corrientes en el campo de la pedagogía y de la historiografía educacional, bajo el común reconocimiento del carácter político de la escolarización, introducida por Inés Dussel en su artículo «Escuela e Historia en América Latina. Preguntas desde la historia del currículum; la historia de la niñez y de la infancia, como objetos construidos política, cultural, educativa y socialmente, indicativos de procesos más amplios de construcción de la hegemonía» (pág. 229), en la propuesta de Sandra Carli, «Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina».

Otros, en cambio, proponen nuevas miradas sobre objetos de estudio tradicionales de la historia de la educación. Tal es el caso del artículo de Pablo Pineau, «La escuela en el paisaje moderno. consideraciones sobre el proceso de escolarización», en el que se propone «desnaturalizar» el proceso de constitución de la escuela, intentando «despegar la escuela del paisaje educativo moderno, a partir de analizar sus particularidades y los elementos disruptivos que ésta aportó al devenir histórico-educativo para luego reubicarla en él, sosteniendo que la escolarización es el punto cumbre de condensación de la educación en tanto fenómeno típico de la modernidad» (pág. 229).

Por último, y en orden a la apertura de un nuevo programa de investigación y docencia para el área, cabe destacar el trabajo de Rubén Cucuzza, «Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación». Allí, a partir del análisis de las propuestas de los equipos académicos de tres universidades nacionales, el autor propone una redefinición del objeto de la historia social de la educación que recupere «los conflictos y las luchas realizadas en el interior de

las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes», en el marco de las cuales, nos señala el autor, «nacieron las utopías sociales, políticas, económicas y pedagógicas» (pág. 142).

Reflexiones teórico-metodológicas:

La obra que aquí se reseña nos permite también penetrar en algunos problemas teóricos y metodológicos de la investigación histórico-educativa, que no muy frecuentemente encuentran un espacio propio de reflexión y discusión. Así, Emilio Tenti, en su trabajo «Raíces clásicas y contemporáneas de una ciencia social histórica», despliega la discusión acerca del status epistemológico de la historia de la educación como ciencia social histórica, en el marco de los debates más amplios acerca de la distinción entre sociología e historia en tanto ciencias nomotéticas e idiográficas respectivamente, y la superación de este debate a partir de un retorno a la lectura de los clásicos de la teoría social.

Por su parte, en el artículo «El uso de la comparación en la Historia de la Educación», Marcela Mollis analiza el uso tradicional de la comparación en el área, que ha puesto el acento en la descripción de los sistemas educativos regionales, nacionales, según jurisdicciones, por niveles; o bien la comparación entre políticas, instituciones, actores o sujetos, para proponer un uso que rescate «la mayor riqueza de significados que la comparación le puede brindar a la historia de la educación» (pág. 201) a través de la búsqueda de las relaciones entre lo nacional y lo universal, lo particular y lo general, la unidad y la diferenciación.

Bajo el título «La conflictividad interna de lo educativo. Algunos aportes metodológicos a la investigación en Historia de la Educación», Roberto Marengo intenta «explicar y relacionar el desarrollo teórico de Laclau y Mouffe y algunos aspectos metodológicos de la investigación en Historia de la Educación», con el objeto de incorporar un «marco teórico a la discusión, y sobre todo abrir interrogantes sobre la interpretación de los acontecimientos históricos en el campo específico de la educación» (pág. 289).

Por último, interesa destacar en esta línea el trabajo de Dora Barrancos, «Problemas de la historia cultural. Triangulación y multimétodos», que analiza las potencialidades y los problemas de la historia cultural, entendida ésta como «la historia que se ocupa de las representaciones sociales producidas por los objetos y prácticas recorridos sustantivamente por la escritura impresa» (pág. 154). En un recorrido poco frecuentado por los historiadores de la educación en nuestro país, la autora se sumerge en el campo de la historiografía y analiza el camino -en absoluto lineal- que va desde la historia de las ideas o historia del pensamiento a la historia cultural, pasando por la historia de las mentalidades francesa y la historia intelectual de cuño anglosajón. De enorme interés para nuestro campo, este análisis concluye con algunas reflexiones metodológicas ineludibles en un programa de construcción de una historia de la educación en tanto historia cultural.

Cierran esta compilación dos artículos dedicados a la enseñanza de la historia. El primero de ellos, «Enseñar historia, ¿para qué? Reflexiones acerca de los objetivos generales de la asignatura», de Jorge Mitre Saab, nos propone reflexionar acerca del sentido de enseñar historia hoy. «¿A qué sujetos nos dirigimos? ¿A qué conciencia apelamos? ¿Qué historia contamos? ¿Qué somos, de dónde venimos, a dónde vamos?» (pág. 292), son algunas de las preguntas que orientan su búsqueda. En un estilo con pocas concesiones al protocolo académico, Saab asume respuestas decididamente políticas: «los sujetos críticos que quiero formar son los que han quedado excluidos, y la conciencia histórica a la que apunto es la conciencia de la resistencia y la transformación» (pág. 299); «la conciencia planetaria es también la lucha de las masas subalternas por un lugar digno para todos. Sólo en este sentido acepto el objetivo de formar conciencia planetaria» (pág. 300); «la suerte del Estado nacional no me preocupa tanto como el poder vivir entre mi gente, elección que implica el reconocimiento de cualquier comunidad nacional a reclamar y ejercer el mismo derecho. Sólo en este sentido asumo el objetivo de contribuir a la formación de una conciencia nacional» (pág. 300). Junto a éstas y otras definiciones, el autor llama a historiadores y docentes a asumirse como intelectuales y a «abandonar para siempre el rol de agentes de un Estado que ni siquiera nos precisa» (pág. 299).

En segundo lugar, Edgardo Ossanna en su trabajo «Sobre algunas críticas y desafíos desde el presente», se propone incorporar entre los problemas de la enseñanza de la Historia, algunas de las condiciones políticas, sociales y culturales en que ésta se desarrolla. En consonancia en parte, con los planteos anteriores, el autor se pregunta: «¿Cómo vamos a hacer para enseñar Historia en los años restantes del siglo, y por lo menos en los comienzos del XXI, cuando la tendencia operante en el seno de la sociedad (...) y la propugnada, enunciada y casi impuesta desde los ámbitos oficiales, es la deshistorización, el trascendentalismo junto con el inmediatismo y el pragmatismo oportunista?» (pág. 308). Con un tono por momentos admonitorio y basado en múltiples supuestos que seguramente la extensión del trabajo no permitió desplegar, el autor arriba a una respuesta que asume la forma del desafío: «pensar si nuestra tarea tiene algo que ver con la construcción de una sociedad más justa...»; historizar la realidad y la ciencia, en tanto sólo podemos explicarlas por esta vía, y no por mecanismos trascendentes o naturalizadores; «asumir nuestra propias convicciones y su traducción en acciones consecuentes» (pág. 313).

Para finalizar esta reseña, una última observación. «Historia de la Educación en debate», nos debe el debate. En efecto, más allá de las discusiones expuestas por los distintos autores -como es de rigor- en relación con el tema central de cada uno de los trabajos, la publicación no incluye las discusiones y los intercambios que tuvieron lugar en el encuentro y que constituyen la materia prima para la conformación de un campo intelectual con perspectivas de crecimiento. Quizás

deberíamos incorporar entre nuestros formatos editoriales, prácticas tan frecuentes en otros medios intelectuales como la publicación de los intercambios y discusiones que siguen a cada ponencia realizada en eventos académicos, de manera de consolidar un camino en el que la producción de nuevo conocimiento, de nuevas perspectivas, de nuevos problemas y de nuevas respuestas se construya colectivamente en el interior del campo, a partir del ejercicio crítico, el intercambio, la discusión y -por qué no- la confrontación.

GABRIELA DIKER
Buenos Aires (Argentina)

ENDREK, Emiliano *Escuela, Sociedad y Finanzas en una autonomía provincial: Córdoba, 1820-1829*. Serie: Libros de la Junta Provincial de Historia de Córdoba N° 14, 1994, 437 pp.

La decisión de publicar este libro por parte de la Junta Provincial de Historia de Córdoba permite poner en circulación un análisis histórico que se suma a la preocupación compartida por diversos historiadores y equipos de investigación por inventariar y analizar la historia de la educación argentina desde la especificidad propia del campo pedagógico.

El trabajo del Dr. Endrek es el resultado de una investigación que elaborara para obtener su doctorado en Historia cuyo título original fue: «La instrucción primaria en Córdoba en la época de Juan Bautista Bustos (1820-1829)» y en este sentido se nos advierte que la publicación del libro respeta fielmente aquella producción debido a que esta temática no ha sido explorada desde entonces.

El libro está estructurado en tres partes; la última de ellas consiste en un frondoso apéndice documental sobre el cual se apoyan parte de las conclusiones. La lectura del conjunto de este trabajo revela una búsqueda exhaustiva de fuentes primarias que han sido recuperadas de los archivos Municipal de Córdoba, el Histórico Provincial, el de la Universidad Nacional de Córdoba y la consulta de catálogos del Arzobispado y la Legislatura provincial.

La elección de la experiencia educativa cordobesa durante la gobernación de Bustos responde a la necesidad de dar respuesta a preocupaciones e hipótesis superpuestas. Si por un lado la investigación viene a llenar un vacío en la recuperación de las experiencias educativas en nuestro país, esa reconstrucción del pasado se orienta a entretejer continuidades en la historia escolar que van desde la experiencia colonial y que permean en la década investigada. Por otro lado, y paralelamente, las preocupaciones de Endrek confluyen con las conclusiones de otros tra-

bajos enfocados en otras regiones de nuestro país: la ley 1.420 y la implantación de un sistema educativo nacional deben más de lo que se supone a las prácticas educativas provinciales previas y en este sentido la experiencia bustista lo confirma.

En su Primera Parte, el autor da cuenta de algunas de las interpretaciones historiográficas que priorizaron la línea Mayo-Caseros y reinterpretaron el pasado de los argentinos a través de un prisma que soterraba experiencias como la de Córdoba en 1820-1829. Desde esa perspectiva, la figura y acción política de Bustos aparece teñida bajo una impronta que puede emparentarse con la matriz cultural civilización-barbarie. Emiliano Endrek acude entonces no sólo al rescate de hechos, procesos y personajes silenciados por esas posiciones historiográficas sino que también su producción restituye este tipo de alternativas en el período de conformación de la sociedad argentina cuyo proceso de reducción a la unidad ha dejado cuentas pendientes respecto de la articulación de las diferencias.

Pero el verdadero trasfondo y extensión de esa primera parte los encontramos en el registro pormenorizado de los diversos recorridos que efectuaron las distintas instituciones escolares en el territorio cordobés. De este modo, la factura del análisis prioriza un enfoque que despliega un relato de la suerte corrida por la educación de entonces a partir de las fuentes encontradas, y a pesar del vacío de éstas en muchos casos. Así, se reseña la actividad pedagógica desplegada en los distintos curatos (departamentos) de la provincia. La descripción minuciosa que presenta el autor nos permite reconocer las distintas redes de poder que urdían la trama pedagógica de entonces, las prácticas escolares, la demanda de pobladores y docentes, las intervenciones de las instituciones municipales y provinciales, las dificultades en el financiamiento, la compleja trama social heredada de los tiempos coloniales, las experiencias individuales y la muchas veces escasa pero variada oferta de instituciones escolares que atendían a la población de Córdoba. "Escuelas y Maestros" es el título bajo el cual se organiza este extenso capítulo que permite reconocer -salvo algunas excepciones- un denominador común, a saber, la existencia de experiencias educativas que recorrieron la geografía cordobesa en las décadas previas a la gobernación de Bustos (que el autor enfatiza en la administración del Marqués de Sobre Monte) y el impulso que la educación recibiera bajo aquella gestión.

La Segunda Parte del texto está centrada en el análisis de la política educativa y en este sentido ocupan un lugar destacado los diversos aspectos vinculados a la administración escolar, en particular el papel jugado por la Junta Protectora de Escuelas, creada por un decreto del gobernador en el año 1822. El Dr. Endrek sintetiza las acciones llevadas a cabo por esta institución, reseñando así las diversas intervenciones que la Junta desarrollaba en el desempeño de sus múltiples áreas de competencia. Funciones directivas en el planeamiento, financieras, consultivas y de asesoramiento sumadas a las de inspección y control nos hablan de la existencia de un órgano descentralizado que aceptaba con éxito desperejo pero decisivo los canales que posibilitaban la escolarización de la población.

El capítulo titulado "Evolución de las actividades de la Junta" resume la

actividad emprendida por este organismo desde 1822 hasta 1829 y es en esta parte del trabajo donde aparece una de las hipótesis más fuertes: el grado de escolarización en la ciudad de Córdoba es en términos relativos mayor que en la ciudad de Buenos Aires bajo la experiencia rivadaviana y la utilización del método lancasteriano. En este capítulo se retoma una idea sugerente que en verdad recorre la totalidad del texto y es la necesidad de pensar que los tiempos políticos y los específicamente pedagógicos no necesariamente se corresponden con exactitud, idea que refuerza a analizar el campo pedagógico con una autonomía relativa respecto de la totalidad de los fenómenos político-culturales y sociales.

"Consideraciones sobre el magisterio", "El alumnado", "La relación educativa", "Los contenidos de la enseñanza" y "Los medios didácticos" son capítulos breves en los cuales el autor incluye las variables de análisis que constituyen el vínculo pedagógico. En ellos nos informa sobre las dificultades derivadas de la falta de un magisterio profesional, las características de la composición y reclutamiento de preceptores, la diversidad de factores implicados en la deserción escolar, las divisiones sociales que atravesaban a las escuelas, las prescripciones referidas al trato con el alumnado y los contenidos que apuntaban a la formación de los futuros ciudadanos, que combinaban la enseñanza religiosa con la construcción de rituales escolares a través de la celebración de las fiestas patrias. Agrega a estas consideraciones, las referidas a una curricula que mantuvo continuidades -diseñadas a partir de las innovaciones del último tercio del siglo XVIII- con relativa homogeneidad en territorio cordobés. Las dificultades para incorporar el método Lancaster, la dilución del papel que jugaba en el período anterior la instrucción militar (resistida por los padres para escolarizar a sus hijos) también nos hablan de los conflictos que recorrían esa geografía escolar.

"La edificación escolar" fue objeto de la legislación bustista -se incluyó en el Decreto de creación de la Junta Protectora de Escuelas- y también del análisis del autor. Endrek concluye que esta administración generó el primer intento de una política edilicia escolar y que a pesar de las precariedades que ofrecía el contexto, éstas cubrían la demanda educativa existente. Sin embargo el mantenimiento de los establecimientos se vio seriamente comprometido -así como el resto de la acción en política educativa- especialmente a partir de 1826 cuando el conjunto de la sociedad cordobesa atravesó un aguda crisis económica.

El trabajo concluye con el capítulo titulado "Economía y Finanzas" cerrando un círculo que se abría como una de las preocupaciones centrales de la investigación. Con las rentas provenientes de las Temporalidades (generada por los bienes de la expulsada Compañía de Jesús) los cabildos habían financiado a las escuelas públicas. Desde la década de 1810 se fueron diseñando diversas estrategias para dotar de fondos a la educación pero con resultados muy desalentadores. Emiliano Endrek va rastreando el camino seguido durante la gestión Bustos para constituir y destinar fondos genuinos a la educación, dentro de un panorama signado por la crónica penuria de las arcas provinciales. Sostiene a partir de la consulta de registros contables y la propia elaboración de cuadros estadísticos y gráficos que el

gobierno constituyó un fondo escolar que finalmente fracasó por una sumatoria de factores desfavorables (crisis económica e inestabilidad política) ajenos a la administración.

En resumen, el trabajo focaliza el conjunto de las medidas emprendidas, cuyas expresiones más significativas podemos encontrarlas en la creación de la Junta Protectora de Escuelas y en la constitución de un fondo escolar independiente. Ellas formaron parte de los gestos de una acción política gubernamental que tenía a la educación dentro de sus prioridades y constituyen parte de los hilos que fueron tejiendo el entramado del sistema educativo argentino.

MARCELO MARIÑO
Buenos Aires (Argentina)

Adriana PUIGGRÓS (dir.) y Edgardo OSSANNA (coord. del tomo VII) *La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna, 1997, tomo VII de la Historia de la Educación en la Argentina, 472 páginas.

Adriana PUIGGRÓS (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1997, tomo VIII de la Historia de la educación en la Argentina, 402 páginas.

La aparición de los tomos VII y VIII de la colección "La Historia de la Educación en la Argentina", marca el final de la publicación más ambiciosa de nuestra historiografía educacional, solamente comparable con la aparición (entre 1936 y 1942) de las obras ganadoras del concurso de historia de la educación que en 1934 organizara el Consejo Nacional de Educación a propósito de la conmemoración del cincuentenario de la ley 1420.

El tomo VII se dedica al análisis de la educación en las provincias entre 1945 y 1985. Como lo señalan Adriana Puiggrós y Edgardo Ossanna en la presentación de la obra, no se trata de un texto unitario con un abordaje teórico o historiográfico semejante sino más bien de textos diversos unidos por una estrategia de periodización contenida en el tomo y por la voluntad de trabajar la historia de la educación de una provincia argentina en particular.

De este modo la obra presenta nueve trabajos que responden a su vez a una provincia: Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Misiones, Salta, Río Negro, Chaco, Santa Fe y Tucumán. En todos los casos, se observa el interés por analizar las relaciones entre las grandes estrategias macropolíticas de la Nación (incluidas las macropolíticas educativas) y, como también se aclara en la Presentación, las "respuestas" de cada provincia a la situación general. Así queda conformado un campo de explicaciones en el que cada provincia es comprendida a partir de cierta identidad política, y en algunos capítulos también regional, conformando un mosaico de

singularidades producto del peso específico de cada situación provincial y su interrelación con el poder político central.

Los trabajos del tomo VII pueden ser agrupados de acuerdo a ciertas aproximaciones en sus abordajes. En el primer grupo se halla el trabajo de Daniel Pinkasz y Cecilia Pitelli, quienes repasan las reformás educativas en la Provincia de Buenos Aires entre 1934 y 1972, es decir, desde la denominada Reforma Fresco hasta la situación educativa imperante en los años '70, poniendo especial énfasis en la cuestión de lo religioso en la enseñanza elemental y preguntándose por los antecedentes de la ley provincial de educación de 1994 respecto de la enseñanza de los principios de la moral cristiana. Esta tendencia se replica también en el trabajo de Silvia Roitenburd, quien estudia procesos análogos para la provincia de Córdoba por medio del desglose de la categoría "Nacionalismo Católico Cordobés".

El trabajo de Adriana de Miguel sigue caminos diferentes. Su intención es el de rastrear ciertas tendencias en la formación docente para el caso entrerriano, que se dan con la clausura de ciertos discursos a fines de los años '20 y su redefinición entre los '40 y los '60. La autora repasa estas redefiniciones tanto desde el ámbito del discurso pedagógico como desde las diferentes formas que asume su institucionalización.

Por su parte, el trabajo de Elizabeth Mendoza construye un panorama interesante acerca de diversas cuestiones relativas a la sociedad chaqueña y sus repercusiones en el ámbito educacional por medio del pormenorizado análisis de sus dos constituciones, la de 1951 y la de 1957, tomando como eje las exclusiones de diversos actores sociales (de diversas "palabras") del escenario político y social de la provincia.

El último grupo de trabajos históricos lo constituyen aquellos artículos que implican panorámicas generales del desarrollo del sistema educativo en las provincias: Mirtha Teobaldo Amelia García y Adriana Hernández sobre Río Negro; Teresa Artieda sobre Misiones; Edgardo Ossanna, Adrián Ascolani, Mirta Moscatelli y Alberto Pérez sobre Santa Fe; Ethel Mas, Eduardo Ashur y Gerardo Bianchetti sobre Salta y María Suayter, María de Vizgarra y Alba Ferreyra sobre Tucumán. En todos los casos se trata de estudios con un enfoque que presenta un análisis pormenorizado de fuentes legales y periodísticas y, en el caso del trabajo sobre Santa Fe, un riguroso análisis cuantitativo basado en diversas fuentes primarias y secundarias.

Como pudo notarse, el tomo VII no se trata de un libro homogéneo o atravesado por un único hilo conductor. Más bien se trata de aproximaciones diversas de suma utilidad y que sistematizan información dispersa o difícil de hallar. Además, algunas hipótesis permitirán en el futuro un acercamiento comparado a los diversos enfoques y a las distintas situaciones que en este libro se han presentado de manera heterogénea.

El tomo VIII de la colección presenta un hilo conductor más firme que podría sintetizarse en un párrafo del trabajo de Lidia Rodríguez construido para anteceder a su análisis sobre la educación de adultos:

"Probablemente sea una constante en nuestra historia el negar a los vencidos la posibilidad de la palabra, el triunfo se construye siempre sobre la disolución del otro como sujeto legítimo: la lucha siempre fue con la espada pero también con la pluma y la palabra. Por eso, si nos atrevemos a reconstruir la trama, dudar de lo obvio, recordar los sentidos, recuperar el pasado, no habrá reforma educativa que nos responda a la pregunta acerca de qué debemos enseñar" (p. 289).

Los textos que componen el volumen sobre *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, se propone rastrear los costados inéditos de la educación durante el período, tratando de desmenuzar cómo los diferentes actores ("sujetos pedagógicos") definen sus posibilidades de educación, de interacción y de lucha en el escenario de lo educativo, incluido lo escolar. Los autores parecen asumir en forma implícita que para alcanzar este cometido ya no basta con la decodificación de los estamentos legales ni con el desciframiento de la política educativa sino que es preciso un trabajo un poco más audaz (y, paradójicamente, más riguroso) con fuentes diversas. Búsqueda compleja, esta búsqueda de lo diverso, de los diferentes puntos de vista, se engarza con lo que Puiggrós define como "dificultad para aceptar las diferencias que, desde el principio de esta obra, hemos señalado como parte constituyente de la cultura política argentina." (p. 30).

Desde el punto de vista del contenido de los artículos, los mismos se explican sobre diferentes tópicos relativos al desarrollo educacional durante el período en cuestión: la educación técnica entre 1955 y 1983 (Pablo Pineau); la juventud (Martha Amuchastegui); el ya mencionado trabajo sobre educación de adultos (Lidia Rodríguez); política y cultura adolescente (Rafael Gagliano), un abordaje sobre infancia y psicoanálisis en el campo de la educación, que incluye un interesante y desgraciadamente poco frecuente abordaje por medio de un trabajo de historia oral (Sandra Carli); una exploración sobre psicogénesis y constructivismo piagetiano en la educación argentina (Marcelo Caruso y Gabriela Fairstein) y un trabajo sobre la teoría pedagógica en Argentina en las últimas cuatro décadas a cargo de la misma Adriana Puiggrós.

Este último trabajo merece un párrafo aparte por adentrarse en un proceso poco usual en nuestra historiografía educacional y es el del estudio de la propia situación de los pedagogos en el contexto teórico e institucional de sus labores. En este caso, la autora necesita insertar incluso su propio trabajo y lo hace con equilibrio y soltura, invitando a un debate necesario acerca del rol de los pedagogos en las actuales circunstancias de la educación argentina.

En fin, la colección dirigida por Adriana Puiggrós ha concluido. Es evidente que un balance general de la obra supone, por el momento, un emprendimiento apresurado y, de hecho, varias reseñas y resenciones críticas han aparecido ya con respecto a los primeros seis tomos.

Por mi parte, hubiera querido acometer ese balance y, a pesar de varios intentos, he preferido no exponerlo en esta reseña. Sostener durante casi una década un proyecto de investigación de esta naturaleza implica una tarea ardua en un país que se empeña en no apostar al desarrollo científico. La perseverancia en la empresa y hasta el empecinamiento deben superar las hiperinflaciones, los ajustes, los cambios ciclotímicos de nuestra cultura política y un contexto universitario para el que la producción escrita suele ser un insumo menor respecto de otras cuestiones vinculadas a la comidilla de pasillo, a la presión politiquera; en resumen, a una cultura institucional que suele resistirse a la producción académica.

Por supuesto, este contexto no debería admitir cualquier clase de producción académica como un dato necesariamente positivo. Sin embargo, y volviendo a la colección dirigida por Adriana Puiggrós, la envergadura del trabajo implica un hito contra la mediocridad de nuestro medio: los ocho tomos contienen una treintena de autores que representan una parte significativa de nuestra historiografía educacional y constituyen un esfuerzo de integración de experiencias investigativas muchas veces divergentes.

Esto no obsta las críticas a algunas cuestiones historiográficas, algunas de las cuales he de esbozarlas en otros trabajos. Sin embargo, demanda más tiempo para que decante una evaluación equilibrada la vecindad respecto de la conclusión del titánico trabajo.

MARIANO NARODOWSKI

Buenos Aires (Argentina)

YÁÑEZ COSSÍO, Consuelo (Estudio introductorio). *La Educación Indígena en el Ecuador*, Quito, publicación conjunta del Instituto de Capacitación Municipal, ICAM-Quito y de la Universidad Politécnica Salesiana, s/f, volumen V de Carlos PALADINES ESCUDERO (editor) *Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos*; 258 pp.

Este volumen forma parte de un emprendimiento de gran envergadura, el que bajo el título general de *Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos*, comprenderá un total de diez volúmenes: *Pensamiento Pedagógico Ilustrado 1768-1838* (I), *Educación Republicana: inicios y alternativas 1840-1895* (II), *Estado Moderno y educación 1895-1941* (III), *El Laicismo: consolidación y crisis* (IV), *La Educación Indígena en el Ecuador* (V), *Historia y perspectivas de las reformas educativas en el Ecuador 1979-1994* (VI), *Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas* (VII), *El Sistema Educativo Ecuatoriano* (VIII), *Experiencias innovadoras en la educación* (IX) y *La Educación Municipal* (X).

El trabajo dedicado a la educación indígena se compone de dos partes claramente diferenciadas: la primera -unas cien páginas aproximadamente- es un estudio realizado por Consuelo Yáñez Cossío; la segunda, que tiene el carácter de un Anexo, incluye Documentos Generales, Documentos Técnicos, Testimonios y un listado de siglas y de ilustraciones.

El primer atractivo que ejerció este libro fue su particular temática, casi inexistente en el campo bibliográfico, y especialmente en el histórico-educativo en la Argentina. Es indudable que la presencia física y cultural indígena en Ecuador es mucho más fuerte y profunda que en nuestro país, lo que no justifica el silencio a que estamos acostumbrados en este campo. Por otra parte los indígenas constituyen hoy, y a pesar de toda la corriente indigenista que ha recorrido América Latina, una de las minorías excluidas y subordinadas de la Argentina.

Una observación que no podemos dejar de hacer es la utilización del término *indígena* -y que mantendremos a lo largo de este comentario para ser fieles a la expresión del texto- y no el de *aborigen* que sería el que se utilizaría en general en nuestro país. Tradicionalmente la palabra 'indio' y sus derivados han estado vinculados a connotaciones un tanto negativas, o peyorativas o discriminatorias. Por otra parte, pensamos que tal vez en el marco de la sociedad ecuatoriana los términos indígena y aborigen puedan remitir a significaciones conceptuales diferentes.

Si bien la autora presenta un panorama general desde la Colonia al siglo XX, su intencionalidad más fuerte es la de historiar las distintas líneas de acción, las diferentes estrategias y las variadas prácticas llevadas a cabo en Ecuador prioritariamente desde 1945 en adelante.

El texto parece estar construido a partir de dos estrategias expositivas claramente diferenciadas, pero a la vez en parte superpuestas. La primera de ellas es de orden cronológico y comprende subtítulos como "De la Colonia al siglo XX", "De 1945 y fines de la década de los 70", "La educación rural estatal (1950-1980)" y "Educación para-estatal (década de los 80)". El capítulo "La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)" parece actuar como conector entre las dos estrategias, ya que la segunda parte se estructura con un enfoque más temático-conceptual: "Principales corrientes educativas", "Conceptos y modelos educativos", "Expresiones de políticas educativas" y "Aplicación de políticas educativas".

El trabajo establece etapas en la educación aborigen, enumera las principales corrientes educativas, desarrolla los conceptos y modelos educativos que han sido utilizados -a los que analiza críticamente- así como la expresión de todo este conjunto en la formulación y en la aplicación de las políticas educativas.

El texto, por momentos un tanto repetitivo, posee en general solidez conceptual, claridad de exposición, criterio para la diferenciación de implícitos en las propuestas y sólida información sobre el tema. Resulta importante no sólo el análisis de las propuestas y acciones desarrolladas -por grupos nativos, nacionales así como por agencias internacionales- sino también el poder entrever los efectos producidos y las implicancias posibles y efectivas de diversas propuestas.

Indudablemente un tema central y reiterativo es el de la lengua ya que la misma constituye el instrumento de "culturalización" y por lo tanto sostiene el aparato posible de poder: imponer?, respetar?, compartir? De esta unión de lo lingüístico y lo cultural se establecen las categorizaciones a analizar, que son enunciadas como de "castellanización", "transaccional", "bilingüe bicultural" e "intercultural bilingüe".

Si bien sería deseable contar con mayor cantidad de elementos para juzgar la situación educativa de la población aborigen y los efectos concretos de las políticas y acciones desarrolladas, es indudable que la problemática ha ocupado en el Ecuador -y ocupa en este libro- un espacio importante, polémico e indudablemente no concluido. No se excluye del análisis los contextos en los cuales se desarrollan las acciones y las estrategias, así como las intencionalidades de las instituciones involucradas y su relación con la diversidad de las regiones a las que en cada caso se alude.

No se omiten tampoco los inconvenientes y las reacciones negativas que producen ciertos planteamientos o ciertos programas. Resulta revelador de la situación el siguiente párrafo: "*Con respecto a la política educativa, si bien es cierto que, desde un punto de vista legal, se han dado los instrumentos necesarios para garantizar la marcha de la educación indígena, desde una perspectiva social no se ha realizado sino un mínimo avance, por lo que el país necesita reformular los objetivos sociales. La población de habla hispana no puede seguir fuera del proceso como sucede en la actualidad, dado que, ante cualquier innovación que se realiza y que, de alguna manera le afecta, produce reacciones que reafirman su posición discriminatoria y defensiva*" (pág. 92).

Crudo planteo, pero a la vez realista, de que la educación indígena no es una cuestión única de los indígenas sino que la población toda, en tanto conjunto nacional, debe lograr salidas y acuerdos para su viabilidad efectiva.

Mérito no menor de Consuelo Yáñez Cossío es su constante actitud crítica, pero no dogmática, en un campo en el que los deslices suelen ser muy frecuentes. La lectura de este trabajo es de vital importancia para el conocimiento del problema aborigen y de la multiplicidad y complejidad que el mismo representa; obviamente su lectura es imprescindible para quienes quieran actuar en ese terreno con un conocimiento claro de lo que se ha realizado previamente. La selección de materiales que se acompañan -y que constituyen ampliamente la mitad del volumen- merecen una atenta consideración.

Sin duda quedan temas de importancia a considerar, como las actitudes culturalmente autoreactivas de ciertas comunidades indígenas (pág.95) y el intento de integración indiscriminada a través de la imagen de la "absoluta validez de la cultura occidental" (pág.96).

Un tema que aparece mencionado en varias oportunidades, pero no analizado explícitamente, y que indudablemente tiene un peso decisivo en estas cuestiones, por su posible papel articulador, es el de la población mestiza.

Es un libro que merece ser leído y meditado. Debido a la complejidad y a la

conflictividad de la problemática preferimos no abrir juicio sobre las respetables, sustentadas y fundamentadas posiciones de la autora; dejamos a cada lector la tarea de compartirlas o no.

EDGARDO O. OSSANNA
Rosario (Argentina)

RESEÑAS DE EVENTOS

RESEÑAS DE EVENTOS

II CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, Universidad Central de Venezuela, Caracas. 9 - 14 junio de 1996.

Entre el 9 y el 14 de junio de 1996 se realizó en Caracas el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Las instalaciones del Hotel Hilton en el que este evento se realizó, albergaron a casi 400 asistentes docentes e investigadores provenientes no sólo de América Latina sino también de otros continentes. El evento fue financiado por distintas instancias de la Universidad Central de Venezuela, y contó con apoyos de organismos como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana y otras organizaciones e instituciones de Venezuela. La coordinación general estuvo a cargo de la Dra. Magaldy Tellez.

El programa de actividades del evento se inició con sesiones plenarias y se continuó con la realización de 15 simposios que fueron un marco propicio para la exposición de avances de investigación y para el despliegue de debates e intercambios sobre cuestiones teórico-metodológicas, temáticas e historiográficas. Debates que resultan interesantes en la medida en que pusieron en juego posiciones inscriptas en distinto tipo de trayectorias institucionales, en heterogéneas realidades nacionales e históricas y en perspectivas epistemológicas diversas respecto de cómo configurar objetos de investigación en este campo.

Me interesa entonces detenerme en por lo menos tres cuestiones respecto de este evento, desde las cuales poder articular elementos de análisis acerca del futuro del campo de la historia de la educación.

En primer lugar quisiera retomar aquí algunos de los tópicos centrales que atravesaron las dos primeras sesiones plenarias que tuvieron por tema «Los retos de la investigación histórica de la educación latinoamericana en los umbrales del siglo XXI» y «Educación, Política y Sociedad. Los planteamientos decimonónicos en América Latina».

No intentaré aquí reseñar lo desplegado por los expositores sino en todo caso destacar que las mismas ensayaron una problematización de la relación de la historia de la educación con la experiencia presente de lo contemporáneo, de la relación de la historia de la educación con otras disciplinas, de la especificidad del objeto de la investigación histórico-educativa y de las proyecciones futuras del trabajo del historiador en un contexto de crisis de los relatos modernos. Problematización por lo menos polémica por la diversidad de visiones expuestas, que invita a avanzar en la profundidad y rigurosidad de nuevos trabajos en este campo y a continuar un debate que tome por objeto la interpretación acerca de la relación entre educación, historia y política.

En buena medida la compleja configuración actual del campo de las ciencias sociales y humanas y lo acumulado en nuestro campo, permite comenzar a desconstruir los relatos histórico-educativos construidos hasta ahora avanzando en un análisis de los desafíos que genera en el campo de la historia de la educación la crisis de las fronteras entre las disciplinas y los nuevos planteos respecto de la construcción de objetos de investigación. La pregunta es en todo caso cómo la mirada al pasado se encuentra permeada por la incertidumbre de un presente caracterizado por el cierre de las utopías, pero también cómo la resignificación de ciertos procesos históricos permite una apertura en la comprensión de lo contemporáneo y en la construcción de futuros posibles.

En segundo lugar respecto de los simposios, en algunos casos se constituyeron como un espacio de dispersión temática, sin embargo en otros fue posible visualizar la unidad de sentido de algunos objetos de análisis que configuran algo así como el territorio de la problemática cultural de distintos países latinoamericanos. Entre esos objetos cabe situar el normalismo y la fundación de la escolaridad moderna, los movimientos de renovación pedagógica como el de la Escuela Nueva, el papel político-educativo de los populismos, los fenómenos culturales que permean las políticas públicas (inmigración, exilios, etc.).

Por último quisiera no dejar afuera de esta reseña que este evento fue marco también de debates y polémicas respecto de las formas de representación político-académicas, de las formas de gestión y divulgación científica de la investigación histórico-educativa y de las instancias de organización y confluencia de países e individuos en las denominadas «sociedades» de investigadores.

Desde la constitución de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) en 1994 durante el encuentro de Campinas, cuyos miembros fundadores fueron los coordinadores de la Red de Historia de la Educación preexistente, se ha transitado un camino en el cual la aparición de Sociedades Nacionales de Historia de la Educación constituye el hecho más significativo. Cabe destacar que en una de las sesiones del congreso se realizó un panel de presentación de las Sociedades Nacionales de Historia de la Educación, entre las que se encontraban las de Argentina, Colombia y Chile. Dicha emergencia de sociedades nacionales como experiencias locales impacta indefectiblemente sobre las sociedades de mayor alcance como la SHELA, y desafía a debatir acerca de las formas de institu-

cionalización político-académicas.

En este sentido sería promisorio que en los próximos eventos se pudiera articular la discusión sobre la cuestión latinoamericana e iberoamericana con un debate acerca de cómo imaginar y renovar las formas de representación en un escenario de globalización de la cultura, de precariedad de las condiciones para la producción intelectual en muchos de los países y de crisis de legitimidad política.

No escindir la producción teórico-histórica y la lectura del escenario en el que los historiadores de la educación investigamos y enseñamos, de las formas políticas que los investigadores latinoamericanos nos damos para transferir y articular nuestros relatos y para concretar nuevos proyectos, me parece una hipótesis de trabajo que puede ser muy fructífera.

Es importante naturalizar el hecho de que los Congresos no son sólo eventos imponentes, sino acontecimientos atravesados por estrategias y luchas por la configuración de un campo intelectual, por la definición de posiciones político-académicas, por la legitimación de interpretaciones acerca de las formas de vinculación entre los países, y por concepciones acerca de la producción y circulación del conocimiento.

Estas polémicas no obturan el campo ni lo cierran, en todo caso pueden convertirse en insumos para construir mejores formas de democratización del conocimiento y de la información, para quitar solemnidad a las instancias políticas cristalizadas, y para volver a situar la actividad de los intelectuales en la trama compleja y conflictiva de los países latinoamericanos. La relación entre presente, pasado y futuro, tan tematizada por Agnes Heller, nos convoca a un desafío intelectual singular en la mirada de los procesos educativos.

SANDRA CARLI

Buenos Aires (Argentina)

COLOQUIO INTERNACIONAL "EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEAS: TENDENCIAS Y RETOS". Corporaciones Universitaria Iberoamericana y Tercer Milenio, Bogotá. 18 - 20 de junio de 1996.

Durante los días 18, 19 y 20 de Junio de 1996 se llevó a cabo en el Auditorio de Cafam en la Ciudad de Santa fé de Bogotá, Colombia, el "Coloquio Internacional sobre Educación y Pedagogía contemporáneas: Tendencias y Retos", con la participación tanto en los paneles como conferencistas, de investigadores pertenecientes a distintos países de Latinoamérica.

El evento fue organizado por las Corporaciones Universitaria Iberoamericana y Tercer Milenio, y la convocatoria fue dirigida a aquellos profesionales que se encuentran vinculados al área educativa y que están interesados en profundizar y

aportar experiencias para la construcción de elementos y metodologías que permitan desarrollar experiencias pedagógicas.

Los objetivos que persiguió el encuentro fueron:

- * Contribuir al debate nacional e internacional acerca del estado del pensamiento pedagógico contemporáneo en Iberoamérica.
- * Presentar los avances de las nuevas tesis acerca de la problemática educativa actual
- * Identificar los retos y problemas a los cuales se enfrenta la educación y la pedagogía en la actualidad.
- * Aportar elementos metodológicos y conceptuales para la construcción colectiva e institucional de los proyectos educativos.
- * Animar el debate público alrededor del panel de la educación y la pedagogía en nuestro tiempo de modo que contribuya al desarrollo del Plan Decenal de Educación.

En respuesta a estos objetivos, alrededor de 500 personas participaron del Coloquio -superando ampliamente las expectativas iniciales- el que dio comienzo con las palabras de sus organizadores y con el discurso inaugural de la Sra. Ministra de Educación Nacional, María Emma Mejía Vélez. Esta última expuso sobre la evolución de la situación educativa colombiana y efectuó un diagnóstico actual e instó luego a los asistentes al compromiso con el Plan Decenal de Desarrollo Educativo (1996-2005) en el marco de la Ley General de Educación expedida en 1994.

En la misma jornada se asistió a la Conferencia del Colombiano Dr. Carlos Eduardo Vasco, cuya temática también estuvo vinculada a la Ley General de Educación y al Proyecto Educativo Institucional. Posteriormente se constituyó el Panel sobre "Pedagogía y Epistemología", compuesto por los investigadores colombianos M. Díaz, y H. Quiceno (ambos de la Universidad del Valle), R. Floréz (Universidad de Antioquia) y por los investigadores argentinos, V. Guyot (Universidad Nacional de San Luis) y M. Narodowski, (Universidad Nacional del Centro). Todas las ponencias y paneles fueron comentados y debatidos luego con la intervención de los asistentes.

En los días subsiguientes fueron escuchadas las conferencias del colombiano Abel Rodríguez, de la académica del Uruguay Diana Dumar, del investigador argentino Dr. M. Narodowski y de la Dra. Olga Lucía Zuluaga (Universidad de Antioquia-Colombia). Los paneles presentados versaron sobre los temas "Educación y políticas en América Latina", con Graciela Amaya de Ochoa (ICFES-Colombia), Astrid Fischel (Costa Rica) y J. Sánchez por Colombia.

El Tercer Panel fue convocado para referirse al tema "Corrientes Pedagógicas y el Proyecto Educativo Nacional", los investigadores invitados a participar fueron Silvina Gvirtz (Universidad Nacional de Buenos Aires), A. Alvarez Galleo (U.P.N.-Colombia) y F. Social (Colombia). Finalmente, el cuarto y último Panel se refirió específicamente al tema "Formación de maestros" con las exposiciones de Alberto Echeverry (U. de Antioquia), Javier Sáenz (IDEP-Colombia) y Fran-

cisco Caijao (Fundación FES-Colombia).

Sin pretender efectuar una evaluación subjetiva del evento, cabe destacar que en la situación actual, signada por reformas y cambios educativos, promover espacios de discusión, donde se dé a conocer la producción, los avances, las nuevas tesis acerca de la problemática educativa actual, enriquecido con el aporte de las visiones de otros países, es provechoso y a su vez necesario, a fin de difundir y debatir los nuevos saberes con el compromiso y participación de los actores educativos. En procura de efectuar diagnósticos certeros, tendientes a asegurar la construcción colectiva e institucional de los proyectos educativos, en el marco de los desafíos propuestos por el pensamiento pedagógico contemporáneo en general y frente a los retos de la política educativa colombiana en particular.

La clausura del evento estuvo a cargo de Dr. Alberto Martínez Boom y de la Dra. Eloisa Vasco Montoya. Las circunstancias del mismo fueron aprovechadas para el lanzamiento de la Revista internacional: *Enfoques Pedagógicos*.

CLAUDIA VAN DER HORST
Tandil (Argentina)

XI COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Granada, 23 - 26 de setiembre de 1996.

Del 23 al 26 de septiembre de 1996 tuvo lugar, en Granada, el IX Coloquio de Historia de la Educación organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación, sobre "El currículum: historia de una mediación social y cultural". En él participaron 169 profesores e investigadores procedentes de universidades e Instituciones españolas, en su mayoría, así como de europeas -Alemania, Francia- y americanas -Argentina, Brasil, Estados Unidos, Méjico y Uruguay-. Las conferencias inicial y de clausura estuvieron a cargo, respectivamente, de Barry M. Franklin -*Whatever Happened to Curriculum History? The view from the United States of America*- y Julio Ruiz Berrio -*Lo que 'sostiene' un profesor de Historia de la Educación. La enseñanza de la Historia de la Educación en una sociedad informatizada*. El coloquio se estructuró en torno a las siguientes mesas o secciones: 1. *La construcción de las disciplinas escolares*; 2. *La formación de las políticas curriculares y los sistemas educativos*; 3. *Agentes y actores/actrices del currículum*; 4. *Espacios y tiempos en la organización escolar*; 5. *Currículum y relaciones de género en la Historia*; 6. *El currículum y la creación de áreas distintas*; 7. *El currículum y los libros de texto*; 8. *Investigaciones y nuevos desarrollos en la Historia de la Educación*. Las actas que recogen las conferencias y comunicaciones presentadas pueden solicitarse al profesor Diego Sevilla Merino, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus la Cartuja,

18071, Granada (Fax: 58-243761; E-mail: sevilla@platon.ugr.es).

Durante dicho coloquio tuvo lugar la Asamblea general anual de la Sociedad de Historia de la Educación, uno de cuyos puntos era la elección, por votación, de una nueva Junta directiva. Celebrada la misma, resultó elegida la siguiente Junta directiva: Presidente: Agustín Escolano Benito; Vicepresidente: José María Hernández Díaz; Secretario: Alejandro Tiana Ferrer; Vocales: Pilar Ballarín Domingo, Narciso de Gabriel Fernández, Aida Terrón Bafuelos y Antonio Viñao Frago.

Otro de los acuerdos adoptados en la Asamblea general fue que el X Coloquio Nacional de Historia de la Educación tuviera lugar en Murcia con el tema *La universidad en España (siglo XX)* -extensible a la universidad en iberoamérica y en dicho siglo en función de las comunicaciones que se presenten-. El coloquio tendrá lugar a fines de septiembre de 1998 y está previsto, con carácter provisional, que tenga cuatro secciones: Política universitaria, Curriculum, Profesores y estudiantes y La Historia de la Educación como disciplina académica y campo de investigación. Las propuestas de comunicación -título provisional y un resumen de la misma de al menos 300 palabras- podrán remitirse, antes del 31 de diciembre próximo, para su aprobación, al X Coloquio de Historia de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Apartado 4.021, 30080 Murcia (fax: 68-364146). Antes del 31 de enero los proponentes recibirán un escrito de aceptación tras el cual dispondrán hasta el 15 de mayo para enviar las comunicaciones aceptadas.

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Murcia (España)

LOS MANUALES ESCOLARES COMO FUENTE PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. UN ANÁLISIS COMPARATIVO.
UNED, Madrid, 1 - 4 de octubre de 1996.

Este seminario fue convocado por el departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Madrid. En ese departamento tiene su sede el Proyecto MANES (Investigación sobre los Manuales Escolares), que fue iniciado en 1992. El proyecto tiene como objetivo una amplia investigación sobre los manuales escolares españoles en el periodo que se extiende desde 1808 hasta 1990. Para ello está realizando un censo informatizado lo más completo posible de esos textos, recogiendo y analizando a la vez toda la legislación establecida sobre textos escolares en ese periodo. La investigación tiene como objetivo, entre otros, la reconstrucción de la historia de las diversas editoriales de libros de texto, el estudio bibliométrico de la producción editorial, el estudio de las políticas y el análisis de las características peda-

gógicas de los manuales escolares, de acuerdo con diversos cortes temáticos, cronológicos y etapas educativas.

Se trata de un proyecto abierto, que se inició en colaboración con la Universidades de Valladolid, Murcia y Complutense de Madrid, y al que se han adherido otras Universidades españolas, europeas y de América Latina.

Fuera de España, el antecedente más significativo de esta iniciativa es el Proyecto EMMANUELLE, investigación iniciada hace más de una década por el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), de París, organismo con el que la UNED firmó en 1992 un convenio de colaboración.

El seminario sobre Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo, se convocó con la intención de ampliar los intercambios del Proyecto MANES con Universidades e investigadores de América Latina, además de los convenios de adhesión ya existentes con las Universidades de Cuyo (Argentina), Antioquía (Colombia) y la UNAM (México). El Seminario, organizado por la Profesora Gabriela Ossenbach, reunió a doce especialistas de Argentina (Profesores Rubén Cucuzza, Antonia Musia, Mariano Narodowski y Miguel Somoza), Brasil (Profesora Julieta Ramos Desaulniers), Colombia (Profesores Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera, Orlando Castro y Ximena Herrera), México (Profesoras Luz Elena Galván y Graciela Guzmán) y Uruguay (Profesora Diana Dumar). Se convocó con una temática abierta, con el fin de reunir ponencias de muy diversa índole que permitieran la discusión sobre la importancia de los textos escolares como fuente histórica desde muy diversos enfoques, metodologías y temas.

Se analizaron textos para la formación de maestros y para el uso de los alumnos en el aula, pero también se cuestionó la posibilidad de incorporar al análisis otros textos no estrictamente escolares, que cumplieron a lo largo de determinados periodos históricos una importante función de enseñanza y de transmisión de contenidos, ideas y valores, tanto a maestros como a alumnos (revistas, textos coleccionables, etc.). Se trataron, entre otros, manuales de Lectura, de Historia, de Educación Moral y Cívica, de Higiene y de Educación Física, así como un bloque muy interesante de textos escolares de varias materias utilizados durante el primer peronismo en Argentina.

A la discusión generada en torno a las ponencias de los profesores latinoamericanos contribuyeron también las conferencias de los profesores Ana Sacristán Lucas (UNED), Curriculum oculto y curriculum manifiesto en relación con los textos escolares y Agustín Escolano (Universidad de Valladolid), El libro escolar como espacio de memoria. El debate fue más allá de la consideración del libro de texto en sí como fuente para la Historia de la Educación, centrándose también, con gran intensidad, en cuestiones relativas al papel del maestro como mediador de conocimientos y valores a lo largo de la Historia.

En otro apartado del Seminario, se intercambiaron ideas y se hicieron las primeras gestiones para la adhesión de las Universidades latinoamericanas que contaron con ponentes en el Seminario al Proyecto MANES. Ello supondrá la crea-

ción de proyectos similares de catalogación y análisis de manuales escolares en distintos países, contando con la asesoría y la experiencia previa de la UNED en este campo.

Finalmente, se incluyó una visita a la Biblioteca Hispánica de la Agencia Española de Cooperación Internacional, donde se había preparado una pequeña exposición de manuales escolares latinoamericanos de los siglos XIX y XX. Se acordó con todos los participantes del Seminario iniciar la catalogación de los textos escolares latinoamericanos que forman parte del fondo de esta Biblioteca, proyecto que correrá a cargo de la UNED.

En términos generales, el Seminario constituyó un verdadero taller de trabajo. Está prevista la organización de un segundo Seminario, dedicado exclusivamente a cuestiones metodológicas relacionadas con el uso de textos escolares como fuente histórica, el cual se celebrará previsiblemente en Argentina en el transcurso del año 1997.

GABRIELA OSSENBACH
Madrid (España)

VI ENCUESTRO NACIONAL Y II INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Guadalajara- Jalisco, 27 - 29 de noviembre de 1996.

Este encuentro fue organizado por el Comité Académico Interinstitucional para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación en México y la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco recogiendo el antecedente de reuniones periódicas llevadas a cabo por investigadores de la especialidad desde 1987.

Entre otras entidades auspiciantes se contaron el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, el Colegio de Jalisco, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Pedagógica Nacional, la Unidad Iztapalapa y el Centro de Estudios Universitarios de la Universidad Autónoma de Puebla.

El evento reunió a investigadores de distintas universidades e institutos de México y de otros países.

La estructura del Encuentro comprendió conferencias, paneles y mesas temáticas.

La apertura contó con dos conferencias magistrales a cargo del Lic. Efraín González Luna Morfin y la Dra. Luz Elena Galván respectivamente. Esta última, presidente de la entidad convocante, abordó el tema *Ideas e imágenes en la cultura escrita*.

Otras seis conferencias concitaron el interés de los concurrentes, muy especialmente la que estuvo a cargo de Marc Ferro: *La enseñanza de la historia a través del cine*.

Los paneles reunieron a destacados especialistas en torno a cuatro temáticas: *Metodología de la Investigación en Historia de la Educación, La enseñanza de la Historia Regional, Maestras-Mujeres. Siglos XIX y XX y La Enseñanza de la Historia*.

Decenas de ponencias fueron leídas por sus autores en seis mesas temáticas: 1- Historia de los Actores Educativos; 2. Historia de las Instituciones Educativas; 3. Historia de los Sistemas Educativos; 4. Historia de la Cultura Escrita e Historia de las Imágenes y las Representaciones Sociales; 5. Historia de las Profesiones y Oficios; 6. Enseñanza de la Historia.

Los interesados en obtener la publicación de las ponencias pueden dirigirse al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Juárez N° 87, Tlapan. C.P. 14.000. México, DF. Tel/fax 573.90.66 y 573.91.06. Email: cijuare@servidor.unam.mx (At. Dra. Luz Elena Galván Lafargue)

JORGE SAAB
Ramos Mejía (Argentina)