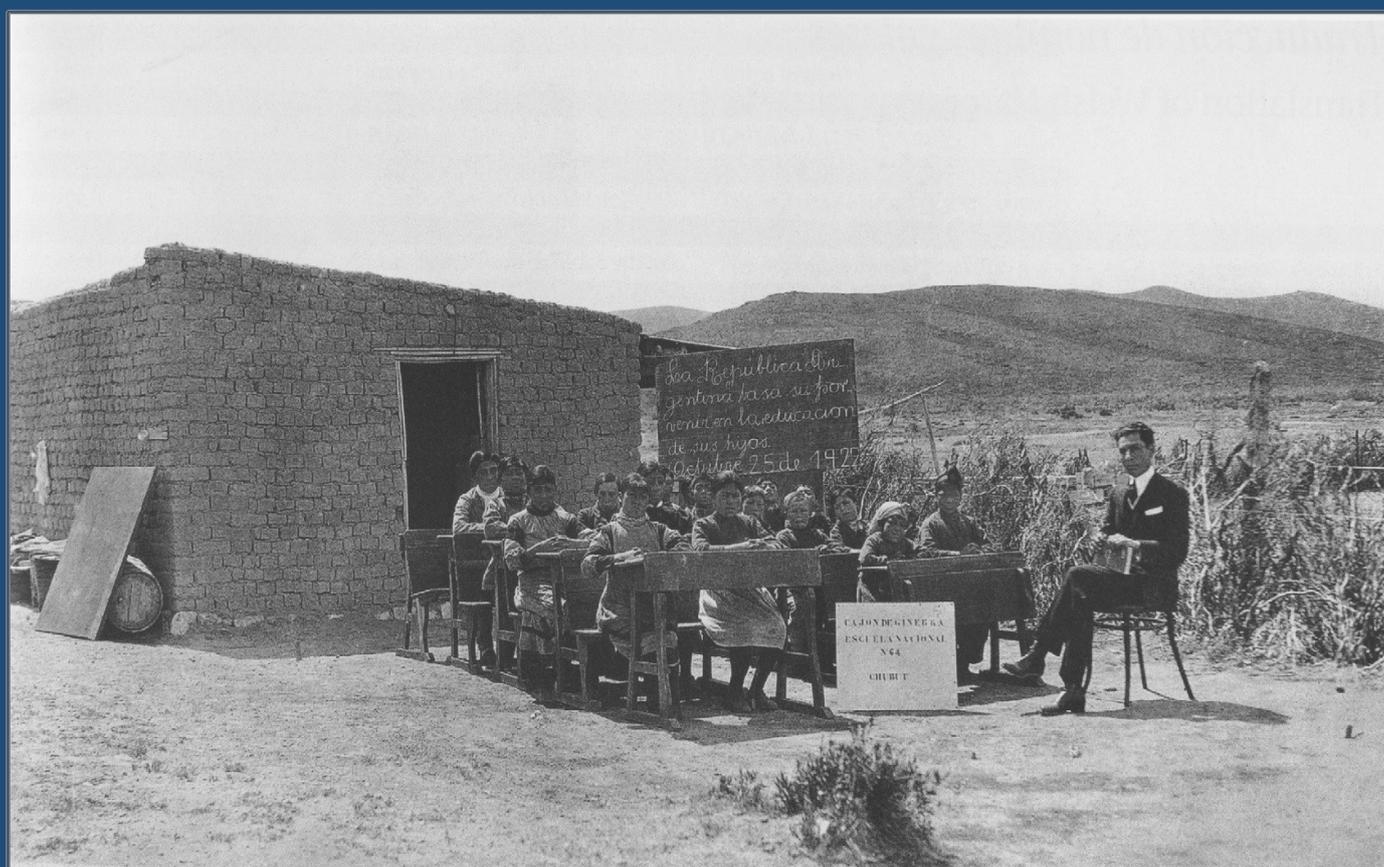


A N U A R I O

- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN -



SOCIEDAD ARGENTINA *de* INVESTIGACIÓN y
ENSEÑANZA *en* HISTORIA *de la* EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

VOLUMEN 24 - NÚMERO 1
2023

Equipo Editorial

Director

Ignacio Frechtel
Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Codirector

Agustín Assaneo
Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
Universidad Pedagógica Nacional

Secretaría editorial

Micaela Pellegrini Malpiedi
Universidad Nacional de Rosario
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Dossier

Belén Trejo
Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Valeria Macía
Universidad Nacional de Jujuy

Secretaria Técnica

Noelia Bruzzone
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Comité Editorial Nacional

Teresa Artieda (UNNE)
Adrián Ascolani (UNR)
Gerardo Bianchetti (UNSa)
Sandra Carli (UBA)
Rubén Cucuzza (UNLu)
Inés Dussel (FLACSO)
Silvia Finochio (UNLP)
Luis Garcés (UNSJ)
Silvina Gvirtz (UdeSA)
Carolina Kaufmann (UNER)
Pablo Pineau (UBA)
Adriana Puiggrós (UBA)
Lidia Mercedes Rodríguez (UBA)
Myriam Southwell (UNLP)
Claudio Suasnábar (UNLP)
Mirta Teobaldo (UNCom)

Comité Editorial Internacional

Marcelo Caruso (Universidad Humboldt-Alemania)
Anne-Marie Chartier (INRP-Francia)
Alain Choppin (INRP-Francia)
Agustín Escolano Benito (CEINCE-España)
Alejandro Álvarez Gallego (UPN-Colombia)
Luz Helena Galván Lafarga (CIESAS-México)
Marcela Gómez Sollano (UNAM-México)
Diana Gonçalves Vidal (UESP-Brasil)
Ian Grosvenor (Universidad de Birmingham-Inglaterra)
Jean Hebrard (INRP-Francia)
Oresta López (COLSAN-México)
Lucía Martínez Moctezuma (UAEM-México)
Kazumi Munakata (PUC-Brasil)
Antonio Novoa (Universidad de Lisboa-Portugal)
Gabriela Ossenbach (UNED-España)
Eugenia Roldán Vera (DIE-CINVESTAV-México)
Frank Simon (Universidad de Gante-Bélgica)
Magaldy Téllez (Universidad Central-Venezuela)
Pablo Toro (Universidad Católica-Chile)
Antonio Viñao (Universidad de Murcia-España)

In Memoriam

Rubén Cucuzza

Comisión Directiva SAIEHE

Presidente

Nicolás Arata

Secretaria

Gabriela Lamelas

Tesorero

Lucía Belén Merlos

Vocales

Mariano Carlos Ricardes (UNLuján) / Valeria Macía (UNJujuy) /
Sonia Elizabeth Riveros (UNSL) / Myriam Southwell (UNLP) /
Silvia Graciela Finocchio (UNLP) / Natalia García (UNR) /
Valeria Alejandra Olalla (UNER) / Alcides David Musín (UNNE) /
Agustín Assaneo (UNRN) y
Armando Ramón del Valle Jugo Suárez (I.S.P.P n.º 1 - Sgo. del Estero)

Edición y corrección

Germán Alfredo Kohli

Diseño de tapa

Germán Alfredo Kohli

Índice

- 1 Un nuevo ciclo que comienza, por *Ignacio Frechtel* y *Agustín Assaneo*.

Artículos de demanda continua

- 6 Hacia una *pedagogía sexual en la sub-región*. Redes, disputas, teorizaciones y modelos pedagógicos en el campo de la educación sexual latinoamericana (1960-1980), por *Santiago Zemaitis*.
- 52 Bibliotecas escolares en la Norpatagonia argentina: el lugar de la comunidad vecinal (1884-1930), por *Magalí Mayol*.
- 68 Democracia, laicidad y adogmatismo en la Primera Asamblea de Profesores (1949), por *Gabriela Rodríguez Silva*.

- 84 Escuela de Verano (Harvard, 1900). El caso de Puerto Príncipe (Cuba): organización y experiencias, por *Fernando Miguel Manzo Alonso* y *Alodio Mena Campos*.
- 105 La Escuela Normal Rural de Copiapó y la *escuela nueva*. Influencias educativas internacionales y sus expresiones desde el Norte chico chileno (1936-1947), por *Felipe Orellana Rojas*.
- 121 El viaje de Jesualdo Sosa a México y a Estados Unidos, por *Pamela Reisin*.

Reseñas

- 138 Giménez, J. C. (2021). *Virado a Sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*. 1ª edición. Rosario: Prohistoria, 300 pp., ISBN 978-987-809-023-8, por *Javier E. Rodrigo*.
- 142 Guichot-Reina, V. (ed.) (2022). *Mujer, educación e inclusión laboral: Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)*. 1ª edición. Barcelona: Octaedro, 218 pp., ISBN 978-84-19312-98-3, por *Mariano González-Delgado*.

- 146 Pussetto, M. (2022). *Lo que fue un paraíso se tornó un infierno: experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950*. Córdoba: Alción, 164 pp., ISBN 978-987-8962-26-9, por *Gabriela Lamelas*.
- 150 Franceschini, S. C. (2020). *Discursos y prácticas de la Eugenesia en la formación de profesores en Educación Física en Argentina durante las entreguerras. Los casos del INSEF de Buenos Aires y San Fernando*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, por *Adrián Cammarota*.
- 154 Rodríguez, L. G. y Petitti, M. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*. 1ª edición. La Plata: Teseo, 244 pp., ISBN 978-987-88-2008-8, por *Emmanuel Montivero*.
- 159 Maestras y maestros de la ciudad de Buenos Aires entre 1880 y el Centenario, por *Malena Nigro*.

Un nuevo ciclo que comienza

Ignacio Frechtel y Agustín Assaneo

1

Con este editorial damos inicio no solamente al volumen 24.1 del *Anuario de Historia de la Educación*, sino también a una nueva gestión que, durante dos años, tiene a cargo la responsabilidad de llevar adelante nuestra revista. Queremos agradecer especialmente a la SAIEHE, que organizó el concurso para la renovación del equipo¹, al jurado, que participó en el proceso de evaluación del proyecto y de los antecedentes, y, por supuesto, a la dirección anterior del *Anuario*, llevada adelante por Eduardo Galak y Ana Abramowski.

Asumimos la gestión del *Anuario* con un nuevo portal, puesto en funcionamiento hacia finales de la gestión anterior, durante la cual se instaló el sistema OJS con el que actualmente administramos y publicamos la revista. Tuvimos (y tendremos

¹ Actualmente componemos el equipo del Anuario: Ignacio Frechtel (Dirección), Agustín Assaneo (Codirección), Micaela Pellegrini Malpiedi (Secretaría editorial), Valeria Macía y Belén Trejo (Dossiers temáticos) y Noelia Bruzzone (Secretaría técnica)

que) llenar ese portal de contenido, actualizarlo y cargar nuevamente los números históricos, desde los que fueron publicados en papel hasta los que se publicaron en versión digital; tarea que ya estaba casi terminada cuando se perdió el anterior portal en PPCT-CONICET. Hoy estamos muy cerca de disponer de toda la colección de anuarios completa en un mismo portal, en acceso abierto, libre y gratuito para que cualquiera los pueda descargar desde cualquier parte del mundo. Esto permite acceder a todo el contenido publicado por el *Anuario* desde su primer número, allá por el año 1997.

Con la puesta en marcha de nuestro nuevo portal, también tuvimos que volver a actualizar las indexaciones. Revalidamos nuestra pertenencia a *Scielo*, fuimos recalificados por *Latindex* y, aplicamos favorablemente para mantener la continuidad en el Núcleo Básico-CAICYT. Pero, además de mantener nuestras indexaciones anteriores, una gran novedad es que nos postulamos y fuimos aceptados en *DOAJ*, un índice global de revistas de acceso abierto. Además, como parte del vínculo con CAICYT-CONICET, fuimos también incluidos en *MALENA*, un portal que «[...] identifica las publicaciones periódicas científicas argentinas, su política editorial en materia de accesibilidad y archivo, su categorización según la res. 2249/14 CONICET y los indizadores regionales iberoamericanos donde han sido incorporadas»². Con esto damos los primeros pasos en el compromiso de mantener e

² Fuente: [<http://www.caicyt-conicet.gov.ar/malena/acerca>].

incrementar la visibilidad del *Anuario* a través de la pertenencia a una mayor cantidad de redes de revistas científicas y académicas.

Escribimos estas palabras a cuarenta años de la recuperación de la democracia en nuestro país, luego de la más trágica dictadura cívico-militar de nuestra historia, en un aniversario muy valioso para la sociedad argentina. A modo de conmemoración, y como contribución al ejercicio de la memoria, el número que se publicará a fin de año contendrá un *dossier* alusivo, dedicado a pensar los vínculos entre la educación y las transiciones democráticas desde la perspectiva de la Historia de la Educación, como una instancia más del compromiso de nuestro campo con los procesos de democratización.

Quienes hoy orillamos los cuarenta años tenemos el privilegio de ser la primera generación que vivió ininterrumpidamente en democracia (por lo menos en su aspecto formal e institucional), el período de mayor duración de nuestra historia. Sabemos de las deudas pendientes en materia de democratización en aspectos sociales, económicos y culturales, y allí está también nuestro compromiso, que no solamente se circunscribe a los aspectos académicos. Miramos a la sociedad a la cual la academia inevitablemente pertenece y con la que incluso es deudora, teniendo en cuenta los recursos públicos que financian nuestros proyectos y nuestras investigaciones.

Como decía Edgardo Ossana en el editorial del primer número,

El *Anuario* no está alineado en la cosificación de la verdad de corte academicista; por eso ofrece su

espacio a investigadores jóvenes y a la vez se presenta como un campo de desafío para posiciones transgresoras. Los únicos requerimientos son su definición como publicación académica en la búsqueda de un nivel de calidad de los trabajos. Podemos decir, sin riesgo de equivocarnos, que el *Anuario* es un espacio académico a la vez que un espacio de acción pedagógica educativa (Ossana, 1997: 16).

Además de la necesidad de romper con las fronteras —que muchas veces se convierten en límites— de la *verdad academicista*, hay un aspecto de la reflexión de Ossana que queremos enfatizar: la permanente preocupación por la renovación de la Historia de la Educación a partir de la incorporación de investigadoras e investigadores jóvenes y en formación. Sin duda, el espacio de sociabilidad de los investigadores en formación de la SAIEHE fue una instancia central para el empuje inicial que dio lugar al proyecto de gestión del *Anuario* presentado por el actual equipo que nos toca coordinar.

El desafío es el de transitar un camino que es angosto y que no está exento de adversidades. En un contexto académico global en el que imperan las evaluaciones, la competencia y la meritocracia, hay reglas que se imponen como necesarias para permanecer en la comunidad científica global. El riesgo es el de aislarse en el academicismo del que alertaba Ossana hace ya

veintiséis años. Nuestro compromiso es asumir ese desafío. Así como pusimos en marcha el nuevo portal y renovamos los procesos de evaluación e indexación, un objetivo central de esta gestión pasa por actualizar e incrementar esa pertenencia a índices y redes, para que el *Anuario* continúe siendo una referencia académica en el campo de la Historia de la Educación, extienda su visibilidad y reciba aportes de investigadoras e investigadores tanto de la región como de distintas partes del mundo. Sin embargo, como planteaba Ossana, no puede dejarse de lado que el *Anuario* es, a la vez, un espacio académico y un espacio de acción pedagógica educativa.

Este número se compone de artículos recibidos en la convocatoria permanente y que representan la multiplicidad de temas de un campo dinámico, en expansión, y con una gran vitalidad. Una muestra de este dinamismo son los encuentros promovidos y organizados este año por nuestra sociedad científica, la SAIEHE. El primero de ellos ocurrió en Córdoba, en mayo, bajo el título *La Historia de la Educación a Debate*, conmemorando los treinta años de las *Jornadas* organizadas en Luján por Rubén Cucuzza y su equipo, cuyos trabajos se compilaron luego en un libro que llevó ese mismo nombre. El segundo encuentro que organiza la SAIEHE son las tradicionales *Jornadas de la Sociedad*, que este año cumplen 22 ediciones y que se celebrarán en la ciudad de Rosario los días 30 y 31 de agosto y 1º y 2 de septiembre. En ambos casos, se trata de encuentros federales en los que investigadoras, investigadores, docentes y

estudiantes nos reunimos a debatir, conversar *sobre* y formarnos *en* Historia de la Educación.

* * *

El número 24.1 del *Anuario* presenta seis artículos de convocatoria permanente y seis reseñas. Abre este número el trabajo de Santiago Zemaitis *Hacia una pedagogía sexual en la sub-región. Redes, disputas, teorizaciones y modelos pedagógicos en el campo de la educación sexual latinoamericana (1960-1980)*. Allí, a partir de un exhaustivo análisis documental, el autor nos ubica en los problemas de la educación sexual latinoamericana entre los años sesenta y ochenta del siglo XX. Se trata de una mirada que representa un aporte ineludible a la hora de pensar un tema tan vigente en la actualidad, desde una perspectiva que lo ubica y construye históricamente. En definitiva, la educación sexual es un *significante vacío*, y sus contenidos posibles dependen de la lucha por darle significado.

El trabajo de Magalí Mayol, *Bibliotecas escolares en la Norpatagonia argentina: el lugar de la comunidad vecinal (1884-1930)*, representa un significativo aporte para la Historia de la Educación en la Argentina desde una perspectiva regional. Con

3

una mirada desde la historia de la lectura, la autora aborda las relaciones entre el Estado y la comunidad vecinal, en un vínculo en el que la sociedad civil fue un actor necesario para el proceso de implementación de las políticas definidas en un lejano nivel central. Las bibliotecas escolares fueron, además, pensadas como centros culturales que irradiaban la lectura no solamente hacia los niños y las niñas, sino también hacia la población adulta que componía sus familias, dando como resultado un sujeto lector ampliado.

Con *Democracia, laicidad y adogmatismo en la Primera Asamblea de Profesores (1949)*, Gabriela Rodríguez Silva presenta el panorama de los debates de los profesores de educación secundaria en Uruguay en torno al tema de la democracia y la laicidad, a partir de un exhaustivo análisis de fuentes compuestas principalmente por la prensa periódica. Este trabajo nos introduce en las interpretaciones sobre la laicidad en la República del Uruguay, con acepciones que van desde la ausencia de religión en la enseñanza hasta las impugnaciones al marxismo y a la manifestación de posiciones políticas por parte de los funcionarios estatales. La asamblea de profesores de secundaria fue un hito más para la consecución de esas interpretaciones que oscilaron entre lo religioso y lo político, pasando por los temas de la enseñanza dogmática, la libertad de enseñanza y la democracia.

Desde la isla de Cuba, Fernando Miguel Manzo Alonso y Alodio Mena Campos nos proponen pensar los vínculos pedagógicos entre Cuba y los Estados Unidos en los primeros

años del siglo XX, especialmente a partir de la experiencia de la Escuela de Verano de Harvard. A través de este artículo, que se inscribe en una posición crítica sobre algunas ideas de consenso en la historiografía cubana, podemos conocer en detalle el viaje de maestras y maestros de Camagüey que se trasladaron hacia Estados Unidos para complementar su formación de magisterio. En el contexto de la independencia de Cuba, que había logrado liberarse de España en 1898, los Estados Unidos comenzaron una política expansionista sobre la isla que incluyó acciones tanto militares como ideológicas y culturales. Sin embargo, retomando aportes historiográficos que lo preceden, este trabajo propone que la misión pedagógica no implicó un deterioro de las posiciones patrióticas cubanas.

El trabajo de Felipe Orellana Rojas *La Escuela Normal Rural de Copiapó y la escuela nueva. Influencias educativas internacionales y sus expresiones desde el Norte chico chileno (1936-1947)* adopta la perspectiva de la circulación para dar cuenta de la presencia de las ideas renovadoras en una escuela normal del norte de Chile, aportando elementos sobre las distintas formas de apropiación que tuvieron las ideas renovadoras en los distintos países del mundo. Además, representa un aporte historiográfico ante los escasos estudios histórico educativos sobre esa región chilena.

El sexto trabajo de este número se titula *El viaje de Jesualdo Sosa a México y a Estados Unidos* y su autora es Pamela Reisin. En este escrito se aborda en profundidad la etapa posterior

a la experiencia relatada en *Diario de un Maestro* (1935), la obra de mayor trascendencia del pedagogo e innovador uruguayo, quien luego de su paso por la escuela en Canteras del Riachuelo y ser destituido por el gobierno de Terra emprendió un viaje a México, contratado por el gobierno de ese país como asesor. El artículo recupera y analiza fuentes escritas en el periodo, así como las críticas que Jesualdo realiza a pedagogos estadounidenses, sin dejar de lado las implicancias que tuvo tanto su asistencia a la 8^{va} Conferencia de la NEF como sus desacuerdos con el gobierno de Cárdenas.

5 Para cerrar el número, la sección *Reseñas* presenta cuatro reseñas de libros y dos de tesis. Entre las primeras, Javier Rodrigo escribe sobre el libro de Juan Cruz Jiménez *Virado a Sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*. Desde España, Mariano González-Delgado aporta *Mujer, educación e inclusión laboral: Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)*, de Virginia Guichot-Reina. Gabriela Lamelas reseñó el libro de Mariano Pussetto *Lo que fue un paraíso se tornó un infierno: experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950*, y Emmanuel Montivero reseñó *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, de las autoras Mara Petitti y Laura G. Rodríguez.

Las tesis reseñadas son *Discursos y prácticas de la Eugenesia en la formación de profesores en Educación Física en Argentina durante las entreguerras. Los casos del INSEF de Buenos Aires y San Fernando*, de Silvina Clara Franceschini, escrita por

Hernán Cammarota; y *Maestras y maestros de la ciudad de Buenos Aires entre 1880 y el Centenario*, tesis de Malena Nigro reseñada por la autora.

Esperamos que encuentren en estos artículos un aporte a los problemas del campo de la Historia de la Educación y que sean parte de la difusión de la revista.

Buenos Aires y Bariloche, junio de 2023.

Referencias bibliográficas

Ossana, E. (1997). "Editorial". En *Anuario de Historia de la educación*, número 1.

*Artículos de
demanda continua*

**Hacia una *pedagogía sexual en la sub-región.*
Redes, disputas, teorizaciones y modelos
pedagógicos en el campo de la educación sexual
latinoamericana (1960-1980)**

*Santiago Zemaitis*¹

Resumen

En este artículo interesa explorar y conocer las iniciativas, redes, consensos, disputas y modelos pedagógicos que permitieron la problematización de la educación sexual como política pública entre 1970 y 1980. Para ello, se propone reconstruir algunos antecedentes de iniciativas y sus agentes claves de lo que se aquí se denominará como *campo regional y experto de la educación sexual latinoamericana*. Para ello,

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes; Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becario postdoctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ayudante Diplomado en la Cátedra de Problemática Educativa Contemporánea (UNLP). Argentina. Contacto: [zemaitis.santiago@gmail.com]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-8660-1493].

inicialmente se contextualiza la situación de la región latinoamericana a mediados de siglo XX, con énfasis en el lugar de las ideas desarrollistas y de algunos organismos internacionales de financiamiento en la promoción de la *educación en población* y en programas de planificación familiar. Seguidamente, se revisan algunas iniciativas pioneras en la Argentina en promover la educación sexual, como la *Asociación Argentina de Protección Familiar* (1966), la *Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología* (1976) y el *Centro de Orientación para la Vida Familiar y Comunitaria* (1964). Desde allí interesará mapear a ciertos agentes que fueron decisivos para establecer relaciones y conexiones con otros países. En tercer lugar, se exploran tres iniciativas regionales, como la *Oficina Latinoamericana de Educación Sexual* y el *Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe* —ambos fundados en 1975—, y la *Federación Latinoamericana de Sexualidad y Educación Sexual*, creada en 1980. Estas organizaciones fueron arena de luchas por las atribuciones y significaciones en torno a la educación sexual, particularmente, su inclusión en programas y políticas estatales y particulares. En la cuarta y última sección, se reconstruyen las conceptualizaciones que parte de las y los participantes realizaron en diálogo con algunas teorizaciones más propias del campo pedagógico. Se analizan allí las tematizaciones acerca de los ámbitos educativos que la educación sexual y la construcción de modelos conceptuales específicos del campo de la educación sexual, como el moralista, el biologicista, el mecanicista, el erótico, el patologista, el dialógico-concientizador y el integral.

Con estas conceptualizaciones, quienes defendían la educación sexual como una política educativa intentaron dejar atrás los silencios y reducciones que envolvían las significaciones morales, científicas y pedagógicas en torno a la sexualidad, apelando a la construcción de modelos conceptuales renovados para impulsar una modernizante *pedagogía sexual para la sub-región*.

Palabras clave

Educación sexual, educación integral, expertos, modelos pedagógicos, América Latina.

Abstract

This article explores and learns about the initiatives, networks, consensus, disputes and pedagogical models that allowed the problematization of sex education as a public policy between 1970 and 1980. For this, it is proposed to reconstruct some background of initiatives and their key agents of what which will be referred to here as the regional and expert field of Latin American sex education. For this, the situation of the Latin American region in the middle of the 20th century is initially contextualized, with emphasis on the place of development ideas and some international financing organizations in the promotion of population education and family planning programs. Next, some pioneering initiatives in Argentina to promote sex education are reviewed, such as the

Argentine Association for Family Protection (1966), the Rosario Association for Sex Education and Sexology (1976) and the Orientation Center for Family and Community Life (1964). From there, it will be interesting to map some agents who were decisive in establishing relationships and connections with other countries. Third, three regional initiatives are explored, such as the Latin American Office for Sex Education and the Regional Committee for Sex Education for Latin America and the Caribbean, both founded in 1975, and the Latin American Federation for Sexuality and Sex Education created in 1980. These organizations were the arena of struggles for the attributions and meanings around sex education, particularly its inclusion in state and private programs and policies. In the fourth and last section, the conceptualizations that some participants in this field carried out in dialogue with some theories more typical of the pedagogical field are reconstructed. The thematizations about the educational fields that sex education are analyzed there, and the construction of specific conceptual models of the field of sex education, such as the moralist, biologist, mechanistic, erotic, pathologist, dialogical-conscientizing and integral. With these conceptualizations, those who defended sex education as an educational policy tried to leave behind the silences and reductions that involved the moral, scientific, and pedagogical meanings around sexuality, appealing to the construction of innovative concepts to promote a modernizing sexual pedagogy for the sub-region.

Keywords

Sex education, comprehensive education, experts, pedagogical models, Latin America.

Introducción

Desde mediados del siglo XX, se experimentó una renovación de los paradigmas culturales, científicos y educativos en torno a las concepciones de la sexualidad y sus posibles abordajes pedagógicos. En diálogo con las investigaciones recientes, enmarcadas en la Historia de la educación y de la Historia social del género y la sexualidad, esto estuvo vinculado con la dislocación de lo sexual entendido desde sus concepciones modernas como algo reductible a la reproducción biológica, a un asunto secreto, silenciado o privado, o bien, como una dimensión reducida a la fisiología y anatomía genital y vinculada a las *enfermedades venéreas*. Del mismo modo, las posiciones educativas, pedagógicas, médicas y psicológicas de principios de siglo, han promovido mayormente esos aspectos para la educación sexual de las generaciones más jóvenes, como también se han conocido posturas más represivas en donde el tratamiento de lo sexual resultaba vergonzante, peligroso y contraproducente para el desarrollo infantil, adolescente y juvenil.

De este modo, las investigaciones histórico-culturales de la sexualidad vienen mostrando que desde la década de 1960 la educación sexual se configuró en un tema de creciente interés, intervención y disputa entre agentes del Estado, comunidades de

9

profesionales procedentes de diversas disciplinas científicas y ámbitos (medicina, ginecología, psicología, psicoanálisis, psiquiatría, sexología, de servicios y programas de planificación familiar de financiamiento internacional, entre otros), como también fue una cuestión a abordar en las agendas de los Estados y de los organismos de financiamiento internacional, en el marco de la recepción de los discursos internacionales sobre el desarrollo y la modernización en la región latinoamericana. Partiendo de las indagaciones desarrolladas en la Argentina, la educación sexual se configuró como una problemática de orden público (educativo, familiar, científico, experto, estatal, religioso), en un tiempo de emergencia de nuevos hábitos y pautas sexuales y eróticas de los jóvenes *de la nueva ola* (Manzano, 2017) —como el sexo prematrimonial, la prolongación de la edad de contraer unión civil y matrimonial, etc.— y, junto a ello, de difusión de métodos anticonceptivos, en el marco de iniciativas privadas destinadas a la planificación familiar, en un contexto en donde el Estado no proveía políticas allí destinadas. Al mismo tiempo, algunas voces renovadoras del campo *psi* y del psicoanálisis comenzaron a resignificar la sexualidad, entendida ahora como una dimensión vinculada al cuidado, a la libertad de elección de las mujeres, al placer, al bienestar y las relaciones interpersonales. En este contexto, entre los años sesenta y setenta, ganaron legitimidad y popularidad los *nuevos profesionales del sexo* (sexólogos, terapeutas sexuales, divulgadores, psicoanalistas, entre otros) que difundieron técnicas y consejos en revistas y libros de gran circulación y consumo masivos, pasando a ser la sexualidad un

objeto de interés popular, de intervención y de pedagogización dentro del discurso sexológico. Otra serie de indagaciones se ha centrado en las posiciones religiosas ante la educación sexual, sobre todo si se consideran los tiempos del *Concilio Vaticano II* —inicios de los sesenta—, cuando la cúpula religiosa aceptó la educación sexual con fundamentos de la pedagogía y la didáctica, aunque la siguió considerando, principalmente, como un derecho privado de las familias en donde el Estado o los intereses particulares no debían tener mayor injerencia. Sin embargo, esto no fue un impedimento para el debate regional de la educación sexual, incluso se reconoció el interés de algunos pastores, sacerdotes y religiosos en conocer temas lindantes con educación sexual, pensada en ese caso como una educación para el amor romántico y la formación familiar (Cosse, 2006, 2010; Felitti, 2009, 2012; Miranda, 2011; Gogna, Jones e Ibarlucía, 2011; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2012; Esquivel, 2013; Esquivel y Vaggione, 2015; Trebisacce, 2015; Torres, 2014, 2019; Manzano, 2017; Milanese, 2019, 2021; Zemaitis, 2021).

Indagado, entonces, el carácter público que asumió la educación de la sexualidad, en esta comunicación² nos interesa

² Aquí se presenta una reelaboración de uno de los capítulos de mi tesis doctoral titulada: *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)*, desarrollada en el marco del Programa del Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). La tesis fue defendida en marzo del año 2021 y estuvo bajo la dirección del Dr. Pablo Scharagrodsky y la Ph.D. Myriam Southwell.

profundizar en una dimensión menos explorada y que tiene que ver con la dimensión regional de la historia de la educación sexual latinoamericana (Baez, 2015, 2016). Centralmente, interesa explorar y conocer las redes, consensos, disputas y modelos pedagógicos que permitieron la problematización de la educación sexual como política pública, en la tensión entre lo privado y lo estatal. Para ello, se propone reconstruir algunos antecedentes regionales de iniciativas y agentes de lo que se aquí se denominará como un campo regional y experto de la educación sexual. De este modo, el supuesto central que atraviesa este recorrido es que el significativo *educación sexual* fue una noción que logró articular, a nivel regional e internacional, diferentes agentes sociales del campo de la sexología y la planificación familiar, que aquí consideraremos como *expertos*, pioneras/os o agentes de gran reconocimiento y autoridad en sus disciplinas y actividades profesionales.

Para ello, en un primer apartado, el escrito inicia contextualizando la situación de la región latinoamericana a mediados de siglo XX, con énfasis en el lugar de las ideas desarrollistas y de algunos organismos internacionales de financiamiento en la promoción de la *educación en población* y en programas de planificación familiar. En una segunda sección, se revisan algunas iniciativas pioneras en la Argentina en promover la educación sexual, como la *Asociación Argentina de Protección Familiar* (1966), la *Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología* (1976) y el *Centro de Orientación para la Vida Familiar y Comunitaria* (1964) para, a partir de allí, mapear a algunas/os

agentes que fueron decisivos para establecer relaciones y conexiones con otros países. Luego, en tercer lugar, se exploran tres iniciativas regionales claves como la *Oficina Latinoamericana de Educación Sexual* y el *Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe* —ambos fundados en 1975—, y la *Federación Latinoamericana de Sexualidad y Educación Sexual* creada en 1980. Estas organizaciones fueron arena de luchas por las atribuciones y significaciones en torno a la educación sexual, particularmente, su inclusión en programas y políticas destinados a la planificación familiar. En la cuarta y última parte, se reconstruyen las conceptualizaciones que algunas/os participantes de este campo realizaron en diálogo con algunas teorizaciones más propias del campo pedagógico. Se analizan allí las tematizaciones acerca de los *ámbitos educativos* que la educación sexual, siguiendo la definición tripartita provista por Philip Hall Coombs a fines de 1960, y la construcción de modelos conceptuales específicos del campo de la educación sexual, como el *moralista*, el *biologicista*, el *mecanicista*, el *erótico*, el *patologista*, el *dialógico-concientizador* y el *integral*. Con estas conceptualizaciones, quienes defendían la educación sexual como una política educativa, intentaron dejar atrás los silencios y reducciones que envolvían las significaciones morales, científicas y pedagógicas en torno a la sexualidad, apelando a la construcción de modelos conceptuales renovados para impulsar una modernizante *pedagogía sexual para la sub-región*.

Como clave de lectura, este recorrido pone de relieve las tensiones y teorizaciones que la educación sexual suscitaba de

modos diversos, en tanto es considerando analítica y metodológicamente como un objeto transnacional, transdisciplinar y de carácter contingente, siendo imposible fijar una única significación. En consecuencia, la aproximación teórica comprende a la *educación sexual* como un significante vacío, como un término que es objeto de una lucha ideológica muy fuerte (Southwell, 2008). Desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), los significantes vacíos son aquellos términos a partir de los cuales se intenta, siempre de forma imposible, fijar o articular parcialmente ciertos significados (Southwell, 2014, 2018). De este modo, la historización de la educación sexual, como significante tendencialmente vacío y precario, conlleva a advertir que existieron —y existen— una pluralidad de agentes que disputan por hegemonizar y dominar ciertos significados que rodean al término, en virtud de que esas significaciones no pueden quedar fijadas a una única articulación (Laclau y Mouffe, 1985; Laclau, 2005).

Por último, el cuerpo de materiales y fuentes analizados estuvo compuesto por: ponencias y actas de congresos, simposios y jornadas académicas con temáticas relativas a las políticas de población, desarrollo, demografía, planificación familiar y educación sexual, realizados en diferentes países; textos, artículos de revistas de divulgación, libros y catálogos escritos por los miembros de estas comunidades; boletines e informes de organismos internacionales y de asociaciones y federaciones de carácter regional. La reconstrucción de esta historia regional fue posibilitada también por los testimonios orales de ciertos agentes

que fueron claves. A través de entrevistas en profundidad se cuenta, por un lado, con el relato de Mirta Granero, una de las fundadoras de la *Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología*, mientras que, por otro lado, obtuvimos también los testimonios de Luis María Aller Atucha y Jorge Pailles, formados en la *Asociación Argentina de Protección Familiar* y responsables de programas de planificación familiar y educación sexual.

Educación sexual, desarrollo y saber experto en América Latina a mediados del siglo XX

La problematización de la educación sexual en América Latina se desarrolló en un contexto en el que los sistemas educacionales de la región se encontraban en una etapa de expansión vinculada a los procesos de industrialización iniciados durante las décadas de 1950 y 1960 (Torres y Puiggrós, 1997)³. En ese periodo, mediante la sustitución de importaciones, una parte significativa de las economías de la región⁴ mostraba un crecimiento económico, promoviendo el consumo nacional en los

³ Entre otros procesos, se encontraba avanzada la ampliación en el acceso a la educación para la mayoría de los niños que alcanzaban la edad escolar como también la extensión de los años de la escolarización y el incremento en la provisión de insumos para la tarea educativa (Schiefelbein, 1997 citado en Torres, 2001: 32).

⁴ Según Béjar (2011), el modelo de sustitución de importaciones se desarrolló en países como la Argentina, Brasil, Perú, Chile, Uruguay, Venezuela, Costa Rica y, en menor medida, en Colombia.



mercados internos. Siguiendo a María Dolores Béjar (2011), el proceso de modernización intensificó las expectativas de ascenso social vinculadas al crecimiento urbano y la extendida alfabetización: el panorama para el *tercer mundo* parecía promisorio, la economía crecía y el nivel de vida mejoraba. Los principios y funciones sociales asignados en las proyecciones político-pedagógicas modernas a los sistemas educativos —como la formación del ciudadano y la construcción de los Estados nacionales—, comenzaron a entrar en crisis a mediados del siglo pasado. Esto dio lugar a significantes como modernización y desarrollo, originarios de los organismos internacionales y de las visiones económicas del desarrollismo difundidas en las políticas gubernamentales y en los sistemas escolares latinoamericanos (Martínez, 2004). En este contexto, como ha señalado Alberto Martínez, la expansión de la escolarización se asumirá como una de las estrategias más promisorias para superar el subdesarrollo (Martínez, 2004).

Desde estas visiones, otras de las vías para avanzar hacia un desarrollo más pleno se vinculaba con el control poblacional y con la regulación de los nacimientos. Como apunta Jéscica Báez (2015), una de las variables centrales en el marco de políticas desarrollistas, las políticas de población, y particularmente, la posibilidad de planificación familiar, cobraron un lugar preponderante en la agenda pública. En este contexto, la sexualidad es tematizada como problema de los Estados: su buena regulación podría colaborar en el *despegue* prometido a los países de la región anclados a condiciones de subdesarrollo (Báez, 2015).

En el contexto de posguerra, dentro del debate regional e internacional, se iniciaron discusiones y concretaron propuestas para abordar el problema de *explosión demográfica*, en especial en las regiones en desarrollo. Como sugiere Karina Felitti (2012), los países del primer mundo se encontraban cambiando sus pautas de conducta y se estaban generando mecanismos de regulación demográfica —por ejemplo, debido a los cambios en ciertas pautas culturales como la prolongación de la soltería, el retraso en la edad del matrimonio, la postergación del primer parto o el aumento de los divorcios—. Sin embargo, en los países en desarrollo la situación era distinta, ya que presentaban un crecimiento demográfico vertiginoso⁵.

En ese contexto, a partir de la década de 1950 tuvieron lugar encuentros y reuniones científicas y políticas internacionales con especialistas en demografía, reproducción humana y áreas afines con el objetivo de analizar el problema demográfico y el tratamiento de propuestas para el control de los nacimientos como modo de control de la población. En 1952, como consecuencia de la *Tercera Conferencia Internacional sobre Planeamiento Familiar* celebrada en Bombay (India), se creó la

⁵ Esto se volvió una preocupación a nivel internacional (la relación centro-periferia, desarrollo-población): el crecimiento poblacional del tercer mundo se convirtió en un problema demográfico y político, y una de las salidas posibles fueron los programas de planificación familiar como estrategias de educación sexual para las altas tasas nacimientos, «El problema no fue tanto el crecimiento de la población sino quiénes eran concretamente los que más se reproducían» (Felitti, 2012: 9).

Internacional Planned Parenthood Federation (IPPF)⁶ que tuvo como misión inaugural el financiamiento y la implementación de programas y políticas sociales y educativas dirigidas a la planificación familiar en varias regiones del mundo. La *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) fue otra de las primeras organizaciones internacionales en abordar la problemática de las dinámicas poblacionales. El organismo desarrolló acciones educativas orientadas a analizar y a comprender las causas y consecuencias de la dinámica poblacional. Otra entidad importante que financió políticas de control de la natalidad a partir de su creación en 1969 fue el *Fondo de Población de las Naciones Unidas* (UNFPA) (Falconier, 1997; Zemaitis, 2016).

Desde los inicios de la década de 1970, las iniciativas internacionales de la UNESCO, como la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT) y la *Organización Mundial de la Salud* (OMS), llevaron acciones de asesoramiento a los países sobre sus situaciones poblacionales e implementación de programas específicos sobre la *educación en población* en varios países de América Latina. Durante esta década, y de forma conjunta, la UNESCO y la UNFPA iniciaron sus acciones de asesoramiento e implementación de *políticas de población* en México, El Salvador y Perú. En la década siguiente estas acciones llegaron a Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana. En

términos disciplinares, en estos programas de *educación en población*, la Sociodemografía, la Ecología humana, la Educación familiar y la Educación sexual resultaban ser las áreas más abordadas (UNFPA, 2005).

Al mismo tiempo, también con mayor frecuencia durante la década de 1970, algunos países de la región comenzaron a implementar programas educativos obligatorios y, en otros casos, se trató de planes experimentales y pruebas piloto en educación sexual. Tal es el caso de Costa Rica (1969), Paraguay (1970, plan experimental, en 1972), Chile (entre 1972-1974), El Salvador (1972), Honduras (1974, implementación parcial), Panamá (1974), República Dominicana (1974), Bolivia (1975), México (plan experimental en 1976, obligatoria en 1977) y Cuba (iniciativa experimental en 1978 y obligatoria en 1981) (Flores Colombino, 2007).

A pesar de estos iniciales desarrollos, de modo general, las comunidades expertas que aquí se estudian demandaron a los Estados (principalmente) la responsabilidad de incluir en el currículum escolar temas sobre educación sexual al diagnosticar que sus desarrollos eran insuficientes, que la formación docente en temas de sexualidad era escasa y que se volvía necesario el trabajo intersectorial entre iniciativas y entidades privadas y los gobiernos.

Particularmente en este escrito interesa recorrer las asociaciones y entidades privadas en planificación familiar, sexología y educación sexual, y los lazos generados por el capital social y la experiencia acumulada de sus participantes;

⁶ Federación Internacional de Planificación Familiar.

movimiento que superó los límites y las experiencias locales para proyectarse en clave latinoamericana. En su conjunto, se las puede estudiar como posiciones *expertas* o especialistas en temas vinculados a la sexualidad y que colaboraron ampliamente en la configuración de un campo de la educación sexual, una red densa de intercambios, debates y tensiones, pero también de investigación, teorizaciones pedagógicas y experimentación educativa para un público especializado cada vez más interesado en la temática. Consideraremos a las y los agentes de este campo como *experta/os*⁷ ya que sus intervenciones públicas, realizaron diagnósticos e intentaron pronosticar una parte de la realidad educacional, además de demandar a los gobiernos latinoamericanos la implementación de políticas educativas y programas curriculares en educación sexual. Ello produjo las condiciones de posibilidad para a la construcción de la legitimidad (social, *experta*, académica, educativa, *experta*) de estas posiciones fundado, en parte, en la producción de *saberes expertos*, a partir de los cuales especialistas y profesionales sustentaron sus prácticas, intervenciones, disputas y propuestas educativas. Un saber de experticia es un saber autorizado

⁷ Seguimos aquí a Federico Neiburg y Mariano Plotkin (2004), para quienes el término *experto* es bien típico del siglo XX, mientras que las/os *expertas/os* modernas/os suelen ser las/os técnicos y las/os especialistas que trabajan en y para el Estado, como en las ONG y en organismos internacionales. Exceptuando de forma directa la trayectoria en cargos y funciones estatales, a las figuras que estudiamos las reconocemos desde su posición de especialistas, como *expertas/os* en la educación sexual.

socialmente (Bourdieu, 1985), disputando con otros sectores *la verdad* de aquello que se enuncia y se demanda —en nuestro caso, la sexualidad y la educación sexual— como así la legitimidad de sus efectos a través de sus declaraciones, prescripciones, (in)visibilización de grupos, sujetos y realidades (Zemaitis y Ojeda, 2018). Entre otras características, las comunidades profesionales interesadas en temas de sexualidad, reproducción y anticoncepción que aquí estudiamos (en especial desde figuras provenientes de los ámbitos de la sexología y la planificación familiar), se posicionaron como *expertas* ya que, además de ofrecer diagnósticos, formularon soluciones posibles con perspectivas más pedagógicas y, por tanto, menos centradas en las aproximaciones técnica o médicas en el abordaje educativo de la sexualidad.

Repasado el contexto general de la región, a continuación se revisan tres iniciativas de formación sobre temas de sexualidad y educación sexual desarrolladas en la Argentina —especialmente desde los ámbitos de la planificación familiar y la sexología—. Desde estas experiencias locales, se irán, luego, presentando los lazos regionales con miembros de entidades de otros países.

De las iniciativas locales a las redes regionales

Una experiencia pionera y de gran referencia en educación sexual y planificación familia fue la *Asociación Argentina de Protección Familiar* (AAPF), fundada en 1966. Surgió como una iniciativa particular de prestigiosos médicos de Córdoba y Buenos

Aires y tuvo como una de sus misiones la distribución de anticonceptivos gratuitos o a muy bajo costo, consultas ginecológicas —inicialmente— y la promoción de la maternidad y la paternidad responsables. Posteriormente fue extendiendo sus actividades educativas en formación y capacitación sobre anticoncepción a profesionales de la salud y, luego, a educadoras/es, padres, madres, jóvenes, adolescentes y docentes. Su sede central se encontraba en la ciudad de Buenos Aires, pero sus servicios también se daban en otros lugares como hospitales, consultorios particulares, aun cuando desde los inicios de 1970 hasta la vuelta a la democracia, las actividades de promoción de planificación familiar y anticoncepción estuvieron fuertemente restringidas⁸. Si bien «[...] la asociación se planteaba como una alternativa frente a la ausencia de políticas públicas sobre planificación familiar y educación sexual, sus acciones se insertaban en el ámbito estatal» (Felitti, 2012: 53). El contexto de su vida institucional fue posible gracias a la ausencia de políticas

⁸ En 1974, el peronismo aprobó el Decreto n.º 659, donde se disponía la prohibición de actividades sobre planificación de la natalidad, al tiempo que se ordenaba el control sobre la comercialización de productos anticonceptivos. Se solicitaba en este decreto el pedido de recetas por triplicado para acceder a la compra de pastillas anticonceptivas. Pero el requisito de la receta para las compras en las farmacias nunca llegó a aplicarse sistemáticamente; aunque sí se cerraron unos 60 consultorios de planificación familiar (Llovet y Ramos, 1986). Durante la dictadura, en 1977, se aprobó otro decreto que también prohibía las actividades de planificación familiar. Cfr. Argentina (1977). *Decreto n.º 3938*. Comisión Nacional de Política Demográfica.

públicas en planificación familiar y educación sexual, y a las restricciones en el acceso de mujeres a anticonceptivos por parte del Estado, tal como ha indagado Felitti (2012). Según la autora, aún en períodos de gobiernos militares, posicionados en contra de la planificación familiar, la AAPF pudo continuar con sus actividades⁹.

Allí, algunas/os referentes fueron Domingo Olivares, Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles, Graciela Marchettich, Nilda Calandra y posteriormente Luis Parrilla. Desde la AAPF se formaron referentes claves que ocuparon posiciones institucionales importantes en organismos internacionales de planificación familiar y en las iniciativas regionales que fueron configurando el campo de la educación sexual; desde allí, sus ideas influyeron en las reconceptualizaciones pedagógicas de los modelos o corrientes *integrales*, como se desarrollará más adelante. Por un lado, Aller Atucha, de formación Comunicador social por la Universidad de Buenos Aires, participó de la *Asociación* en 1970 como Director de comunicación y educación, mientras que en 1972 continuó vinculado al equipo de la AAPF como colaborador externo, mientras realizaba asistencia en planificación familiar y educación sexual en proyectos implementados en Brasil, Costa Rica y Perú. Por su experiencia,

⁹ Esto se debe a que las concepciones sobre la familia cristiana, las diferencias de los roles de género, la sexualidad solo dentro de la pareja y en pos de un vínculo matrimonial, ciertamente, no contradecían la moral católica y conservadora que sostuvieron los gobiernos de facto durante la última dictadura cívico-militar (Felitti, 2009; Ojeda, 2020).



en 1976 fue nombrado Director de Información y Educación para la Región del Hemisferio Occidental (Latinoamérica y el Caribe) de la mencionada IPPF con sede en Nueva York (Aller Atucha, 2006; Entrevista personal). También en los inicios de los años 70, se sumó a la AAPF Jorge Pailles. Sociólogo de formación, Pailles se desempeñó en el área de capacitación de la AAPF y fue Director de la revista *Contribuciones* hasta 1986. Recibió formación técnica como Educador de la Sexualidad en el *Comité Regional para América Latina y el Caribe* (CRESALC) en la ciudad de Bogotá. Por último, se debe destacar el nombre de Domingo Olivares, quien fuera uno de los fundadores de la AAPF y desde 1976 fue el Director Ejecutivo. A diferencia de los anteriores, provenía del área de la Ginecología y ocupó la cátedra de Ginecología y obstetricia de la Universidad de Buenos Aires, espacio desde el cual realizó un trabajo sistemático de formación sobre temas de métodos de planificación familiar, anticoncepción y la problemática de los abortos como un asunto sanitario, siendo estos los temas de mayor ocupación en su vida profesional.

Estos participantes de AAPF, alcanzaron a posicionarse como interlocutores importantes, como especialistas con autoridad legitimada, para la formación de diversos profesionales en temas de educación sexual, planificación familiar y derechos reproductivos. Sus intervenciones públicas pretendían interpelar al Estado, a los funcionarios de los gobiernos, como también a las familias y a las escuelas con respecto a la falta de educación sexual. Esto se expresaba, por ejemplo, en algunas notas que circulaban en la publicación institucional de la AAPF, la revista

Contribuciones (1977-1993)¹⁰. Desde los inicios de 1980, las y los integrantes de la AAPF fueron convocadas/os para desarrollar cursos y talleres en varias provincias como Santa Fe, Salta, Corrientes, Misiones, Mendoza, Córdoba y Buenos Aires. El público destinatario eran estudiantes de escuelas de Servicio Social, supervisoras/es escolares, docentes, comunidades de médicos rurales, funcionarias/os provinciales de los ministerios de Salud, líderes comunitarios, personal de sindicatos obreros, *motivadores* de la planificación familiar en comunidades barriales, entre otros (*Contribuciones*, 1985: 13). De este modo, recibían convocatorias desde secretarías y áreas municipales, provinciales como nacionales, de cátedras de varias universidades nacionales —con públicos de la medicina, la ginecología y la psiquiatría—, organizaciones populares, entre otras. Considerando estas invitaciones, para mediados de 1980, la AAPF proyectaba que «[...] la problemática de la planificación familiar interesaría a más de 4000 médicos ginecólogos en todo el país, así como más de 1000 establecimientos educacionales sobre el tema de la educación sexual en el currículo» (*Contribuciones*, 1985: 13)¹¹.

¹⁰ Para una lectura más profunda sobre la revista *Contribuciones*, sugerimos la lectura de: Zemaitis y Ojeda (2020) y Ojeda (2020).

¹¹ Para 1985, por ejemplo, fueron convocados de diferentes ciudades, provincias e instituciones. Desde la provincia de Chubut, asistieron Olivares, Pailles y Cristina Sánchez para dar un Seminario a agentes de la salud y el sistema educativo sobre *Salud, sexualidad y educación sexual*; en Río Negro, junto con el Consejo Provincial de Educación se convocó a la AAPF para capacitar a los Orientadores del *Plan de Alfabetización Provincial*, para la

Sin embargo, la planificación familiar no era el único ámbito interesado por la educación sexual. En los orígenes de la sexología local, a mediados de siglo XX, además de un interés clínico por la sexualidad, sus *disfunciones* y posibles *técnicas*, se reconoce cierta disposición a los aspectos educativos y a considerar la dimensión del placer como un aspecto central de la sexualidad humana. En la Argentina, como en otros países de la

elaboración de cartillas sobre sexualidad como una parte del *Programa*. La cátedra de Ginecología II de la Facultad de Medicina de la UBA, se encontraba ese mismo año realizando el curso de posgrado *Actualización en Planificación Familiar* al que se sumaron Olivares, Pailles y Barbato con disertaciones tituladas *La planificación Familiar en la Argentina*, *Conceptualización sobre sexualidad humana y Repercusión de los programas de Planificación Familiar en la salud de la Mujer*, respectivamente. En otro curso de Posgrado, *Psicopatología de la Adolescencia*, de la cátedra de Clínica Psiquiátrica también de la Facultad de Medicina, Pilles dictó un curso sobre *Sexualidad Masculina*. En la sede de la AAPF en la Ciudad de Buenos Aires, se realizó el Seminario Semestral *Educación Sexual en Programas de Educativos Sistemáticas*, a cargo de Cristina Sánchez y dirigido a los miembros de los Gabinetes Escolares. Allí mismo, en Buenos Aires, la Secretaría de Educación de la municipalidad ofreció cursos de capacitación a docentes: *Educación para la vida y educación sexual*, a cargo de María Luisa Lerer en colaboración con el CEAS (Centro de Estudios, Educación y Asistencia en Sexualidad). En otras provincias como en San Luis, Jorge Pailles sería convocado para ofrecer el Seminario *Adolescencia, Salud y Educación Sexual* en la Facultad de Ciencias de la Educación. También fueron solicitados los aportes de la AAPF en la provincia de Entre Ríos, convocados esta vez por la Dirección Departamental de Escuelas y el Hospital 25 de Mayo, para el dictado del seminario *Salud, sexualidad y Educación Sexual* (*Contribuciones*, 1985: 12-13).

región, los inicios más sistemáticos de la sexología se remontan a la década de 1950 y dejan ver que esta emergió como un subcampo disciplinar, encontrándose en aquel entonces en un estado de preinstitucionalización, con fronteras disciplinares muy porosas, pero con el interés central de la educación sexual (Gogna, Jones e Ibarlucía, 2011). De este modo, algunos profesionales de la psicología, la medicina, el psicoanálisis interesadas/os en temas de sexualidad, fueron deviniendo en sexólogos, terapistas sexuales y/o educadores sexuales. Como se retomará más adelante, la construcción de estas tres categorías y sus delimitaciones de intervención llevó debates y tensiones importantes entre las comunidades de *expertos*. La discusión lograría estabilizarse cuando hasta finales de la década de 1980 las asociaciones y entidades sexológicas de mayor reconocimiento de la región certificaron y profesionalizaron estos perfiles, dándole una entidad más sólida y definitivamente institucionalizada al campo sexológico (Gogna, Jones e Ibarlucía, 2011; Trebisacce, 2015).

Una iniciativa local que formó parte de estos procesos de legitimación de disciplinas y saberes en torno a la educación de la sexualidad, fue la *Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología* (ARESS) —fundada en noviembre de 1976—, y que sería la primera institución argentina creada especialmente para la promoción de la educación sexual (Gogna, Jones e Ibarlucía, 2012). Esta asociación fue impulsada por la ginecóloga Ana María Zeno de Luque y fundada junto a la psicóloga Mirta Granero, el médico Ricardo Musso. Luego se incorporaron la psicóloga María

Cristina Granero, la socióloga Hilda Habichayn de Bonaparte y el ginecólogo Juan Impallar. En la ARESS, las actividades se centraron especialmente en la organización de espacios e instancias educativas que denominaban *educación sexual*. Básicamente organizaban el dictado de cursos, talleres y conversaciones a públicos diversos, ya que la educación sexual se había vuelto *una demanda constante*, según una de sus fundadoras, Mirta Granero (Entrevista a Mirta Granero, 2018). Se organizaron conversatorios y talleres destinados a profesionales de diferentes áreas y con menos de diez años de recibidos. Según Granero, en estas instancias «[...] se llenaba de médicos y de psicólogos. Luego lo abrimos, venían hasta abogados y jueces» (ídem). En sus inicios, la ARESS era convocada también para desarrollar charlas y encuentros en escuela secundarias, destinados a docentes y estudiantes de ambos sexos. Allí se abordaban temas como anticoncepción, cuidado para enfermedades, prevención del abuso sexual, embarazo adolescente, métodos anticonceptivos como también sobre la homosexualidad (ídem).

Su principal impulsora, Ana María Zeno de Luque, era ginecóloga y médica generalista con perspectiva en medicina social y docente universitaria. En Rosario fue una de las primeras en convocar a profesionales interesadas/os en temas de sexualidad, cuando no existían otros grupos antes (Entrevista con Mirta Granero, 2018). Fue conocida también por ser una ferviente defensora del uso y difusión de los métodos anticonceptivos y de la libertad sexual de las mujeres. La anticoncepción, en particular,

resultaba ser en los años setenta una opción compartida por las personas que participaban en las ARESS. Incluso, no resultaba ser un obstáculo para las relaciones que Zeno de Luque mantendría con curas y párrocos, como Santigrían y Pavura, o que luego mantendría con el padre Lilo Chalela, quien había sido director de la *Sociedad Uruguaya de Sexualidad*. En Uruguay la ARESS también estableció vínculos cercanos en instancias de formación con Elvira Lutz, Arnaldo Gomensoro y Flores Colombino, referentes importantes en la historia de la educación sexual uruguaya y latinoamericana como se verá más adelante. Según Granero, a pesar de la amplitud de públicos, no se encontraban diferencias importantes con respecto a la concepción general de la sexualidad y el lugar de la libertad de la mujer y la utilización de métodos para la anticoncepción (Entrevista a Mirta Granero, 2018).

Por las relaciones y lazos institucionales que tenía Zeno de Luque se fue fortaleciendo la formación de quienes estaban en ARESS. Se entablaron vínculos con la AAPF, ya que allí conocía a Domingo Olivares y al pastor Luis Parrilla del *Centro de Orientación para la vida Familiar y Comunitaria* (COVIFAC). Con estos lazos generados, según Granero (2018), el grupo de Rosario,

[...] empezó a formarse mejor, yendo a las actividades de la Asociación [AAPF] y yendo a las cosas del COVIFAC. A Ana María la conocían en todas partes, ella había sido muy amiga de Olivares, de Parrilla. Ellos venían a Rosario, nosotros íbamos para allá [...]

Y bueno, se fue armando una red directamente (Entrevista a Granero, 2018).

Zeno de Luque también tenía amistades en otros puntos de la región latinoamericana, en especial con Cecilia Cardinal de Martín que, como veremos luego, será importante en las redes y reuniones que comienzan a tejerse entre asociaciones de sexología y planificación familiar entre los países.

Más adelante, en 1982, en Rosario se fundó también el *Instituto Kinsey* y comenzaron también a trabajar de forma articulada llegando a ser identitariamente el mismo grupo de interesados por los temas de la sexualidad y la educación sexual¹². Los dos grupos rosarinos mantuvieron encuentros y lazos con los grandes exponentes de la investigación sexológica internacional como William Master, Virginia Johnson, Ellen Kaplan y John Money¹³.

Las y los integrantes de la AAPF y de la ARESS se vincularon también con una figura que será considerada por estas comunidades como una referencia fundamental en el campo de la

¹² Además de tender vínculos hacia otras instituciones privadas, varias/os de las/os que formaban parte de la ARESS comenzaron a establecer la cátedra de Metodología de la Investigación en la Facultad de Psicología de Rosario, siendo constituida en los ochenta tanto por integrantes de ARESS como del *Instituto Kinsey*.

¹³ En el caso de Money, se mantendría contacto de forma más sostenida en el tiempo ya que visitaban con mayor frecuencia la ciudad de Buenos Aires en donde organizaban reuniones internas de formación.

educación sexual latinoamericana: el pastor protestante Luis Parrilla. Su reconocimiento tuvo que ver con desarrollar de forma pionera la implementación sistemática por más de quince años de un programa de educación sexual en la Escuela Primaria “Laura y Henry Fishbach”, en Villa Mitre (Ciudad de Buenos Aires), a partir de 1964 (Parrilla, 1986). Allí también, bajo su coordinación, desarrolló el COVIFAC, un lugar desde el cual también se promovían instancias de asesoramiento y formación en tema de educación sexual con una perspectiva de la formación familiar y sin oposición a los métodos anticonceptivos. Otras participaciones de Parrilla en la educación sexual fue su desempeño dentro del *Departamento de Información y Educación* de la AAPF. Años más tarde, en los inicios de la década de 1990, será convocado por el Ministerio de Cultura y Educación para formar parte de los especialistas a cargo de la redacción del documento *Educación de la sexualidad* (MCyE, 1992).

Según los testimonios de Granero (2018), Aller Atucha y Pailles, la AAPF, la ARESS y el COVIFAC se fueron vinculando en diferentes instancias de formación interna entre sus integrantes para abordar temas como la anticoncepción y adolescencia, el uso de métodos anticonceptivos, la masturbación, la sexualidad como dimensión vinculada al placer y al bienestar, el desarrollo psico-sexual en las etapas vitales, los *problemas de las parejas*, las decisiones en torno a la vida sexual y reproductiva, la importancia de la identificación del rol de género según la genitalidad, entre otros aspectos. Particularmente, tanto el COVIFAC como la AAPF se apoyaron mutuamente desde sus

inicios, teniendo ambos como principal objetivo la formación en sexualidad de familias, estudiantes y profesionales de diferentes campos —psicológico, médico, educativo—. Del mismo modo, se vieron interesados en dialogar con diferentes extracciones religiosas —católicos, judíos y evangélicos—, que según Parrilla tenían una *inquietud compartida*: «[...] una paternidad responsable y con el compromiso de hacer un aporte científico y ético en el área de la sexualidad humana y la planificación familiar» (Parrilla, *et. al.*, 1986: 7). Según Domingo Olivares, presidente de la AAPF a partir de 1976, ambas instituciones lucharon juntas por 20 años para «[...] una educación sexual nueva, adaptada a las nuevas necesidades del mundo contemporáneo [...] para pautar las bases de una salud sexual adecuadas al signo de nuestro tiempo» (Olivares, 1986: 14).

La configuración de la educación sexual como problemática regional

En términos regionales, se podría fechar, con cierta arbitrariedad, un punto de inicio del movimiento latinoamericano por la educación sexual. Este sería el año 1963, cuando se organizaron las *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Sexología* en la ciudad de Mendoza (Argentina) y fue el primer evento conocido a nivel latinoamericano organizado por sexólogas/os en formación y educadoras/es sexuales (Gogna y Jones, 2012). De allí en adelante, en varios países de la región se desarrollaron distintos eventos académicos y educativos,

organizados por asociaciones interesadas en la investigación con perspectiva sexológica sobre la sexualidad humana, la reproducción, la educación sexual y su articulación con la inclusión de los métodos anticonceptivos. De forma inmediata en 1964, se realizaron las *II Jornadas Latinoamericanas de Sexología* en Uruguay con el apoyo del Magisterio y de sociedades científicas y psicológicas. Ese mismo año, en la misma ciudad, se desarrolló también la *Primera Reunión de la Asociación Latinoamericana de Investigaciones en Reproducción Humana* (ALIRH), mientras que, en 1966, en Salta (Argentina), se llevaron a cabo las *Terceras Jornadas Latinoamericanas de Sexología*.

En 1969 se celebró el *Primer Curso Latinoamericano de Educación Sexual y Planificación Familiar* en Montevideo (Uruguay), una reunión central en la región, ya que, según Flores Colombino (1992), hasta ese momento, educadores sexuales y planificadores familiares venían trabajando de forma desarticulada e incluso se observaban con cierta desconfianza. Sin embargo, quienes participaron del encuentro intentaron sentar algunas bases para establecer una red de intercambio de información sobre educación sexual a nivel sudamericano (Aller Atucha, Bianco Colmenares, Rada Cadenas, 1994).

En los inicios de los años setenta, en algunos países, además de la planificación familiar y la sexología, las asociaciones en estudios demográficos también encontraban en la educación sexual un particular interés. Por ejemplo, la *Asociación Demográfica Salvadoreña* realizó eventos inaugurales importantes en materia de población, reproducción y educación sexual. En

1970 y 1971 se desarrolló en El Salvador el *Primer y Segundo Curso Regional de Educación Sexual y Planificación Familiar* (ADS, 1970, 1971). Al año siguiente, se sucedió la *I Jornada Centroamericana sobre Investigaciones en Educación Sexual y Planificación Familiar* (ADS, 1971a) y la *I Reunión de Consulta sobre Educación Sexual* (ADS, 1971b). Años más tarde, en marzo de 1977, la *Asociación* organizó el *Primer Seminario Regional de Educación Sexual* (ASD, 1977). Por su lado, la *Asociación Pro-Bienestar de la Familia* de Guatemala organizó en agosto de 1971 el *I Curso Regional para Docente en Educación Sexual* y en 1979 el *I Seminario Nacional de Educación Sexual y Educación para la Vida Familiar* (*Asociación Pro-Bienestar de la Familia*, 1971, 1979).

La OLES y el impulso hacia una pedagogía sexual en la sub-región

Diez años después de la realización de las *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Sexología*, en 1973, en San José de Costa Rica, se creó la *Oficina Latinoamericana de Información sobre Educación Sexual* (OLISES). Dos años más tarde, el *Centro Paraguayo de Población* asume la responsabilidad de su funcionamiento y organización. En 1975, paso a llamarse *Oficina Latinoamericana de Educación Sexual* (OLES) cuando el Poder Ejecutivo Paraguayo le otorgó personería jurídica a través del decreto 19.430. Esta fue quizás una de las primeras iniciativas regionales que tuvo como objetivo principal reunir y conformar

una primera red entre educadoras/es sexuales, especialistas e interesadas/os por la educación sexual que promovían acciones desde sus medios locales en la Argentina, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y Brasil (OLES, 1978: 186).

Del 17 al 21 de octubre de 1976, la OLES desarrolló en la ciudad de Asunción (Paraguay) su *Primer Seminario Interamericano de Educación Sexual*¹⁴. El evento fue organizado por la *Asociación Uruguaya de Planificación Familiar e Investigaciones en Reproducción Humana*, mientras que estuvo auspiciado por la ya mencionada IPPF y por la *Swedish International Development Authority* (SIDA). Al seminario concurren 32 participantes provenientes de Paraguay¹⁵,

¹⁴ Las autoridades del Seminario fueron: el Presidente, Fabio Rivas (Director General del Ministerio de Educación y Culto de Paraguay); el Vicepresidente, José Silva Ubiría (médico y director del Departamento Médico de ciencias biológicas de Montevideo, Uruguay); el Secretario, Luis Rafael Hernández Samaniego (Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Santiago de Chile); y el Coordinador general, Darío Castagnino (Director de la OLES, Paraguay).

¹⁵ Del Ministerio de Educación y Culto de Paraguay asistieron varios representantes (Fabio Rivas, Carlos Ortiz Ramírez, Alcidia Unzain, Jorge Centurión, Adolfo Céspedes y Juan Riveros) como también del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (Rodolfo Blaires, Roberto Kriscovich, Carlos Vallory, Víctor Raúl Romero, Plinto Duarte, Luis Servín Blaires y rosa Javaloyes). También asistieron quienes forman parte del *Instituto para el Estudio de la Reproducción Humana* (Andrés Luis Villaba), del Centro Paraguayo de Estudios de Población (Luis Valenzuela).

Argentina¹⁶, Uruguay¹⁷, Chile¹⁸, Brasil¹⁹, Perú²⁰ y Colombia²¹. Entre ellas/os se encontraban responsables técnicos y

¹⁶ Julia Elena Rodríguez Gómez de Brizzi (profesora en Ciencias y supervisora docentes del Nivel Secundario), Juan Pedro Frailuna (médico ginecólogo y representante del Ministerio de Educación de la Nación), Luis Parrilla (pastor católico, director general del Centro de Orientación Familiar y Comunitario), Jorge Pailles (sociólogo, en ese entonces Consultor y programador del Área Externa del Centro de Orientación Familiar y Comunitario) y también, aunque ya radicado en EE. UU., Luis María Aller Atucha (en aquel entonces Director de Información y Educación de la Federación Internacional de Planificación Familiar en Nueva York).

¹⁷ Schaudinn Prunell (médico y docente del Consejo de Enseñanza Básica Superior del Ministerio de Educación de Uruguay), Gerardo Rebosoto (Codirector de la Asociación Uruguaya de Planificación Familiar e Instituto sobre Reproducción Humana).

¹⁸ Luis Velazco Yañez (educador, Secretario Técnico de Superintendencia de Educación, Santiago de Chile), Nora Ibarra Fernández (profesora en biología, Jefa de Programas de Información y Educación de la Asociación Chilena de Planificación Familiar), Cyril Christensen (psicólogo, docente universitario y Jefe del Departamento Cuidance-Counseling de la Universidad Técnica del Estado, Santiago de Chile), Margarita Ureta de Castro (Docente y asesora del Ministerio de Educación).

¹⁹ General Adolfo Joao de Paula Couto (Miembro de la Comisión Nacional de Moral y Civismo del Ministerio de Educación y Cultura, Brasilia), Edilia Coelho García (profesora y miembro del Consejo de Educación del Ministerio de Educación), José de Almeida Cunha (Funcionario del IPASE, Rio de Janeiro), Marcio Ruiz Schiavo (Coordinador del departamento de Información y Educación de la Sociedad Civil de Bem Estar Familiar No Brasil).

²⁰ Teresa Giunta de Stiglish (Directora de Programas de Educación, Población y Educación Sexual del Centro de Estudios de Población y Desarrollo), Blanca Lila Salazar Sáenz (docente, Jefa de la Unidad de proyectos

funcionarias/os políticos de ministerios y secretarías de educación, salud y bienestar social, representantes de asociaciones de planificación familiar, miembros de centros de investigación en población, sexualidad y reproducción humana, como docentes y médicos. Asistieron también quienes formaban parte de la OLES²² y los representantes de la sede regional para América Latina de la IPPF²³.

A diferencia de las reuniones de 1963 y 1969, este *Seminario* representó por primera vez la reunión regional entre representantes de sectores gubernamentales y privados. Los intercambios se focalizaron en, por un lado, los antecedentes y avances de implementación de políticas de educación sexual en cada país (iniciativas ministeriales, proyectos escuelas, entre otros), y por otro, sobre la importancia de «[...] unificar criterios y coordinar programas sobre educación sexual» (OLES, 1978:

Especiales del Ministerio de Educación de Perú), Angélica Piñas Patiño (docente y educadora familiar, Técnica profesionales de la Dirección de Extensión Educativa del Ministerio de Educación).

²¹ Cecilia Cardinal de Martín (médica y ginecóloga, Directora de Programa de Educación sexual de la Corporación del centro Regional de Población, Bogotá, Colombia).

²² Rubén Molinas, Carlos Ramírez, Margarita Ortiz de Salcedo y Juan Nadrés Cardozo.

²³ Benjamín Viel (médico y Director ejecutivo de la Federación Internacional de Planificación de la Familia, Nueva York, EE. UU.) y Luis María Aller Atucha (Director de Información y Educación de la Federación Internacional de Planificación de la Familia, Región latinoamericana, Nueva York, EE. UU.).

186). De allí que, en las conclusiones finales, el *Seminario* fue proclamado como *intergubernamental*, y se enfatizaba que:

Era la primera vez que, en materia de educación, representantes de ambos sectores [gubernamental y privados] se reunían no sólo para informar y discutir sobre sus respectivas actividades en el campo de la educación sexual, sino también —y lo más trascendental— para unificar criterios y coordinar programas para la incentivación y cualificación de la pedagogía sexual en la sub-región (OLES, 1978: 186).

Esa unificación de criterios estuvo ligada al establecimiento de ciertos acuerdos comunes para la implementación de la educación sexual como el reconocimiento de la colaboración recíproca entre organismos públicos y privados en materia de formación docente, en los sistemas educacionales, en las familias y en la comunidad en general. En efecto, se remarcó la «[...] necesidad urgente de adopción de medidas que faciliten la adecuada capacitación en educación sexual, con el propósito de que la misma sea impartida a **todos los educadores dentro de los diferentes sistemas educativos**²⁴» (OLES, 1978: 186).

De esta manera, se proponía que los organismos internacionales, las entidades privadas y otros sectores ofertaran cursos y seminarios al colectivo docente de cada país y a la difusión de contenidos vinculados a la educación sexual. En la

necesidad de reuniones periódicas de carácter interamericano, se estimaba la importancia de facilitar el intercambio de experiencias y conocimientos entre los integrantes de diversos sectores y disciplinas, entre experiencias escolares y extraescolares. Esto se tradujo posteriormente en las conceptualizaciones pedagógicas que desarrollarán algunos de las y los integrantes de estas comunidades en cuanto a las prácticas pedagógicas y los ámbitos educativos de la *educación sexual formal, no formal e informal*. De forma concluyente, se instaba a los gobiernos de la sub-región para el diseño e implementación de políticas tendientes al desarrollo de la educación sexual no tanto como una problemática entre otras, sino «[...] como parte integrante de su filosofía y política educativa globales. Y, para esta tarea, que se considera urgente, se reconoce el papel que pueden tener las instituciones privadas» (OLES, 1978: 186-187).

Según los balances compartidos, se asumía que, para mediados de la década de 1970, la educación sexual se encontraba en «[...] una etapa de implementación inicial en la mayoría de los sistemas educativos de los países participantes» (OLES, 1978: 176) y, en ese contexto, se veía necesario dar impulso a un enfoque renovador que pueda extenderse en esas implementaciones iniciales (con especial atención en la formación docente inicial) (OLES, 1978: 176). Se trataba del enfoque integral, al cual se le reconocían ya algunos desarrollos conceptuales: «Esta concepción [la integral] ha llevado al reconocimiento de la educación sexual como un aspecto importante de esta integralidad, que se traduce en la identificación y realización del ‘ser varón’ y ‘ser mujer’ y su

²⁴ El destacado es del original.

comportamiento como tales» (OLES, 1978: 177). Además del esencialismo en la representación de los estereotipos de género y de pretender asegurar una determinada identificación con un supuesto ser, la educación adjetivada como integral debía ser parte de la *formación integral* de las personas. Al mismo tiempo, la definición de educación sexual en clave integral que se promovía era articulada a la conceptualización esgrimida por la Organización Mundial de la Salud y que remitía a ampliar las dimensiones constitutivas del *ser sexual*:

El fin último de la educación es el desarrollo integral de todas las potencialidades humanas. Esta concepción de la educación sugiere la inclusión de la educación sexual en el currículum del sistema educativo, en concordancia con lo expresado por la OMS: «La educación sexual es la adecuada formación de la persona humana, para la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, de manera que enriquezcan e incrementen positivamente la personalidad, la comunicación y el amor» (OLES, 1978: 177-178).

En otras reuniones también se socializaron desarrollos en otros ámbitos educativos más allá de los escolares y se interrogó, de hecho, las posibilidades y limitaciones que podía contener la formalización curricular de la educación sexual integral en cuanto a los valores y principios que esta, desde el poder del Estado, podía transmitir. Más adelante, entre el 23 y el 25 de noviembre de 1978, la OLES y la AAPF llevaron a cabo en Buenos Aires el

Encuentro para el Cono Sur sobre Proyectos de Educación Sexual No-Formal, una segunda edición del *Seminario* ya iniciado en Asunción en 1976 al que asistieron representantes de Argentina, Paraguay, Uruguay y Chile. En esta oportunidad, y a diferencia de la anterior, más de 40 asistentes trabajaron sobre la sistematización y conceptualización de la educación sexual en ámbitos y experiencias educativas no formales (*Contribuciones*, 1978: 13). Así, por ejemplo, se relataron desde experiencias en educación sexual y actividades en torno a la paternidad responsable destinadas a públicos mayormente adolescentes y jóvenes en ámbitos socio-comunitarios. En otros casos las reflexiones proponían temas y contenidos posibles para la educación sexual en el nivel primario, como también debates de corte curricular en torno a la incorporación de la educación sexual como materia novedosa para las agendas de los Estados y sus implicancias curriculares y axiológicas. En consonancia con esto último, algunos trabajos ensayaban fundamentos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos de la nueva educación sexual advirtiendo sobre la importancia de considerar la dimensión de los valores a enseñar a partir de habilitar un *pluralismo ético* con marcos axiológicos amplios (Cosoi, 1978; Alarcon, 1978; *Sociedad Uruguaya de Planificación Familiar*, 1978; *Centro Paraguayo de Estudios de Población*, 1978; Tasso, 1978; Parrilla, 1978).

El CRESALC: una escuela de formación para educadores sexuales

Otro antecedente importante en la historia de la educación sexual en América Latina fue la fundación en 1975 del *Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y El Caribe* (CRESALC). Para comprender su historia, debemos remontarnos a Europa ya que ese proyecto es propuesto por quienes viajaron a Söderhamn (Suecia) para realizar el curso *Educación sexual y desarrollo social*, organizado por la SIDA y dictado en el Instituto de Educación de la Universidad de Estocolmo. Un primer grupo de becarias/os que participó de estos viajes fueron: Cecilia Cardinal de Martín (Colombia), Teresa Giunta (Perú), Paula Peláez y Lautaro Arriagada (Chile), Odette Alarcón (Guatemala), Estór Corona (México) y Celestino Alvarez Lajonchere (Cuba). Luego viajaron Luis Aller Atucha (Argentina), Rafael Ruano Mariño (Costa Rica), Marie Louise Marfaing (Colombia), Pablo Marangoni (Ecuador), Gilda Bacal Fucks (Brasil), el Padre Pablo Richards (Uruguay), Roberto Sitiso (Guatemala) y Olga Baez (República Dominicana). Con el regreso de este segundo grupo de becarias/os se organizó, en 1971, el *Comité de Educación Sexual para América Latina y el Caribe* (CESALC) y luego se fortaleció, al año siguiente, con la vuelta del siguiente grupo. El tercer y último curso destinado al público latinoamericano se dictó en 1977.

En 1975, quienes venían trabajando en la OLES junto con los grupos iniciales formados en Suecia, decidieron fusionarse y crear entonces el CRESALC en Bogotá (Colombia). El

emprendimiento fue auspiciado por la SIDA y por la IPPF. Desde ese *Comité*, se desarrollaron acciones que se conocieron en todo el continente latinoamericano y las regiones caribeñas, «[...] formando multiplicadores en sexualidad y educación sexual» (Flores Colombio, s. f.). A causa de esto, se considera que ha sido «[...] uno de los movimientos más importantes de capacitación en sexualidad de las llevadas a cabo en América Latina» (idem), siendo así considerada como una institución seminal de la educación integral de la sexualidad (Aller Atucha, Bianco Colmenares, Rada Cardena, 1994). Además de esto, este *Comité* funcionó como una red de formación (*una escuela de formación*) muy valorada por quienes venían trabajando en temas de sexualidad, aunque progresivamente se alejaría de la planificación familiar para enfocar los esfuerzos en dimensiones más educativas y menos técnicas. Desde la Argentina participaron del CRESALC Mirta Granero, Ana María Zeno de Luque, Luis María Aller Atucha, Luis Parrilla y Jorge Pailles. Este último ocupó, además, el rol de Director responsable de la revista *Presencia*, publicación de este Comité.

Conformado por sexólogos, planificadores familiares y, mayoritariamente, por especialistas de diferentes ramas de la salud y la medicina, el CRESALC brindó desde sus inicios asesorías técnicas y apoyo experto en temas de sexualidad y anticoncepción a los gobiernos latinoamericanos. Desde allí, se produjo abundante material de apoyo a docentes, audiovisuales y películas además de asistir y asesorar en programas de educación sexual autónomos en cada país. En sus primeros cinco años de

actividad asistieron técnicamente a países como Costa Rica, Haití, Chile, República Dominicana, Perú y Paraná. También desarrollaron programas autónomos con responsabilidad académica y financiera propias en la Argentina, Brasil, Costa Rica, Colombia, Chile, Ecuador, Jamaica, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay, Guatemala, El Salvador, Bolivia, Honduras y México, entre otros. Con estas acciones, la CRESALC sería una entidad de formación para profesionales de la salud en más de veinte países de la región.

De acuerdo con Flores Colombino (1992), este Comité mantuvo independencia de las instituciones internacionales y nacionales de planificación familiar. Sin embargo, su financiamiento fue posible gracias al presupuesto donado por la SIDA y la Fundación Kellog, como también de subsidios de distintas empresas y sociedades europeas, entre esas instituciones se encontraba la IPPF (Entrevista a Mirta Granero, 2018). En término institucionales, concretaron convenios y acciones con organismos internacionales como la UNESCO, la UNFPA, la OPS y la IPPF. En los países de la región trabajaron de forma articulada con el COVIFAC y AAPF, la *Asociación Boliviana de Educación Sexual*, los *Centros de Orientación Familiar (COF)*, el Ministerio de Justicia de Costa Rica, el *Centro de investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)* de Chile, la *Asociación Pro Bienestar de la Familia Ecuatoriana*, la Universidad del Valle y la *Asociación Guatemalteca de Educación Sexual (AGES)*, el *Centro de Higiene Familiar de Haití*, la *Caribbean Conference of Churches* y el *Ministry of Youth* de Jamaica, la *Asociación mexicana de*

Educación Sexual (AMES), el *Ministerio de Salud y de Educación de Panamá*, los Ministerios de Salud y de Educación de Trinidad y Tobago y la *Sociedad Uruguaya de Sexualidad*. El CRESALC organizó cuatro talleres sudamericanos de educación sexual con un mes de duración, al que asistieron profesionales de más de veinte países de la región (Flores Colombino, 1992).

Buena parte de la obtención de los fondos económicos con los cuales contaba el CRESALC fueron conseguidos por las gestiones realizadas por su fundadora y Directora Ejecutiva, la ginecóloga y médica Cecilia Cardinal de Martín (Entrevista a Mirta Granero, 2018). En su perspectiva, estos programas de trabajo que se promovían desde el Comité,

[...] si bien responden a la idiosincrasia y necesidades de cada país, se basan en principios comunes en los que la educación sexual se orienta decididamente hacia el cambio creador y hacia la sana aceptación por parte de hombres y mujeres de su cuerpo y de sí mismos como base de un proceso en el que progresivamente se asuman como seres autónomos y responsables ante ellos (De Martín, 1979: s. p.).

Al respecto, vale destacar que el nombre de Cecilia Cardinal de Martín fue particularmente significativo para el desarrollo de la educación sexual a nivel regional. Cardinal de Martín fue ginecóloga y obstetra formada en los EE. UU. Cuando fundó el CRESALC, Cardinal de Martín ya era una reconocida líder de la educación sexual en Colombia y en el mundo (Caicedo

Terán, 2013). Estaba decidida a transformar los valores atribuidos a determinados comportamientos sexuales que transgredían el control ejercido por la moral sexual católica (asociada al tabú, la negación, la represión, el secreto y el pecado) y consideró que los impactos de la sexualidad y la reproducción en las poblaciones deberían ser tenidos en cuenta en los planes de desarrollo de los pueblos, además de ser derechos fundamentales. De allí que decidió fundar, en conjunto con un grupo interdisciplinario, la *Corporación Centro Regional de Población* (CCRP), considerada como la iniciativa que promovió de forma pionera la educación sexual en Colombia.²⁵ Desde sus inicios en la CCRP Cardinal de Martín tuvo dos preocupaciones centrales con respecto a la educación sexual: por un lado, fundar una nueva visión sobre la sexualidad, en la necesidad de ligarla a ciertos valores —como la libertad, la solidaridad, el respeto, responsabilidad, igualdad, fraternidad, solidaridad, paz, no violencia, vida, placer, amor (Cardinal de Martín, 2005)— y, de este modo, alejarla de la moral sexual católica, una de sus principales misiones. Por otro lado, se

²⁵ Entre sus objetivos se encontraban asesorar, promover, desarrollar y adelantar programas de investigación, formación y transmisión del conocimiento y proyectos especiales en el *área de población*, «[...] con el objeto de lograr que los factores estudiados inherentes a la dinámica de población [...] Fue así como se adelantaron contactos con el Ministerio de Educación y de Salud, y con las facultades de medicina, para establecer programas de educación sexual para los estudiantes, médicos y pequeñas investigaciones sobre actitudes y prácticas hacia lo sexual. Fue el inicio de la educación sexual en Colombia» (Cardinal, 2005: s. p.).

impulsó la idea que la educación sexual de la población mejoraría los niveles de desarrollo de la sociedad. Con fuerte presencia de estos principios e ideas fundacionales, las actividades del CRESALC tendrían como marco de referencia la relación educación sexual y desarrollo, sustentada en varios puntos de América Latina y reforzada con los seminarios patrocinados por *Agencia Sueca para el Desarrollo* (Cardinal de Martín, 1974: 5).

Según una investigación desarrollada por Danilo Salcedo en 1979, en el marco de la IPPF, los objetivos para la educación sexual propuestos por las y los especialistas de América Latina formados en estas redes, contenían en sus premisas algunos de los principios y valores que promovía Cardinal de Martín. Así entonces, siguiendo la síntesis de Salcedo, la educación sexual en la que están pensando debía:

Fomentar criterios y actitudes positivas con respecto a la sexualidad; Proporcionar informaciones y consentimientos sobre la sexualidad; Lograr la aceptación de la sexualidad como parte de la personalidad; Desarrollar integralmente la personalidad del individuo; Fortalecer el grupo familiar; Evitar problemas psico-sociales en los individuos; Contribuir a la paternidad responsable; Orientar las relaciones interpersonales; Consolidar una sociedad más justa y el bienestar social; Educar a los padres; Brindar comprensión sobre los problemas sexuales; Ayudar a identificar al individuo con su sexo; Promover el goce pleno de la sexualidad; Combatir la ignorancia y liberar de temores al

individuo; Corregir errores de una educación distorsionada; Lograr aceptación y respeto por las relaciones heterosexuales (Salcedo, 1979: 15).

Como puede leerse, la sexualidad es articulada a una serie de dimensiones sociales, vinculares y políticas (más que a dimensiones genitales, orgánicas o biológicas). Sin embargo, estos objetivos prescriben una noción normativa de la sexualidad y el género: la dimensión *psicológico-identitaria* (*personalidad, relaciones interpersonales*) debía estar en cierta coherencia con la dimensión del *sexo*. La *integración* de ambos niveles es a lo que aspiraba la educación sexual en aras de evitar *errores, problemas o ignorancias*. Asimismo, aun cuando se incluyen nociones como el *goce pleno*, se puede leer una visión tradicional y esencialista de la sexualidad, ubicada dentro del ámbito familiar y destinada a las parejas heterosexuales. De allí que podemos sugerir que, aun cuando estas visiones renovaron y ampliaron en buena medida la definición de la sexualidad (diferenciándola de la genitalidad o de las finalidades reproductivas, incluyendo valores nuevos como el consentimiento, la libertad y el placer), seguía imperante la presencia de la hegemonía romántica y heterosexista del amor, las vinculaciones de pareja y la familia tradicional.

Las formas de nombrar y sus disputas: ¿educación sexual o anticoncepción?

El CRESALC fue un espacio de intercambio pero también de disputas entre las diferentes posiciones profesionales con

respecto a quiénes y desde qué enfoques y metodologías se encontraban autorizados para la formación en temas vinculados a la educación sexual. En efecto, según Aller Atucha (1995), la creación de la CRESALC tendría como motivo de las disputas entre sexólogos y planificadores familiares la cuestión del trabajo conjunto (o no) de ambas áreas para el abordaje de prácticas educativas referidas a la educación sexual. Por su parte, el testimonio de Pailles da cuenta de esto mismo cuando señala que: «Nuestra lucha desde el CRESALC fue justamente tratar de clarificar conceptos de las problemáticas de trabajo y fundamentalmente revisar metodologías. Sobre todo, de los conceptos de la sexología, de la educación sexual» (Entrevista a Jorge Pailles, 2017).

Parte de la misión del CRESALC era establecer acuerdos entre perspectivas, enfoques y definiciones sobre los límites y posibilidades de la educación sexual y, particularmente, sobre quiénes y desde qué disciplinas podían estar autorizados para asumir su transmisión. Al respecto, el Comité organizó el encuentro *Diálogo Internacional sobre Análisis y evaluación críticos de los supuestos filosóficos y científicos de toda posible educación sexual* en Piriápolis (Uruguay), en agosto de 1979, reunión a la que asistieron participantes de Colombia, México, Costa Rica, Chile, Bolivia, Paraguay y la Argentina. El vicepresidente del encuentro fue el uruguayo Arnaldo Gomensoro, reconocido educador sexual y sexólogo, quien fuera Director del área de *Información y Educación* de la *Asociación Uruguaya de Planificación Familiar*. Para Gomensoro, esa

actividad estaba impulsada por dos exigencias *eminente* *prácticas*. Por un lado, porque se debía discutir la exigencia de quienes tenían como tarea *orientar sexualmente*, y establecer allí acuerdos mínimos sobre qué y cómo impartir educación sexual. La otra exigencia tenía que ver con que los educadores sexuales se dispusieran a «[...] evaluar autocríticamente el hecho innegable del fracaso rotundo de sus reiterados intentos de realizar educación sistemática, continua y generalizada» (Gomensoro, 1979: 3). Gomensoro hacía notar que la educación de la sexualidad era una necesidad *impostergable*: «Cada día son menos lo que dudan de que existe una necesidad de encarar la educación sexual de los niños y los adolescentes [...] debe considerarse como altamente prioritaria» (1979: 3).

En su opinión «[...] si en algo discrepan los educadores sexuales y discrepan profundamente es, justamente, en relación con los temas aludidos: niveles, programas, destinatarios, ejecutores». Incluso asumía que el de Piriápolis tuvo como uno de sus objetivos más importantes «[...] enfrentar a un selecto conjunto de sexólogos, de educadores sexuales, de profesionales de diversas especialidades, de docentes, de sacerdotes y de líderes juveniles al desafío de intentar arribar a acuerdos básicos» (Gomensoro, 1979: 3). Allí algunas tensiones tuvieron que ver con la oposición entre aquellas/os que consideraban a la educación sexual en términos *muy teóricos* o *muy filosóficos* y aquellas/os que sostenían que su abordaje «[...] debía ser [...] en términos más simples y más pragmáticos y con vistas a la obtención de soluciones concretas expresables en resoluciones y

recomendaciones prácticas, fáciles y directas» (Gomensoro, 1979: 3).

Esa puntualización sobre la abstracción y a la dimensión práctica se materializó en un conflicto concreto en relación con la terminología que se utilizaba en las asociaciones y federaciones internacionales dedicadas exclusivamente a la planificación familiar, como la IPPF, que contaba como responsable regional por América Latina a Luis María Aller Atucha. Así, en 1976 el *Comité central de Administración y Planeamiento*, órgano normativo de la *Federación*, aprobó el documento *Una nueva política de educación para la IPPF*. Allí fue donde se instó a que las asociaciones en desarrollo profundizaran y mejoraran sus propuestas de educación sexual. Según se lee en los documentos:

[...] si lo que se persigue es un cambio duradero en la conducta sexual y reproductiva de la población, esto se conseguirá sólo mediante un verdadero proceso educativo [...] desvirtuar la falsa disyuntiva información y educación vs. servicios anticonceptivos, ya que ambos forman parte inseparable de un mismo programa y buscan un objetivo común. Todo programa exitoso de esta área (la educativa) tendría necesariamente repercusiones positivas a nivel cuantitativo como cualitativo (Revista *Contribuciones*, 1978: 12).

En sintonía, desde el *Seminario de Directores de Información y Educación* organizado por las oficinas dedicadas al

Hemisferio Occidental de la IPPF, realizado en Miami en 1979 y presidido por Aller Atucha, los directores de las asociaciones de planificación familiar de diferentes países intercambiaban acerca de los programas de difusión sobre los anticonceptivos pero también sobre qué temas debían incluirse en los programas de educación sexual destinados a la población adolescente, y si esa educación debía conducir únicamente a la enseñanza de aspecto técnicos o ginecológicos. En concreto, interesaba conocer, entre otras cuestiones²⁶, si en las experiencias locales un aumento de la actividad sexual, aumento de los embarazos o si disminuían los embarazos precoces, si había ruptura de las normas morales, inducción a la prostitución, amor libre, aumento del número de abortos (IPPF, 1979). En suma, las discusiones giraban en torno a cómo nombrar las prácticas que se encontraban en construcción, en especial en el campo de la planificación familiar —que provenía, como se mostró, de los discursos de las políticas de *educación en población*— y en torno a cómo se iría a redefinir en clave pedagógica un ámbito de prácticas más asociado a la consulta médica. Estas discusiones promovidas por los

²⁶ Las y los asistentes del *Seminario*, debían completar unas guías-encuestas donde se solicitaba información con respecto a quiénes eran los y los destinatarios de los programas educativos en dichas asociaciones (preadolescentes, adolescentes, mujeres solteras, parejas profesionales o líderes), y sobre la distribución de los presupuestos (si eran destinados a servicios médico-clínicos, de información y educación, capacitación, entre otros) (IIPF, 1979).

encuentros de la CRESALC tendrían un impacto directo en cómo definirían, por caso, los planificadores familiares argentinos.

En efecto, como el mismo Aller Atucha reconocería desde una mirada retrospectiva en los inicios de los años noventa, fue en el CRESALC que, de forma temprana, se iniciaría la conceptualización de un *enfoque integral* de la educación sexual (Aller Atucha, 1991), perspectiva que sería nutrida por otras voces, una posición disciplinar y pedagógica que disputaría, no solo el antiguo conservadurismo represivo en torno a la sexualidad, sino también que superaría las visiones de la educación sexual como sinónimo de la impartición de conocimientos técnicos acerca de los anticonceptivos. Finalmente, según Aller Atucha (1991), esa ampliación de la mirada dejaría de lado la enseñanza de los métodos anticonceptivos, lo cual terminó en la desvinculación institucional del CRESALC del movimiento de planificación familiar. Esto produjo una ruptura entre las perspectivas educativas que iba tomando la IPPF sobre el sentido *educativo* de las acciones. El CRESALC, a pesar de haber sido una escuela de formación para participantes de estos campos, se opuso con el tiempo a la inclusión de la enseñanza de métodos anticonceptivos y, en este contexto, «[...] “los educadores sexuales puros” no aceptaron el compartir con los “planificadores familiares” el campo educativo de la sexualidad humana» (Atucha, 1991). Desde su inicio en 1975, la CRESALC continuaría organizando cursos y talleres de formación en casi todos los países del continente.

La FLASSES y la conformación de un movimiento por la educación sexual

Al producirse esta separación, y nuevamente bajo la necesidad de organizar información sobre los desarrollos de la educación sexual a nivel latinoamericano, como también de seguir nucleando a profesionales especializadas/os en sexología, el 23 de marzo de 1980 se creó una red regional aún más amplia a las anteriores, la *Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual* (FLASSES). Aunque su creación fue en Montevideo, durante las *VI Jornadas Latinoamericanas de Sociedades de Sexología y Educación Sexual*, su sede central funcionó en Buenos Aires. La FLASSES conglomeró a las y los miembros del CRESALC y a 24 sociedades e instituciones de Uruguay, Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Bolivia, Perú, Venezuela, Ecuador, Costa Rica y República Dominicana (FLASSES, s. f.).

Entre quienes fundaron la Federación se encontraban: Segú, Zeno de Luque, Olivares (Argentina), Ruiz Shiavo, Bacal Fucks (Brasil), Quijada Cerda (Chile), Guinta Berna, Exebio Exebio (Perú), Sapena Pastor, Sisa (Paraguay), Camacho Osorio, Flores Colombino, Chalela, Lutz (Uruguay), Moles (Venezuela) y Gomensoro (representando al CRESALC) (Aller Atucha, Bianco Colmenares, Rada Cardenal, 1994).

La expansión de este campo relativamente novedoso, puede apreciarse también en el exhaustivo trabajo de catalogación que han realizado desde la FLASSES. Tal sistematización se fue desarrollando con la publicación de los *Catálogos*

Latinoamericanos de publicaciones sexológicas, que estuvieron a cargo del Secretario Permanente de la FLASESS, el uruguayo Andrés Flores Colombino, a partir de 1981.

Los catálogos que año a año se iban publicando recogían trabajos de muy diversas áreas como genética, reproducción, demografía, patología sexual, psicología, antropología, sociología, etiología, venerología, biología, terapia, axiología sexual y educación sexual. En los primeros de estos catálogos, atendiendo a las publicaciones y producciones producidas en los últimos treinta años anteriores, se rastrearon 2.822 títulos entre notas en revistas especializadas, ponencias, informes de investigación, publicaciones de las diferentes entidades sexológicas. En el tercer tomo de 1984 el número era de 1.428 títulos más y para 1985, con la publicación del quinto catálogo, se contaban 5.700 títulos. A fines de la década, el registro ascendía a 7.300 trabajos catalogados (FLASSES, 1983, 1984, 1985, 1986, 1988, 1992).

A unos pocos años de su conformación, pertenecían a la FLASSES casi 40 asociaciones y entidades dedicadas a la investigación, clínica y formación en sexología. Aunque a partir de una lectura detenida en estas redes institucionales encontramos que estaban federadas, además de las comunes entidades de planificación y orientación familiar y sexológicas, asociaciones de áreas como la demografía, la ginecología y la pediatría, como así también centros e institutos de investigación en sexualidad humana, disfunciones sexuales, ciencias de la salud, paternidad responsable, e incluso en psiquiatría. Desde 1959 hasta 1981, se habían organizado en la región, entre las entidades

expertas y profesionales interesados en temas de sexualidad humana, 6 jornadas latinoamericanas de sexología, 11 congresos nacionales, y 372 talleres, mesas redondas, seminarios y cursos en todos los países de Latinoamérica (FLASSES, 1984).

En el caso de caso de la Argentina, ciudades como Buenos Aires, Rosario, Córdoba, Mendoza, Corrientes, Mar del Plata, Bahía Blanca, Paraná y Salta, se dictaron más de 80 cursos, entre 1970 y 1980, dirigidos especialmente a médicos, psicólogos, obstétricas, enfermeras y asistentes sociales (Gogna, Jones e Ibarlucía, 2011).

En un contexto mayor, y tomando particularmente el caso de la Argentina, entre mediados de los ochenta y principios de los noventa, en el marco de la salida del periodo dictatorial y el destape sexual como metáfora de dicho procesos (Milanesio, 2019) se produce un auge del campo de la sexología por la difusión de las terapias sexuales, el incremento de la demanda en los consultorios, la publicación de libros de divulgación que tuvieron éxito entre un público masivo y la presencia de sexólogas y sexólogos en los medios de comunicación (Jones y Gogna, 2012: 43). Al mismo tiempo, se identificó un proceso que implicaba un intento por la autonomización, la diferenciación y la profesionalización en relación con otros campos y saberes sobre la sexualidad, su educación, su clínica y posterior medicalización (Jones y Gogna, 2012: 43). Ya en 1983, durante el 4^{to} Congreso Argentino de Sexología (Córdoba) los presentes firmaron la *Declaración de Río Cuarto*, mediante la cual le piden oficialmente a FLASSES «[...] la instrumentación adecuada para acreditar a los

profesionales que se han formado y trabajan en educación sexual y en sexología clínicas» (Flores Colombino, s. f.). Sin embargo, tuvo que transcurrir casi una década, cuando en 1992, durante el 6^{to} Congreso Latinoamericano de Sexología en Belo Horizonte (Brasil), la Asamblea de la FLASSES aprobó la primera acreditación de *Especialista en Sexología Clínica y/o Educación sexual* a una lista de 31 profesionales. Según se indica en las *Actas*, «[...] por su reconocida trayectoria y prestigio en el campo de la sexología» (Actas de la FLASSES de 1992 citado en Colombino, s. f.) se acreditaron, entre otras/os, Luis María Aller Atucha, Mirta Granero, Márcio Ruiz Schiavo, Cecilia Cardinal de Martín y Andrés Flores Colombino. Finalmente, en 1996, se aprobaron los *Reglamentos de Acreditaciones para Especialista en Sexología Clínica y para Especialista en Educación Sexual* (FLASSES, s. f.)²⁷.

Un congreso experto en búsqueda de fundamentos pedagógicos

También la FLASSES organizó reiteradamente ciclos del importante Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual (CLASES) —en Paraguay (1982), Perú (1984), Venezuela (1986), Argentina (1988), Colombia (1991) y Brasil (1992), como más arriba se mencionó—. En el caso de la celebración del de 1988, el IV CLASES fue organizado por la FLASSES y por la

²⁷ El correspondiente a los Sexólogos Clínicos establecía que los aspirantes podían ser graduados de Medicina o de la Psicología y contar con al menos cinco años de ejercicio profesional.

World Association of Sexology (WAS). Este fue un evento de suma relevancia para la educación sexual regional, no solo por la concurrencia de 711 asistentes, sino también porque tuvo como centro del debate la problematización pedagógica por la educación sexual, como se pueden ver en la mayoría de los trabajos presentados y discutidos. Para Domingo Olivares, presidente de la FLASSES y Presidente del Congreso, este evento significaría un intento más de buscar fundamentos pedagógicos, de debatir sobre cómo los fundamentos de las Ciencias de la Educación podrían colaborar en fortalecer las perspectivas sobre la educación sexual. Así, esos intentos desde la AAPF y de algunas/os sexólogas/os de vincularse con saberes y técnicas educativas se ve plasmado en este congreso (Olivares, 1988: s. p.). La educación sexual era mencionada por algunos en ese evento ya como un *campo* o un *movimiento* (Aller Atucha, 1991).

En los dos simposios que estructuraron el evento, *Proceso de sexuación*²⁸ y *Sexualidad y Sociedad*²⁹, participaron con

²⁸ Conformado por los siguientes oradores y sus respectivas ponencias, todas en torno al *proceso de sexuación*: John Money, con *Desde la Biología. Homosexual, Bisexual, Heterosexual (Actualización)*; Beatriz Schmuckler, con *Desde la Sociología*; Hilda Santos, con *Desde las Ciencias de la Educación*; Mónica Torres, con *Desde el psicoanálisis. La pulsión: el desencuentro entre sexualidad y su objeto*, y Nidia Carranza Oviedo, con *Desde la Psicología*. La mesa de discusión de estos trabajos estuvo a cargo de Osvaldo Quijada Cerda, Elsa del Valle Echegaray, Raúl Sciarreta, Guillermo Magrassi y Domingo Olivares (*IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*, 13 al 17 de junio de 1988, Tomo I, Ediciones AAPF).

ponencias, conferencias y comentarios profesionales nacionales e internacionales provenientes de Estados Unidos, Perú, Colombia, Chile y Uruguay. Además de la intervención de profesionales habituales en estos encuentros como sexólogos/as, médicas/os, ginecólogas/os, psiquiatras, psicólogas/os clínicas/os o psicoanalistas, el *Congreso* también incorporó otros perfiles provenientes de la Filosofía, Sociología y las Ciencias de la Educación. Fueron invitadas la pedagoga e historiadora de la educación, Adriana Puiggrós, las licenciadas en Ciencias de la educación, Hilda Santos y María del Carmen Feijoo, y Guillermo Magrassi y Beatriz Schmulker, de la Sociología y la Antropología. En consonancia con las palabras de Olivares, Puiggrós se centró en las relaciones entre sociedad, educación y sexualidad, señalando que no era posible pensar un cambio en la sexualidad por fuera de los cambios en los procesos educativos (Puiggrós, 1988). En el caso de Santos y Schmulker, avanzaron con sus ponencias sobre la articulación entre el concepto sexológico de *proceso de sexuación* (propuesto por el congreso) y problemas propios del campo educacional como el lugar de la pedagogía en

²⁹ En este Simposio los autores y sus intervenciones fueron: Arnaldo Gomensoro, con *La «doble norma» como eternizadora del poder machista*; Octavio Giraldo Neira, con *Discriminación sexual*; Leonor Vain, con *El sexo y la justicia*; Elsa del Valle Echegaray, con *Sexo y poder*; Carlos Baccioli, con *Sexualidad y Religión. Enfoque Católico*. En las mesas de discusión participaron María del Carmen Feijoo, Adriana Puiggrós y Domingo Olivares (*IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*, 13 al 17 de junio de 1988, Tomo I, Ediciones AAPF).

las diferencias y desigualdades de género y su impacto dentro de los procesos de socialización y la educación. Del mismo modo, advertían en la importancia de considerar las diferencias de género en los procesos culturales y formativos (Santos, 1988; Schmulker, 1988).

Conceptualizaciones pedagógicas y ámbitos educativos posibles para la educación sexual

Según lo recorrido hasta aquí, la planificación familiar y el campo sexológico se fueron expandiendo de forma inicial desde los años sesenta, aunque con mayor fuerza entre los setenta y los ochenta. De forma conjunta sus participantes y entidades promovieron y profundizaron vínculos institucionales a través de encuentros, procesos de formación profesional y fundación de instituciones de carácter regional específicas para promover la formación *especializada* en sexualidad y educación sexual. En la conformación de los múltiples intercambios, elaboraron conceptualizaciones y modelos teóricos en clave pedagógica, que se confeccionaron, por un lado, para organizar las diferentes *determinaciones sociales* sobre lo sexual (no solo la familia y la escuela) y, por otro lado, para identificar elementos de oposición en dichos modelos en vistas a proponer una mirada renovadora.

Una de las formas de organizar teóricamente las experiencias y modelos pedagógicos en educación sexual fue a través de la clásica definición tripartita de *educación formal*, no

*formal e informal*³⁰ propuesta por Philip Hall Coombs y su equipo a pedido de la UNESCO.³¹ A partir de la década de 1970, desde algunas publicaciones es común encontrar el uso de la adjetivación *sistemática* atribuida a la educación sexual, como así también una referencia a los límites, posibilidades, riesgos y desventajas de la *educación formal*, es decir «[...] el sistema de educación de estructura jerárquica, graduado cronológicamente que va desde la escuela primaria hasta la universidad» (Coombs,

³⁰ En la definición original de estos tres términos, Coombs y equipo «Entendían como educación formal la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba “educación sistemática”. La educación no formal incluía “[...] toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente» (Sirvent, *et. al.*, 2006: 15).

³¹ La UNESCO encomendó al IPE, dirigido en esa época por Philip Hall Coombs, la elaboración del documento base para la *International Conference on World Crisis in Education*, publicado en los Estados Unidos en 1967. Allí, figuran las primeras definiciones de esta redefinición en el campo educativo internacional. Posteriormente, Coombs y su equipo continuaron delineando las definiciones en *New path to learning for rural children and youth* (New York, 1972) o en *Attacking rural poverty: how Non-Formal Education can help* (Baltimore, J. Hopkins University Press, 1974) (Sirvent, *et. al.*, 2006: 15).



1985). Según el recorrido conceptual realizado por Flores Colombino en las producciones sobre educación sexual, los ámbitos formal e informal fueron los más desarrollados, a diferencia de los ámbitos no formales. En el marco de las 6^{tas} *Jornadas Latinoamericanas de Sexología y Educación Sexual*, celebradas en Montevideo en marzo 1980, la ginecóloga y educadora sexual uruguaya Elvira Lutz³², presentó su ponencia *Educación sexual formal, no formal e informal*. En ese trabajo articuló con énfasis la caracterización de la educación no formal a la teorización pedagógica de la sexualidad; aunque encontramos trabajos anteriores, ya desde finales de los setenta, que comenzaban a pensar en este ámbito (Olivares, 1978).

Durante la celebración del *Primer Seminario Interamericano de Educación Sexual* realizado en Asunción en 1976, las y los asistentes comentaron los programas e iniciativas de educación sexual que se estaban llevando a cabo en sus respectivos países. En otros caos, se hizo mayor referencia a conceptualizaciones en el plano curricular y sobre las posibilidades de inclusión de la educación sexual en las

³² Recibida de la carrera de Obstetricia de la Escuela de Parteras de la Facultad de Medicina (Universidad de la República). Lutz, se dedicó sobre todo a la planificación familiar y al ámbito de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Desde 1968, integró la *Asociación Uruguaya de Planificación Familiar* hasta 1992. También formó parte del equipo docente del CRESALC. Llegó a ser presidenta de la *Sociedad Uruguaya de Sexología*. Escribió varias notas y materiales destinados a la educación sexual, en especial, en la adolescencia y la juventud.

asignaturas escolares. Asistentes como Luis Parrilla enfatizaban la importancia de la educación sistemática y propuso fundamentos filosóficos para la educación sexual sistemática, con criterios de selección de contenidos para un programa escolar, entre otros aspectos. En esta reunión también hubo desacuerdos entre los que postulaban una educación sexual coeducativa, los mismos programas escolares para ambos sexos, y otros la rechazaban por considerar que *los sexos son diferentes* (OLES, 1978: 67). Otras intervenciones señalaron la importancia de la «[...] capacitación docente en programas de educación sexual» (OLES, 1978: 75). Desde Chile, se presentaron los desarrollos del *Programa de Educación Sexual y Vida Familiar* (1969-1972), entre otros (OLES, 1978: 134). La delegación de Paraguay, por su parte, expuso una propuesta con criterios para la planificación de una *educación sexual sistemática*, en el marco de una reforma educativa donde se apoyaba la idea de que «La escuela está obligada a completar la educación sexual [en relación con la *obligación primaria de la familia*], y que la misma no era “una materia más”, debe ser considerada desde diferentes ángulos por las materias» (OLES, 1978: 134). Otros países como Perú, casi de forma excepcional, reconocían únicamente desarrollos de educación sexual en el nivel inicial, y preveían capacitaciones docentes sobre el tema, aunque enfatizando que también se trataba de una tarea de principal responsabilidad de las familias.

Otros aspectos de análisis en esos años, más allá de los curriculares, giraron en torno a la dimensión axiológica y los marcos éticos que debía contener una educación sexual que se

planificaba para grupos sociales diversos. La dimensión de los valores y la *ideología* en la educación sexual formal fueron uno de los ejes de discusión que diferenciaba algunas posiciones.

En el *Encuentro Educativo para el Cono Sur-Proyectos de Educación Sexual No-Formal*, realizado en 1978 en Buenos Aires, Arnaldo Gomensoro y Elvira Lutz presentaron un trabajo donde discutieron la imposibilidad de plantear una *ética universal* y un neutralismo axiológico dentro de los fundamentos de la educación sexual que se asumiera con carácter *formativa*:

[...] ¿existe alguna escala axiológica de validez universal? ¿Cabe que los individuos, los grupos o las comunidades se identifiquen con un esquema de «valores superiores» válido para todos? O, dicho de otro modo: ¿es posible el «neutralismo axiológico» en educación sexual? Pues bien: nosotros estamos convencidos de que tanto el consenso universal como el neutralismo axiológico no son posibles. Y que, en consecuencia, toda posible educación sexual debe partir de esta evidencia, empezando por «explicitar», clara y decididamente, cuáles son los valores que definen el marco ético en que dicha educación se realiza (Lutz y Gomensoro, 1978: s. p.).

En esta propuesta, la intención de explicitar los valores y evitar el neutralismo se encontraba ligada a la idea de un tipo de educación sexual que, formalizada —esto es incluida en el proceso de escolarización institucional—, se alejaría de lo que

comprende la *educación informal* que carece de supuestos. En otro escrito, Lutz afirmaba que

[...] la educación informal contribuye decididamente a ahondar la crisis de desorientación que vivimos pues posee dos influjos patológicos, contradictorios y profundamente nocivos: a) El influjo de la educación familiar y docente, de carácter netamente puritano y represivo; y b) el influjo de la educación ambiental a través de los medios de comunicación de masas, de carácter erotizante y libertino, cuando no francamente pornográfico (Lutz, 1980: 16).

La reflexión desde los ámbitos educativos, no solo remitía a una discusión en torno a las *influencias*. Esto contenía implicancias políticas directas en la medida en que la educación formal era sinónimo de sistema educativo y sus niveles (siguiendo a Coombs y cómo era leído en estas conceptualizaciones). Es decir, involucraba la presencia del Estado y por tanto su regulación curricular e ideológica.

En el encuentro internacional de Piriápolis (Uruguay), organizado por la CRESALC, el interrogante central tuvo que ver con la posibilidad de la educación sexual en el *ámbito formal*. Según Flores Colombino, el destacado sexólogo y educador sexual uruguayo, no hubo de entrada un acuerdo unánime (Flores Colombino, 2007: 26). Las opiniones estaban divididas: por un lado, se encontraban quienes esgrimían que «[...] es imposible educar al margen de un particular sistema de valores por parte del

Estado» (2007: 26) y esto remitía a la imposibilidad de asegurar un «[...] sistema valorativo sexual único y válido para todos» (2007: 26). La otra postura, en cambio, creía que era posible, en principio, «[...] siempre que se dieran las condiciones políticas en cada país y que fueran respetuosas de los valores sexuales de todos, en una “neutralidad axiológica” o en una postura de laicidad» (Flores Colombino, 2007: 26). Por otro lado, Flores Colombino ha intentado renovar las definiciones que incluían a las tres dimensiones juntas, o aquellas que no lograban diferenciar cómo se entendía la educación sexual en tanto *proceso* y con *intencionalidad* educativa. Por ello, con la misión de delimitar la educación sexual *formal* de la *informal*, definía en el 5º Congreso Bonaerense de Sexología y Educación Sexual en 1988, a la educación sexual como

[...] el proceso formativo intencionado, por el cual la persona adquiere los conocimientos y valores que la capacitan para optar entre las actitudes y comportamientos sexuales, que le permitan alcanzar un armónico desarrollo personal y social en lo afectivo, lo placentero y lo reproductivo (Flores Colombino, 1988: s. p.).

En la revista *Contribuciones de la Asociación Argentina de Protección Familiar* (AAPF)³³ se pueden leer varias notas donde se insiste en la necesidad de una educación sexual *formal* o

³³ Para un análisis más amplio sobre esta revista, véase: Debernardi (2013), Zemaitis y Ojeda (2019) y Ojeda (2020).

sistemática. Se reconocían allí algunas experiencias de educación sexual que se estaban implementando, aunque gracias a *voluntades de docentes y/o especialistas*, siendo que, como advertía Cristina Sánchez, «[...] el aporte es valioso pero se circunscribe al ámbito recortado: la que demarca la propia experiencia, y no una educación sexual sistemática en tanto necesidad» (Sánchez, 1984: 12)³⁴. En estas opiniones, entonces, se demanda abiertamente la educación *sistemática*, y no como experiencias aisladas, para que «[...] niños y adolescentes vayan creciendo incluyendo lo sexual como un área de la vida donde las decisiones a tomar pueden llegar a ser comprometidas y por ende responsables» (Sánchez, 1984: 12). Otras opiniones sospechaban sobre las metodologías educativas convencionales y llamaban una *urgente renovación* de técnicas y escenarios de aprendizaje, ya que la educación sexual no podía ser enseñada como cualquier otro saber escolar. Esta debía impartirse mediante juegos grupales y obras de teatro, entre otros formatos, para construir espacios para que las/los adolescentes hablen de sus experiencias y planteen inquietudes, ya que «[...] la administración de técnicas de aprendizaje no formales, parece ser el instrumento más adecuado para armonizar

³⁴ Y agrega: «Incluir los temas de sexualidad en una acción educativa sistemática haría posible el levantamiento del tabú en torno a lo sexual que nuestra cultura ha tenido y esto acontecería en un ámbito donde el tema podría ser incluido teniendo en cuenta: la totalidad de los aspectos que inciden en la conformación de la identidad sexual (psicológico, biológico, sociocultural)» (Sánchez, 1984: 12).

los objetivos finales de la tarea con las necesidades objetivas de los educandos» (Clemente, 1984: 13).

Viejos y nuevos modelos pedagógicos de la educación sexual

Otras de las reconceptualizaciones pedagógicas que emergieron tuvieron que ver con los denominados enfoques, modelos, concepciones o corrientes metodológicas de la educación sexual. Estas construcciones conceptuales se organizaron a partir de identificar y agrupar ciertos elementos comunes que, articulados, conformaron unidades de sentido alrededor de las tradiciones, representaciones y significaciones en torno a la sexualidad y a su enseñanza.

De manera temprana, Jorge Pailles organizó cuatro modelos o *enfoques* de la educación sexual propuesta que luego será ampliada por Aller Atucha en 1976 (Pailles, 1973: 48). Estos modelos se tratan de concepciones sobre la sexualidad y la reproducción e incluyen su respectiva propuesta o tendencia a la formación/educación de la sexualidad, o como lo definieron sus autores: «[...] diferentes formas de entender y explicar el comportamiento sexual actual y la manera de “encauzarlo” u “orientarlo” a través de la educación sexual» (Atucha, 1991: 48). En el inicio de la década de 1990, Aller Atucha caracterizaba estas corrientes delimitando ciertos elementos en cada una de ellas:³⁵

³⁵ Para facilitar la descripción, se optó por retomar algunos elementos sintetizados por el autor en varios pasajes de su libro.

- *Moralista*: Se caracteriza el «gran NO», «no lo hagas», «no te apures», «no goces»; la defensa de la pureza, la castidad, la virginidad; «da recetas sobre los comportamientos saludables y sanos». Solamente legitima el acto sexual como «objeto de procreación».
- *Biologicista*: Identifica únicamente sexo, genitalidad y reproducción. La existencia de los «órganos reproductores» condiciona la totalidad de las manifestaciones de la sexualidad en diversos planos de la vida individual y social. Las diferencias masculinas y femeninas, tanto físicas como psicológicas, son determinadas por la biología. Los límites disciplinares son la biología y fisiología de la reproducción. La filosofía de la educación es hacer comparaciones entre la especie humana y las especies animales o vegetales.
- *Mecanicista*. Anteriormente denominada *funcionalista* por Pailles en las primeras versiones de esta categorización, se trata de una versión «deformada y parcializada de experiencias que en campo de la fisiología del coito [...] para las disfunciones sexuales a través de terapias conductuales». Se refieren a los aportes de la sexología norteamericana y sus «aplicaciones» en el campo de la sexología de los años 70. La crítica se dirige a que en este enfoque «el hombre aparece

- como ser compuesto de mecanismos, que le permiten tener un acoplamiento sexual, que puede o no resultar satisfactorio. Se trata de enseñar a utilizar esos mecanismos de forma perfecta, permitiendo una utilización plena y placentera».
- *Erótica*. Se opone a la visión moralista, ya que entiende al placer sexual «separado del factor reproducción humana, a ser establecido como un fin en sí mismo». En una mirada crítica, Atucha sostiene que esta corriente desvaloriza la sexualidad como expresión del amor, limitando su dimensión a un intercambio de experiencias y juegos en búsqueda de la autosatisfacción corporal. También la vincula a la sociedad de consumo y la publicidad, y asegura que generó una «gran desorientación con criterios educativos confusos».
 - *Patologista*. Reduce la enseñanza de la educación sexual a los «aspectos problemáticos del ejercicio de la sexualidad, ya sea desde el punto de vista de salud como social». Es por ello que esta corriente propone la enseñanza de las enfermedades o infecciones de transmisión sexual, las cuales, según la visión de Aller Atucha, «exageran las consecuencias de las mismas», por eso a sus representaciones o divulgadores de esta pedagogía se los llamarán «los

maximistas»³⁶. Este mismo enfoque es el que alinea «sexo, drogas y prostitución»; corriente fuertemente ligada a la moralista que, juntas, «sirven para denigrar el uso del sexo-placer».

- *Integral*. En este caso, el modelo integral/integralita tuvo otra base inicial, distinta a las concepciones anteriores: «tiene como punto de partida la naturaleza humana y la consideración de que el hombre es una unidad bio-psico-social». Esta concepción se presentó como una alternativa válida frente a las corrientes tradicionales anteriormente descriptas. Esta corriente fue la que impulsó, como vimos, la CRESALC cuando «luchó por desarraigar viejos conceptos sobre el sentido pecaminoso del placer en el matrimonio y enseñó tanto el valor del sexo en sí mismo como su importancia como medio de comunicación y relación de la pareja». Para Aller Atucha, su «falla fue haber dejado la enseñanza de los métodos anticonceptivos y haberse enfrentado en discusiones técnicas y metodológicas con los expertos en planificación familiar».
- *Dialógico-concientizadora*. Se vinculaba con las experiencias en educación sexual que incluyeron técnicas y formas de trabajo grupales a partir de enfoques de las «técnicas activas», en contraposición

³⁶ Una suerte de apodo puesto por Artidoro Cáseres.

también a las formas tradicionales expositivas del sistema educativo. Quizás por ello fue un enfoque que se inspiró también en la pedagogía popular de Paulo Freire. En este caso, «en el comportamiento sexual humano no existen conductas “normales” y “anormales” claramente definidas, sino por el contrario una amplia gama de comportamientos variables, válidos y aceptables según situaciones culturales y personales» (Aller Atucha, 1991).

Los balances sobre la circulación y la expansión por la región latinoamericana de estas tendencias, indicaban, por un lado, el biologismo parecía ser el enfoque de mayor predominancia en la región. Según Atucha, esta corriente era la preponderante para mediados de 1970, según su investigación realizada junto a Marcio Ruiz Schiavo de Brasil. Allí observaron que el 68 % de los materiales educativos que se emplearon en América Latina, en ese momento, correspondía a la corriente *biologista* (Atucha, 1991). Más adelante, en 1986, durante el *III Congreso Latinoamericano de Sexología en Venezuela*, en 1986, el interés por delimitar estas corrientes continuaba. Según el relato Aller Atucha, mientras presentaba estas concepciones en una de las mesas del *Congreso*, un grupo de asistentes propuso modificar la denominación a enfoque *genitalista*; aunque, en su opinión, *biologismo* resultaba más amplio (Entrevista a Aller Atucha, 2017). Con respecto al enfoque *integral*, y en un gesto de autorreflexión tomando distancia con los momentos iniciales en

que fueron confeccionadas estas categorizaciones, Aller Atucha la llamará finalmente la concepción *pseudointegral*, porque consideraba que el mismo movimiento al que él había pertenecido era «[...] reduccionista al dejar de lado el componente existencial del hombre» (Aller Atucha, 1995: 85).

Por otro lado, el moralismo fue la corriente mayormente cuestionada. Desde su propuesta de 1979, Jorge Pailles relacionaba algunas de estas concepciones con las demandas educativas por la educación. En su versión, familias y funcionarios se ubicaban dentro de la concepción *moralista*, al negar la educación sexual o bien reducirla a la pedagogía tradicional del *control de los instintos*:

Fuera de la escuela esta corriente se refleja en la actitud de Padres [sic] y funcionarios, entre otros, contraria a la formalización de programas de educación sexual [...]. Por omisión la escuela deja en esta forma la responsabilidad en manos de los sectores anti educativos constituidos por el fariseísmo, el puritanismo y los sectores que promueven, para su ejercicio económico, el libertinaje y la pornografía [...] el «moralismo escolar» y la «escuela incontaminada» denotan su actitud en un lenguaje cuya cabal expresión sería: «cuidese de sus malos instintos» (Pailles, 1984: 12).

Por su parte, como seguía señalando en los ochenta, [...] la diferencia básica entre el *moralismo* y el *integralismo* (distintas propuestas contemporáneas en

educación sexual) se funda justamente en la aceptación o el rechazo de esta premisa básica: la ética del desarrollo personal consiste en posibilitar que cada persona oriente su vida de acuerdo a sus propios deseos, sentires, posibilidades, necesidades y afectos (Pailles, 1984b: 7).

Es por ello que «[...] el nuevo concepto sería la corriente integralista de la educación sexual, que piensa al hombre como un ser-en-relación. La actividad educativa no sexual lleva a superar el egocentrismo del ser y la soledad apuntando al encuentro con el otro» (Pailles, 1984b: 7). Bajo estos supuestos, para Pailles «El integralismo en educación sexual asume la responsabilidad de formar al educando, haciéndole sentir a esta persona: posibilitándoles opinar, investigar, trabajar, sentir placer, aprender a hacer y a ser alguien» (1984b: 7).

Asimismo, para quienes defendían la promoción de la educación sexual dentro del sistema educativo, la noción de integralidad tenía que ver también con evidenciar la necesidad de articular temáticas específicas sobre la sexualidad a las asignaturas escolares sin orientarse la educación sexual a una sola área o asignatura curricular. Remegio Romera enfatizaba en esta línea la necesidad de pensar a la educación sexual como un campo no reducido a una sola mirada o disciplina considerando las dimensiones sociales de lo sexual y ciertos valores: «El concepto integrador de la educación sexual basado en el comportamiento social del hombre, pretende lograr varones y mujeres libres,

responsables de sus comportamientos personales y sociales, responsables en consecuencia de su propia sexualidad [...]» (Romera, 1984: 7). Para evitar la agrupación de saberes diferenciados de las asignaturas curriculares, en otras opiniones como la de Cristina Sánchez, la educación sexual debía considerarse como parte *integrada* de todas las áreas de conocimiento, acudiendo con ello a una perspectiva interdisciplinar, al tiempo que se colaboraría con reducir los abortos y/o embarazos de *la mujer joven* (Sánchez, 1984).

Líneas de cierre

En este escrito exploramos las posiciones de los *nuevos especialistas del sexo* o educadores sexuales de la región, formados en buena medida en asociaciones y trayecto de formación financiados por organismos internacionales como la IPPF, formularon demandas ante los Estados y gobiernos y, en ese proceso, se ubicaron como interlocutores con un saber experto en temas que la gente ignoraba y que no se encontraba en el currículum escolar ni universitario de la mayoría de los países cuando promediaba el siglo pasado. De esas demandas por parte del campo de especialistas en sexualidad podemos mencionar dos planos. Por un lado, la necesidad de desarrollar una nueva perspectiva de la educación sexual, lo que se denominará como modelo o enfoque *integral* o *integralista*. Y, por otro lado, la necesidad de implementar programas de educación sexual en los niveles del sistema educativo formal, en especial en los niveles

primario, secundario y de la formación docente en un trabajo que se proyectaba como conjunto entre las agencias internacionales y los gobiernos. El enfoque *integral/integralista/integrador* de la educación sexual se antepuso con especial cuestionamiento a la tradición represiva de la sexualidad, como a la reducción de la educación sexual a consultas ginecológicas sobre métodos de anticoncepción.

En el plano político, dentro de nuestro periodo de estudio, varios países de América Latina, en alianza con los EE. UU., se encontraban atravesando periodos de golpes militares y gobiernos autoritarios³⁷. Por ejemplo, para mediados de los setenta, países con iniciativas e instituciones que fueron importantes en la construcción de la educación sexual como tema regional, como la Argentina, Paraguay, Chile y Uruguay, estaban signados por el terrorismo de Estado, la violencia política y la censura. En esta línea, si bien no fue un eje de análisis, en este escrito queda planteado un contexto general para futuras indagaciones interesadas en explorar las estrategias, resistencias, acuerdos, consensos o enfrentamientos que se sucedieron entre los gobiernos autoritarios y las asociaciones interesadas por la educación sexual para la continuidad y crecimiento de un campo ideológica y políticamente complejo como el de la educación de la

³⁷ De forma esquemática y tomando como inicio la década de 1950, los países en donde tuvieron lugar las dictaduras militares fueron: Paraguay, entre 1954 y 1989; Guatemala, entre 1954 y 1957; Brasil, entre 1968 y 1985; la Argentina, en 1966 y en 1976, hasta 1983; Bolivia, entre 1971 y 1978; Chile, entre 1973 y 1990, y Uruguay, entre 1973 y 1985.

sexualidad. En ese caso, la historia regional que aquí se esbozó puede ser profundizada con lecturas que entrecrucen las tensiones entre lo local y lo transnacional, en la medida que esto puede colaborar en marcar matices, tendencias semejantes o procesos diferenciados por país en cuanto a los desarrollos de la educación sexual como una política de Estado.

Vale mencionar que, una vez pasado el ciclo de las dictaduras en la región, hacia el cierre del siglo XX y en los inicios del XXI, se desarrollaron programas y experiencias impulsados, mayormente, por los ministerios de educación, es decir como iniciativas estatales: en Uruguay, el *Programa Nacional de Educación de la Sexualidad* (1990-1995); en Colombia, el *Proyecto Nacional de Educación sexual* (1998-2000) y el *Programa de Educación de la sexualidad y Construcción de Ciudadanía*; en Perú, el *Programa Nacional de Educación Sexual* (1996-2000) y el *Programa de Promoción de la Salud en Instituciones Educativas*, con eje en la salud sexual y reproductiva (2003-2005). Luego del año 2000 iniciaron programas ministeriales en otros países: en Chile, el *Programa de Educación en Sexualidad y Afectividad* (2005-2010); en Costa Rica, el *Programa Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana* (2001) y, por último, en Argentina, el *Programa Nacional de Educación Sexual Integral* (2006) (Canciano, 2007).

En síntesis, desde 1960 a 1970 el significante *educación sexual* se convirtió en objeto de interés experto, político y pedagógico a nivel local, regional e internacional, en un contexto latinoamericano donde se reconocía un crecimiento económico

promovido por los procesos de industrialización que eran acompañados por sistemas educacionales que se encontraban en expansión. En los discursos de los ámbitos de la planificación familiar y la sexología, la problematización de la educación de la sexualidad, como un asunto regional y como una política educativa sensible de ser desarrollada, fue posible por la configuración de entramados institucionales entre asociaciones y entidades privadas, desde donde produjeron y circularon perspectivas y conceptualizaciones que delinearon modelos, ámbitos y tensiones procurando potenciar su expansión a públicos y ámbitos diversos, dentro y fuera de los sistemas educativos formales. Allí, se configuraron espacios *desde y entre* redes, que resultaron de formación e intervención legitimando y validando al especialista experto en sexualidad y educación sexual. Para fines de la década de 1980 ya se refería en las mismas comunidades de la educación sexual como un movimiento o como un campo lo suficientemente experimentado gracias al cual la educación sexual quedaría instalada como problemática ineludible en las agendas políticas de los gobiernos de la región latinoamericana.

Recibido: 21 de febrero de 2023.

Aceptado: 24 de junio de 2023.

Referencias bibliográficas

- Baez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2016). “La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención”. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, volumen 7, número 9, pp. 71-86.

- Béjar, M. D. (2011). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Caicedo Terán, S. L. (2013). *La secularización desde los cambios culturales con relación a la sexualidad y la reproducción humana en las décadas de 1960 y 1970 en Colombia, las reacciones de la Iglesia católica colombiana y la educación sexual promovida por Cecilia Cardinal de Martín*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Canciano, E. (2007). *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Relevamientos de antecedentes teóricos y programas de educación sexual*. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Salud.
- Cardinal de Martín, C. (2005). *Educación sexual. Un proyecto humano de múltiples facetas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cosse, I. (2006). “Cultura y sexualidad en la Argentina de los ‘60: usos y resignificaciones de la experiencia trasnacional”. En *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, volumen 17, número 1, pp. 39-60.
- (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Debernardi, J. (2013). “La educación sexual en el documental institucional de los años 70 y 80”. Ponencia presentada en las *X Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Esquivel, J. C. y Vaggione, J. M. (2015). *Permeabilidades activas. Religión, política y sexualidad en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación-sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.
- Falconier de Moyano, M. (1997). *La educación en población y la educación sexual en América Latina*. Santiago de Chile: Boletín de la UNESCO.
- Felitti, K. (2009). *Regulación de la natalidad en la historia argentina reciente (1960-1987). Discursos y experiencias*.



- Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- (2012). *La revolución de la píldora*. Buenos Aires: Edhasa.
- Gogna, M. y Jones, D. (2012). “Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea”. En *Ciencia, docencia y tecnología*, volumen 23, número 45, pp. 33-59.
- Gogna, M.; Jones, D. e Ibarlucía, I. (2011). “Sexualidad, ciencia y profesión en América Latina: el campo de la Sexología en la Argentina”. En *Coleção CEPESC*, documento número 9.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Llovet, J. J. y Ramos, S. (1986). “La planificación familiar en Argentina: salud pública y derechos humanos”. En *Cuadernos Médico-Sociales*, volumen 38, pp. 26-38.
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Milanesio, N. (2019). “El sexo y la democracia: los significados del destape en la postdictadura argentina”. En *Revisión Histórica Hispanoamericana*, volumen 99, número 1, pp. 91-122.
- (2021). *El Destape. La cultura sexual en la Argentina después de la Dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Miranda, M. (2011). *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Neuburg, F. y Plotkin, M. (2004). “Intelectuales y expertos: Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento en la Argentina”. En *Intelectuales y expertos. La construcción del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Ojeda, C. (2020). “Educar la sexualidad en tiempos de dictadura. La experiencia de la Asociación Argentina de Protección

- Familiar en los años 1976-1983 a través de su revista *Contribuciones*". En Baquero, R.; Porro, S. y Scharagrodsky, P. (comps.). *Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sirvent, M. T. *et al.* (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal". En *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Southwell, M. (2008). "Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura". En Mendoca, D. y Rodrigues, L. (comps.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Rio Grande do Sul: EDPUCRS.
- (2014). "Análisis Político del Discurso: una perspectiva de investigación en educación". En AA VV. *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*. Montevideo: Trecho.
- (2018). "Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo". En *Fermentario*, volumen 12, pp. 70-88.
- Torres, C. A. y Puiggros, A. (1997). "The State and Public Education in Latin America". En Torres, C. A. y Puiggros, A. (eds.). *Latin American Education: Comparative Perspectives*. Colorado: Westview Press.
- Torres, C. A. (2001). "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte". En *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLASCO.
- Trebisacce, C. (2015). "Discursos científicos sobre la sexualidad femenina y la respuesta de las feministas y los varones homosexuales en la década del sesenta en Argentina". En *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*, volumen 20, pp. 49-71.
- UNFPA (2005). *Antecedentes, situación actual y desafíos de la Educación de la sexualidad en América Latina y el Caribe*. EAT/UNFPA/LAC.
- Wainerman, C.; Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Manantial-UNFPA.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de*

la juventud. Trabajo Final Integrador. Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en [<https://bit.ly/3Qa4nJH>].

- (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un signifiante en disputa (1960-1997)*. Tesis de doctorado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional. Disponible en [<https://bit.ly/3OcJtab>].

Zemaitis, S. y Ojeda, C. (2018). “Los expertos interpelan a la educación (sexual). El caso de la Asociación Argentina de Protección Familiar a través de su revista Contribuciones”. En *Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, volumen 2, pp. 75-90. Disponible en [<https://bit.ly/3Qa4Ewd>].

Fuentes y documentos

Alarcon, O. (1978). *Educación sexual*. Seminario Internacional del Cono Sur Educación Sexual No-Formal. 23-25 de

noviembre. Buenos Aires: Asociación Argentina de Protección Familiar.

Aller Atucha, L. M. (1991). *Pedagogía de la sexualidad humana. Una aproximación ideológica y metodológica*. Buenos Aires: Galerna.

Aller Atucha, L. M.; Bianco Colmenares, F. J. y Rada Cadenas, D. M. (1994). “Perspectiva histórica de la educación sexual y la sexología clínica en América Latina”. En *VII Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. La Habana.

Argentina (1977). *Decreto n.º 3938/77*. Objetivos y políticas propuestas por la Comisión Nacional de Política Demográfica.

Asociación Demográfica Salvadoreña (1970). *Actas del Primer Seminario Regional de Educación Sexual y Planificación Familiar*. San Salvador: Asociación Demográfica Salvadoreña.

— (1971). *Segundo Curso regional de educación sexual y planificación familiar*. San Salvador: Asociación Demográfica Salvadoreña.

- (1971a). *Informe de Reunión de la I Jornada Centroamericana sobre investigaciones en educación sexual y planificación familiar*. 24-26 de febrero. San Salvador: Asociación Demográfica Salvadoreña.
 - (1971b). *Conclusiones y recomendaciones de la I Reunión de consulta sobre educación sexual*. San Salvador: Asociación Demográfica Salvadoreña.
 - (1977). *Primer Seminario Regional de Educación sexual*. Volumen 2. San Salvador. Asociación Demográfica Salvadoreña.
- Asociación Pro-Bienestar de la Familia de Guatemala (1971). *Resumen de la evaluación del I Curso Regional para Docente en Educación Sexual*. 9 al 20 de agosto. Guatemala.
- (1979). *Informe narrativo del I Seminario Nacional de Educación Sexual y Educación para la Vida Familiar*. Guatemala.
- Asociación Uruguaya de Planificación Familiar e Investigaciones sobre Reproducción Humana (1978). *La educación sexual y el pluralismo ético. Seminario Internacional del Cono Sur Educación Sexual No-Formal*. 23-25 de

noviembre. Buenos Aires: Asociación Argentina de Protección Familiar.

Cardinal de Martín, C. (1979). *Boletín Informativo*. CRESALC.

Centro Paraguayo de Estudios de Población (1978). “Educación sexual comunitaria: experiencia de educación sexual no formal en el Paraguay”. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional del Cono Sur Educación Sexual No-Formal*. 23-25 de noviembre. Buenos Aires: Asociación Argentina de Protección Familiar.

Clemente, A. (1984). “Adolescencia: un desafío para el educador”. En *Contribuciones*, volumen 25, pp. 22-24.

Contribuciones (1978). Una política para la IIPF, volumen 4, p. 12.

Contribuciones (1985). Actividades de la AAPF, volumen 8, número 28, pp. 12-13.

Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education: The view from the eighties*. Oxford: Oxford University Press.

Cosoi, V. (1978). “Programa Educación para la sexualidad, paternidad responsable y bienestar familiar: proyectos en educación sexual no-formal del Departamento de

- Información y Educación”. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional del Cono Sur Educación Sexual No-Formal*. Asociación Chilena de Protección Familiar. Buenos Aires.
- FLASSES (1984). *Catálogo latinoamericano de publicaciones sexológicas*. Tomos: I (1983), II (1983), III (1984), IV (1985), V (1986) y VII (1988), VIII (1992). Montevideo: FLASSES.
- (1988). *Actas. IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. 13 al 17 de junio de 1988. Tomo I. Buenos Aires: Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- (s. f.). *Breve historia de la FLASSES*. Versión digital. Disponible en [<https://bit.ly/3Dv4c41>].
- Flores Colombino, A. (1988). “La educación sexual en una sociedad democrática”. Trabajo presentado en el *5^{to} Congreso Bonaerense de Sexología y Educación Sexual*. Buenos Aires.
- (s. f.). *Historia y evolución de la sexología clínica en Latinoamérica I*. Versión digital. Disponible en [<https://bit.ly/44KiidO>].
- ([1989] 2007). *Educación sexual*. 3^{ra} edición. A&M Ediciones.
- Gomensoro, A. (1979). “¿Es posible la educación sexual formal? *Presencia*, volumen 1, pp. 1-4.
- Internacional Planned Parenthood Federation (1979). *Guía de recolección de datos. Región del hemisferio occidental*. Internacional Planned Parenthood Federation.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la Psychanalyse*. París: Presses Universitaires de France.
- Lutz, E. (1980). “Educación sexual formal, no formal e informal”. Trabajo presentado en las *6^{tas} Jornadas Latinoamericanas de Sexología y Educación sexual*. Montevideo.
- Lutz, E. y Gomensoro, A. (1978). *La educación sexual y el pluralismo ético. Seminario Internacional del Cono Sur Educación Sexual No-Formal*. 23-25 de noviembre. Buenos Aires: Asociación Argentina de Protección Familiar.
- Ministerio de Cultura y Educación (1992). *Educación de la sexualidad. Respuesta educativa necesaria e impostergable*. Serie: Educación y problemas sociales.

OLES (1978). “Síntesis de la evaluación del Primer Seminario”. En *Educación sexual en América Latina*. Asunción del Paraguay: Oficina Latinoamericana de Educación Sexual.

Olivares, D. (1978). “Reflexiones sobre la educación sexual no-formal”. En *Foro Internacional Planned Parenthood Federation*.

— (1986). *Prólogo*. En Parrilla, L. et al. (1986). *Educación sexual. Manual para docentes*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

— (1988a). *Discusión*. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. Tomo I. Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.

— (1988b). “Nota”. En *Contribuciones*, volumen 10, número 35, pp. 1-2.

Pailles, J. (1973). *Educación Sexual: Conceptos y concepciones*. BEMFAM.

— (1984). “Historia y educación sexual”. En *Contribuciones*, volumen 7, número 24.

— (1984b). “Conocimientos + actitudes”. En *Contribuciones*, volumen 7, número 26.

Parrilla, L. (1978). *La Educación Sexual en la Escuela Primaria. Centro de Orientación y Vida Familiar y Comunitaria. Seminario Internacional del Cono Sur Educación Sexual No-Formal*. 23-25 de noviembre. Buenos Aires: Asociación Argentina de Protección Familiar.

Parrilla, L. et al. (1986). *Educación sexual. Manual para docentes*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Puiggrós, A. (1988). *Debate*. En *IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. Tomo I. Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.

Revista Contribuciones (1978), volumen 1, número 4.

Romera, R. (1984). “La educación sexual”. En *Contribuciones*, volumen 7, número 26, pp. 7-8.

Salcedo, V. D. (1979). *Visión y perspectivas de la educación sexual en América Latina. Resultados de una investigación*. FIPF-RHO.

- Sánchez, C. (1984). “Educación sexual sistemática: ¿Una necesidad?”. En *Contribuciones*, volumen 7, número 26, p. 12.
- Santos, H. (1988). *Desde las Ciencias de la Educación. IV Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*. Tomo I. Ediciones Asociación Argentina de Protección Familiar.
- Tasso, A. (1978). “Familia, lenguaje y educación sexual: una reflexión a partir de testimonios”. *Trabajo presentado en el Seminario Internacional del Cono Sur Educación Sexual No-Formal*. 23-25 de noviembre. Buenos Aires.
- UNFPA (2005). *Antecedentes, situación actual y desafíos de la Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe*. EAT/UNFPA/LAC.

Bibliotecas escolares en la Norpatagonia argentina: el lugar de la comunidad vecinal (1884-1930)

Magalí Mayol¹

Resumen

52

Durante el proceso de institucionalización de la educación común en la Norpatagonia argentina, las autoridades educativas estatales plantearon la necesidad de crear una biblioteca en cada escuela del territorio como medio de civilización y moralización de la población. Para que este objetivo se concretara, fue necesaria la articulación con la sociedad civil, mediante la donación de libros o su participación en actividades realizadas en la biblioteca.

Este trabajo aborda las relaciones entre las bibliotecas escolares y la comunidad vecinal entre 1884 y la década de 1930 en la región. En primer lugar, se sitúa el escrito en el actual

¹ Profesora en Historia, estudiante avanzada de la Licenciatura en Historia y Becaria de Investigación por la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Integrante del Proyecto de Investigación 04/H185 «Instituciones, prácticas educativas, corporales y culturales. Estudios regionales y de género en la Norpatagonia del siglo XX» de la Universidad Nacional del Comahue. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Contacto: [mayolmaga@gmail.com]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-2889-7476].

desarrollo del campo historiográfico educativo argentino. Luego, se contextualiza la instalación de estas bibliotecas en Norpatagonia y se identifican los motivos que, para las autoridades educativas, fundamentaban su apertura en la región. Finalmente, se analiza el lugar de la comunidad vecinal en relación a las bibliotecas escolares. En este último punto se distinguen los papeles diferenciados asignados a los *vecinos caracterizados*, encargados de crear y sostener materialmente las bibliotecas, y al *sujeto lector ampliado*, que debía ser instruido a través de los libros y la lectura.

Para la realización de este artículo se utilizó un corpus documental constituido por fuentes escritas provenientes del ámbito educativo: informes anuales de ministros de instrucción pública y de inspectores de Territorios Nacionales, la revista oficial *El Monitor de la Educación Común*, compilaciones de normativas educativas, censos escolares y memorias de maestros que desempeñaron tareas en la región analizada.

Palabras clave

Bibliotecas escolares, Norpatagonia, vecinos caracterizados, sujeto lector ampliado.

Abstract

During the process of institutionalization of common education in Norpatagonia, the state educational authorities proposed the need to create a library in each school of the territory

as a means of civilization and moralization of the population. For this objective to become a reality it was necessary to coordinate with civil society, through the donation of books or their participation in activities carried out in the library.

This paper addresses the relationship between school libraries and the neighborhood community between 1884 and the 1930s in the region. First, it situates the paper in the current development of the Argentinean educational historiographic field. Then, it contextualizes the installation of these libraries in Norpatagonia and identifies the reasons that, for the educational authorities, justified their opening in the region. Finally, the place of the neighborhood community in relation to school libraries is analyzed. In this last point, the differentiated roles assigned to the characterized neighbors, in charge of creating and materially sustaining the libraries, and to the expanded reading subject who was to be instructed through books and reading, are distinguished. For this article, a documentary corpus was used, consisting of written sources from the educational field: annual reports of ministers of public instruction and inspectors of National Territories, the official magazine El Monitor de la Educación Común, compilations of educational regulations, school censuses and memoirs of teachers who worked in the analyzed region.

Keywords

School libraries, Northern Patagonia, vecinos caracterizados, expanded reading subject.

Introducción

Entre finales del siglo XIX e inicios del XX, funcionarios estatales encargados de la educación en la Argentina plantearon la necesidad de instalar bibliotecas en las escuelas comunes de todo el territorio nacional. En la Norpatagonia, a partir de consideraciones negativas que estos agentes tenían respecto del origen y entorno socio-cultural de los habitantes, el objetivo de las bibliotecas escolares sería la difusión del *amor por la lectura* para que, junto con ésta, se expandiera la *civilización*. Por lo tanto, debían constituirse en los centros culturales de sus respectivas localidades, donde instruirían tanto al estudiantado y al cuerpo docente como a la comunidad vecinal.

Este trabajo aborda las relaciones entre las bibliotecas de las escuelas comunes estatales —es decir, las escuelas elementales a las que concurrían niñas y niños de entre 6 y 12 años de edad aproximadamente— y la población adulta en la Norpatagonia argentina entre 1884 y la década de 1930. En primer lugar, se sitúa el escrito en vinculación con otras investigaciones del campo historiográfico. Luego, se contextualiza la instalación de estas bibliotecas en la región y se señalan los motivos que fundamentaron su apertura en este espacio específico. Finalmente, se analiza el lugar y los papeles de la comunidad vecinal en relación con las bibliotecas escolares.

El corpus documental utilizado en esta investigación está compuesto por fuentes escritas provenientes del ámbito educativo. Para su realización se seleccionaron informes anuales

elaborados por los ministros de instrucción pública acerca del estado de la educación común, informes de inspectores de Territorios Nacionales, la revista educativa oficial *El Monitor de la Educación Común* (en adelante *El Monitor*), compilaciones de normativas educativas, digestos de Instrucción Primaria, censos escolares y memorias inéditas de funcionarios educativos y maestros que desempeñaron tareas en la región analizada.

Un punto de partida para el estudio histórico de las bibliotecas escolares

De acuerdo a Arata (2014), en la Argentina el abordaje de estas bibliotecas pertenece «[...] a una zona ciega del campo historiográfico educativo» (194). En relación a la lectura, la historiografía nacional se ha enfocado principalmente en el análisis del contenido y el control estatal de los libros escolares (Cucuzza y Spregelburd, 2012; Spregelburd y Linares, 2008). En esta misma línea se han desarrollado investigaciones desde y sobre la Patagonia que examinan las imágenes y representaciones que los libros de lectura portan en torno a este territorio y sus habitantes (García y Miralles, 2006, 2011; Teobaldo y Nicoletti, 2007, 2009).

Respecto a la Norpatagonia, los trabajos provenientes de la Historia de la educación se han centrado en los procesos generales de constitución de la educación común (Teobaldo y García, 2001, 2002), la figura de los inspectores (Teobaldo, García y Nicoletti, 2005; Teobaldo, 2011) y la cuestión de la

nacionalización, argentinización y homogeneización (Mecozi, Carey y Lusetti, 2011; Lusetti y Mecozi, 2015; Zaidenweg, 2016). No obstante, debe destacarse el trabajo de Teobaldo (2008) que, entre otras temáticas, ahonda sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la región durante la etapa territorialiana.

Por su parte, desde los estudios de la Historia de las bibliotecas, en el país el enfoque se ha orientado hacia las bibliotecas populares y públicas, o en su relación con la Historia del libro y la edición (Parada, 2007, 2012a, 2012b; Planas, 2017, 2018, 2021). Salvo excepciones (Arata, 2014; García, 2019), es escaso el desarrollo bibliográfico sobre bibliotecas escolares. En el espacio norpatagónico la tendencia se mantiene, aunque resalta el trabajo de Lusetti y Mecozi (2021) que aborda, si bien desde la perspectiva de la sociabilidad, los vínculos entre cultura escrita, maestros y bibliotecas populares en la Norpatagonia andina.

En este desarrollo del campo se inserta el presente trabajo. Con el mismo, se busca aportar a la articulación entre la historia de las bibliotecas y de la educación desde una mirada centrada en la Historia de la lectura, vinculación que las investigaciones en el país no han desarrollado en profundidad. Asimismo, interesa incluir una perspectiva regional, especialmente al indagar el lugar que el Estado argentino, en el proceso de desarrollo de la escolarización, otorgó a la lectura en un espacio periférico de la nación como lo fue la Norpatagonia.

La biblioteca escolar situada: ¿por qué abrirla en la Norpatagonia de principios del siglo XX?

Los trabajos disponibles señalan que, en el caso argentino, las bibliotecas escolares tienen como antecedentes aquellas establecidas en los colegios fundados por órdenes religiosas durante los siglos XVII y XVIII (García, 2019). Posteriormente, en las últimas décadas del siglo XIX, se habrían producido dos hechos relevantes que tuvieron gran impacto en su desarrollo. En primer lugar, en 1870 se sancionó la Ley n.º 419 de Protección a las Bibliotecas Populares. Si bien la legislación se refirió a estas instituciones en específico, impulsó el movimiento bibliotecario argentino en su totalidad y propició la fundación de diversos tipos de bibliotecas, entre ellas las escolares (Parada, 2013). En segundo lugar, en el año 1884, fue aprobada la Ley n.º 1420 de Educación Común, normativa fundante del sistema educativo nacional que reguló la Capital Federal y los Territorios Nacionales. En materia de libros, esta última estableció que el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) debía proveer a las y los estudiantes que no pudieran costearlos. Respecto a las bibliotecas, no mencionó las escolares mientras que sí figuraron las de carácter popular². No obstante, las fuentes consultadas para este trabajo

² La Ley n.º 1420 dedicó un capítulo entero, el VII, a las bibliotecas populares. Allí se definía, entre otras cuestiones, la forma en que serían subvencionadas las bibliotecas populares fundadas en la Capital, Territorios o Colonias Nacionales: recibirían del tesoro de las escuelas «[...] la quinta parte del valor que sus directores comprobasen necesitar o haber empleado en la adquisición de libros morales y útiles» (Ley N.º 1420, 1884: 30).

indican que fue a partir de la reglamentación de esta ley que comenzaron a crearse y expandirse las bibliotecas escolares en Norpatagonia³.

Durante el período en estudio, esta región estuvo constituida por los Territorios Nacionales de Río Negro y Neuquén, actualmente provincias homónimas. Las dos jurisdicciones formaban parte del espacio apropiado por el Estado argentino a finales del siglo XIX mediante las campañas militares contra los pueblos originarios. Luego de la conquista, en 1884 se sancionó la Ley n.º 1532 de creación de los Territorios Nacionales, entidades jurídicas que eran meras divisiones administrativas carentes de autonomía y directamente dependientes del Ejecutivo nacional (Bucciarelli, 2010)⁴. Al igual

³ El censo escolar nacional de 1883-1884 señalaba que ninguna de las siete escuelas por entonces existentes en la Patagonia poseía biblioteca. Las estadísticas de las décadas siguientes, más allá de su irregularidad, indican un aumento de la presencia de bibliotecas escolares en la región. De acuerdo a los datos aportados por los informes del CNE sobre la educación común, durante los años 1909 y 1910 existían dos bibliotecas escolares en la región, una en Chos Malal (Neuquén) y otra en General Roca (Río Negro), mientras que para la década de 1930 se había producido un salto cuantitativo. En 1934, de un total de 114 escuelas, 53 tenían biblioteca en Neuquén y 56 de 122 en Río Negro. En 1938 Neuquén tenía 63 escuelas con bibliotecas y un total de 11.974 obras, mientras que Río Negro poseía 69 bibliotecas escolares con 13.042 obras. En 1939 el territorio neuquino tenía 73 bibliotecas escolares con 10.779 obras y el rionegrino 76 bibliotecas con 14.477 obras.

⁴ La Ley n.º 1532 también convertía a los pobladores de los Territorios en ciudadanos nominales, habitantes con derechos políticos incompletos, al disponer que no tenían derecho a elegir las autoridades nacionales ni

que en los demás ámbitos de gobierno, en materia educativa los Territorios quedaron bajo la disposición del Estado nacional. En consecuencia, las escuelas comunes fueron administradas por un organismo central, el CNE, con asiento físico en la Capital Federal.

Como señalan investigaciones previas, las escuelas patagónicas estaban inmersas en múltiples contrastes geográficos y humanos (Teobaldo y García, 2002). La región combinaba una inmensa extensión de territorio con una muy baja densidad de población que vivía sumamente dispersa y era mayoritariamente analfabeta, rural y de origen extranjero —principalmente chileno— e indígena. Sin embargo, las realidades regionales no se vieron reflejadas en el proyecto educativo nacional: las escuelas fueron concebidas *desterritorializadas* y no se establecieron legislaciones educativas, programas ni textos escolares específicamente pensados para estos espacios (Zaidenweg, 2016). En su lugar, compartieron aquello que había sido ideado en principio para Capital Federal, ciudad portuaria, cosmopolita y de urbanización temprana. Las bibliotecas escolares, insertas en el sistema educativo, también contaron con reglamentaciones unificadas independientemente de los espacios geográficos y sociales donde estuvieran situadas.

Fue en este panorama general que se postuló la necesidad de crear y sostener bibliotecas en las escuelas comunes de Norpatagonia. Este requerimiento fue señalado en informes de

representación en el Congreso y que el administrador de cada gobernación sería designado por el Ejecutivo nacional (Ruffini, 2007).

funcionarios estatales y en notas publicadas en el órgano oficial de difusión del CNE, *El Monitor*. Los motivos que explicaban el interés de las autoridades educativas por este «[...] poderoso elemento de cultura» (*El Monitor*, 164, 1889: 152) respondían al ideario dominante en la Argentina durante el período: la existencia de una generación escolarizada era una condición necesaria para la pretendida construcción de un país moderno (Carli, 2012). Por ello, la acción de la escuela se centraba en la homogeneización y su misión fundamental era disolver las marcas sociales de niñas, niños y de sus núcleos familiares. En este proceso, la lectura cumplía un papel de gran importancia, al advertirse en ella un potencial benéfico por su capacidad de civilizar y moralizar.

Sin embargo, esta tarea era comprometida por dos situaciones. En primer lugar, la enseñanza de la lectura en las escuelas argentinas se consideraba deficiente. Alumnas y alumnos leían mal: eran incapaces de interpretar y comprender lo que se leía, no podían «[...] tomar la idea general del trozo, comentarla, sintetizarla, ejemplificarla y reproducirla en otra forma» (*El Monitor*, n.º 391, 1905: 48). Además, en las aulas argentinas tampoco se aprendía otra capacidad considerada fundamental: el amor por la lectura. La escuela no inculcaba el sentimiento que luego impulsaría al estudiantado a recorrer las estanterías de librerías o bibliotecas. Por ello, se precisaba que las nuevas generaciones supieran leer y escribir y que además se las formase en un hábito de pasión por estas prácticas. En segundo lugar, si a nivel nacional el *carácter* de la población debía ser modificado,

ello se potenciaba en la escala regional. El analfabetismo, las pertenencias nacionales y étnicas predominantes, la forma de vida preponderantemente rural y la distancia geográfica de las localidades respecto a los centros de decisión nacionales, eran observados con especial recelo. En este contexto, se volvía urgente la necesidad de instruir y educar a la población norpatagónica.

La biblioteca escolar constituía un medio privilegiado para reparar o matizar ambas problemáticas. Por un lado, era considerada «[...] una de las más seductoras formas en que se desarrolla y crea el gusto de la lectura» (*Educación Común. Año 1885, 1886*: 69). Proporcionaba a las escuelas medios para cooperar en su progreso, «[...] despertando y estimulando, en los niños, el interés por la lectura amena e instructiva» (*Educación Común. Año 1916, 1918*: 32). La biblioteca permitiría al docente realizar lecturas en clase, de manera que el alumnado fuera atraído hacia los libros y supiera seleccionar los correctos. Como indicaba el *Plan de estudios y programas para las escuelas primarias de los Territorios y Colonias Nacionales de 1910*: «[...] no basta aprender a leer. Es menester amar únicamente las mejores lecturas, pues ellas nunca cansan, educan e instruyen siempre» (*Digesto de Instrucción Primaria, 1920*: 454). Por otro lado, se creía que estas bibliotecas producirían los mejores resultados en unos Territorios Nacionales que «[...] entregados siempre al trabajo, a la ruda labor, necesitan la acción civilizadora del libro» (*Educación Común. Año 1887, 1888*: 330). Entonces, la biblioteca escolar se convertía en el lugar «[...] donde se labra el

pensamiento de los niños y se conforta el cerebro de los adultos» (*El Monitor, 398, 1906*: 321).

En definitiva, se confió en la lectura como un canal de civilización y moralización de la población (Sprengelburd, 2012). Nada mejor que crear y formar lectores dentro de la institución privilegiada para «[...] homogeneizar culturalmente a sociedades con poblaciones heterogéneas y lograr su identificación con un colectivo nacional» (Mecozzi, Carey y Luseti, 2011: 57). En este sentido, las palabras de Mariano Arancibia, inspector seccional a cargo del Territorio de Neuquén, expresan una opinión recurrente entre los funcionarios: en la Patagonia las escuelas eran «[...] las únicas instituciones capaces por la acción del libro de unificar las tendencias que, como corrientes hoy por hoy, toman diferentes rumbos por la diversidad de la población» (*Educación Común. Años 1904 y 1905, 1907*: 255).

En este marco, el establecimiento de bibliotecas en Norpatagonia apuntó a la creación de hábitos de lectura en la población infantil y adulta (Zaidenweg, 2016). Fueran escolares, populares o públicas, era su tarea crear y transmitir el amor por la lectura, con el mismo carácter que la enseñanza impartida en la escuela: civilizatorio y nacionalizador. Fue así misión de las bibliotecas escolares «[...] facilitar y difundir la lectura instructiva, útil, recreativa y moralizadora en los alumnos, maestros y vecinos» (*Educación Común. Años 1909 y 1910, 1913*: 336). Es decir que, si bien compartieron reglamentaciones con las bibliotecas a crearse en las escuelas de Capital Federal, a las situadas en la región sureña se les asignaron papeles particulares.

Sin embargo, es prácticamente nula la documentación encontrada que dé cuenta de una correspondencia entre el interés manifestado discursivamente y la existencia de políticas educativas a favor del fomento de estas bibliotecas en términos presupuestarios⁵. Las normativas halladas —reglamentos generales o circulares— focalizan en la prescripción del funcionamiento. Sobre las formas de sostenimiento, los reglamentos generales para las escuelas comunes de la Capital y Territorios Nacionales sancionados a partir de 1889 señalan que en cada escuela debía haber una biblioteca constituida con «[...] un ejemplar de los textos usados y con las obras que a ella destinen las autoridades o los particulares» (*El Monitor*, 162, 1889: 86). Tanto las normativas como los discursos del funcionariado educativo sistemáticamente refieren a la necesidad de que los particulares participen en la constitución de los fondos

⁵ Esto coincidiría con lo planteado por García (2019) quien, tomando como punto de partida la Ley nacional n.º 1420, señala que no se previó ningún presupuesto específico para su organización y mantenimiento. Por el momento, la única excepción encontrada es una circular del 24 de enero de 1907 que contenía resoluciones adoptadas por la dirección del CNE respecto a las escuelas de los Territorios. En la misma se repetía la idea de dotar a cada escuela de una biblioteca escolar enriquecida por los aportes de asociaciones y particulares, pero también se señalaba que se incluiría en el presupuesto «[...] una partida de cinco mil pesos (5.000 \$) mensuales destinada a la fundación y sostén de estas bibliotecas», aunque aclaraba que dicha partida sería «[...] mantenida hasta que este proyecto se realice» (*Digesto de Instrucción Primaria*, 1908: 297).

de estas bibliotecas, por sobre la responsabilidad del Estado en crearlas y sostenerlas.

Dentro de este esquema regulatorio que se presentó con fuerza la figura del *vecino* en relación a las bibliotecas escolares norpatagónicas. Como sostenía el Inspector General de Territorios Raúl B. Díaz:

La escuela pública necesita para su desarrollo eficaz no solamente el valioso concurso de los poderes públicos y el trabajo inteligente y fervoroso de los maestros, sino también de la simpatía y la protección material y moral de los padres de familia. Cuando el pueblo coopera en su propia cultura, la escuela aumenta su prestigio y se realizan con más amplitud y éxito las iniciativas educacionales (*Educación Común. Años 1911 y 1912*, 1914: 362).

La biblioteca de la escuela y la comunidad. ¿Quiénes eran «los vecinos» y qué relación tenían con la biblioteca escolar?

La presencia de *los vecinos*⁶ en la vida de las bibliotecas escolares norpatagónicas fue una constante. Esta incidencia, a su vez, anclaba en el desarrollo mismo de la escuela común en la región. La relación establecida con la sociedad civil fue fundamental para el funcionamiento de las escuelas regionales,

⁶ La denominación *vecinos*, en plural y masculino, es la utilizada en las fuentes consultadas para hacer referencia a este heterogéneo grupo. Por ello, es sostenida en este trabajo.

especialmente hasta mediados del siglo XX, momento para el cual la presencia estatal había aumentado. En este sentido, hubo una persistente autogestión de los vecinos en materia educativa: las familias participaron en la cesión de espacios físicos o la donación de mobiliario y útiles para que las escuelas pudieran funcionar, así como a través de la prensa regional reclamaron recurrentemente a las autoridades estatales el cumplimiento de la Ley n.º 1420.

En el marco de estas prácticas, los nexos entre las bibliotecas escolares y las comunidades locales abarcaron numerosas instancias que fueron desde la intervención vecinal en la promoción de su apertura y la donación de libros hasta la participación en actividades culturales diversas.

No obstante, cabe preguntarse por las identidades o adscripciones de estos vecinos: ¿eran un grupo homogéneo?, ¿todos sus miembros establecían idénticas relaciones con las bibliotecas escolares? El material analizado permite plantear una respuesta negativa a estos interrogantes. Si bien en las fuentes consultadas las autoridades educativas no dividían explícitamente a las sociedades norpatagónicas de acuerdo a caracteres sociales, económicos o culturales al referirse a las bibliotecas escolares, se perciben dos grupos cuyo nexo con éstas era o debía ser diferente.

Los vecinos caracterizados como fundadores de la biblioteca

En primer lugar, se destaca la presencia de los *vecinos caracterizados* en la creación y sostenimiento de las bibliotecas escolares. Según Teobaldo y García (2001), a causa de la distancia

entre las decisiones políticas del gobierno central y su implementación, determinados sectores de las poblaciones locales demandaron, entre otras cuestiones, la instalación de escuelas públicas. Estos grupos estaban compuestos por quienes tenían algún grado de organización y autoridad, coincidiendo mayoritariamente con los estratos dirigentes locales. Esta situación les permitía, entonces, asociarse para realizar solicitudes en defensa de sus intereses y que éstos obtuvieran reconocimiento oficial.

A este primer grupo se encargaba la creación de bibliotecas escolares y el mantenimiento de sus fondos bibliográficos. No sólo eran los más acomodados económicamente y quienes contaban con mayor poder y prestigio local, también sus vínculos políticos y su formación por encima del promedio de la población los volvían los más confiables desde la mirada estatal.

En relación a estas cuestiones, el Estado no sólo tenía gran interés por controlar la lectura, precisando las autoridades que era suficiente que las bibliotecas escolares tuvieran pocos pero buenos libros, es decir, textos que se adaptaran a los preceptos de moralidad y nacionalidad. Además, la Norpatagonia era una región donde la circulación de libros era escasa, en realidad había una mayor circulación de publicaciones periódicas, tales como diarios y revistas. Sin embargo, como señalan distintas fuentes, incluso éstos tenían circuitos restringidos y pausados. Para la zona cordillerana rionegrina, Santos Romano, maestro que en los años veinte trabajó en escuelas de Península San Pedro (localidad

de Bariloche), resalta que solamente por intermedio del maestro llegaban noticias, libros, revistas y diarios (Romano, 1934). Victoria Alegría, antigua pobladora del paraje Mallín Ahogado de la localidad de El Bolsón (Río Negro), también señala que «[...] todas las revistas y diarios los traía el maestro» (citado en Lusetti y Mecozzi, 2015: 43). Para el territorio de Neuquén, Pedro Edmundo Jofré, quien se desempeñó como maestro en Chos Malal durante los años treinta, indica que «[...] los diarios llegaban cada 15 días» (*Diario Río Negro*, 21 de junio de 2000).

En este contexto, para proveer de libros a las bibliotecas escolares, se dependía en buena manera de la asistencia de particulares y autoridades. Los vecinos caracterizados eran, entonces, los indicados para aportar los buenos libros. Diversos informes de inspección escolar de los Territorios de Río Negro y Neuquén muestran que la respuesta vecinal era más que favorable. La comunidad prestaba su asistencia personal y apoyo material y de propaganda, maneras mediante las cuales la escuela de los Territorios asumía «[...] la firme tendencia de salir del aislamiento y de ejercer su acción civilizadora en la sociedad, vinculándose con ella, mancomunando intereses y esfuerzos» (*Educación Común. Años 1911 y 1912*, 1914: 364). De este modo, manifestaba su *espíritu de asociación* en la fundación de bibliotecas escolares. En ocasiones de forma particular y, en otras, mediante la conformación de sociedades cooperadoras o protectoras de la educación, madres y padres contribuían al mejoramiento del material de la enseñanza y al fomento de la biblioteca. Para Manuel B. Fernández, Inspector General de

Territorios y Colonias Nacionales, era a través de esas sociedades que las familias evidenciaban «[...] su amor por la cultura, y las bibliotecas que también protegen con su peculio, aumentan sensiblemente» (*Educación Común. Años 1906 y 1907*, 1909: 165).

Esta fue la trayectoria asumida por la biblioteca escolar con museo adjunto inaugurada en el mes de octubre de 1905 en Chos Malal, localidad del norte neuquino. Según el acta de fundación, el inspector de escuelas de la jurisdicción, el previamente citado M. Arancibia, se reunió con una veintena de vecinos en el local de la Escuela de Niñas. La motivación común que los agrupaba a todos era la *conveniencia* de constituir la biblioteca. Por unanimidad, este grupo de personas resolvió fundar la biblioteca, sostenerla y «[...] darle prestigio», quedando compuesta finalmente por trescientos setenta volúmenes entre libros y revistas (*El Monitor*, 394, 1905: 401).

Por su parte, Marcelino B. Fernández, inspector seccional del Chubut, luego de visitar la escuela de Ñorquinco, en el sudoeste de Río Negro, resaltaba que esta institución poseía dos aulas de las cuales sólo una se destinaba a clases. La otra era ocupada como sala de lectura y biblioteca «[...] que el maestro con raro empeño y entusiasmo secundado por progresistas vecinos, ha iniciado con buen éxito» (*Educación Común. Años 1906 y 1907*, 1909: 140).

También para el territorio rionegrino, el inspector seccional Olivio J. Acosta informaba al inspector general de Territorios lo que consideraba una *nota simpática* sobre la creación de escuelas en la jurisdicción. Señalaba que, a partir de la

intervención de los directivos, se habían extendido los beneficios de la escuela a *un campo más vasto* al propiciarse la fundación de bibliotecas que prestaban servicios a la población local. Según Acosta, en las localidades de Viedma, Conesa y General Roca, las bibliotecas contaban «[...] con obras de importancia para la lectura popular, donadas por los vecindarios y reparticiones públicas cuya cooperación se solicitó» (*Educación Común. Años 1906 y 1907*, 1909: 161).

Destinatarios de la biblioteca: la nacionalización del sujeto lector ampliado

Dentro de las comunidades locales aparece un segundo grupo compuesto por los demás habitantes territorianos, que constituían la mayoría de la población. Estos sectores eran los campesinos, indígenas y extranjeros —principalmente chilenos—, condiciones que muchas veces se cruzaban en un mismo individuo. Desde la mirada estatal, constituían los principales destinatarios de la acción de la escuela y su biblioteca, porque era entre ellos donde «[...] el problema del analfabetismo suele complicarse con el de la nacionalidad» (*Educación Común. Año 1918*, 1919: 92).

En el espacio regional, el origen extranjero de la población era preponderante. Muchas familias estaban compuestas por adultos nacidos fuera de las fronteras de la Argentina y por infantes argentinos que asumían como propias las costumbres de sus progenitores. Por ende, la transmisión de la argentinidad y la

nacionalidad fue una de las banderas que asumió la escuela común. En este proceso, los libros escolares fueron entendidos como instrumentos civilizadores y nacionalizadores.

En este marco, debe recuperarse una noción central del período: los libros y textos escolares tenían como destinatario un *sujeto lector ampliado* (Linares, 2002). No se pensaba que los beneficios de la lectura de estos materiales alcanzaran únicamente a niñas y niños que se alfabetizaban en las escuelas, sino también a sus familiares adultos y demás allegados. En esta línea, el inspector general de Territorios, Raúl B. Díaz, expresaba su positiva impresión ante lo que sucedía a partir de la circulación de uno de los libros de lectura aprobados por el CNE en Guañacos [sic], localidad al norte de Neuquén:

El Nene ha recorrido los hogares chilenos causando una verdadera revolución. Sus anécdotas se repiten en la familia con animación patriarcal. Ha reemplazado, con savia nueva, las añejas leyendas del catecismo y los romances caballerescos allí generalizados. Dos ejemplares solicitados por una maestra de Chile, han llevado a niños de aquel país una alegría desconocida (*El Monitor*, 359, 1903: 1076).

Para el territorio rionegrino, especialmente en lo referente a su zona andina, limítrofe con Chile, también se resaltaron enfáticamente los contenidos nacionales. Como señalaba el inspector seccional Marcelino B. Martínez en su informe al CNE, ante la primacía en la región de una población chilena que gracias a la acción de la escuela iba aprendiendo a leer, se hacía necesaria

la presencia de bibliotecas con libros selectos y lecturas nacionales adecuadas. Así, respecto a El Bolsón, pequeño poblado cordillerano de Río Negro, escribía:

En este vecindario, chileno en su totalidad, con excepción del maestro, existe un buen número de personas que saben leer y entre los niños la mayoría empieza a leer regularmente; por lo que creo muy conveniente que se establezca aquí la sección Biblioteca, apropiada para lecturas populares (*Educación Común. Años 1906 y 1907*, 1909: 142).

Otro de los aspectos en los cuales se insistía era que los conocimientos aportados fueran *útiles*, que lectoras y lectores se dirigieran a los libros de las bibliotecas escolares buscando saberes que les ayudaran en sus actividades cotidianas. En el caso de la población adulta, esta invitación era más explícita que si se trataba del alumno niño, ya que existía un marcado interés estatal por el desarrollo de la región en materia económica y productiva. Si bien reglamentos y circulares no negaban la posibilidad de leer textos por motivos de esparcimiento personal, el aspecto recreativo de la lectura quedó relegado a un segundo plano. En su lugar, se priorizaba que los adultos encontrasen «[...] mediante la lectura conocimientos científicos para su aplicación en las industrias» (*Educación Común. Años 1904 y 1905*, 1907: 255).

Para que las bibliotecas de las escuelas estuvieran compuestas por los *buenos libros*, es decir aquellos que respondieran a una concepción nacionalizante y utilitaria de la lectura, se depositó en los directivos escolares la responsabilidad

de controlar el carácter de los textos que ingresaban a la escuela mediante contribuciones particulares. Los reglamentos señalan que «[...] ninguna obra donada será incluida en la biblioteca sin que haya sido antes examinada por el director de la escuela, quien rechazará las que juzgue contrarias a la moral o a la nacionalidad» (*Compilación de Leyes, Decretos, Reglamentos, Informes y Resoluciones concernientes a la Instrucción Primaria y Normal en la República Argentina*, 1902: 408). En los informes de inspección también aparecen referencias al respecto. En ellos se señala que «[...] por la acción conjunta de las escuelas y vecinos, se han fundado y se sostienen bibliotecas escolares y públicas, destinadas a facilitar y difundir la lectura instructiva, útil, recreativa y moralizadora en los alumnos, maestros y vecinos» (*Educación Común. Años 1909 y 1910*, 1913: 336)⁷.

De esta manera, si por un lado se propiciaba que la comunidad interviniera en el progreso material de la biblioteca escolar, por el otro se sostenía la necesidad de que *el pueblo* se acercase a ella para ser receptora de sus beneficios. Para que esta misión se desarrollara con éxito, fueron diseñadas diversas actividades que debían realizarse en y desde la biblioteca.

Se planteaba a la biblioteca escolar como un espacio centrado en la lectura y los libros al que tendría acceso la comunidad entera. Según los reglamentos, debía ser abierta en

⁷ Dado que por el momento no se ha accedido a catálogos de bibliotecas escolares del período estudiado, no es posible determinar si se daba cumplimiento al requisito de que las mismas estuvieran conformadas por libros de contenidos nacionales y útiles.

días y horarios a convenir, siempre sin coincidir con las horas de clase, para que vecinas y vecinos pudieran leer. Se consideraba que así el poblador podría «[...] en la noche, en el día de fiesta, acercarse a la biblioteca de la escuela y encontrar a mano, ya el libro útil que le adelante conocimientos sobre sus propias atareas, ya el que simplemente lo recrea» (*Educación Común. Año 1887*, 1888: 330). Además, fue habilitado el retiro de libros en préstamo a domicilio por parte de los padres de los alumnos y el resto de la comunidad. Para ello no se establecían costos o trámites de asociación, pero se depositaba en la dirección de la escuela la responsabilidad sobre la vigilancia y el control de esos préstamos (*Digesto de Instrucción Primaria*, 1908: 153-154).

Había también otras actividades que, si bien tenían como lugar de reunión la biblioteca escolar, no se vinculaban directamente con la lectura. Se autorizó a la dirección de la escuela para congrega a los vecinos (niños y adultos), también en horas convenientes, con fines *morales*, *instructivos* y *sociales*, tales como la resolución de problemas, la entonación de canciones patrióticas o el desarrollo y comentario de temas importantes de actualidad, aunque prohibiéndose el abordaje de política y religión. También se permitía organizar fiestas escolares o invitar a *viajeros distinguidos* con el objetivo de que diesen conferencias. El magisterio, el alumnado más adelantado y otras personas del pueblo capacitadas, estaban asimismo habilitados a desarrollar aspectos del programa (*Digesto de Instrucción Primaria*, 1908).

La biblioteca escolar debía constituirse, entonces, en el centro cultural de la localidad para lograr su cometido de «[...]

acercar el pueblo a la escuela» (*Educación Común. Años 1904 y 1905*, 1907: 254). Ello, por su parte, debía suceder a partir de la acción conjunta entre vecinos y docentes: mientras maestras y maestros enseñaban la lectura a sus estudiantes, les inculcaban el amor por la lectura y organizaban actividades donde pudiera participar la comunidad adulta de la localidad, la sociedad civil debía intervenir no sólo con la tarea fundamental de abrir y dotar de libros a estas bibliotecas, sino siendo ella también lectora de los textos.

A modo de cierre

El proceso de institucionalización de la educación común en la Norpatagonia estuvo marcado por un estrecho vínculo con la sociedad civil, siendo esta partícipe fundamental en la creación y sostenimiento de las escuelas. Las bibliotecas escolares siguieron la misma trayectoria.

En este sentido, la comunidad estaba llamada a intervenir desde un primer momento, aportando materialmente, es decir, donando libros u otros textos impresos, para poder constituir las bibliotecas. Luego, debía sostener su presencia para que éstas tuvieran un correcto y continuo funcionamiento. Al respecto, los informes de inspección escolar dejan constancia de una animada participación vecinal. Tanto en forma particular como a través de asociaciones cooperadoras o de protección de la educación, la comunidad actuaba en favor del desarrollo de las colecciones mediante donaciones y el fomento a la lectura.

En paralelo, estos dispositivos no escaparon a los procesos de jerarquización y diferenciación producidos al interior de las sociedades locales. Por ello, a los *vecinos caracterizados*, con poderío y prestigio político y social, se les asignó un papel activo: el de ser creadores y sostenedores de las bibliotecas. Mientras tanto, a los grupos subalternos —campesinos, indígenas y analfabetos— se los situó en un lugar pasivo, considerándolos receptores y destinatarios. Fuera en calidad de lectores o no, estos últimos debían acercarse para ser instruidos y educados.

Las autoridades educativas consideraron que la lectura y los libros podían funcionar como instrumentos de aculturación y argentinización. Antes que, por motivos de desarrollo de una sensibilidad literaria, había un fuerte interés en que la población adquiriese sentimientos de amor a la Patria y saberes útiles que sirvieran al desarrollo productivo y económico de la región. Para que ello fuera logrado, se propuso la realización de diversas actividades, algunas de las cuales estaban directamente relacionadas con la lectura, mientras que otras excedían la práctica lectora: conferencias, fiestas, resolución de problemas, entonación de canciones patrióticas.

Es así que durante los primeros años de constitución de la escuela común en Norpatagonia, las bibliotecas escolares debieron funcionar como centros de irradiación cultural dentro de las localidades donde estaban situadas. De esa manera, influirían positivamente en sus diversos destinatarios: el estudiantado, el personal docente de las escuelas, las familias y la comunidad vecinal en su generalidad.

Recibido: 21 de diciembre de 2022.

Aceptado: 31 de mayo de 2023.

Referencias bibliográficas

- Arata, N. (2014). “Formar lectores, sensibilizar espíritus. La organización de la Biblioteca Nacional de Maestros (1870-1906)”. En Pineau, P. (dir.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo, pp. 187-229.
- Bucciarelli, M. (2010). “La Patagonia argentina como Territorio Nacional. Perspectivas de análisis”. En *Plataforma del*

- Programa Interuniversitario de Historia Política*, número 6.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, R. (dir.) y Spregelburd, P. (codir.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- García, A. y Miralles, G. (2006). “Los libros de lectura en escuelas de Río Negro. Las representaciones sobre la Patagonia”. *Historia Caribe*, volumen IV, número 11, pp. 7-28.
- (2011). “La Patagonia en manuales y libros de lectura. El discurso escolar sobre el ‘indígena’: entre la invisibilidad y la reparación histórica”. En *Historia Caribe*, volumen IV, número 19, pp. 201-220.
- García, L. (2019). “Biblioteca”. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 47-48.
- Linares, C. (2002). “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: ‘El Nene’ (1895-1956)”. En Cucuzza, R. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lusetti, L. y Mecozzi, C. (2015). “La Argentina en la escuela patagónica. Escuelas, agentes educativos y prácticas en la Norpatagonia de la primera mitad del siglo XX”. En Méndez, L. y Podlubne, A. (comps.). *Tiempo de jugar, tiempo de aprender. Educación, museos y prácticas corporales en la Patagonia Norte, 1910-1955*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 19-58.
- (2021). “Sociabilidad y educación en el oeste del Territorio de Río Negro durante la primera mitad del siglo XX”. En Méndez, L.; Piantoni, G. y Podlubne, A. (dirs.). *Desandando pasados. Escuelas, cuerpos, museos y narrativas en diálogo (Norpatagonia, siglo XX)*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 43-61.
- Mecozzi, M.; Carey, A. y Lusetti, L. (2011). “El intento por modelar argentinos. Escuelas, maestros, conmemoraciones y festejos en el Oeste del Territorio de Río Negro (1910-1945)”. En Méndez, L. (dir.). *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia. 1884-1945*. Rosario: Prohistoria Ediciones, pp. 51-123.

- Parada, A. (2007). *Cuando los lectores nos susurran: libros, lecturas, bibliotecas, sociedad y prácticas editoriales en la Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- (2012a). *El dédalo y su ovillo: ensayos sobre la palpitante cultura impresa en la Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- (2012b). “Historia de la Edición y de la Lectura desde los espacios públicos e institucionales. La participación de la ciudadanía en el ámbito de la cultura impresa en la Argentina”. En *Información, cultura y sociedad*, número 26, pp. 105-119.
- (2013). “Historia de las bibliotecas en la Argentina. Una perspectiva desde la bibliotecología”. En *Rev. Fuent. Cong.*, volumen 7, número 29, pp. 6-23.
- Planas, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*. Buenos Aires: Ampersand.
- (2018). “Historia de las bibliotecas populares en la Argentina entre 1870 y 1955: Antecedentes bibliográficos”. En *Historia y espacio*, volumen 14, número 51, pp. 19-48.
- (2021). “Bibliotecas populares elementales: una política de colecciones para las bibliotecas argentinas durante la década de 1910”. En *Orbis Tertius*, volumen 26, número 34, pp. 1-17.
- Romano, S. (1934). *¡Patagonia! (Del diario de un Maestro)*. Buenos Aires: Talleres Gráficos R. G. Porcel.
- Ruffini, M. (2007). *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Spregelburd, P. (2012). “¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)”. En Cucuzza, H. R. (dir.). *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, pp. 171-214.
- Spregelburd, P. y Linares, C. (orgs.) (2008). *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- Teobaldo, M. (2008). “Las luces de la civilización. Enseñar y aprender en las escuelas de la Patagonia Norte. Neuquén y Río Negro (1884-1957)”. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, volumen 18, pp. 167-186.

— (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Teobaldo, M. y García, A. (2001). “Estado y Sociedad Civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el territorio nacional de Río Negro (1884-1945)”. En Puiggrós, A. (dir.). *Historia de la educación en la Argentina: la educación en las provincias y territorios nacionales: 1885-1945*. Buenos Aires: Galerna, pp. 343-392.

— (2002). *Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Buenos Aires: Geema.

Teobaldo, M.; García, A. y Nicoletti, M. A. (2005). *Hoy nos visita el inspector. Historia e historias de la Inspección y Supervisión escolar en Río Negro y Neuquén. 1884-1992*. General Roca: Centro de Estudios Patagónicos (CEP).

Teobaldo, M. y Nicoletti, M. A. (2007). “Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940”. En *Quinto Sol*, número 11, pp. 169-194.

— (2009). “Entre centauros y santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá”. En *Historia Caribe*, volumen V, número 15, pp. 47-67.

Zaidenweg, C. (2016). *Amar la Patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Democracia, laicidad y adogmatismo en la Primera Asamblea de Profesores (1949)

Gabriela Rodríguez Silva¹

Resumen

En 1949 se realizó la primera *Asamblea de Profesores de Educación Secundaria* en Uruguay, donde se presentaron dos mociones, una sobre democracia y otra sobre laicidad, que dieron lugar a algunas discusiones en torno a estos temas, y cuyo alcance trascendió ampliamente la *Asamblea*. En el presente artículo se reconstruyen partes de estas discusiones a partir de la prensa, donde escribieron algunos participantes de la *Asamblea* durante los meses que siguieron a esta. La laicidad ya se había instalado como tema de debate a lo largo de la década de los cuarenta, posiblemente a raíz de la reinstauración del catolicismo en la enseñanza argentina. Es por esto que hacia el final el artículo se centra en la relación entre religión, educación laica y enseñanza privada, ya que los actores católicos veían una amenaza en el carácter laico de la educación pública. Por otro lado, en el 1949 se comienza a dar cuenta de la *infiltración comunista* en la educación,

¹ Licenciada en Educación, maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas de la Educación. Universidad de la República. Uruguay. Contacto: [gabirodriguez31@gmail.com]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-4127-859X].

acorde al contexto de la Guerra Fría. Es así que las discusiones sobre laicidad y democracia se ven entrelazadas con posturas anticomunistas y aparece la preocupación porque la enseñanza sea tanto laica como adogmática. Aparece allí el adogmatismo como un componente independiente de la laicidad, lo que marca su carácter político y filosófico.

Palabras clave

Laicidad, primera asamblea de profesores, democracia, adogmatismo.

Abstract

In 1949, the first Assembly of Secondary Education Teachers was held in Uruguay, where two motions were presented, one on democracy and the other one on secularism, which gave rise to some discussions around these issues, and whose scope far transcended the Assembly. This article reconstructs part of these discussions based on the press, where some Assembly participants published during the months that followed. Secularism had already been installed as a topic of debate throughout the 1940s, possibly because of the reinstatement of Catholicism in Argentine education. This is why towards the end the article focuses on the relationship among religion, secular education and private education, as Catholic actors saw a threat in the secular character of public education. On the other hand, in 1949 the communist infiltration in education began

to be reported, according to the context of the Cold War. Thus, in the discussions on secularism and democracy, they are intertwined with anti-communist positions and there is concern for teaching being both secular and adogmatic. Adogmatism appears there as an independent component of secularism, which marks its political and philosophical character.

Keywords

Secularism, first assembly of teachers, democracy, adogmatism.

69

Introducción

En este trabajo nos planteamos reconstruir las discusiones sobre laicidad que tuvieron lugar a partir de la primera *Asamblea de Profesores*, denominada informalmente *artículo 40* por quedar establecidas en dicho artículo de la ley 10.973 de 1947, mediante la que se creaba el primer estatuto docente de Uruguay.

Dado que el significado de laicidad ha variado a través del tiempo, estas discusiones ofrecen un aporte más a la historia de este concepto en Uruguay. En particular, en la *Asamblea* se reafirma el carácter laico y adogmático de la educación, si bien el segundo significativo deberá ser abordado más profundamente en otros trabajos. De todas maneras, se hace hincapié en el dogmatismo en un sentido político y religioso, lo que se puede identificar como un precedente de lo que sucedería en las siguientes décadas, cuando la

laicidad significó la prohibición de temas políticos en el ámbito educativo. Sin embargo, en la *Asamblea* el concepto de laicismo que figura es con respecto a lo religioso, lo que suscita otras discusiones sobre la libertad de enseñanza.

Las fuentes en las que se apoya el artículo provienen principalmente de la prensa, ya que no se conservan documentos oficiales de esta primera Asamblea. Se trabajó con los diarios conservadores *El Día* y *El País*², que respondían a la lista 14 del Partido Colorado y al Partido Nacional, respectivamente. En el caso de *El País*, se cita directamente a los profesores Eduardo Alambarri (1907-2009) y José Luis Duomarco (1905-1985) como sus fuentes. También se tomaron columnas del semanario *Marcha*, publicación de izquierda independiente, escritas por Julio Castro (1908-1977)³; y un artículo del Dr. Gelsi Bidart (1918-1998)⁴ publicado en *Tribuna Católica*⁵. Cabe destacar que, salvo el artículo de Gelsi Bidart, se contemplan publicaciones que narran lo sucedido en la *Asamblea* y vierten las opiniones de sus autores, todos ellos participantes o asistentes a la asamblea. Encontramos que las

² Se toman las publicaciones de *El día* y *El País* entre setiembre y noviembre de 1949, y de *Marcha*, en sus publicaciones de setiembre, noviembre y diciembre de 1949.

³ Maestro de profesión, Julio Castro fue un periodista y pedagogo uruguayo. Fundó *Marcha* en 1939, junto a Carlos Quijano y Arturo Ardao. En 1977 fue detenido y asesinado por la dictadura cívico-militar.

⁴ Destacado abogado, Bidart perteneció al Partido Demócrata Cristiano y luego al Partido Nacional. También era muy activo en el ámbito religioso laico.

⁵ *Tribuna Católica* (1934-1956) fue una publicación periódica de Acción Católica, grupo conformado tanto por miembros de la Iglesia católica como de laicos.

discusiones de la *Asamblea* se dan en un marco general de animosidad contra el comunismo, del que no es posible desprenderse para llegar a una mejor comprensión de las posturas de los actores.

El presente trabajo se divide en cinco grandes apartados. En el primero se hacen algunas consideraciones conceptuales mientras que en el segundo se hace una caracterización de las asambleas de profesores y cómo se desarrolló la primera de ellas. En un tercer apartado se plantean las discusiones sobre democracia y en relación con el clima anticomunista propio de la Guerra Fría. Como se verá, la *infiltración comunista* en la enseñanza ya comienza a avizorarse en esta época como una amenaza para el sentido tradicional del laicismo. En cuarto lugar, se toma el concepto de laicismo y las discusiones que tuvieron lugar tanto en la *Asamblea* como en la prensa de la época. Hacia el final, el artículo se centra en la relación entre religión, educación laica y enseñanza privada.

Algunas consideraciones conceptuales

Actualmente *laicidad* es un término en disputa, en tanto se busca atar diferentes significados al mismo significante por parte de diferentes grupos. Es, además, un concepto que ha variado su significado con el tiempo y con el lugar en el que se lo considere. A diferencia de otros países, donde se asocia casi exclusivamente a la religión, en Uruguay se habla de laicidad en al menos dos sentidos: el religioso, por un lado, y el político partidario o ideológico, por otro. En cuanto al primer sentido, también se trata de un concepto

que ha variado históricamente, ya que inicialmente estuvo ligado a un proceso de secularización del Estado a finales del siglo XIX y luego al proceso laicizador de la sociedad uruguaya desde principios del siglo XX (Da Costa, 2019). Algunos autores también hacen una distinción entre laicismo y laicidad (ver Fiorentino, 1973), pero en este artículo se tomarán indistintamente, teniendo en cuenta que en todas las fuentes figura el significante *laicismo*.

En el ámbito educativo, es ineludible el trabajo de Reina Reyes (1972), quien sostiene que la laicidad es una condición intrínseca a la democracia, especialmente lo que denomina una *actitud laica*. Se trata de una actitud que no es inherente al ser humano, por lo que es necesario cultivarla mediante la educación, y supone reconocer en los otros el mismo derecho a pensar y sentir libremente que cada persona reclama para sí misma. Dos componentes son necesarios para lograr esta actitud laica mediante la educación: el pensamiento reflexivo y el respeto, entendiendo este último no como tolerancia, sino como interés por lo que el otro dice y piensa. Es así que la laicidad no puede ser nunca entendida como neutralidad o indiferencia.

Sin embargo, la equiparación de laicidad a neutralidad fue la postura hegemónica durante el siglo XX en Uruguay. Da Costa (2019) reconoce dos posturas frente a la laicidad en nuestro país: una en sentido amplio, que promueve la pluralidad de posiciones y quedó de manifiesto en la Ley General de Educación (LGE) de 2008, y otra que ha sido predominante durante todo el siglo XX, que refiere a la prohibición de temas religiosos o político-partidarios en el ámbito educativo, principalmente. A esta última

visión se le agrega que el Estado se concibe como neutro, en el sentido de que debe mantenerse al margen de cuestiones polémicas. Es así que se prohíbe, especialmente a los empleados estatales, la manifestación de posturas políticas o religiosas, incluyendo el uso de distintivos. Esto queda de manifiesto en el artículo 58 de la Constitución uruguaya, que prohíbe el proselitismo en el lugar y horario de trabajo de funcionarios estatales, y también en el artículo 5º, que establece la libertad de cultos y especifica que el Estado uruguayo no tiene religión alguna. No obstante, el Estado laico se puede definir como aquel que es imparcial, es decir que, permitiendo el tratamiento de temas religiosos o políticos, no toma partido por ninguna posición.

La definición de laicidad que se aparta de la concepción de neutralidad aparece por primera vez en la LGE, donde se define:

El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias (Uruguay, 2008, art. 17).

Así, la laicidad no supone prohibir ciertos temas o expresiones dentro del ámbito educativo sino, por el contrario, discutir ampliamente y desde distintos puntos de vista todas las cuestiones que se consideren pertinentes, tanto por parte de docentes como de estudiantes. Para ello será necesario poner a

disposición de los estudiantes diferentes fuentes de información que garanticen que se cubran los distintos puntos de vista, pero también aceptar la pluralidad de opiniones fundamentadas con respecto a un tema.

A pesar de que en las últimas décadas se estaba dando un cambio de paradigma en Uruguay, en donde se pasaba de una concepción de laicidad entendida como neutralidad hacia una *laicidad abierta*, tal como quedó estipulada en la LGE (Da Costa, 2019; Maronna, 2019), los acontecimientos de los últimos años dan cuenta de que se trata más bien de un retroceso pues la laicidad se ha ido transformando en algo *sagrado* que excluye determinados temas del ámbito educativo, especialmente los políticos (ver Rodríguez Silva, 2022).

La laicidad con relación a lo político es característico de Uruguay y su surgimiento se puede ubicar en el sistema educativo público bajo la dictadura de Terra (1933-1942), cuando se destituyeron profesores y se evitaron elementos marxistas y anarquistas en los planes y programas de la época (Maronna, 2019). Este proceso de control sobre los docentes tuvo su punto álgido previo al golpe de Estado de 1973, ya que se consideraba que algunos docentes realizaban proselitismo en contra del gobierno desde las aulas. Fue entonces cuando la laicidad comenzó a ser utilizada para combatir al ataque marxista y su sentido fue reformulado por los sectores conservadores (Álvez Cavanna, 2013). En consecuencia, la laicidad en nuestro país pasó a ser sinónimo de ausencia de marxismo, postura que ha sido reivindicada en la actualidad.

También durante la dictadura de Terra se discutió y finalmente se incluyó en la Constitución de 1934 el principio de libertad de enseñanza. El sentido en el que figura es la libertad de elección de los padres sobre la educación de sus hijos e hijas y es el que se refleja en las discusiones abordadas en la primera *Asamblea de Profesores* y que se mantiene hasta la actualidad en la normativa vigente. Sin embargo, este concepto antes tenía otra acepción que fue desplazada, vinculada a la libertad de conciencia del educador⁶.

El marco de las discusiones: la Primera Asamblea de Profesores

Entre el 19 y el 23 de setiembre de 1949 se desarrolló la Primera Asamblea de Profesores, de carácter consultivo y propositivo sobre los temas de interés de Enseñanza Secundaria. Las discusiones allí volcadas resultan relevantes para este organismo, ya que se trataba de «[...]un ámbito de producción intelectual estrechamente conectado con la vida institucional del sistema educativo y los procesos de decisión de política educativa» (D'Avenia, 2018: 41). Estas asambleas, vigentes hasta 1973, posicionaron al cuerpo docente como un actor relevante para la definición de políticas educativas, y son las precursoras de las actuales *Asambleas Técnico Docentes* (ATD).

El régimen de funcionamiento de la primera *Asamblea* era de trabajo en comisiones, a las que se planteaban insumos para la

⁶ Eduardo Sánchez (2021) reconstruye el proceso en que el concepto de libertad de enseñanza transitó entre estos dos significados, proceso que ubica durante la secularización del Estado uruguayo.

discusión y mociones que luego eran trasladadas a una instancia de plenario. Si bien el carácter de la asamblea era abierto, pudiendo participar de ella quienes quisieran (D'Avenia, 2018), los profesores agregados y los estudiantes de secundaria podían participar solo con voz.

La primera fue una asamblea que tuvo varias repercusiones en la prensa, dado que unos cuantos profesores, entre los que destaca José Claudio Williman (1925-2006)⁷, continuaron escribiendo a propósito de ella varias semanas después de que terminara. Los diarios *El día* y *El país* dedicaron numerosas columnas a la *Asamblea de Profesores*, específicamente a algunas mociones, referidas a la democracia y la laicidad.

El Inspector Arturo Rodríguez Zorrilla (1961: s. p.) recordaba a la primera *Asamblea* negativamente, que dejó a los profesores una *amarga sensación de frustración*, al ser *tumultuosa* y de *desarrollo desordenado*. Un hecho concreto que da cuenta de esto es la renuncia de la Presidencia de la Mesa en el primer día de *Asamblea*. Por su parte, Julio Castro dedicó dos contratapas de *Marcha* a la *Asamblea*, tildándola de fracaso pues no se habían resuelto los principales problemas de Secundaria. También el Dr. Gelsi Bidart (1949) hacía notar que las discusiones que se dieron en

⁷ Williman era egresado de la Sección Agregaturas de Secundaria, y en 1949 estudiaba abogacía. Provenía de una familia de tradición colorada: fue nieto de Claudio Williman, Presidente de Uruguay a principios del siglo XX, e hijo de José Claudio Williman, quien integró el gobierno de Gabriel Terra en los años treinta. Sin embargo, Williman participó de la Liga Federal de Acción Ruralista —liderada por Benito Nardone— y militó más adelante en el Partido Nacional.

el seno de la *Asamblea*, en particular la de laicidad, hicieron que se perdiera la oportunidad de hablar sobre los problemas técnicos de la enseñanza. En cambio, la postura de Lucía Sala (1925-2006)⁸, Amalia Polleri (1909-1996)⁹ y Williman indicaban que la *Asamblea* fue una instancia de trabajo fructífera en la que se logró avanzar en varios temas, particularmente en el reglamento para las siguientes asambleas. Se podría decir que el supuesto fracaso de la *Asamblea* se debió entonces no solo a cuestiones organizativas, sino que se dieron importantes y largas discusiones con posturas ideológicas encontradas, que también explican el desplazamiento de otros temas.

Se encuentra una coincidencia entre actores con variadas posturas políticas sobre el fracaso de la *Asamblea* al no tratar los temas más importantes para secundaria, pero también se denuncia la existencia de una división del cuerpo docente, aunque de diferente naturaleza. Castro planteaba desde *Marcha* que en la asamblea «[...] reina [...] el desorden, la improvisación, la inmadurez, y, —desde el punto de vista de su organización y funcionamiento— la incompetencia» (Castro, 1949a: 16). Las causas que identificaba para este desorden eran dos: por un lado, que el colectivo docente no estaba organizado gremialmente, lo que le hubiera proporcionado una definición clara de los problemas del profesorado, así como una postura pedagógica; por el otro, que el

nivel secundario estaba dividido en *clanes* que respondían a intereses electorales.

En *El día* y *El País* también se señalaba la existencia de dos *bandos* de profesores que dividían la labor, postura que luego adoptó Williman. Desde la editorial de *El País* se planteaba que la *Asamblea* fracasó debido a la presencia de estos bandos; en particular, se acusaba a algunos docentes de comunistas y antidemocráticos. Este punto no es menor. En los dos periódicos que tomamos para este trabajo se encuentran frecuentes referencias a la infiltración comunista en la enseñanza secundaria como un peligro para la democracia y la enseñanza. Esto fue algo común a partir del incidente del cine *El Trocadero*, en 1948¹⁰, y se vio acrecentado en la década siguiente (Rodríguez Metral, 2021). El momento histórico en el que se vivía, la Guerra Fría, se hacía notar en los medios de prensa. Muchas de las noticias internacionales publicadas en 1949 estaban dedicadas a China y a países del bloque soviético, al tiempo que era común encontrar columnas sobre la amenaza soviética en nuestro país. Es en este marco que *El Día* y *El País* atribuían a la infiltración comunista el fracaso de la *Asamblea*.

⁸ Profesora de Historia egresada de la Sección Agregaturas, provenía de una familia comunista y ella misma estuvo afiliada a ese partido.

⁹ Polleri fue una destacada artista y Profesora de Dibujo; estuvo afiliada al Partido Comunista entre 1945 y 1954.

¹⁰ En octubre de 1948 se proyectó la película anticomunista *La cortina de hierro* en el cine *El Trocadero*, en el centro de Montevideo, que tuvo una respuesta organizada por parte del Partido Comunista, que consistió en tirar bombas de alquitrán a la pantalla, zapateo y canto de consignas. A raíz de esto, varias personas fueron detenidas y *castigadas* por el cuerpo policial (Aparicio y García Ferreira, 2010).

Democracia y comunismo en la Asamblea

Más allá de los comentarios generales sobre la *Asamblea*, tuvo mucha repercusión una moción sobre laicidad presentada en una comisión de estudio y también una declaración sobre la enseñanza democrática. Ambas fueron presentadas en la primera sesión plenaria, por tratarse de consideraciones de sumo interés para la enseñanza secundaria, si bien la moción sobre laicismo fue votada después.

Así como Julio Castro (1949b) planteaba que la enseñanza democrática ocurre por fuera del salón de clase, en la vivencia democrática de los docentes se pueden inferir algunas actitudes con respecto a la laicidad a partir de la forma en la que se dieron las discusiones. Así lo entiende también Gelsi Bidart (1949) quien, a propósito de la moción sobre laicismo, sostiene que las ideas se transparentan en la conducta de las personas. En la *Asamblea* reinó un clima de intolerancia hacia algunas posturas políticas, que lejos estaban de una actitud laica (Reyes, 1972).

Aunque poco se mencionó sobre lo político y filosófico en la discusión en sí, llama la atención las acusaciones de antidemocráticos a un grupo de profesores, que no superaron los seis docentes, en la *Asamblea*. Se trataba de un grupo identificado como comunista, que votó en contra de la moción de educación democrática que aprobó la *Asamblea*. Si bien Williman (1949b: 10) sostenía que el voto negativo de estos docentes no se dio por estar en contra de la democracia en sí misma, opuso luego a los comunistas a los valores democráticos: «Hay muchas formas de ser antidemócrata; el ser comunista no es la única». No obstante,

Williman rehusó dividir a los profesores en demócratas y antidemócratas según lo que hubieran votado, ya que entendía que la votación fue circunstancial y se vio afectada por diferentes factores. Por su parte, Castro (1949b: 16) sostenía que el único propósito por el que se pudo haber presentado esta moción en la *Asamblea*, fue el de crear una situación incómoda, ya que «no agregaba ni quitaba nada a cuanto cosa se dice todos los días».

La declaración sobre democracia fue presentada por varios docentes y aprobó como una declaración de la *Asamblea*, tras seis horas de discusión plenaria; tenía el siguiente texto:

La Asamblea de Profesores, al inaugurar su sesión de estudio sobre los problemas fundamentales de la Enseñanza Secundaria, declara:

1º) Que considera como punto inicial de su labor determinar en una declaración pública los fines y objetivos de la misma; 2º) que su imperativo es la capacitación del futuro ciudadano, conforme a un sistema de vida que le dignifique cultural, moral y cívicamente; 3º) que el único compatible con su esencia es el republicanismo democrático consagrado por nuestra constitución (art. 72); que la afirmar al Hombre en todos sus valores lo considera el fin mismo del Estado, no admitiendo otras diferencias entre sus componentes que los provenientes de sus talentos y virtudes (art 8); 4º) que el principio es una exigencia sine qua non del Estatuto del Profesor que lo determina para los docentes cuyas enseñanzas a los educandos deben tenerlo por cauce y alcanzar las formas más puras y elevadas; 5º) que niega por tanto categóricamente

todo sistema que vulnere o menoscabe la personalidad del Hombre, llámese comunismo, nazismo, fascismo, falangismo o cualquier otro orden político social que escudándose en denominaciones artificiales no realice la felicidad del individuo; 6º) que reafirme su fe en las instituciones republicanas en la inmutabilidad de los preceptos constitucionales que las regulan y en la tradición liberal de la Historia de la República¹¹.

La transcripción se publicó en *El día* y le siguieron varias columnas a propósito de la democracia y los profesores de secundaria que aparecieron como columnas nacionales durante los meses de setiembre y octubre. Las notas no fueron firmadas y se dedicaron a atacar al comunismo y denunciar su infiltración en la enseñanza, sobre todo en secundaria. Rodríguez Metral (2021) plantea que a pesar de que la sospecha de la *amenaza comunista* en la educación provenía de los años treinta, a partir de 1948 se intensificaron estos llamados de atención sobre la presencia comunista en la enseñanza, lo que consolidó un imaginario anticomunista en la sociedad.

Desde *Marcha*, las profesoras Sala y Polleri (1949) contestaron señalando que se trataba de una campaña de desprestigio hacia la *Asamblea* toda, tras un intento infructuoso

¹¹ A raíz de esta declaración, la Dirección General de Secundaria aprobó una circular en la que se exhortaba a los docentes de Educación Cívico-Democrática a exaltar en sus estudiantes los valores republicanos votados en la declaración de la *Asamblea*.

dentro de la *Asamblea* misma de separar y paralizar a los docentes mediante la discriminación por ideas políticas. Sala y Polleri consideraron que Williman estaba intentando sabotear la *Asamblea*, al igual que Duomarco y Alambarri. Dado que ambas profesoras estaban afiliadas al Partido Comunista, es probable que ellas estuvieran dentro de las seis personas que votaron en contra de la moción sobre democracia¹². Estas profesoras identificaban a Williman como representante de la *tercera postura*¹³, y sostenían que era también funcional al imperialismo, y por lo tanto contrario a la reforma de enseñanza secundaria.

La moción sobre laicismo

En su edición del 12 de octubre *El País* titulaba una de sus columnas como *El laicismo absoluto en la Asamblea del Claustro*. Allí se aseguraba, de acuerdo con lo que Duomarco y Alambarri ratificaron a este medio de prensa, que dentro de la comisión encargada de estudiar la *enseñanza gratuita, obligatoria, laica y universal* se discutió la implementación de la obligatoriedad del

¹² El nombre de estos docentes no trascendió de la *Asamblea*; aunque desde *El día* (4 de octubre de 1949) se reclamaba que esta información, a la vez que se afirmaba que seguramente fueran los mismos docentes del incidente de *El trocadero*, entre otras acusaciones.

¹³ Probablemente en referencia al *tercerismo*, postura que surge en el seno de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay a principios de los cuarenta, y que fue adoptada también por *Marcha* a partir de 1947 (Vior, 2004); suponía un mayor grado de independencia en términos de política internacional, no alineado al fascismo ni al comunismo (Figueredo, Alonso y Novoa, 2004).

laicismo, lo que supuestamente atentaba contra la libertad de enseñanza. Se infiere del artículo que lo que se pretendía era imponer una enseñanza laica aún en los institutos privados. Según este periódico, este tipo de ideas proviene de la infiltración de elementos antidemocráticos en la enseñanza, refiriéndose a los mismos docentes que votaron contra la declaración democrática. Así, nuevamente se deja entrever que los comunistas son un peligro para la enseñanza y para los principios que la rigen. Como señala Rodríguez Metral (2021), el ataque al *comunismo* adquirió un carácter cada vez más amplio, identificado con la izquierda y el movimiento sindical en general y no solo con los simpatizantes de esta ideología.

Williman contestó tanto desde *Marcha* como de *El País* al verse aludido —por haber sido quien presentara la moción sobre laicismo—. Esta fue la primera publicación de un profesor en respuesta a las numerosas columnas escritas sobre la *Asamblea*. En su primera publicación en *Marcha* Williman (1949a: 10) afirmó enfáticamente la falsedad de la postura de «[...]un diario del día doce [de octubre]», que afirmaba que se intentó imponer un *laicismo obligatorio*. Lo mismo aseguraba la Federación Uruguaya de Profesores de Enseñanza Secundaria (FUPES)¹⁴, que publicó una nota aclarando que el laicismo en ningún momento se pretendió imponer a los liceos habilitados (*El País*, 7 de octubre de 1949: 6).

¹⁴ Organización precursora de la actual Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria; se fundó en 1949 y se disolvió a fines de los cincuenta.

La moción sobre laicidad fue presentada ante la primera sesión plenaria de la *Asamblea*, pero pasó a la Comisión de Fines y Plan de Estudio de Enseñanza Secundaria para ser estudiada. Fue presentada por Williman como miembro de un grupo de profesores que se hacía llamar *Alianza de Profesores Independientes*, y decía, según su propio autor, «Esta Comisión considera fundamental el mantenimiento de la enseñanza laica y adogmática (aún en lo político y lo filosófico)» (Williman, 1949a: 10)¹⁵. En efecto, al ver las resoluciones de la primera *Asamblea* con relación a los fines de enseñanza secundaria, se aprobó que la educación debe ser «[...]obligatoria, universal, gratuita, laica, adogmática (aún en lo religioso y lo político)» (3^{ra} *Asamblea*: 3).

Si nos limitamos al texto de la moción, se desprende que no se pretendía introducir un concepto de laicidad o de imponer un principio, sino que —como sostiene su autor— brega por la continuidad de la enseñanza laica. Así, se afirma que la enseñanza secundaria era, al menos hasta entonces, laica y también adogmática. Es curioso que aparezcan estas cualidades por separado, ya que la primera implica la segunda. Por lo que podríamos sostener que quizá fuera voluntad del autor señalar el adogmatismo en particular relación a lo filosófico y lo político.

La moción sobre laicidad fue aprobada en su Comisión por amplia mayoría —32 votos a favor y 6 en contra—, mientras que en la sesión plenaria la moción resultó afirmativa por 79 votos de un

¹⁵ Williman también presentó un trabajo de su autoría sobre el tema de la laicidad como insumo para la discusión, si bien no fue posible recuperarlo.

total de 128 (Williman, 1949a), lo que quiere decir que casi el 40 % de los docentes votaron en contra. De acuerdo con Williman (1949c: 10), había una postura antilaicista y otro grupo laicista. La postura pro-laicismo entendía que la educación laica no significaba educación atea, puesto que «el laicismo tiene un sentido de neutralidad». Es así que

[...] el laicismo se ve vinculado a un principio vital de la democracia: la libertad. Laicismo es libertad porque respeta la conciencia del educando, permitiendo que obtenga sus propias convicciones cuando así lo autorice su propia razón. Lo que interesa sobre todo es que se desenvuelva libremente y esa sería la misión de la educación: desenvolver sus aptitudes, pero desenvolverlas en la libertad (Williman, 1949c: 10).

Una de las definiciones de laicidad que la equipara a la neutralidad supone la exclusión de temas controversiales en el ámbito educativo, tales como la política partidaria, la religión e incluso el fútbol. En efecto, en el Uruguay de principios del siglo XX los temas mencionados anteriormente dividían a la sociedad, por lo que su discusión en ámbitos estatales fue prohibida constitucionalmente desde 1934. Hablar de estos temas era considerado un acto proselitista, apareciendo en muchos casos asociado a una violación de la laicidad (Maronna, 2019).

En las discusiones de la *Asamblea*, neutralidad no se entendía como no expresar la opinión propia, sino mantenerse ecuaníme ante posturas encontradas. Tal como lo entiende Gelsi Bidart en *Tribuna Católica*, la *Asamblea de Profesores* se volcaba

por un sentido de laicismo atado a la secularización. El autor afirmaba como positiva la definición de laicismo en la *Asamblea* como «[...] equivalencia con el de neutralidad en materia religiosa y política, vale decir, no tomar posición definida en ninguno de estos campos, mantenerse sin militancia en favor de las soluciones respectivas» (Gelsi Bidart, 1949: 25). Es así que laicismo no era entendido como ateísmo, *irreligión* o *anti-religión*, sino que implicaba una mirada objetiva sobre el tema; *mantenerse sin militancia* claramente indicaba tener una actitud no proselitista.

Esto es justamente contrario a lo que sostenían los profesores anti-laicismo en la *Asamblea*, asegurando que una persona religiosa no podría ser jamás laica. Estos profesores aseguraban que la enseñanza laica se asemejaba a una mutilación, ya que se excluía a la religión de la vida del adolescente. Un aspecto interesante que se pone sobre la mesa es que la enseñanza laica no está amparada por la Constitución, mientras que sí lo está la libertad de enseñanza. Así, lo que se sostenía era que se vulneraba la libertad de enseñanza de los padres (católicos), por lo que se exigía que el Estado organizara la enseñanza gratuita en base a las diferentes religiones. Esta última solución no era aceptada por el grupo laicista, quienes entendían que era imposible que el Estado garantizara la enseñanza gratuita de acuerdo con la ideología de todos los estudiantes. En consecuencia, el Estado debía abstenerse y procurar que las instituciones fueran laicas.

A pesar de que la moción presentada por Williman hacía referencia a la laicidad en términos religiosos, filosóficos y políticos, la discusión se plantea solo en términos religiosos y en vinculación

a la libertad de enseñanza (de los padres). No obstante, ya se podían adivinar los vínculos entre laicidad y comunismo. Un diario salteño publicaría unos meses más tarde, en mayo de 1950, que el laicismo escolar favorecía la presencia del socialismo y el comunismo en el ámbito educativo, al quitar la posibilidad de la enseñanza religiosa (Rodríguez Metral, 2021).

Por otro lado, es probable que la enseñanza adogmática en lo político estuviera referida a las ideologías totalitarias —comunismo, fascismo, falangismo, nazismo— tal como lo propone la declaratoria sobre educación democrática.

78

Laicismo, religión y libertad de enseñanza

A pesar del revuelo que causó la moción sobre laicismo la laicidad no era por entonces un tema prioritario a nivel de Secundaria; si revisamos publicaciones de la época —como *Educación y Cultura* (1939-1947) o el Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay (1942-1944)— no se encuentran referencias al tema en sus tablas de contenido. Tampoco figura el término *laicidad* en el estatuto docente, aprobado en 1947. Es válido entonces preguntarse qué es lo que motivó esta moción. La laicidad venía siendo un tema sobre el que la comunidad educativa se preocupó durante toda la década del cuarenta, especialmente en el nivel primario. Ejemplos de ello son las publicaciones de Reina Reyes, *La escuela laica: ensayo psico-pedagógico*, en 1946, y *El laicismo humanista frente al dogmatismo religioso* de Francisco Araucho, en 1947. Como señala Romano

(2021), el detonante de estas publicaciones fue la reinstauración de la enseñanza religiosa en Argentina en 1943, que probablemente tuviera repercusiones en nuestro país. Por ejemplo, en una columna de *Marcha* se plantea que se ha iniciado un movimiento a favor de la educación laica en Uruguay, donde, a pesar de la tradición laica de nuestra enseñanza, este principio estaba siendo «[...] menoscabado en los últimos tiempos como consecuencia de la difusión de la enseñanza religiosa privada a expensas de la pública, y aún, del mal ejemplo de países vecinos» (*Marcha*, 11 de noviembre de 1949). Esto refuerza la idea de que la situación argentina alentó a grupos católicos a reclamar una enseñanza religiosa, pero también hace referencia a la exoneración de impuestos a la enseñanza privada, que Gelsi Bidart indicaba como un *tímido comienzo* para subvencionar este tipo de enseñanza. La postura de este actor, como se verá, no es la misma que la que prevaleció en la *Asamblea* con respecto al laicismo.

En este sentido señalaba también Castro (1949b: 16) que, al plantearse el problema de la laicidad, «[...] los católicos, organizados y acaudillados, defendieron tenazmente la tesis de la distribución proporcional de presupuesto y hasta llegaron a defender la enseñanza dogmática en los liceos». Para Castro, laicidad era sinónimo de *prescindencia en materia religiosa* y consideraba que la religión coacciona a los estudiantes, al mismo tiempo que avanzaba contra su libertad. Explicaba que la fe es personal e intransferible y que, por lo tanto, la transferencia significa coacción y «[...] esa coacción realizada sobre almas elementales de niños o jovencitos, es un atentado al libre

desenvolvimiento, porque constituye un molde o un modelo de ajuste e imposición».

En cuanto a la libertad del educando, Gelsi Bidart sostenía que no hay diferencias entre lo que los creyentes consideran la verdad religiosa y otras verdades que se le enseñan al niño desde pequeño, cuando aún no tiene edad para discernir si quiere aprender sobre ciertas cosas. Por otro lado, la influencia religiosa no proviene solo de la educación escolar, sino que se encuentra en diferentes ámbitos sociales. Por lo tanto, prevenir una educación religiosa sería en vano, a no ser que se prohibiera lo religioso en todos los ámbitos de la vida pública.

Sobre la enseñanza oficial y el laicismo, Gelsi Bidart sostenía que se trataba de un problema político. En la *Asamblea* de Profesores la postura que predominó abogaba por separar la religión del Estado, lo que implicaba que ninguna institución pública adhiriera a ninguna religión, pues sería inconstitucional. Sin embargo, Gelsi Bidart entendía que el deber del Estado es poder brindar a los padres la posibilidad de educar a sus hijos según la orientación religiosa que hayan elegido, lo que supondría un sistema de subvención escolar. Es decir que, según este abogado, el sistema escolar no debería dejar de lado todas las religiones, sino por el contrario, brindar el acceso a todo tipo de educación religiosa para quien así lo desee:

Sólo así se garantiza una efectiva libertad de enseñanza, poniendo al alcance de todas las capacidades económicas la escuela que se prefiere, en lugar de

brindar un servicio costado por toda la sociedad, pero que a un solo sector de la misma satisface.

[...]

Es decir, que al pluralismo social debe corresponder una solución pluralista para el problema educacional. (Gelsi Bidart, 1949: 28).

Por otra parte, la postura de la Profesora Ema Braceras (1949), revela parte de los motivos por lo que muchos profesores se resistieron a votar la moción sobre laicidad. Como la enseñanza laica ya estaba garantizada en la enseñanza oficial, la profesora cuestionaba los usos de *obligatoria* y *universal* en la redacción, porque asumía se trataba de un proyecto de reforma encubierto. Así, se entendía que la enseñanza laica se oponía a estos dos términos, lo que supondría la desaparición de los institutos habilitados. Es posible que parte del profesorado entendiera que se trataba de un *laicismo obligatorio* que pretendía imponerse en la enseñanza privada también, lo que afectaría a los colegios religiosos. Williman (1949d) nuevamente responde para desmentir esto, asegurando que lo que es obligatorio y universal es la enseñanza. Sin embargo, añadía que el problema que origina la malinterpretación es que todos los profesores católicos eran contrarios al laicismo, aún en la enseñanza oficial.

Se desprende de estos autores que posiblemente hubiera alguna intención por parte de docentes católicos de volver la enseñanza religiosa, sin embargo, no se encuentra evidencia en las fuentes relevadas de que existieran intentos formales u organizados de ello.

A modo de cierre

En el presente trabajo se ha hecho una reconstrucción, a partir de artículos de prensa, de las discusiones sobre laicidad y democracia presentes en la primera *Asamblea de Profesores* en 1949. Además de la desorganización de la *Asamblea*, que dio bastante que hablar en la prensa, se destacan las discusiones en torno a la democracia con relación a *la infiltración comunista* —en un marcado contexto de Guerra Fría—, y en torno del laicismo y la libertad de enseñanza. Como hecho sorprendente, encontramos que más de un tercio de los profesores presentes se opusieron a reafirmar el carácter laico de la enseñanza.

A pesar de que la discusión no se centró en ello, de la *Asamblea* emana un concepto claro de laicidad que implica no tomar postura filosófica o política, sin que esto signifique dejar el tema a un lado. Sin embargo, la discusión se centró más en lo religioso, probablemente como reacción ante la posibilidad de la reinstauración de la enseñanza religiosa en la enseñanza pública. En cambio, algunos años más tarde la discusión se volcaría hacia la política, en particular como un modo de combatir el *ataque marxista* de la década del setenta (Álvez Cavanna, 2013).

Por otro lado, consideramos que es necesario profundizar en varios aspectos de la época, que han sido posible observar tan solo tangencialmente en este artículo.

En primer lugar, se ha podido apreciar que en la primera *Asamblea* se comienza a perfilar cierta relación entre democracia y laicidad, entre los que se encuentra su consideración de valores a salvaguardar por encima de todo, que se verá reafirmada en el

transcurso de las siguientes décadas. Es necesario profundizar en este sentido en la época, quizá más allá del ámbito específico de secundaria. Asimismo, es también necesario precisar qué se entendía por *educación dogmática*, es decir, a qué dogmas refieren los actores, ya que la educación laica se define como adogmática.

Por otro lado, resulta interesante que, para sectores conservadores de la sociedad, la educación laica suponga un obstáculo para la libertad de enseñanza. Esto se encuentra plenamente vigente, por ejemplo, en el pensamiento del actual Ministro de Educación y Cultura (Romano, 2022). Una de las soluciones propuestas es la subvención de instituciones privadas, pero también se ha propuesto la eliminación de la laicidad. Esta es otra arista en la que resulta interesante profundizar.

Recibido: 16 de agosto de 2022.

Aceptado: 19 de febrero de 2023.

Referencias bibliográficas

3^{ra} Asamblea de Profesores (s. f.). *Antecedentes. II Asamblea de Profesores realizada en 1954*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Álvez Cavanna, F. (2013). *História do conceito de laicidade no Uruguai: do batllismo à doutrina da segurança nacional (1903-1972)*. Tesis de doctorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Figueredo, M.; Alonso, J. y Nóvoa, A. (2004). *Breve historia del movimiento estudiantil universitario en Uruguay*. Montevideo: Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay.

Fiorentino, I. (1973). *Laicidad*. Montevideo: Talleres Gráficos Vanguardia.

Gelsi Bidart, A. (diciembre de 1949). “El laicismo y la Asamblea de Secundaria”. En *Tribuna Católica*, 4, pp. 24-28.

Maronna, M. (2019). “Viejos temas en nuevos contextos. Algunos debates sobre la laicidad uruguaya. 1934-2008”. En Da Costa, N. y Maronna, M. *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)*. Montevideo: Planeta, pp. 105-188.

Aparicio, F. y García Ferreira, R. (2010). “El Cine Trocadero, un testigo de la Guerra Fría”. En *Contemporánea*, volumen 1, número 1, pp. 27-50. Consultado el 15/05/2022. Disponible en [<https://bit.ly/4789r7t>].

Braceras, E. (1949). Carta enviada al diario *El País* (17 de octubre de 1949), p. 3.

Castro, J. (1949a). “Lorenzo Latorre tuvo más sensibilidad que los Profesores de Secundaria”. En *Marcha* (23 de setiembre de 1949), 496, p. 16.

— (1949b). “Algo más sobre Secundaria”. En *Marcha* (30 de setiembre de 1949), 497, p. 16.

D’Avenia, L. (2018). “Las Asambleas de Profesores en la consolidación del Consejo de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1949-1961)”. En *Revista História Da Educação*. Consultado el 11/04/2022. Disponible en [<https://bit.ly/3YaApHy>].

Costa, N. (2019). “El fenómeno de la laicidad”. En Da Costa, N. y M. Maronna. *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)*. Montevideo: Planeta, pp. 21-103.

- Redacción de *El país* (7 de octubre de 1949). “Distintas versiones acerca de la Asamblea del Claustro”. Diario *El País*, pp. 5-6.
- Redacción de *El día* (4 de octubre de 1949). “Docencia y comunismo”. Diario *El día*, p. 6.
- Redacción de *Marcha* (14 de noviembre de 1949). “El laicismo”. Diario *Marcha*, 593, p. 5.
- Redacción de *El día* (21 de setiembre de 1949). “Enseñanza Secundaria”. Diario *El día*, p. 8.
- Reyes, R. (1972). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Monteverde.
- Rodríguez Metral, M. (2021). “Los profesores soviéticos: anticomunismo y educación en Uruguay, 1948-1958”. En *Claves. Revista de Historia*, volumen 7, número 13. Consultado el 15/05/2022. Disponible en [<https://bit.ly/3KeTeDH>].
- Rodríguez Silva, G. (2022). “Laicidad, proselitismo y libertad de cátedra: Una mirada a la educación secundaria en el Uruguay actual”. En *Revista Fermentario*, volumen 15, número 2. Consultado el 08/05/2023. Disponible en [<https://bit.ly/44D3Mo4>].
- Romano, A. (2021). “El concepto de laicidad”. En *Brecha* (17 de setiembre). Consultado el 15/05/2022. Disponible en [<https://bit.ly/3OvLfUY>].
- (2022). “Un nuevo pacto laico, a la uruguaya”. En Martinis, P. (coord.). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Montevideo: Sujetos Editores, pp. 195-215.
- Sala, L. y Polleri, A. (2 de diciembre de 1949). “Una Asamblea prolongada”. En *Marcha*, 506, p. 3.
- Sánchez, E. (2022). “La matriz ideológica de la discursividad privatizadora en educación desde una perspectiva histórica”. En Martinis, P. (coord.). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay*. Montevideo: FHCE, pp. 33-55.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación N° 18437*. Montevideo: Poder Legislativo. Consultado 08/05/2023. Disponible en [<https://bit.ly/44FyDAX>].
- Vior, E. J. (2004). “Perder los amigos, pero no la conducta” Tercerismo, nacionalismo y antimperialismo: Marcha entre la revolución y la contrarrevolución (1958-74)”. En Machín, H. y Moraña, M. (ed.). *Marcha y América Latina*, Pittsburgh: Biblioteca de América, pp. 79-122.

- Williman, J. C. (1949a). “Del Prof. José Claudio Williman”. En *Marcha*, XI, 449, p. 4.
- (1949b). “Los profesores de E. Secundaria”. En *Marcha*, 503, p. 10.
- (1949c). “La Asamblea de Profesores de E. S”. En *Marcha*, 506, p. 10.
- (1949d). “Ecos de la Asamblea del Claustro Últimamente Celebrada”. En *El País*, p. 5.
- (1949e). “Una aclaración del Profesor José Claudio Williman (hijo)”. En *El País*, p. 5.

Escuela de Verano (Harvard, 1900). El caso de Puerto Príncipe (Cuba): organización y experiencias

Fernando Miguel Manzo Alonso¹ y Alodio Mena Campos²

Resumen

El artículo tiene como propósito analizar los elementos que demuestran la presencia de los maestros de la antigua provincia de Puerto Príncipe (Camagüey desde 1903) considerando las principales gestiones gubernamentales para

¹ Doctorando en Ciencias de la Educación. Línea de investigación: Historia de la Educación, Universidad de Camagüey; Máster en Estudios Cubanos y del Caribe, Universidad de Oriente; Licenciado en Educación. Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia, Universidad de Camagüey. Profesor de la Universidad de Camagüey «Ignacio Agramonte Loynaz», Camagüey, Cuba. Contacto: [fernandommanzo@nauta.cu]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0003-4190-3110].

² Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico «José Martí»; Máster en Investigación Educativa, Universidad de Camagüey; Profesor Superior en Agronomía, Instituto Superior Enseñanza Técnico Profesional. Profesor e investigador del Centro de Estudio de las Ciencias de la Educación, Universidad de Camagüey «Ignacio Agramonte Loynaz», Camagüey, Cuba. Contacto: [alodio.mcampos@reduc.edu.cu]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-0098-6610].

asegurar el viaje del personal docente, intérpretes y médicos, la selección de los participantes, la transportación, el recibimiento y las valoraciones contextuales sobre el mismo. Además, se argumenta la repercusión del acontecimiento para la sociedad y la educación pública en particular, ya que la superación de los docentes cubanos en Estados Unidos contribuyó a su perfeccionamiento y ampliación. En Puerto Príncipe el gobierno provincial y municipal, el *Círculo Pedagógico* y la *Sociedad La Popular* manifestaron un marcado interés por el viaje y sus participantes, al reconocer su implicación para el desarrollo integral del territorio. Otro de los fines es destacar las expresiones nacionalistas que tuvieron lugar frente a las pretensiones anexionistas de los ocupantes.

Palabras clave

Historia de la educación, maestros, formación de profesores, beca de formación profesional.

Abstract

The purpose of the article is to analyze the elements that demonstrate the presence of teachers from the old province of Puerto Príncipe (Camagüey since 1903) considering the main government efforts to ensure the travel of teaching staff, interpreters and doctors, the selection of participants, transportation, reception and contextual assessments about it. In addition, the repercussion of the event for

society and public education in particular is argued, since the improvement of Cuban teachers in the United States contributed to its improvement and expansion. In Puerto Príncipe, the provincial and municipal government, the Pedagogical Circle and the La Popular society expressed a marked interest in the trip and its participants, recognizing their implication for the integral development of the territory. Another purpose is to highlight the nationalist expressions that took place against the annexationist claims of the occupiers.

Keywords

History of education, teachers, teacher training, professional training scholarship.

Introducción

El esfuerzo del pueblo cubano por alcanzar la independencia respecto a España y establecer la república democrática planeada por José Martí Pérez (1853-1895), por medio de la gesta libertadora de 1895 a 1898, se frustró. Este sentimiento nacional tuvo dos momentos esenciales: primero, la oportunista intervención del gobierno de Estados Unidos en la guerra independentista y después, al hacerse efectiva la ocupación de los militares estadounidenses con la oficialización del traspaso de Cuba a la potencia nortea.

Durante la primera ocupación militar (1899-1902)³ el gobierno estadounidense se dio a la tarea de concretar su arcaica aspiración de dominar a Cuba desde lo político-económico e ideológico-cultural. La educación, en particular la escuela pública que se heredaba de España, estaba en condiciones desfavorables (Departamento de la Guerra, 1900) y, por ende, los ocupantes instituyeron reformas que la modificaron cuantitativamente a la par que pretendían establecer nuevos modelos extranjeros.

En esas circunstancias se reformó el aparato público de la educación y como parte de la superación de los maestros cubanos⁴ (denominación genérica que incluye a las maestras, los docentes ayudantes y de escuelas incompletas, titulados o no), se organizó y materializó el viaje de una representación de estos a la Universidad de Harvard, Estados Unidos.

La educación pública se implementó a nivel nacional con el acompañamiento y dirección de competentes pedagogos cubanos,

³ La primera ocupación se inició formalmente el 1º de enero de 1899 y culminó el 20 de mayo de 1902. El segundo y último gobierno de ocupación militar impuesto por los Estados Unidos en Cuba se extendió entre septiembre de 1906 y enero de 1909. Para el cargo de gobernador fue designado el estadounidense Charles E. Maggon (1861-1920). Para profundizar sobre el segundo período, ver Rodríguez (2012: 391-669).

⁴ El concepto de *superación* de los maestros primarios en Cuba comprende el proceso de aprendizaje que desarrolla el maestro en ejercicio de la profesión, titular o no, en cuanto a la adquisición, complementación o actualización de conocimientos, desarrollo de habilidades y valores humanos para la plena realización de su labor profesional, acreditación y mejoría ocupacional (Garófalo, 2008: 2).

como los principieños Esteban Borrero Echevarría (1849-1906) y Enrique José Varona Pera (1849-1933). A pesar de la constante resistencia cívico-independentista de la mayoría de los cubanos, los gobernantes estadounidenses impusieron mecanismos para controlar el mutilado Estado-nación que se estableció oficialmente como República el 20 de mayo de 1902.

Durante la primera ocupación, por primera vez en Cuba la superación de maestros se desarrolló y se organizó de manera masiva en dos líneas de trabajo definidas por el historiador Nicolás Garófalo: la organización de la superación masiva a través de los cursos de verano en Cuba y Estados Unidos, y la obligación de aprobar los exámenes que otorgaban certificados de primero, segundo y tercer grados para habilitarse en el ejercicio de la profesión como *maestros de certificados* (Garófalo, 2008).

La aplicación de la Orden Militar n.º 226 (6 de diciembre de 1899), impulsó la apertura de locales para la enseñanza primaria y el considerable incremento de las matrículas creó inmediatamente en Cuba, como en Puerto Príncipe, la necesidad de preparar un amplio número de docentes al estilo del modelo estadounidense. Por la Orden Militar n.º 223, del 30 de mayo de 1900, se estableció en Cuba la primera Escuela de Verano, también identificada como Instituto para Maestros, que dispuso los cursos para los maestros de las escuelas primarias del país.

El estadounidense Alexis Everett Frye, Superintendente de Escuelas en Cuba desde el 5 de diciembre de 1899, organizó por seis semanas las Escuelas Normales de Verano en las capitales de provincias. Esta experiencia educativa impuso la obligatoriedad de

la asistencia, excepto para los que fueran eximidos por causas justificadas. Por otro lado, de carácter transitorio, se organizó la selección y viaje a la ciudad de Boston de un poco menos de la mitad de los maestros de Cuba, los cuales arribarían a Harvard, una de las universidades más prestigiosas, pero que no tenía concebida la formación profesoral.

A partir de la significación ideológica que implica el accionar de las personalidades vinculadas al tema, es importante señalar desde una perspectiva crítica de la discusión historiográfica, que la excursión a Harvard al ser concebida por un funcionario estadounidense ha motivado que sea valorada, en ocasiones, como una de las más claras manifestaciones de *americanización* de la política educativa del gobierno militar en Cuba. Esta aseveración es ampliamente refutada por Enrique Sosa (2001), Marial Iglesias (2010) y Nicolás Garófalo (2020), al reconocer el intenso e innovador trabajo educacional de Alexis Frye, quien no marcó tendencia a la *americanización* de la educación cubana.

Amplia es la relación de obras que desde las Ciencias Históricas, la Historia de la Educación y los estudios socioculturales han abordado el tema desde una perspectiva general, y con diversos propósitos investigativos. En este sentido, Ramiro Guerra (1954), Gaspar García (1985), Rolando Buenavilla *et al.* (1995), Enrique Sosa (2001), Justo Chávez (2002), Irene Fattacciu (2005), Rolando Rodríguez (2007), Nicolás Garófalo (2008, 2018 y 2020), Marial Iglesias (2010) y Yoel Cordoví (2011 y 2012), entre otros, constituyen referentes.

Especial significación han tenido para autores como Rolando González (2015), Francisca López (2016) y Rolando González y Juan Carlos Hernández (2019 *a* y *b*) las valoraciones de dos de los maestros participantes en la excursión: Regino Eladio Boti y Antonia Llorens Ubieta, de Guantánamo y Pinar del Río, respectivamente.

En la provincia de Camagüey (Puerto Príncipe hasta 1903) se aprecia un vacío historiográfico sobre el desarrollo y alcance de la educación pública durante la primera ocupación militar, y en particular, sobre el viaje de los principeños a Harvard. Lo anterior es visible en obras de carácter municipal y provincial como las de Rafael Pera (1913), Guillermo Arrebola (1943), *Academia de Ciencias de Cuba* (1970), *Sección de Investigaciones Históricas del Comité Provincial del Partido* (1989) y Francisco Luna (2012).

La investigación de Fernando Manzo (2019) constituye un intento por sistematizar el tema como parte del estudio de la educación pública en Puerto Príncipe, antecedente inmediato de los resultados que a continuación se exponen.

Los referentes anteriores demuestran el estado actual sobre el tema objeto de análisis, en los que desde la macro configuración de la reconstrucción histórica se ha establecido una visión nacional a lo ocurrido en La Habana o región occidental del país en detrimento de los demás territorios, condición que no niega la utilización de datos aislados, extraídos de fuentes primarias y secundarias de los archivos y bibliotecas de los municipios, provincias y/o del extranjero.

En correspondencia con lo anterior se enfatiza que continúa pendiente la realización de estudios que aborden las características del viaje y la participación de los cubanos en los municipios y provincias de Cuba. El presente estudio constituye un aporte al develar las particularidades regionales y locales en Puerto Príncipe, destacando las manifestaciones nacionalistas que tuvieron lugar frente a las pretensiones anexionistas de los ocupantes en relación al viaje.

La no disponibilidad de las fuentes es una limitante a considerar como causa de lo antes expuesto, ya que un número importante de estas se localizan en archivos y bibliotecas de Estados Unidos⁵. Específicamente en la provincia, la información existente en el *Archivo Histórico Provincial de Camagüey* (AHPC) se encuentra dispersa y no sistematizada, por lo que se dificulta el proceso investigativo y hace indispensable ampliar la búsqueda hacia otros documentos que permitan la desmitificación de las cuestiones nacionales para visibilizar la historia regional y local, sus protagonistas y así contribuir a la comprensión del proceso histórico-educativo.

Reconocer el impulso gubernamental a nivel provincial y municipal, centros del poder político-administrativo en la región y

⁵ Los autores desean agradecer especialmente a la Dra. C Damaris Torres Elers (Universidad de Oriente, Cuba) por facilitar valiosa información del *Archivo* de la Universidad de Harvard y al periodista-realizador Danny González Lucena por enviar el listado oficial de los participantes cubanos a la Universidad de Harvard. Sin esos datos la presente investigación hubiera sido imposible o estuviera incompleta.

los ayuntamientos, y la activa participación de los maestros a favor de la educación oficial constituye una necesidad para la formación y consolidación de la conciencia histórica en las presentes y futuras generaciones.

Desarrollo

Los vínculos entre Estados Unidos y Cuba, en particular los principieños, se habían expandido durante el siglo XIX, por lo que estudiar en la nación nortea no era cuestión novedosa para el período. Era más frecuente viajar al norte de América que a España, ya fuese por motivos comerciales, por placer o para estudiar. La deplorable situación de la educación en Cuba impulsó a miles de estudiantes a emprender estudios allá, la mayoría de estos provenientes de la alta burguesía criolla y de las clases medias en expansión (Pérez, 2016).

La invitación a los docentes cubanos para asistir en el verano de 1900 a la Universidad de Harvard se dio a conocer por la Orden Militar n.º 199, Circular 9, del 16 de mayo de 1900 y señaló que el proyecto «no tenía paralelo en la historia»⁶ (Military Governor, 1900: 351). El extenso documento demuestra el amplio nivel organizativo del viaje al exponer la descripción general, los gastos, los cursos a impartirse, el mecanismo para la selección de los docentes, las características del verano en Boston, la vestimenta recomendada, la estancia en Cambridge, las características del

equipaje, la asistencia médica, la exigencia de vacunación y el certificado que así lo acreditara; así como la realización de la Escuela de Verano para los maestros que se quedaban en Cuba.

El viaje a la universidad contó con una amplia difusión por la prensa cubana y estadounidense, esta última para informar de la trascendencia del acontecimiento bilateral. En Cuba, la revista *El Fígaro*⁷ reflejó a través de imágenes y comentarios el impacto y las expectativas del proyecto.

En relación a los participantes de Puerto Príncipe, el Comité Gestor Central de las Juntas de Educación de la República de Cuba, —aún sin ser república—, cuya oficina radicaba en la calle Paco Recio n.º 4, ciudad de Puerto Príncipe, dio a conocer un listado (sin fecha) con la representación de la provincia (AHPC, Fondo Jorge Juárez Cano, Carpeta 53, ff. 40-42). Correspondió al profesor Ángel Laca (*Figura 1*) presidir la delegación de la provincia Puerto Príncipe que viajó a Estados Unidos.

⁷ Esta se ubica entre las publicaciones periódicas más representativas del siglo XIX y principios del XX en Cuba. El 23 de julio de 1885 circuló el primer número con el subtítulo de *Semanario de Sports y de Literatura. Órgano de Baseball*. En 1888 lo nombran *El Fígaro. Periódico Literario y Artístico*, después, *El Fígaro. Periódico Artístico y Literario* y a partir de 1901 se publica como *El Fígaro. Revista Universal Ilustrada*, con frecuencia mensual (Instituto de Literatura y Lingüística, 2002). Aunque estaba destinada en lo fundamental a la élite social de la región occidental del país, y en especial de La Habana, en sus páginas se hacía referencia a sucesos ocurridos en Puerto Príncipe.

⁶ En todas las citas textuales se respetó la ortografía de la fuente original.



Figura 1. Foto de los representantes de las delegaciones provinciales a la Universidad de Harvard (De pie Ángel Laca) Fuente: *El Figaro*, n.º 32 (26 de agosto, 1900: 389).

Al contrastar con la relación oficial se comprobó que este fue un listado inicial, considerando el hecho de que no todos los nominados asistieron al viaje. Los siguientes números consecutivos quedaron vacantes por el municipio Puerto Príncipe (1009, 1012, 1017, 1043, 1045, 1057, 1059 y 1067) y con posterioridad, fueron incorporados cuatro docentes del municipio Morón: Calixto Subiráts, Emilio Fernández y Fernández, Pedro Guillermo Subiráts y Rafael Acosta.

Previendo las ausencias, los alcaldes fueron autorizados a que, si por alguna razón a algún maestro se le imposibilitara viajar, este debía poner en su lugar a otro del mismo sexo y asumiría su billete de viaje. Del personal listado por el Comité Gestor de Puerto Príncipe se ausentaron siete personas. Por el municipio cabecera: Antolina Juárez Cano, Elina Jiménez Bejarano, Esther Parrado Pujol, María Agero y Pradas, María Eusebia Rodríguez y Pedro Camacho Méndez; de Santa Cruz del Sur, Carlota Álvarez.

Estas ausencias no debieron pronosticarse o conocerse con antelación, sino que fueron constatadas en el puerto de salida, razón por la que no fueron sustituidos por otros docentes. Estas plazas quedaron vacantes ya que sus números no fueron reasignados. Llama la atención que, entre los ausentes, seis eran mujeres. Aunque se desconocen las disímiles causas, una de ellas fue la posición asumida por la prensa conservadora, por ciertos grupos de la intelectualidad pedagógica y por la Iglesia católica, especialmente al condenar la participación femenina (por razones nacionalistas y de discriminación).

Múltiples familias influenciadas por la tensión del contexto, no consideraron *correcto* que las muchachas jóvenes participaran sin acompañamiento familiar en el viaje —a pesar de la función de las chaperonas—, a miles de kilómetros, en un país extranjero y «[...] en una convivencia estrecha con otros hombres desconocidos, que podían representar una amenaza para su integridad moral» (Marial, 2010: 131).

Lo anterior demuestra lo planteado por la doctora María del Carmen Barcia al asegurar que para las mujeres que formaban parte de las capas populares todo era más complejo, a diferencia de las que pertenecían a la burguesía, «[...] por una parte porque sus acciones cotidianas se desenvolvían a la vista de todos o de casi todos los que la rodeaban y, por otra, porque poco o nada solucionaban a través de procesos legales o de escándalos públicos» (Barcia, 2009: 268). En este sentido, se incluyen dentro de las capas populares a maestros y maestras de escuelas que «[...] por su origen social, razones culturales, o situaciones coyunturales, defendían los intereses de la población común» (Barcia, 2009: 33).

En el listado de participantes (*Tabla 1*) se aprecia la coincidencia de apellidos, por lo que una de las estrategias utilizadas para calmar las *preocupaciones* familiares y sociales fue la de viajar junto a algún colega que fuese hermano o pariente. Es el caso de Ana y Mercedes Reyna Cannet, Aurora y Elvira Montoulveu de la Torre, Lidia y Rogerio Zayas Bazán y Ramírez, Loreto y Mercedes Cebrián, Rosa y Josefa Xiques Ramírez, Ana Margarita y María Teresa Guerra Masaguer, así como Porfiria y Teresa Nogueras Hernández.

En total asistieron, por la provincia, 90 personas: tres intérpretes, un médico y 86 docentes (40 hombres y 46 mujeres, estas ocupaban el 53,4 %). La distribución por municipios fue la siguiente: Nuevitas (7), Morón (7), Santa Cruz del Sur (5) y Ciego de Ávila (2). La mayor cantidad de los excursionistas era residente en el municipio cabecera —65 maestros (27 hombres y 38 mujeres, estas últimas representaban el 58,4 % en el término municipal y el

42,2 % del total provincial)—. Indiscutiblemente, y a pesar de los estereotipos morales, las féminas alcanzaron la mayoría numérica en Cuba y en Puerto Príncipe⁸.

Para la selección se precisó la necesidad de enviar personal con capacidad intelectual, rapidez de percepción y originalidad de pensamiento, además de la idoneidad física, a partir de los rigores de la travesía, las largas jornadas a pie y el traslado por ferrocarril.

Según la información del Departamento de la Guerra (1900), en 1899 en la provincia fueron censados 122 maestros, y de ellos, nueve (3 mujeres y 6 hombres) clasificados en la despectiva y racista categoría *de color*. Uno de los méritos de la selección para el viaje fue la participación de siete profesionales afiliados a las asociaciones de instrucción y recreo de negros y mestizos de Puerto Príncipe: Emilio Céspedes Casado, Manuel E. Agüero Piloña, José Fermín Abad Agüero, Ángel Morales Casalís, Antonio Márquez Ramos, Rosa Xiques Ramírez y Clemencia Xiques (Henry, 2020).

En Estados Unidos, negros y mestizos sintieron de cerca el sentimiento segregacionista y, ante la disyuntiva presentada, las mujeres negras fueron acogidas en las casas de las familias de igual color, mientras los varones fueron alojados en los dormitorios de la Universidad, donde la mayoría del estudiantado era blanco y se regían por fuertes normas racistas.

⁸ A partir de 1899 se introdujeron en Cuba formas de conductas más liberales y con ello, el acceso a las mujeres a nuevas fuentes de empleo. El incremento del número de maestras en las escuelas públicas determinó el proceso de feminización del magisterio. Para ampliar este particular en Cuba y Puerto Príncipe consultar: Hernández (2012) y Manzo (2022).

Además de los maestros que en junio de 1900 estaban empleados en las escuelas públicas, a la comitiva se podía agregar *cierto número* de personas que desearan enseñar inglés en las escuelas cubanas y, a la vez, que sirvieran como intérpretes para sus compañeros, considerando que la mayoría de los participantes desconocía el idioma inglés. A los intérpretes que probaran su capacidad en el idioma se les entregaría un diploma de suficiencia, eximiéndolos de la obligación de examinar (Military Governor, 1900). De la provincia asistieron los intérpretes Rogerio Zayas Bazán y Ramírez y Rogerio Freyre Arango —por el municipio cabecera— y Luciano Finci —de Nuevitas— (*Tabla 1*).

Para garantizar la asistencia médica gratuita a los necesitados se convocó la presencia del personal médico cubano. Los hospitales de Cambridge se pusieron a disposición de los maestros y de los médicos cubanos, invitando a estos últimos a incorporarse a la delegación para que utilizaran sus instituciones, visitar hospitales, laboratorios y enfermerías, presenciar operaciones quirúrgicas, estudiar los métodos de tratamientos médicos y quirúrgicos, además de enseñarles los modos de administración de los hospitales.

Por Puerto Príncipe asistió el Dr. Juan Ruiz Ariza, del municipio Nuevitas. En las instrucciones generales para los asistentes cubanos al curso, se informó que de necesitarse los servicios médicos podían acudir al Dr. Ariza, que se hallaba en el n.º 3 del edificio Thayer en Harvard (Boti, 2018).

Los maestros participantes recibieron sus salarios durante los meses de verano. Para ello, constituyó una exigencia que los

alcaldes adoptaran las medidas necesarias para que el salario correspondiente al mes de junio se pagara el día 15 o antes. Los salarios del mes de julio se pagarían directamente por el departamento del Tesoro en Cuba a la oficina del Tesorero de la Universidad de Cambridge, por lo que las alcaldías debían omitir del presupuesto este pago a los docentes ausentes del territorio. Los gastos personales para los participantes comprendían: ropa, baúl, maleta y el pago de transportación desde su residencia hacia el municipio Nuevitas, al norte de la provincia.

Para trasladar el personal docente desde la ciudad cabecera a Nuevitas, la *Comisión de Maestros y Maestras* solicitó a la dirección de la Empresa del Ferrocarril de Puerto Príncipe la concesión gratis de pasajes y equipajes. Los directivos de esta respondieron no poder acceder por los cuantiosos gastos y demás obligaciones que le imponía la explotación del ferrocarril (AHPC. Fondo Ferrocarriles de Cuba; *Actas* de los acuerdos de las reuniones celebradas por la Junta Directiva de la Empresa de Ferrocarril de Puerto Príncipe a Nuevitas, n.º 20, 1900, f. 147).

La transportación marítima se realizó en cinco buques de la Marina de Estados Unidos: McPherson, Crook, Burnside, Sedgwick y McClellan. La delegación de la provincia fue la última en zarpar por el puerto de Nuevitas el 29 de junio de 1900 en el McClellan, incorporándose a los colegas de Cárdenas, Sagua La Grande y Caibarién, conformando un total de 226 personas —156 hombres y 70 mujeres— (Archivo de la Universidad de Harvard; *Cuban's school begins*, 5 de julio de 1900, *Boston Evening Transcript*, Recorte de periódico s. p.).

El gobierno estadounidense garantizó la gratuidad del viaje de ida y regreso, la comida y el servicio a bordo de los buques. Los camarotes y otros departamentos fueron habilitados con catres para las mujeres, mientras que para los hombres serían arregladas las cubiertas especiales con catres. Estos contarían con libre entrada en la cubierta del buque, salas para comer y cuartos para fumar. A bordo solo debían llevar lo imprescindible para la travesía, ya que los baúles irían en los departamentos de depósitos.

El McClellan fue el último buque que arribó al puerto de Boston cerca de las 7 y 30 *p. m.* del 4 de julio, día de los actos de celebración por el Día de la Independencia de aquella nación (AUH; *Cuban's school begins*, 5 de julio, 1900; *Boston Evening Transcript*). La llegada a Estados Unidos se constató en Puerto Príncipe al recibirse el cablegrama enviado por Ángel Laca el 5 de julio, día que iniciaron las conferencias planificadas, con el breve texto: «Llegamos bien» (AHPC; Fondo Jorge Juárez Cano; Carpeta 53, f. 65).

Considerando el hecho de que el McClellan fue el último en zarpar, la publicación del periódico *Boston Evening Transcript*, edición del 5 de julio, el cablegrama de Laca y la información del semanario *El Renacimiento Escolar. Semanario consagrado a propagar la Enseñanza* (1900: 2), los autores del artículo demuestran la tesis de que los tripulantes de este buque no participaron en las actividades realizadas en Estados Unidos el 4 de julio, cuestión a rectificarse por la historiografía nacional. Resulta improbable que el buque llegara en la tarde del 3 de julio de 1900 como plantea el Dr. Yoel Cordoví (Cordoví, 2011: 104).

En las instrucciones generales se precisó que cada participante debía llevar en un lugar visible el alfiler con su número identificativo, entregado en el *Memorial Hall* y no el que usaron durante el viaje. Las maestras desayunaban en las casas donde fueron acogidas, mientras que el almuerzo y la comida serían en el *Memorial Hall*; mientras que para los hombres estuvo reservado el *Randall Hall*.

Para facilitar el trabajo de la policía, se solicitó a los hombres alojados en la Universidad que al salir debían cerrar con llave la puerta del cuarto y poner atención a sus bolsillos cuando se encontraran con extraños (Boti, 2018).

A los docentes se les impuso la responsabilidad de que, al regresar a sus municipios, debían prestar servicios a la *Junta de Educación* con la finalidad de compartir con el resto de sus compañeros las experiencias y conocimientos adquiridos en Harvard, adecuándolos a las necesidades de Cuba y del territorio, por lo que previamente debían acordar la materia a seleccionar.

El jueves 26 de julio de 1900, estaba planificado fotografiar en colectivo las delegaciones, pero como consecuencia del mal tiempo se reprogramó para el siguiente día. A ese efecto, se presentaron a la 1 *p. m.* detrás del *Memorial Hall*, los maestros de Puerto Príncipe y Santa Clara (Boti, 2018). La foto (*Figura 2*) fue publicada por *El Fígaro* el 9 de septiembre de 1900 y deja ver la bandera de la independencia y el sacrificio cubano, ondeando al lado de la de Estados Unidos.



Figura 2. Foto de las delegaciones de Santa Clara y Puerto Príncipe en la Universidad de Harvard. Fuente: *El Figaro*, n.º 34 (9 de septiembre, 1900: 418).

Obvias eran las razones que impulsaban la coincidencia de ambas insignias en la imagen. La Bandera de la Estrella Solitaria y el Himno de Bayamo, fueron dos símbolos representativos como muestra de cubanía y patriotismo en Estados Unidos.

El 15 de agosto de 1900 concluyó el plan de las actividades de la Escuela de Verano (incluyó cursos de inglés, Geografía, Historia de las colonias españolas, Escuelas americanas, Psicología, imitación y procesos aliados en la niñez, Historia americana, *Kindergarten* para maestras, clases de Sloyd para maestros, bibliotecas públicas y excursiones vespertinas) y en la tarde partieron los transportes hacia Boston, iniciando un periplo por

Washington, Filadelfia y Nueva York. Para el regreso se avisó sobre el cambio de transporte, ya que las delegaciones que llegaron a Estados Unidos en los buques Burnside y McClellan, como la de Puerto Príncipe, debían regresar en el Crook (Boti, 2018).

Aunque se ha ampliado sobre la organización, contenidos, objetivos y alcance de los cursos, es preciso retomar lo planteado por el Dr. Yoel Cordoví:

El problema no radica tanto en el plan de organización del curso, el cual, si bien no dejaba de ser amplio e interesante, mostraba un desnivel apreciable en las frecuencias asignadas a las materias impartidas. Así, mientras a los métodos y procedimientos de enseñanza, esenciales en la formación de un magisterio mayoritariamente inexperto, se le dedicaban apenas tres clases a la semana, la historia de Estados Unidos ocupaba la de mayor frecuencia entre todas las materias, con un total de 18 lecciones (Cordoví, 2011: 105).

En Estados Unidos los docentes cubanos fueron actualizados con las corrientes psicopedagógicas más avanzadas para la época. Entre ellas la de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) y Herbert Spencer (1820-1903). Tales corrientes se consolidaron durante las dos primeras décadas del siglo XX, sobre todo en lo referido a la Escuela Nueva de John Dewey (1859-1952), su connotación se expresó en los niveles supraestructurales de la educación y en las revistas pedagógicas de la época.

Lo anterior es argumentado por un colectivo de autores cubanos de la forma siguiente:

Desde la primera ocupación se impone la influencia de corrientes pedagógicas extranjeras al penetrar el positivismo espenceriano, la neoherbartiana y la enseñanza objetiva de Pestalozzi interrumpiendo la continuidad de la actuación de lo mejor de la tradición pedagógica criolla del siglo XIX [...] (MINED, 1990: 2).

La sección *Telegramas* del 8 de agosto dio a conocer la información enviada por el servicio particular del periódico local *Patria y Libertad*. Se explicó que el 18 del propio mes, los maestros cubanos debían llegar a Washington para el próximo día ser recibidos por el presidente William McKinley en la Casa Blanca. De allí partirían hacia Nueva York y, luego, con destino a Cuba (AHPC; Fondo Jorge Juárez Cano; Carpeta 53, f. 80).

El 25 de agosto zarparon hacia La Habana y el día 29 fueron recibidos con manifestaciones de júbilo en tierras cubanas. Después de la reunión celebrada en la capital, los enviaron hacia los puertos de procedencia (AUH, *Álbum de la expedición de los maestros cubanos a la Universidad de Harvard*, 1900). En Puerto Príncipe se conoció la estancia de los excursionistas en La Habana, una nota del 30 de agosto de 1900 (sin precisar la fuente) informó:

Han llegado á [sic] la Habana los maestros cubanos. Los transportes pasaron el Morro á las cuatro de la tarde. Las fortalezas los saludaron con salvas. La bahía presentaba un aspecto alegre llena de vaporcitos y embarcaciones que rodeaban los transportes con objeto

de dar la bienvenida á los familiares y amigos. Los maestros desembarcaron esta mañana y dedicaron el día á pasear por la ciudad y puntos inmediatos (AHPC; Fondo Jorge Juárez Cano; Carpeta 53, f. 100).

En la sesión del Ayuntamiento de Puerto Príncipe del 27 de agosto de 1900, en relación al regreso de los maestros al territorio se dio a conocer la respuesta enviada por el secretario del Ferrocarril de Puerto Príncipe al alcalde sobre:

[...] un tren expreso que le ha interesado la Alcaldía para conducir á [sic] Nuevitas las Comisiones oficiales que deseen pasar allí á recibir a los Maestros de este Término que regresan de los Estados Unidos, y que á la vez sirva para trasladar á esta ciudad unos y otros, dice que, para resolver espera le diga el número de coches que ha de componer el expresado tren, con el fin de poder fijarle precio [...] (AHPC; Fondo Ayuntamiento de Puerto Príncipe; Carpeta 65, 27 de agosto de 1900, f. 90).

En los documentos compilados en el archivo del historiador Jorge Juárez Cano (AHPC), se constatan las gestiones del *Círculo Pedagógico* de Puerto Príncipe para asegurar el acto de recibimiento de los excursionistas.

En la sesión celebrada la noche del 28 de agosto de 1900 en los salones de la *Sociedad La Popular*, la *Junta del Círculo Pedagógico* acordó que la representación de este debía concurrir dos horas antes de la llegada del tren, el día que regresara la

delegación que visitó Harvard, a la *Sociedad La Popular*, con el objetivo de unirse a esta y recibirlos en el paradero, con el estandarte identificativo del *Círculo*. El señor Pedro Camacho, por la *Sociedad*, manifestó que había visitado al gobernador militar de la provincia con el objetivo de obtener gratis el tren para los compañeros y un coche para las comisiones que fueran a Nuevitas.

La comisión aprobada la integraron: *la señora presidenta*, las señoritas Consuelo Hernández, Carolina Recio y los señores Leonardo Ortega y Joaquín Román, secretario del *Círculo*, «[...] para si hay tren de comisiones, pasen á [sic] Nuevitas á saludar á los maestros» (AHPC; Fondo Jorge Juárez Cano; Carpeta 53, f. 95 y 99).

95

Con el fin de garantizar el tren que debía llevar la delegación al recibimiento en Nuevitas, fue publicada en la prensa local una nota con el título: *¡Qué no se diga!* en la que el *Círculo Pedagógico* cuestionó públicamente la no disposición de la dirección del Ferrocarril de Puerto Príncipe en relación al traslado del personal que participaría en el acto. Esta planteaba:

En virtud de los grandes preparativos hechos en la capital de la Isla al Profesorado cubano en su regreso á [sic] la patria, tenemos entendido que la Empresa del Ferro-Carril [sic] de esta ciudad debe ceder un carro destiado⁹ [sic] á las comisiones que deseen ir á saludar en su llegada á Nuevitas á los maestros camagüeyanos, pues nos parece altamente ridículo para toda una

Empresa ferroviaria, negarse á ceder á esta petición que lejos de serle perjudicial le honra y le enaltece.

Que no se diga que la Empresa del Ferro-carril de Puerto Príncipe se ha mostrado reaccionaria ante una idea que habla en prestigio de sí misma.

Creemos que la citada Empresa no se pondrá en evidencia con semejante negativa (AHPC; Fondo Jorge Juárez Cano; Carpeta 53, f. 99).

Las críticas a la empresa por no disponer de un tren gratis hasta Nuevitas para las comisiones de recibimiento, llegaron al punto máximo cuando los directivos de esta acordaron eliminar la suscripción al periódico local *El Latino*, como consecuencia de los ataques dirigidos por medio del suelto titulado *Rasgo... ¿Generoso?* del 29 de agosto de 1900 (AHPC; Fondo Ferrocarriles de Cuba. *Actas de los acuerdos de las reuniones celebradas por la Junta Directiva de la Empresa de Ferrocarril de Puerto Príncipe a Nuevitas*, n.º 28, 7 de septiembre de 1900, f. 239).

El regreso se produjo por el puerto de Nuevitas, en un acto de amplia participación popular como expresión del significado que tuvo el viaje a Harvard y la debida atención a los lugareños. *El Fígaro*, en la edición del 7 de octubre de 1900, publicó la foto (*Figura 3*) de la manifestación popular organizada para el acto de recibimiento a los excursionistas en la ciudad de Puerto Príncipe.

⁹ Debió decir destinado.



Figura 3. Foto del acto de bienvenida a los docentes en la ciudad de Puerto Príncipe. Fuente: *El Figaro*, n.º 37 (7 de octubre, 1900: 454).

Sobre el resultado que a largo plazo tuvo este proyecto, Louis Pérez afirma:

[...] no es simplemente que la primera generación de niños recibió en las escuelas públicas la instrucción de maestros entrenados en los Estados Unidos, sino que muchos de los que participaron en esto, con posterioridad ocuparon posiciones importantes en todas las facetas de la vida pública (Pérez, 2016: 171).

Amplio fue el posterior accionar de los participantes, sirva para corroborarlo algunos ejemplos: Ángel Laca, en 1902 integró la directiva provincial de la Asociación de Maestros de Camagüey, y Narciso Monreal Varona fue nombrado Inspector Pedagógico de la provincia (1901-1905), ascendido a Superintendente de Instrucción Pública y en 1902, electo presidente de la Asociación de Maestros. Pedro G. Subiráts Quesada en 1906 se desempeñó como Inspector de la Secretaría de Hacienda, doctor en Derecho (1911) y en 1929 publicó *Historia de Morón*¹⁰.

Otra actitud asumió Rogerio Zayas Bazán y Ramírez cuando, en 1923, desempeñándose como gobernador provincial (1923-1925), propuso a Gerardo Machado como mediador en el conflicto de los obreros ferroviarios y la *Cuban Railway Company*; el que aparentemente traería propuestas para favorecer al proletariado, lo que en realidad era una cuestión arreglada con la compañía.

Una de las posiciones a tener en cuenta al abordar las Escuelas de Verano y la excursión a Harvard es la de Esteban Borrero, publicada el 9 de septiembre de 1900 en *El Figaro*. En sus valoraciones se aprecian elementos que enaltecen el papel de estas Escuelas al referirse a su hermosa historia, sin embargo, plantea algunas observaciones que muestran las expectativas, y desconfianzas, al exponer: «[...] ojalá que sea bueno todo ello» y al referirse a Frye este exclamaba en tono providencial: «¡Que Dios lo bendiga si es sincero!» (Borrero, 1900: 410).

¹⁰ Cfr. Subiráts, P. (1929). *Historia de Morón*. La Habana: Editora Cultural S.A.

Al evaluar este proyecto, Nicolás Garófalo lo considera de progreso pedagógico y plantea:

[...] hay que considerar objetivamente que el saldo fue positivo en muchos sentidos como experiencia de superación masiva en una institución universitaria de primer nivel en un país desarrollado en su época, oportunidad de aprendizaje universitario masivo sin precedentes para un territorio excolonial devastado por la guerra como nuestro archipiélago (Garófalo, 2008: 35).

La excursión a Harvard en 1900 fue un macro-proyecto educativo único en la historia de Cuba y sus relaciones con Estados Unidos. Este sirvió de antecedente para otros propósitos de igual naturaleza¹¹, pero con menor número de participantes: en 1901 enviaron 50 maestros cubanos a un curso regular de formación en la Escuela Normal de New Paltz, Nueva York (Cordoví, 2011).

Los testimonios de los representantes de Puerto Príncipe (AUH; *Autographs and Testimonials of Students*, 1900), demuestran un profundo sentimiento patriótico mezclado con frases de admiración y respeto hacia los estadounidenses y su nación.

¹¹ Siguiendo la experiencia educativa cubana, 540 maestros de Puerto Rico fueron enviados en el verano de 1904 a las universidades de Cornell en Ithaca, Nueva York y a la de Harvard, respectivamente. Este fue uno de los hechos de mayor envergadura de la política educativa del gobierno de los Estados Unidos en Puerto Rico (Navarro, 2013).

En el libro de la Sala Católica de Harvard Hall, Emilio Fernández y Fernández, director del Colegio «El Ángel Custodio» en el municipio Morón, escribió:

El pueblo de Cuba está agradecido del noble y grandioso pueblo americano, y el Magisterio Cubano guardará eternamente los recuerdos de gratitud y beneficios recibidos en él; y en la singular Universidad de Harvard, teniendo entera confianza y satisfacción en el cumplimiento de la Joint Resolution.

En este caso, el agradecimiento no era a título personal, sino en nombre del pueblo de Cuba, pero se manifestaba una preocupación política latente en aquel período de transición: la *Resolución Conjunta*¹². En cada frase era evidente la esperanza del cumplimiento estricto de dicho documento, como expresión del deseo de los cubanos. Otra valoración de importancia, fue sobre la influencia del idioma inglés para referirse a un término que, sin lugar a dudas, es de fácil traducción al español.

¹² En este documento, firmado el 20 de abril de 1898, el gobierno de los Estados Unidos ratificó el carácter demagógico de su política expansionista respecto a Cuba al intervenir en el conflicto cubano-español y superponer la guerra hispano-cubana-norteamericana. En él se planteó que el pueblo de Cuba «[...] es y de derecho debe ser libre e independiente», que era el deber de los Estados Unidos exigir que el gobierno de España renunciara inmediatamente a su autoridad y gobierno en Cuba y retirara del territorio y de sus aguas, las fuerzas militares y navales. Los Estados Unidos declaraban *no tener deseo ni intención* de ejercer soberanía, jurisdicción o dominio sobre la isla, excepto para su pacificación.

Rafael Acosta, maestro de la escuela n.º 1 del municipio Morón, sentenciaba con brevedad: «Yo admiro la grandeza del pueblo americano, la nobleza del Sr. Frye y la solicitud de la Sala Católica».

Cómo no comprender la posición de estos maestros que en su mayoría no habían salido de sus territorios de residencia, al admirar la grandeza de Estados Unidos y reconocer a Alexis Frye, el artífice de aquella experiencia que había dejado una importante huella en cada uno de ellos.

Sobre lo anterior Marial Iglesias reconoce que Frye trabajó sinceramente por el progreso de la educación en Cuba y se solidarizó con la causa de los maestros, a tal punto que esta actitud lo condujo a varios enfrentamientos con el general Leonard Wood, los cuales terminaron con la renuncia de aquél (Iglesias, 2010).

El maestro Pedro G. Subiráts, por su parte, dejó clara su posición de agradecimiento, al tiempo que demostraba su verdadero sentimiento patriótico-nacionalista: «Mi gratitud hacia el pueblo Americano es tan grande, que solo puedo compararlo con mi amor á Cuba» [sic].

Es notorio que entre los excursionistas existieran sentimientos de admiración y simpatía por la independencia absoluta de Cuba. Estos aprovecharon la oportunidad para hacer valer su fervor patriótico, especialmente al realizar propaganda sobre su patria y el derecho de ser libres e independientes.

No solo a Frye la estancia en Harvard le cambió la vida. Lo que sí es un hecho, sin lugar a duda, fue el profundo agradecimiento a este por parte de los docentes cubanos, y

específicamente por los de Puerto Príncipe. Lo que fue ratificado el 16 de diciembre de 1901, cuando en la sesión del Ayuntamiento de Puerto Príncipe fue leída una comunicación suscrita por docentes de la localidad solicitando que Perla Elliot, hija de Frye, y la maestra cubana María Teresa Arruebarrena, fueran nombradas *Hijas adoptivas* de Camagüey. En el acta del Ayuntamiento se anotó:

Dióse cuenta de una comunicación suscrita por gran número de Maestros y Maestras de la localidad, en la que formando motivo de las pruebas dadas por el Sr. Frye, ya en la Prensa, ya en su desprendimiento generoso de cantidades a favor de Círculos Pedagógicos, como de instituciones patrióticas cubanas, interesan sea nombrada hija adoptiva del Camagüey, la niña que en su matrimonio con una cubana ha tenido el Sr. Frye, la cual, según de éste, lleva los nombres de Perla Elliot queriendo simbolizar con el primero á Cuba (la Perla de las Antillas), y recordando con el segundo al Director de la Universidad de Harvard, el buen amigo de los maestros cubanos (AHPC; Fondo Ayuntamiento de Puerto Príncipe; Carpeta 66, 16 de diciembre de 1901, f. 129).

La justificada propuesta, acompañada por las firmas de autorización de los docentes, encontró pleno apoyo en la Corporación, por lo que se acordó «[...] como una congratulación al Sr Frye», discernir a la niña el título de *Hija adoptiva* del Camagüey, y que así se les comunicara a los docentes solicitantes y a Frye.

Conclusiones

La Escuela de Verano organizada en Estados Unidos en 1900 constituyó un hecho de trascendencia en la formación científica, metodológica y cultural del personal docente en función del desarrollo de la educación pública en Cuba. Esta experiencia fue única en la vida de los participantes, que trascendió en sus proyecciones durante el período republicano.

La estancia en Estados Unidos fue asumida personal y socialmente como una marca de prestigio y admiración hacia el magisterio y no implicó un deterioro de las posiciones patrióticas; por el contrario, demostró el carácter patriótico-nacionalista de la mayoría de quienes ocuparon responsabilidades en todas las facetas de la vida pública y contribuyeron positivamente a la formación de generaciones de cubanos durante el siglo XX. Era imposible que en tan poco tiempo se transformara radicalmente el pensamiento y la actuación de los participantes, la mayoría conocedores de las tradiciones independentistas forjadas en la lucha contra el colonialismo español.

Sin desconocer los propósitos ideológicos-culturales que se enmascaraban detrás del viaje, la mayoría de los docentes regresaron a sus territorios, en este caso a Puerto Príncipe, y a sus escuelas, con la convicción de que era necesario convertir a Cuba en una nación independiente y soberana, a la imagen del desarrollo percibido en Estados Unidos. Tal responsabilidad social recayó en la actuación del claustro en los distintos contextos con posterioridad a la ocupación militar. El magisterio principense

demonstró el apego identitario a las tradiciones patrióticas en la transformación de la educación pública.

Sirvan los resultados expuestos como un merecido reconocimiento a las personas imprescindibles de esta región que han permanecido anónimas durante el tiempo y como punto de partida para la realización de investigaciones sobre el posterior accionar político, pedagógico, cultural y social de los visitantes a la Universidad de Harvard.

Recibido: 21 de octubre de 2022.

Aceptado: 13 de febrero de 2023.

Referencias bibliográficas

- Academia de Ciencias de Cuba (1970). *Índice histórico de la provincia de Camagüey 1899-1952*. La Habana: Instituto del Libro.
- Arrebola, G. (1943). *Historia de Nuevitas 1492-1943*. Camagüey: Imprenta Ramentol S. A.

- Barcia, M. C. (2009). *Capas populares y modernidad en Cuba (1878-1930)*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Borrero, E. (1900). “Los Cursos pedagógicos de Verano”. En *El Fígaro*, número 34, pp. 409-410.
- Boti, R. (2018). *Harvardianas y otros saltos al Norte*. Guantánamo: El Mar y la Montaña.
- Buenavilla, R.; Cartaya, P.; Joanes, J.; Silverio, M.; Santos, N.; Martínez, M.; Benítez, J.; Orille, L. y Echevarría, I. (1995). *Historia de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (2002). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cordoví, Y. (2011). “Rumbo a Harvard y a New Paltz. Experiencias formadoras de maestros cubanos en Estados Unidos: 1899-1902”. En *Espacio Laical*, número 2, pp. 104-108.
- (2012). *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Cuba en la Memoria* (2019). Consultado el 03/01/2022. Disponible en [<https://bit.ly/3YbRsJ9>].
- Cuba. Military Governor. (1900). *Civils Ordens and Circulars. 1900*. Estados Unidos: Military Governor.
- Departamento de la Guerra (1900). *Informe sobre el Censo de Cuba, 1899*. Estados Unidos: Imprenta del Gobierno.
- Fattacciu, I. (2005). “Alexis Everett Frye y la experiencia de los maestros cubanos en Harvard en el año 1900”. En Lorini, A. (coord.). *Una relación íntima y controvertida: Estados Unidos y Cuba entre los siglos XIX y XX*. Italia: Firenze University Press, pp. 55-80.
- García, G. J. (1985). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Garófalo, N. (2008). *La superación de los maestros en Cuba (1899-1958)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- (2018). *Estudio del devenir histórico de la superación de los maestros primarios de las escuelas públicas en Cuba 1899-1958*. La Habana: Pueblo y Educación.
- (2020). “El pedagogo Alexis Frye (1859-1936), una valoración en contexto”. En *Varona*, número 71, pp. 3-6.

- González, R. (2015). *Memorias de una expedición a Harvard*. Pinar del Río: Loynaz.
- González, R. y Hernández, J. C. (2019a). “Cubanos en Harvard. Reflexiones al respecto (Primera parte)”. En *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Consultado el 03/01/2022. Disponible en [<https://bit.ly/43JakQT>].
- (2019b). “Cubanos en Harvard. Rumbo al norte. El programa académico (Segunda parte)”. En *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Consultado el 03/01/2022. Disponible en [<https://bit.ly/3rLO0J0>].
- Guerra, R. (1954). *Fundación del sistema de escuelas públicas de Cuba, 1900-1901*. La Habana: Lex.
- Henry, K. Z. (2020). *Asociaciones de negros y mestizos en la ciudad de Camagüey (1879-1961). Sus aportes al desarrollo social*. Camagüey: Ácana.
- Hernández, Y. (2012). “Las primeras maestras de la República (1899-1914). Género y movilidad social”. En *Perfiles de la Cultura Cubana*, número 8. Consultado 10/01/2022. Disponible en [<https://bit.ly/43O4Tjw>].
- Iglesias, M. (2010). *Las metáforas del cambio en la vida cotidiana: Cuba 1898-1902*. La Habana: Unión.
- Instituto de Literatura y Lingüística. (2002). *Historia de la Literatura Cubana*. Tomo 1 y 2. La Habana: Letras Cubanas.
- López, F. (6 de julio de 2016). “Un maestro cubano a Harvard”. En *Trabajadores*. Consultado el 20/10/2016. Disponible en [<https://bit.ly/3Oe2Akc>].
- Luna, F. (2012). *Cronología camagüeyana. Colonia (1513-1902)*. Camagüey: Ácana.
- Manzo, F. (2019). *La educación pública en Puerto Príncipe durante la primera ocupación militar de los Estados Unidos (1899-1902)*. Tesis de maestría en Estudios Cubanos y del Caribe. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- (2022). “Nombrar docentes: dimensión social de la educación primaria pública en Puerto Príncipe (1899-1902)”. En Echevarría, O. y Tamayo, Y. (comp.) *Una perspectiva didáctica en la educación y la Cultura Física*. New York-Cali: Sello Editorial REDIPE y Evenhock, pp. 111-118. Consultado 30/07/2022. Disponible en [<https://bit.ly/44GL12Z>].
- MINED (1990). *Obra científica: Historia de la educación de la escuela y la pedagogía en Cuba. (Guía temática)*. La Habana: s. n. Documento mimeografiado.

- Navarro, P. (2013). “Política imperial y la formación de maestros en Puerto Rico”. En *Revista de Ciencias Sociales*, número 26, pp. 30-49.
- Pera, R. (1913). *Ensayo geográfico e histórico del Término Municipal de Santa Cruz del Sur*. Camagüey: s. n.
- Pérez, L. Jr. (2016). *Ser cubano. Identidad, nacionalidad y cultura*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Rodríguez, R. (2007). *Cuba: Las Máscaras y las Sombras. La primera ocupación*. Tomo 2. La Habana: Ciencias Sociales.
- (2012). *República de corcho*. (t. 1). La Habana: Ciencias Sociales.
- Sección de Investigaciones Históricas del Comité Provincial del Partido (1989). *Camagüey y su historia: apuntes desde la etapa precolombina hasta 1987*. Camagüey: s. n.
- Sosa, E. (2001). “Fracaso de la descentralización y americanización de la instrucción pública en Cuba (1899-1902)”. En *Debates americanos*, número 11, pp. 16-30.

Fuentes primarias

- Álbum de la expedición de los maestros cubanos a la Universidad de Harvard* (1900). HUE 83. 100. 9.
- Archivo de la Universidad de Harvard, Estados Unidos.
- Archivo Histórico Provincial de Camagüey, Cuba.
- Autographs and Testimonials of Students*. (1900). HUE 83. 100. 16.
- Cuban’s school begins (5 de julio, 1900). *Boston Evening Transcript*.
- El Renacimiento Escolar. Semanario consagrado a propagar la enseñanza* (1900). Tomo 1, número 3. En *Cubans in Cambridge: Accounts*.
- Fondo Ayuntamiento de Puerto Príncipe.
- Fondo Ferrocarriles de Cuba.
- Fondo Jorge Juárez Cano.

Apéndice

103

Nombre (s) y Apellidos	Nº asignado	Observación
Municipio Puerto Príncipe		
Maestras		
Agustina Moreno Pireda	1035	
América Caballero Benavides	1069	
Ana Margarita Guerra Masaguer	990	
Ana Reyna Cannet	1026	
Ángela Belén Comas	1020	
Ángela Betancourt Agramonte	998	
Ángela M. Miranda Elorriaga	994	
Ángela Morell	1015	
Ángela Recio Adán	1011	
Aurora Montoulveu de la Torre	1027	En AHPC aparece como Montulié
Camila Socarrás	1030	
Caridad Parras Zequeira	1003	
Carmela Ponce de León	1023	
Clemencia Emilia de la Torre	999	
Clemencia Xiques	1008	
Dolores Larrúa Pérez	995	
Elena Figueroa Urra	1071	
Elvira Montoulveu de la Torre	997	En AHPC aparece como Montulié
Emilia Agramonte Guzmán	1007	
Gloria Vilaseca de la Torre	1029	
Inés Lamas Cervantes	1002	
Isabel Fernández Quiñones	1034	
Isolina de Torres Sariol	1025	
Leopoldina Molina	1018	En AHPC aparece como Leopoldina Rodríguez Adán
Lidia Zayas Bazán Ramírez	1016	
Loreto Cebrián	1013	
María Teresa Guerra Masaguer	1021	
María Teresa Ramos Ronquillo	1028	
Mercedes Cebrián	1010	
Mercedes Reyna Cannet	996	
Olivia Molina Morán	1004	
Pilar Massaguer	991	

Porfiria Nogueras Hernández	1006	
Rita Larrauri Porro	992	
Rosa Xiques Ramírez	993	
Sofía Pradas de la Torre	1031	
Teodomira de la Torre	1001	
Teresa Nogueras Hernández	1005	
Maestros		
Alfredo Hernández Varona	1055	
Ángel Laca	1044	Representante de la delegación provincial
Ángel Morales Casalís	1054	
Antonio Fuentes Olazábal	1050	Residía en Avellaneda n.º 31
Antonio Márquez Ramos	1063	Residía en San Pablo n.º 21
Armando Silva Rivas	1053	Residía en Avellaneda n.º 7 ½
Eduardo Vega Rodríguez	1049	Residía en Minas
Emilio Céspedes Casado	1040	
Felipe Correoso del Risco	1062	
Francisco L. Rincón Zaldívar	1061	
Francisco Ramos Martínez	1041	
José Fermín Abad Agüero	1046	Residía en Padre Valencia n.º 53
José María Soler	1066	
José Serapio García	1036	
Juan de la Cruz Perrosvers	1052	En AHPC aparece como Perrocier
Juan Oms Guevara	1037	Residía en Soledad n.º 28
Luis Estrada Medrano	1048	
Manuel E. Agüero Piloña	1042	
Manuel Rodríguez Artilles	1065	Residía en San Fernando n.º 34 (altos)
Manuel Rodríguez Pérez	1038	
Miguel Casas Areu	1039	
Octavio Rubio López	1060	
Otilio Nápoles Barrios	1051	Residía en San Miguel n.º 14
Rafael Zayas Bazán Villanueva	1064	
Ricardo Bryon Castellano	1070	
Ricardo López Castillo	1068	Residía en San Esteban n.º 36
Rogério Freyre y Arango	1033	Intérprete. Residía en Reina n.º 79
Rogério Zayas Bazán y Ramírez	1022	Intérprete. Residía en Avellaneda n.º 1
Roque Vilardell Tapiz	1047	Residía en Pobre n.º 6
Municipio Ciego de Ávila		

María Josefa Jiménez Hernández	1181	
Sabás Zabalia Sánchez	1205	
Municipio Morón		
Adelaida Oria	247	
Calixto Subiráts	904	
Emilio Fernández y Fernández	906	
Hortensia Muiña	249	
Laura Dulzaides	248	
Pedro G. Subiráts	905	
Rafael Acosta	903	
Municipio Nuevitas		
Dr. Juan Ruiz Ariza	988	Médico
José R. Rodríguez y García	1058	En AHPC fue listado por Puerto Príncipe
Josefa Xiques Ramírez	982	
Luciano Finci	987	Intérprete
Mario Miranda Eliorriaga	984	
Narciso Monreal Varona	983	
Obdulia Ruiz	981	
Sergio Estrada Zayas	985	
Walfredo Rodríguez Blanca	986	
Municipio Santa Cruz del Sur		
Enrique Lorenzo	1448	
José R. Peralta Rodríguez	1449	
Margarita Monano	1451	
Natalia Martínez	1447	
Pedro Juárez Recio	1450	

Tabla 1. Relación de los participantes de la provincia de Puerto Príncipe a la Universidad de Harvard (1900). Elaboración propia. Fuentes: AHPC; Fondo Jorge Juárez Cano; Carpeta 53, ff. 40-42, AUH. *Autographs and Testimonials of Students* (1900), *Cuba en la Memoria* (2019) y listado oficial de los maestros cubanos que participaron en la Escuela de Verano de la Universidad de Harvard (Cortesía de de Danny González Lucena. Comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

La Escuela Normal Rural de Copiapó y la escuela nueva. Influencias educativas internacionales y sus expresiones desde el Norte chico chileno (1936-1947)¹

Felipe Orellana Rojas²

Resumen

105

El presente artículo caracteriza la relación entre la formación normalista en la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó, Chile, y los preceptos del movimiento pedagógico internacional de la *Escuela nueva* entre 1936 y 1947. Trabajos recientes han revitalizado la historia de la educación en Chile, integrando experiencias y enfoques multidisciplinarios (Silva *et al.*, 2018, 2022; Serrano *et al.*, 2018; Pérez Navarro, 2017,

¹ El artículo es un extracto de mi tesis de Magíster, la cual se enmarca en el proyecto FONDECYT N° 11200406 «Discursos, prácticas y transferencias educacionales en la configuración y ocaso de la pedagogía ruralista chilena (1928-1986)», liderado por la Dra. Camila Pérez Navarro.

² Licenciado en Historia, egresado de la Universidad de Concepción. Candidato a Magister en Historia por la misma universidad. Desempeña labores en el Museo Regional de Atacama, en Copiapó, Chile. Contacto: [felipe.orellanarojas@gmail.com]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-3772-2387].

2018a, 2018b, 2020). Sin embargo, el denominado *Norte chico* ha sido un espacio inexplorado bajo este enfoque historiográfico. Desde este punto de vista, en este artículo caracterizamos el funcionamiento de la escuela y cómo se integraron y aplicaron las ideas de la *Escuela nueva* en Copiapó. Se recopilaron fuentes extraídas de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación, contrastadas con el *Archivo Digital* de la Agrupación de Profesores Normalistas de Copiapó. Adicionalmente, observamos que en la escuela se aplicaron enfoques como la *Escuela del trabajo* o el *Método Decroly* en la escuela de aplicación anexa a la Normal. En síntesis, la presente investigación confirma y describe la profunda influencia de la *Escuela nueva* en la formación normalista en Copiapó.

Palabras clave

Escuela Normal, Copiapó, Escuela nueva, influencias extranjeras, Chile.

Abstract

This article characterizes the relations between normal training developed in the Rural Normal School Rómulo J. Peña of Copiapó and pedagogic ideas of the New school, from 1936 to 1947. The History of education in Chile has been revitalized by latest works, including multidisciplinary approaches (Silva et al.,

2018, 2022; Serrano et al., 2018; Pérez Navarro, 2017, 2018a, 2018b, 2020). Nevertheless, the so-called Norte chico has been an unexplored territory by this historiographical perspective. Based on this scenario, we characterized the school functioning and how the ideas of the new school were applied in Copiapó. In addition, we gathered information from the Revista de Educación of the Ministry of Education, which was compared with the Digital Archive of the Association of Normal Teachers of Copiapó. Additionally, we observed that in the School of Application annexed to the normal, were applied approaches like The work school or Decroly Method. The article established the deep influence of the new school in the normal training in Copiapó.

Keywords

Normal school, Copiapó, New school, foreign influences, Chile.

Introducción

En Chile la historia las escuelas normales se inició a mediados del siglo XIX y su fin se produjo con la llegada de la dictadura cívico-militar, en 1973. Concretamente, su función fue formar al profesorado primario con un currículum estándar que vivió once reformas (Cox, 2009[1990]). Más específicamente, en 1929, se creó una diferenciación de planes para las escuelas

normales urbanas y otra, para las escuelas con formación en enfoques rurales. Este es el caso de la Escuela Normal Rural de Copiapó (en adelante, ENRC), establecimiento que analizaremos a continuación.

A pesar de contar con una tradición de 131 años, su historia ha sido analizada en clave histórica por pocos autores. Desde un enfoque más general, podemos citar los trabajos y esfuerzos de Núñez (2010a; 2010b), Cox y Gysling (1990), Peña (2000), Gimeno (2014) y Pérez Navarro (2017). Esta situación se vuelve más compleja al reconocer una baja producción analítica en torno a escuelas normales regionales. En este sentido, mencionamos a Silva, González y Barría (2020) y Muñoz y Ramírez (2020).

La pertinencia de nuestro trabajo radica en una ausencia de investigaciones sobre las prácticas pedagógicas de maestras y maestros egresados de las escuelas normales rurales. En este sentido, consideramos adecuado analizar cuáles fueron los enfoques pedagógicos bajo los cuales aprendieron estos profesores y cómo se aplicaron dichos preceptos.

Debemos indicar que el período escogido lo fijamos debido a que, en 1936, reabre la ENRC de la mano de una figura clave para nuestra investigación: Abraham Sepúlveda. Educado en la Escuela Normal de Santiago, inspector provincial de educación en Atacama, Sepúlveda fue elegido director de la escuela, tanto por su experiencia como por sus esfuerzos para reabrir la escuela. Como resultado, publicó textos que sintetizaban su visión y modelos educativos, aplicados desde 1936 en la ENRC.

Finalmente, la fecha de cierre para nuestra investigación es 1947, fecha en que Sepúlveda es obligado a dimitir de su cargo de director de la escuela.

En contraste con esta fuente, revisamos en el Museo Regional de Atacama el *Archivo Digital* de la Agrupación de Profesores Normalistas de la ENRC. Del total de documentos, seleccionamos una monografía realizada en 1941 sobre el estado de la escuela, plantas docentes, ejercicios prácticos. Así mismo, analizamos dos revistas *Plus Ultra*, publicación oficial de los estudiantes de la escuela. De este modo, los números disponibles en este archivo correspondían a las revistas lanzadas en 1941 y 1947.

El objetivo de nuestro trabajo es caracterizar la relación entre la formación normalista en la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó y los preceptos pedagógicos de la *Escuela nueva* entre 1936 y 1947. Para cumplir este propósito revisamos la *Revista de educación* del Ministerio de Educación, además de fuentes secundarias, complementadas con bibliografía especializada. En contraste con esta fuente, analizamos textos elaborados por actores claves de la ENRC.

La estructura del artículo es la siguiente: en una primera sección se caracterizará el movimiento pedagógico de la escuela nueva y cuáles eran sus principales fundamentos. En un segundo momento, describiremos cómo se expresaron estas ideas en Chile y Atacama. En el tercer apartado, se describirá la situación educacional en la provincia de Atacama entre 1930 y 1947. Finalmente, se presentará un análisis detallado sobre la Escuela

Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó y las expresiones concretas de la escuela nueva en este establecimiento.

Caracterizando la escuela nueva

Para comprender el proceso pedagógico desarrollado en la Escuela Normal Rural de Copiapó, caracterizamos el contexto educativo e institucional de la época anterior a su apertura.

¿Cuáles fueron las principales características de la escuela nueva? En primer lugar, encontramos «[...] la idea de la vitalidad, la idea de la biología», es decir, «[...] la aceptación de la vida propiamente más íntima y más profunda de la psiquis» (Rojas, 1929: 471). Posteriormente, se potenció *la idea de la actividad*, que se corresponde con la anterior. Finalmente, encontramos desprendida de las dos anteriores, «[...] la idea del reconocimiento de la infancia como edad con valor propio e independiente de la vida adulta» (Rojas, 1929: 472).

A esto, anexamos el pragmatismo, la ingeniería social, el auge de los nacionalismos y la defensa de la raza que, apoyados en las ciencias experimentales (principalmente la psicología, la biología y la sociología), nutrieron y reprodujeron sus efectos dentro de la escuela en Chile (Núñez, 2013, 2017; Serrano *et al.*, 2018).

Sobre los fundamentos de la escuela nueva, una de las figuras claves fue el filósofo y educacionista John Dewey.

Pertenciente al movimiento progresista en Estados Unidos, Dewey afirmaba en *Democracia y Educación* que

[...] puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que vea en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra. Los progresos recientes en fisiología, biología y lógica de las ciencias experimentales proporcionan los instrumentos intelectuales específicos para elaborar y formular tal teoría (Dewey, 1998: 91).

Otro de los métodos que sobresalen en la época fue la llamada *Escuela del trabajo*. Elaborado por Georg Kerschensteiner, sus fundamentos principales eran dos: primero, se exige el desenvolvimiento libre de las disposiciones naturales del niño; en segundo lugar y como complemento, se demandaba «[...] la subordinación del mismo niño dentro de una comunidad, tal cual lo exige la vida, ya se llame esta comunidad de familia, de profesión o de Estado» (Ohms, 1929: 550).

Para implementar este método, el gobierno chileno contrató a Germán Ohms, consejero de Educación del gobierno alemán. Este, además de impartir cursos de perfeccionamiento dos veces a la semana en la Escuela Normal de Santiago, redactó para la *Revista de Educación* en 1929 cuáles eran las condiciones para aplicar esta metodología en Chile.

Luego de la implementación de los cursos, Ohms consideró a Chile como un lugar apropiado para instaurar este método debido a que «[...] los niños chilenos tienen para estas prácticas de la Escuela activa dotes especiales, debido a su viveza intelectual característica», lo cual daría cabida a «[...] un tipo especial de escuela chilena de trabajo» (Ohms, 1929: 550).

Continuando con nuestra caracterización de la escuela nueva, otra figura fue Ovide Decroly, quien abogaba por el uso de las tendencias psicométricas, el perfeccionamiento docente y la observación científica para el progreso en la educación. Decroly indicaba que uno de los objetivos principales de su método era «[...] considerar la educación como una disciplina de orden científico», entendiendo que «[...] el progreso no puede fructificar sin el mejoramiento de las formas en que el maestro ejerce su sacerdocio» (Cabrera, 1930: 177).

Sin embargo, uno de los principales aportes de Decroly a la teoría pedagógica fue la *Teoría de los centros de interés*. Esta se sostiene sobre la base de que el niño necesita de una escuela con talleres, parques, jardines y gimnasios. De esta manera, la escuela significaría «[...] el campo de acción de esa humanidad infantil, que tiene una concepción de la vida y de las cosas completamente distinta, según su edad y evolución, de la que tiene la sociedad que lo rodea» (Martínez, 1929: 477).

En síntesis, podemos sostener que la escuela nueva se centraba sobre cuatro fundamentos: en primer lugar, la multidimensionalidad del proceso pedagógico, abarcando de manera integral el espacio de la salud, el equilibrio emotivo y el

entorno social del educando; en segundo lugar, se promueve una auto-reafirmación de la individualidad, permitiendo a niños y niñas desplegar aptitudes y posibilidades creadoras; en tercer lugar, un mayor entendimiento con las necesidades materiales y económicas de la sociedad, evidenciado a través del estímulo para «[...] adquirir conocimientos que le sean necesarios» y así, «[...] tomar parte activa en el mundo» (Washburne, 1942: 12); y finalmente, podemos indicar el desarrollo de «[...] una conciencia social como ciudadano de una democracia» (Washburne, 1942: 12).

La escuela nueva en Chile y Atacama

Habiendo caracterizado brevemente la escuela nueva, procederemos a explicar cómo estas se aplicaron y adaptaron al contexto nacional y cuáles fueron sus expresiones a nivel local.

Como contexto general, entre 1920 y 1950 en Chile se desarrollaron importantes cambios en el plano educativo. En primer lugar, observamos el uso de herramientas psico-métricas y evaluaciones estandarizadas para determinar los ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes chilenos (Moretti, 2018; Serrano *et al.* 2018). Además, el magisterio chileno se constituyó como un actor importante en plano político (Núñez, 2017). Por otra parte, la aplicación efectiva de la Ley de Educación Primaria Obligatoria nunca se logró completamente sobre todo debido a obstáculos de índole social y política (Serrano *et al.*, 2018; Falabella *et al.*, 2020).

En el plano gubernamental, las constantes reformas institucionales aplicadas durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) y la posterior crisis socio-política producto del desplome económico de 1929 (reflejado en Chile desde 1930), transformaron constantemente la administración educacional (Carimán, 2012). Ante este panorama, el vocabulario pedagógico de la época estaba caracterizado entre tres palabras claves: crisis, reformas y experimentación educativa (Mayorga, 2014; Silva *et al.*, 2020, 2021).

En el ámbito educacional, la *Escuela nueva* se fue consolidando como un modelo pedagógico hegemónico en las dos primeras décadas del siglo XX en Chile, de la mano de filósofos, pedagogos y médicos. En este punto, la figura de John Dewey vuelve a resaltar debido a su conexión con el *Teachers College* de la Universidad de Columbia. En este centro pedagógico, distintas figuras del ámbito educativo chileno incorporaron experiencias y teorías de avanzada.

Este dato no es menor ya que educadores como Darío Salas, su hija Irma Salas Silva, Amanda Labarca, Moisés Mussa y Luis Tirapegui, entre otros, cursaron estudios de postgrado en dicho centro (Serrano *et al.*, 2018: 211). Mencionamos esto ya que todas las figuras nombradas anteriormente desempeñaron cargos esenciales en la administración educativa chilena entre los años

veinte hasta la década del sesenta, impulsando con distinta fuerza las ideas de la escuela nueva³.

De aquí cabe la pregunta: ¿cómo implementar este enfoque pedagógico de una forma más coherente con la cultura e idiosincrasia nacional? La respuesta fue clara: a través de las escuelas experimentales. Estos espacios sirvieron como decantación de experiencias pedagógicas. No obstante, permitieron adoptar criterios más acordes con la realidad nacional, otorgándole a la reforma «[...] vigor de realidad, porque inspirándose, también en las necesidades más urgentes de nuestra sociedad y de este instante de nuestra evolución nacional, han de dar las normas que inspiren a la escuela chilena» (Tejías, 1929: 722).

En virtud de lo explicado, podemos extraer y resaltar que, el rol que le correspondió al educador fue de suma importancia en el engranaje de este complejo proceso y, como han reflejado las recientes investigaciones, las y los educadores de Chile no fueron

³ Darío Salas fue Director general de Enseñanza Primaria; Irma Salas se convirtió en la primera Doctora en Educación de nuestro país, docente del Instituto Pedagógico, en 1945 presidió la recién organizada Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria; Amanda Labarca, como Directora de Educación Secundaria impulsó en 1932 la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas, obra paradigmática de la experimentación pedagógica en Chile, docente de la Universidad de Chile; Luis Tirapegui, psicólogo experimental especializado en tests psico-métricos impulsó reformas en los planes de estudios de las Escuelas Normales; Moisés Mussa fue Director General de Enseñanza primaria y director de la Revista de Educación en la primera mitad de la década de 1930.

receptores pasivos de ideas foráneas, sino que buscaron adaptar de manera concreta la teoría de la *Escuela nueva* en relación con los diferentes contextos locales.

Para conocer sobre las expresiones locales que tuvo este movimiento pedagógico, una fuente clave para nuestra investigación fue el *Manual del profesor primario* escrito por Abraham Sepúlveda Pizarro en 1932⁴. Este manual se encuentra dividido en tres apartados: uno sobre *Pedagogía general*, uno sobre *Metodología* y el último sobre *Problemas de legislación escolar, reglamentación y régimen interno*.

Los conocimientos desplegados en el apartado sobre *Pedagogía general* nos ayudaron a comprender el arraigo de las ideas de la escuela nueva en el magisterio chileno y, sobre todo, las posibles aplicaciones de estas teorías de cara al contexto social del Norte chico. Primero, Sepúlveda afirma que las necesidades biológicas del ser humano deben estar conectadas con la educación, ya que esta es

[...] un proceso de desenvolvimiento de acuerdo con la naturaleza [...] [en el cual] todo individuo tiene como tendencia central la que lleva a la conservación de su vida, de modo que toda educación represiva, cuyo ideal sea la negación de su existencia, es inadmisibles porque está en pugna con la finalidad biológica (Sepúlveda, 1932: 11).

⁴ Agradecemos a la *Agrupación de Profesores Normalistas de Copiapó* y, sobre todo, al profesor José Órdenes, por facilitarnos este libro.

Es importante matizar que, a pesar de que teóricamente se hayan impulsado propuestas contra el disciplinamiento corporal, estos hábitos ya estaban arraigados en la educación chilena. Por lo mismo, los cambios en el quehacer interno de las escuelas chilenas se transformaron de manera mucho más lenta y paulatina y la herencia del modelo germánico continuaría presente en el transcurso del siglo XX (Toro, 2008).

Sobre la base del trinomio *Educación, Economía Democracia*, observamos que al igual que múltiples educacionistas chilenos, Sepúlveda entendió a la escuela como instituciones sociales creadas para «[...] guiar y regir la formación de los hábitos» (1932: 12), siendo estos desarrollados a través de un proceso automático, de acuerdo con las *leyes de la formación de hábitos* en tres pasos: *repetición, intensidad y placer*. Los hábitos a su vez tenían resultados biológicos y resultados psicológicos. Los primeros tenían como resultado la perfección de la reacción, la rapidez y exactitud en la respuesta al estímulo y, a través de la repetición, los movimientos innecesarios eran eliminados disminuyendo la fatiga en el niño o niña. De esta manera, «[...] la función biológica del hábito puede decirse que sirve para perfeccionar una reacción y conservar su pureza, asegurando la eficiencia más grande posible, con la mayor economía del esfuerzo» (Sepúlveda, 1932: 12).

Estos postulados van en línea con lo comentado sobre las ideas de eficacia propuestas por Dewey y Washburne, ya

que «[...] la enseñanza —según Abraham Sepúlveda—, debe darse teniendo en cuenta el tiempo empleado, material consumido, esfuerzo desvendido y precio que tiene en el comercio» (1932: 19), así se conduce al niño «[...] hacia la educación económica, acostumbándolo a valorar el tiempo, el material y el trabajo, a la vez queda iniciado en una pequeña industria que lo sustrae a la ociosidad, estimulando su vocación» (Sepúlveda, 1932: 19).

La provincia de Atacama, 1930-1947

Siguiendo un informe publicado en 1962 por la Corporación de Fomento a la Producción, el Norte chico (provincias de Atacama y Coquimbo) contaba con una extensión de 12 millones de hectáreas, es decir, el 16 % del territorio chileno. De este total, dos tercios correspondían a la provincia que estudiamos y el resto a Coquimbo. Por otra parte, Atacama presentaba las siguientes características:

[...] por su clima desértico, concentra la agricultura en los valles principales de Copiapó y Huasco y en algunas localidades precordilleranas. A su vez, en los flancos andinos, las escasas precipitaciones invernales dan origen a estepas magras y otro tanto sucede en la zona de la costa, donde la camanchaca alcanza a formar una vegetación estacional. Estos recursos son aprovechados por pequeñas majadas de ovejunos y cabríos en una explotación trashumante, precaria e inestable (CORFO, 2013[1962]: 92)

Departamento	Población urbana				Población rural			
	Hombres	Mujeres	Total	%	Hombres	Mujeres	Total	%
Depto. Chañaral	2.794	2.510	5.304	22	11.229	7.371	18.600	78
Depto. Copiapó	9.306	10.250	19.556	68	5.613	3.488	9.101	32
Depto. Huasco	4.567	5.422	9.989	45	6.626	5.759	12.385	55
Depto. Freirina	1.455	1.586	3.041	32	3.706	2.630	6.336	68
Total	18.122	19.768	37.890	45	27.174	19.248	46.422	55

Tabla n.º 1. Población urbano-rural en la provincia de Atacama por sexo, 1940. Fuente: XI Censo de población (1940: 78).

En contraste a la influencia preponderante de la minería en los departamentos de Chañaral y Copiapó, en los departamentos de Huasco y Freirina, existió un complemento entre la actividad agroganadera y la actividad minera. Estos elementos permiten explicar la preponderancia de población rural en la provincia.

Por otra parte, el departamento de Copiapó (Tierra Amarilla, Caldera y Copiapó) históricamente arrojó altos índices de población urbana y, para el censo de 1940, fue el único departamento con mayoría urbana: 68 %. El departamento de Huasco (Vallenar) se caracterizó por ser una zona dedicada a la actividad agroganadera y esto se refleja en una población inclinada a espacios rurales, alcanzando un 55 %. Por último, el departamento de Freirina (Husco y Freirina), a pesar de contar con una baja cantidad de habitantes, estos se distribuyeron en espacios rurales, siguiendo las mismas dinámicas económicas que

el territorio anterior. Así, la circunscripción territorial de Freirina alcanzó en la década de 1940 un 68 % de población rural.

En cuanto al estado de la educación en la provincia, Abraham Sepúlveda Pizarro, inspector provincial de educación, redactó una síntesis detallada en la revista *Atacama* en 1932 y utilizamos esta fuente para describir el contexto previo a la fundación de la ENRC. La tónica fueron problemas estructurales como «[...] locales estrechos, escaso material, excesivo número de alumnos» (Ramírez y Navarrete, 1932: 146). Respecto a la necesidad de fundar escuelas, Sepúlveda fue claro en sostener que existe un gran déficit sobre la materia: «Chañaral - Mixta urbana de 3ª clase; Huasco - Mixta rural de 3ª clase para Cachiyuyo y Carrizalillo, y de hombre para Domeyko» (Ramírez y Navarrete, 1932: 147). Respecto a la creación de talleres manuales y de economía doméstica, se solicitan en «Chañaral - Escuela N° 1 de Carpintería y Escuela N° 2 de Economía; Copiapó - Escuela N° 2 de Economía y Escuelas N° 4, 9 y 11 de Carpintería; Huasco - Escuelas N° 3 y 8 de Carpintería» (Ramírez y Navarrete, 1932: 147).

Hombres en edad escolar analfabetos (7-15 años)	Hombres analfabetos adultos	Total hombres analfabetos	Mujeres en edad escolar analfabetas (7-15 años)	Mujeres analfabetas adultas	Total mujeres analfabetas
2.954	13.556	16.510	2.866	12.369	15.235

Tabla n.º 2. Índice de analfabetismo, provincia de Atacama. 1940
Fuente: XI Censo de población (1940: 25-26).

A partir del *Gráfico n.º 1*, podemos una tendencia general en la tasa de deserción escolar entre los años 1936 y 1947 en el departamento de Copiapó. La evidencia demuestra que, desde el segundo año escolar, se producía un gran descenso en la asistencia media del sistema fiscal primario.

Los años escogidos obedecen a los siguientes criterios de selección: en 1936 reabre la Escuela Normal en Copiapó; en 1938 el Frente Popular obtiene la presidencia de la mano de Pedro Aguirre Cerda; en 1942, asume la presidencia Juan Antonio Ríos y el Ministerio de Educación despliega grandes reformas al sistema educativo (Pérez Navarro, 2020); en 1946 asume la presidencia el radical Gabriel González Videla y, finalmente, en 1947, Abraham Sepúlveda Pizarro renuncia a su cargo como director de la Escuela Normal en Copiapó, año que marca el cierre de nuestra investigación.

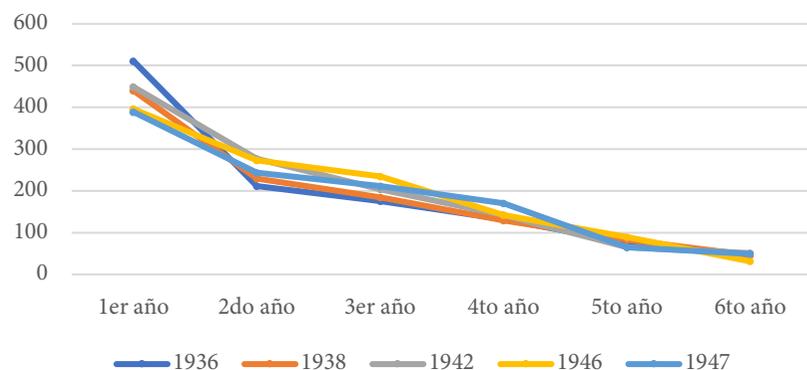


Gráfico n.º 1. Asistencia media de hombres en escuelas primarias fiscales de Copiapó, 1936-1947.
Elaboración propia a partir de: AE, 1936-1947.

La Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó, 1936-1947

El presente apartado busca caracterizar la formación normalista con enfoque rural. En síntesis, este acápite expresa de manera concreta lo que hemos ido relatando a lo largo de las páginas precedentes: cómo se concretan las ideas de la escuela nueva, con sus preceptos y distintos modelos pedagógicos, en una región del Norte chico, en un contexto educativo definido, con una geografía y ruralidad particular, distinta y distante a la situación en el campo agrícola típico de la zona centro-sur del país.

A través de la revisión de fuentes, podemos indicar que en el establecimiento que estudiamos, existieron las siguientes instituciones: Seminario de Filosofía y Ciencias de la Educación; Brigada de Boy-Scouts; Brigada de Excursionistas; Academia Literaria; Centro Artístico; Academia de Música, Orquesta; Instituciones deportivas: Foot-Ball, Basketball, Atletismo, Tennis; Cooperativa de Consumo; Centro de Relaciones Internacionales con fines de paz y solidaridad humana y, por último, Brigada de Primeros Auxilios (Gutiérrez, 1941).

Por otra parte, en la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal, se desarrollaron las siguientes instituciones: Brigada de Boy-Scouts; Brigada de Solidaridad Social; Brigada de Ornato y Cuidados; Centro Artístico; Centro Literario; Centro de Recreaciones; Club de Deportes; Club de Crianza de Animales; Museo Escolar; Gabinete de Orientación Vocacional; Biblioteca Escolar y, por último, Casino Escolar.



Otro escrito que llamó poderosamente nuestra atención es un texto denominado *Una escuela del trabajo*, incluido en 1941 por la revista *Plus Ultra*. El texto describe las experiencias del autor en su visita a la pequeña escuela de Oberwoursdorf, Alemania, «[...] perdida casi entre las colinas del Taunus —a dos y media horas de Fráncfort más o menos—» (1941: 36). En el texto, se describen experiencias pedagógicas en torno al trabajo en un jardín en dicho recinto, distribuyéndose «[...] el terreno en 17 partes» (1941: 36). Sobre la aplicación concreta de la relación entre asignaturas, se indica que «[...] figuraban la aritmética, la geometría, las ciencias naturales, la geografía, los trabajos manuales, etc., y todo iba apareciendo poco a poco en la tarea del jardín» (*Plus Ultra*, 1941: 36). A medida que se desarrollaba la actividad y crecían las plantas

[...] había discusiones acerca de la categoría o familia a que pertenecían, sobre cómo habían de ser cuidadas, acerca de la altura que alcanzarían [...]. Hubo que recurrir a los libros en busca de consejos o de datos útiles, tomar apuntes, hacer cálculos, investigaciones meteorológicas, etc. (*Plus Ultra*, 1941: 36).

Esta cita refleja cuáles eran las experiencias pedagógicas del cuerpo docente de la ENRC. Además, podemos observar cómo, a partir de una actividad central (el cuidado de un jardín), los profesores podían desarrollar e interrelacionar asignaturas del currículum.

En la monografía se exponen aspectos sobre el desarrollo de *oficios varios*. Se indica que esta actividad

[...] tiene por objeto capacitar al futuro maestro para las labores caseras y del campo como son construcción de colmenares, gallineros, conejeras, arreglo de maquinarias agrícolas (arados, piezas simples de ellos, trabajos de hojalatería), arreglo de ollas, pernos, fabricación de jarritos [sic], embudos, etc. (Gutiérrez, 1941: s. p.).

Podemos indicar que una de las ideas clave en los procesos de *reforma y contrarreforma* desarrollados desde fines de la década de 1920 hasta los años sesenta, fue la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos extranjeros y desarrollar desde el acontecer nacional, una pedagogía acorde a los contextos regionales y locales.

Es en este sentido que las escuelas experimentales adquirieron mayor relevancia dentro del sistema educacional para aplicar modelos pedagógicos. Reforzando esta argumentación, indicaremos aquí un extracto de la *Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó*:

Una Escuela Normal Rural, como la nuestra debe, por ejemplo, aspirar a que los resultados de sus esfuerzos, tipo de maestro, conceptos e ideales pedagógicos, etc., calcen preferentemente en los medios suburbanos y rural de nuestra patria. Necesita para eso aceptar ampliamente su responsabilidad frente al sistema, frente a la época y frente al medio,

tratando de ser verdaderamente creadora y entroncando su labor en las raíces mismas del pueblo chileno y sus haberes culturales, a fin de salvar la etapa meramente imitativa en que ha vivido la pedagogía chilena hasta el presente, y buscar nuevas bases o fundamentos y nuevas formas a la educación nacional y a la capacitación profesional del magisterio chileno (Gutiérrez, 1941: s. p.).

A continuación, explicaremos cómo se aplicaban y evaluaban los distintos métodos pedagógicos impartidos por los profesores de la ENRC en la Escuela de aplicación. Esto nos permitirá observar hasta qué punto las ideas de la escuela nueva eran puestas a prueba en la adaptación de estos preceptos a la realidad local.

La Escuela de Aplicación anexa a la Normal

Como indicábamos al comienzo del artículo, las escuelas de aplicación fueron verdaderos centros de experimentación y aplicación práctica de metodologías y didácticas impartidas en las escuelas normales.

La escuela recibía niños desde los siete a ocho años, correspondiente al *grado básico*. En este tramo, los estudiantes de la escuela normal de quinto y sexto año practicaban sus metodologías y didácticas junto a profesores-guías, «[...] personal que ha sido cuidadosamente seleccionado, tomando en cuenta su

idoneidad, su experiencia en el campo educacional y su dinamismo» (*Plus Ultra*, 1941: 14). A este grado, le continuaba el *grado inferior*, con alumnos de segundo y tercer año. Luego venía un *grado medio o de transición* que integraba al cuarto año y, finalmente, el *grado superior* que con estudiantes de quinto y sexto año de primaria.

Sobre los métodos aplicados en el establecimiento, el director de la escuela anexa, Rudecindo Peña, indicaba que para el grado básico se procedía de acuerdo con el

[...] Método Decroly, dando permanente oportunidad a los ejercicios de lectura y escritura y cálculo. Los primeros revisten las características del Método Ideo-Visual, teniendo como instrumento el Silabario «Mi Tesoro» elaborado por la Sección Pedagógica del Ministerio de Educación (*Plus Ultra*, 1947: 4).

Para el grado inferior, se aplicaba el método Decroly «[...] con énfasis especial en los ejercicios de lectura y escritura, con tendencias a revestirlos del carácter de ramos instrumentales» (1947: 5), aplicando mayor atención a ejercicios de gramática, aritmética, educación social y estudio de la naturaleza, «[...] todos en forma muy elemental y práctica, sin reglas ni definiciones que los niños no están aún capacitados para comprender» (1947: 5). Estos ramos se complementan con «[...] ejercicios físicos, las actividades manuales, el canto y el dibujo» (*Plus Ultra*, 1947: 5).

El grado medio o de transición aplicaba «[...] el método de proyectos o la unidad de enseñanza, sistemas ambos que dan oportunidad al alumno para concebir y planificar previamente su trabajo» (1947: 5). Esto, según Peña, implicaba el paso desde una concepción lúdica del aprendizaje «[...] al trabajo interesado, basado en la consecución del fin que en todo proyecto concebido y en trance de realización, debe vislumbrarse» (*Plus Ultra*, 1947: 5).

Finalmente, el grado superior fue concebido en dos momentos:

[...] uno que comprende el quinto año y que no constituiría otra cosa que una prolongación, en grado progresivo, del período de transición, toda vez que, por medio de los ciclos vitales, [...] nos acercamos, en forma efectiva, a la sistematización pura (*Plus Ultra*, 1947: 5).

El segundo momento es el sexto año, que integra

[...] la sistematización pura, a fin de ordenar los conocimientos en la forma más aprovechable posible. Existe, en este curso, un horario fijo, y el desarrollo del proceso educativo contempla el contenido del programa en forma ordenada y sistemática que cada asignatura exige (*Plus Ultra*, 1947: 5).

Conclusiones

La historia de Atacama evidencia rasgos particulares que merecen ser estudiados por el campo historiográfico. A lo largo de la investigación, uno de los principales obstáculos fue la ausencia de referencias y trabajos referidos a la historia en la región durante la primera mitad del siglo XX. Esta situación es aún más dramática en el caso del campo de la Historia de la Educación y, por lo mismo, intentamos construir un cuerpo de datos fidedignos que permitiera reconstruir un periodo importante en la provincia, sobre todo, a lo largo del capítulo de contexto de la situación social y educativa en el territorio que abarcamos. El presente trabajo nos permitió sostener con fuentes las siguientes conclusiones.

Una conclusión importante del trabajo fue determinar los ritmos en las tasas de deserción en la provincia de Atacama en el período de estudio. En el artículo se presentó el caso específico de Copiapó, sin embargo, al revisar la situación en los otros departamentos de la provincia, a través de los anuarios estadísticos de educación, encontramos que esta problemática siguió los mismos patrones: un descenso abrupto entre el primer y segundo año mientras que, al terminar el segundo año, la deserción mostró un estancamiento. Sin embargo, a partir del tercer año, el declive en la asistencia se estableció de manera sostenida.

Por otra parte, podemos afirmar con certeza que las materias y asignaturas impartidas en los planes de estudios aplicados en la ENRC siguieron los planteamientos del

movimiento pedagógico internacional de la *Escuela nueva*. En conjunto con el *Método ideo-visual*, las teorías de los centros de interés, o la *Escuela del trabajo*, nos confirman la profunda influencia de este movimiento pedagógico en un caso particular en el Norte chico chileno.

Tal como indicamos, a lo largo de este artículo hemos intentado caracterizar el movimiento pedagógico que sustentó las directrices de las políticas educativas en Chile durante la primera mitad del siglo XX para que, al momento de revisar las fuentes locales, pudiésemos encontrar relaciones y comprender de dónde provenían ciertos énfasis, por ejemplo, vinculados con el fomento al deporte, la importancia de relacionar los contenidos entre asignaturas, el valor de la individualidad y la preocupación por el desarrollo integral de las niñas y niños chilenos.

Recibido: 5 de mayo de 2023.

Aceptado: 23 de junio de 2023.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1984). *Historia de la Pedagogía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Carimán, B. (2012). “El ‘problema educacional’ entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones”. En *Universum (Talca)*, número 27, volumen 2, pp. 31-44, consultado el 05/04/2023, disponible en [<https://bit.ly/3QdfCB1>].
- Corporación de fomento a la producción (2013 [1962]). *Geografía económica de Chile. Tomo 3*. Santiago: Ediciones Cámara chilena de la Construcción. Disponible en [<https://bit.ly/3rF07rf>].
- Cox, C. y Gysling, J. (2009 [1990]). *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Ferrière, A. (1932). *La educación nueva en Chile, (1928-1930)*. Madrid: Bruno del Amo Editor. Disponible en [<https://bit.ly/3Ofupsu>].
- García-Huidobro, J. E. y Falabella, A. (ed.) (2020). *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gimeno, M. (2014). “Cierre de las Escuelas Normales en Chile”. En *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, número 2, pp. 119-130. Disponible en [<https://bit.ly/3Q8jRxP>].
- Mayorga, R. (2014). “Consensos aparentes, peligros ocultos: instruir y educar en la escuela chilena (1930-1960)”. En *Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, número 3, pp. 15-34. Disponible en [<https://bit.ly/3q5eBQS>].
- Moretti, R. (2019). “Una tecnología para ayudar a construir naciones: la adaptación chilena de la Escala Stanford-Binet por Luis A. Tirapegui”. En *Revista De Psicología*, número 27, volumen 2, pp. 1-6. Consultado el 05/03/2023. Disponible en [<https://bit.ly/3O9CpuH>].
- Muñoz, E. y Ramírez, N. (2020). “Aquí se viene a estudiar, de aquí se sale a servir. Escuela Normal Cecilio Imable Yens, de Curicó, Chile, 1948-1973”. En Silva, B. (comp.). *Historia social de la educación chilena. Tomo 6: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920-1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, pp. 175-178.
- Núñez, I. (2013). “Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”. En *Cuadernos Chilenos De Historia De La Educación*, número 1, pp. 65-86. Consultado el 03/03/2023. Disponible en [<https://bit.ly/3Dt6rVr>].
- (2017). “El movimiento de los preceptores primarios (1923-1928): Maximalismo, realismo y ¿derrota?”. En Silva, B. (Comp.) *Historia social de la educación chilena. Tomo III: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, pp. 20-55.
- Peña, M. (2000). *Hijas amadas de la patria: historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883*. Tesis para optar al grado de licenciada en historia. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Consultado el 5/4/2023. Disponible en [https://bit.ly/3OaUitm].

Pérez Navarro, C. (2017). “Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)”. En *Colecciones Digitales*, Subdirección de Investigación. Disponible en [https://bit.ly/3Ork7qm].

Ramírez, C. y Navarrete, G. (1932). *Atacama. Publicación extraordinaria*. Copiapó: Talleres “Progreso”.

Serrano, S. et al. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis. (1930-1964)*. Santiago: Ed. Taurus.

Silva, B.; Barría, A. y González, J. (2020). “Estado Docente y la educación normalista: el caso de la Escuela Normal de Viña del Mar, Chile 1950-1960”. En Silva, B. (comp.). *Historia social de la educación chilena. Tomo 6: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920-1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, pp. 199-235.

Silva, B. (2022). *Historia social de la educación chilena. Tomo VII: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad*

en sus aulas. Chile, 1920-1973. Mujeres, educación rural y regiones. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Toro Blanco, P. (2008). “Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX”. En *Cuadernos Interculturales*, número 11, pp. 127-144.

Fuentes primarias

Decroly, O. (1930). “El problema de la educación”. Traducción de Rafael Cabrera. Año II, número 15, pp. 174-177, esp. p. 177.

Dirección general de Estadísticas. *Anuario Estadístico, sección educación*. 1936-1947.

Gutiérrez, F. (1941). *Monografía de la Escuela Normal Rural de Copiapó*.

Martínez M. F. (1929). “Decroly”. En *REVEDUC*, junio, año I, número 7, pp. 476-480, esp. p. 477.

Ministerio de Educación de Chile. *Revista de Educación*.

Noticario de Estudios Educativos. Septiembre-diciembre de 1931, número 33-36, pp. 112-113.

Ohms, G. (1929). “Sugerencias alrededor de la instalación de un curso modelo en la Anexa a la Normal ‘J. Abelardo Núñez’, según los principios de la ‘Escuela de Trabajo’”. Año I, número 8, p. 550.

Periódico *El Día*, 10 de julio de 1955.

Revista *Plus Ultra*. Año 1938, 1939, 1941, 1947.

Rojas, M. (1929). “Aspectos de la educación nueva”. Año I, número 7, pp. 470-473.

Sepúlveda, A. (1932) *Manual del profesor primario*. Copiapó, Imprenta Progreso.

Tejías F. S. (1929). “El espíritu de la reforma educacional. Algunos aspectos de la nueva educación”. Año I, número 11, pp. 720-724.

Washburne, C. (1942). “¿Qué es la Educación Nueva?”. En *REVEDUC*, año II, número 10, p. 12.

XI Censo de población (1940). Recopilación de cifras publicadas por la Dirección de Estadísticas y Censos.

El viaje de Jesualdo Sosa a México y a Estados Unidos

Pamela Reisin¹

Resumen

Siempre que se hace mención a Jesualdo Sosa, se suele hacer referencia a su trabajo como maestro en la Escuela Rural n.º 56 de Canteras de Riachuelo, departamento de Colonia, Uruguay (1928-1935); experiencia que alcanzó reconocimiento internacional por la publicación del diario de escuela novelado *Vida de un maestro* (1935). Aquí, optamos por reconstruir una etapa de la trayectoria del maestro y escritor poco conocida: su trabajo en México como asesor de la SEP y profesor de escuelas normales (1939-1943), su participación en la 8^{va} Conferencia de la *New Education Fellowship* (NEF) en Estados Unidos (1941) y el retorno a Uruguay en tiempos de reapertura democrática (1943-1950). Los interrogantes que guían este artículo son: ¿qué trabajo desarrolló Jesualdo en México?, ¿cuál fue su visión sobre el proceso

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba; Becaria doctoral CONICET. Doctoranda en Estudios Sociales en América Latina, con orientación en Historia y Política, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Contacto: [pame.reisin@gmail.com]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0003-2226-6240].

educacional mexicano?, ¿en qué consistió su viaje a Estados Unidos y cómo fue su participación en la Conferencia de la NEF?, ¿por qué decidió regresar a Uruguay?, ¿cómo fue su recibimiento y qué repercusiones causó su regreso en el magisterio? Para resolverlos, apelaremos principalmente a documentos personales de Jesualdo que se encuentran en su archivo personal, en la sección *Archivos Literarios* de la Biblioteca Nacional de Uruguay.

Palabras clave

Jesualdo Sosa, Uruguay, México, Estados Unidos, Escuela Nueva, Escuela Rural.

Abstract

*Whenever Jesualdo Sosa is mentioned, reference is usually made to his work as a teacher at Rural School n.º 56 in Canteras de Riachuelo, Colonia, Uruguay (1928-1935); an experience that achieved international recognition with the publication of the novel school diary *Vida de un maestro* (1935). Here, we choose to reconstruct a little known stage of the teacher and writer's career: his work in Mexico as an advisor to the SEP and teacher of normal schools (1939-1943), his participation in the 8th Conference of the New Education Fellowship (NEF) in the USA (1941) and his return to Uruguay in times of democratic reopening (1943-1950). The questions that guide this article are: what kind of work Jesualdo developed in Mexico? What his vision was of the Mexican*

educational process? What his trip to the United States consisted of and what kind of participation he had in the NEF Conference? Why he decided to return to Uruguay? How he was received and what repercussions his return had in the teaching profession? To answer these questions, we will mainly appeal to Jesualdo's personal documents found in his personal archive, in the Literary Archives Section of the National Library of Uruguay.

Keywords

Jesualdo Sosa, Uruguay, Mexico, United States, New School, Rural School.

Introducción

Jesualdo Sosa (1905-1982) fue un maestro y escritor uruguayo cuyo reconocimiento trascendió las fronteras nacionales. Su extensa y variada correspondencia da cuenta de que fue un intelectual que recorrió distintos países trabajando o brindando conferencias y que mantuvo vínculos con múltiples actores sociales: lectores, colegas, artistas, instituciones, asociaciones, gobiernos de distintos países, entre otros. Los textos publicados sobre historia de la educación en Uruguay describen a Jesualdo como un *precursor*, un *transgresor*, un *pionero* que, durante la dictadura de Terra², llevó

² Terra fue presidente constitucional entre 1931 y 1933, de facto entre marzo de 1933 y mayo de 1934, e interino hasta junio de 1938. Recién en 1942 se celebraron elecciones libres, de las cuales participaron todos los sectores políticos

adelante una experiencia pedagógica singular (1928-1935) que articuló elementos del escolanovismo con otras concepciones más ligadas a pedagogías marxistas; sin embargo, estos artículos no atienden en profundidad a la trayectoria del maestro luego de dicha experiencia (Soler Roca, 1987 y 2005; Martinis y Redondo, 2006; Santos, 2013).

Específicamente sobre Jesualdo Sosa en Uruguay se han publicado distintos trabajos. Podemos mencionar el artículo de Demarchi de Mila (1988), el libro de Taller Barradas (2005) y el artículo de Bordoli (2008) pero, sin dudas, una de los principales referentes en el estudio del pensamiento y trayectoria de Jesualdo es Carbajal, quien, desde la década de 1990, publica libros y artículos sobre el maestro uruguayo, dentro de los cuales podemos mencionar a Carbajal, Pastorino y Sosa (1995) y a Carbajal (2008), entre otros. Dada su trayectoria en la temática, Carbajal ha sido la encargada de redactar el prólogo para la reedición del libro *La invención creadora* (Sosa, 2019), publicado inicialmente en 1950 en Montevideo. Además de estos trabajos, destacamos la tesis doctoral de Ponce de León Mata (2017), quien realizó una reconstrucción biográfica de Jesualdo focalizándose en uno de los principales aportes teóricos del pedagogo, *La expresión creadora*. Si bien ambas autoras describen la trayectoria de Jesualdo, y mencionan su viaje México (1939-1943) y a Estados Unidos (1941), no analizan en profundidad su experiencia en ambos países ni las repercusiones que causó su retorno a Montevideo en 1943.

y, por la cual terminó siendo electa la fórmula de Juan José Amézaga y Alberto Guani.

En este artículo nos propusimos reconstruir esta etapa de su vida (1939-1950) con la intención no sólo de dar a conocer un trayecto poco estudiado de su biografía, sino también identificar qué ideas políticas y pedagógicas circulaban entre Uruguay, México y Estados Unidos. Para ello, a lo largo de este trabajo, procuramos responder los siguientes interrogantes: ¿qué trabajo desarrolló Jesualdo en México?, ¿cuál fue su visión sobre el proceso educacional mexicano?, ¿en qué consistió su viaje a Estados Unidos y cómo fue su participación en la 8^{va} Conferencia de la *New Education Fellowship* (NEF)?, ¿por qué decidió regresar a Uruguay?, ¿cómo fue su recibimiento y qué repercusiones causó su regreso en el magisterio?³

A fines del año 1939 Jesualdo se fue a vivir a México, tras haber sido contactado por la SEP para trabajar allí, país donde residió por más de dos años —estando en México, viajó a Estados Unidos para participar en la 8^{va} Conferencia de la *New Education Fellowship* (NEF)—. El año 1950 señala el fin de una etapa en que Jesualdo estuvo más estrechamente vinculado con el escenario político y educativo de Uruguay. Si bien siguió residiendo mayormente en Montevideo, su actuación no estuvo relacionada con el escenario nacional. Este pedagogo e intelectual, a partir de su

³ Vale mencionar que este trabajo forma parte de la tesis doctoral titulada *Configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)* (Reisin, 2022); en la misma reconstruimos las trayectorias de cinco maestros uruguayos, incluyendo a Jesualdo Sosa. Dicha investigación ha sido presentada en la UNC en diciembre de 2022 y se prevé su defensa durante el primer semestre de 2023.

primer viaje a la URSS en 1951, comenzó a estar más vinculado al bloque soviético, aunque esta relación no le limitó su participación en eventos académicos en países de América, Europa, Asia y África.

En Uruguay, hacia mediados de la década de 1930, un sector del magisterio que estaba procurando impulsar reformas en el ámbito de la educación rural, veía en la escuela rural mexicana un modelo que le permitía pensar y construir sus propias experiencias y concepciones educativas (Reisin, 2021). A su vez, la corriente pedagógica *Escuela Nueva* tenía una importante llegada en el magisterio uruguayo, por lo cual, la experiencia desarrollada por Jesualdo en la Escuela Rural n.º 56 fue considerada como un aporte para generar transformaciones en las prácticas escolares, tanto por haber sido desarrollada en el ámbito rural como por incorporar, de una manera muy personal y situada, concepciones y métodos escolanovistas. Sin embargo, estas reformas que anhelaba un sector del magisterio no se pudieron llevar a la práctica durante el terrismo. En este sentido, no es casual que Jesualdo, luego de ser destituido de su cargo de maestro en Uruguay, se haya ido a trabajar a México, un país en el cual se estaban llevando adelante importantes reformas sociales y educativas vinculadas con el ámbito rural. El magisterio uruguayo debió esperar hasta la reapertura democrática en 1943 para que algunas de sus demandas sean tenidas en cuenta por el Estado.

Un grito de alarma⁴

Carbajal sostiene que Jesualdo fue, tomando la categoría de Giroux, un *intelectual transformativo* por su «[...] calidad de profesional reflexivo y activo como por su compromiso social» (Carbajal, 2019: 11). Este maestro fue un prolífico escritor, no sólo de textos académicos sino también literarios, su vínculo con las expresiones artísticas le permitió producir obras de distintos géneros:

[...] incursionó en varios géneros literarios (novela, poesía, periodismo) pero su producción estuvo vinculada a la pedagogía y a la historia; llegó a publicar una treintena de títulos en su país y en el exterior, algunos distinguidos con premios [...] además de otros que quedaron inéditos (Carbajal, 2019: 12).

Muchas de sus obras inéditas se encuentran en el *Archivo Personal Jesualdo Sosa*, localizado en la Biblioteca Nacional de Uruguay.

Jesualdo comenzó a ganar reconocimiento en el magisterio y en círculos intelectuales de izquierda con la publicación de su libro *Vida de un maestro* (1935). Entre 1928 y 1935, ejerció como docente en la Escuela Rural n.º 56, ubicada en Canteras del Riachuelo, en el departamento de Colonia. Allí no sólo se animó a llevar adelante una experiencia que forzaba los límites de lo legalmente posible en un contexto político autoritario, sino que

⁴ *Un grito de alarma* es una expresión empleada por Jesualdo en el prólogo a la segunda edición de su libro *Vida de un maestro* (1936).

además la narró en un atractivo diario de escuela novelado que se convirtió en un libro de referencia dentro del magisterio y que atravesó las fronteras del país, haciendo que Jesualdo gane reconocimiento en otros países de la región (Carbajal, 2019). Debido a la repercusión que causó este libro, en 1935 Jesualdo fue destituido de su cargo de maestro por el gobierno de Terra.

Sobre su experiencia como maestro en Canteras de Riachuelo, Jesualdo sostuvo que emplearon «[...] toda la libertad que nos daban y un poquito más de la prohibida» (Sosa, [1950] 2019: 50) para convertir a la escuela en el *centro social de la región*; esta libertad, que Jesualdo obtenía saltando por fuera de lo estipulado en los programas escolares, la empleaba en favor del *interés del niño*. Esta concepción de respetar el interés infantil y favorecer el desarrollo de su personalidad está basada en principios escolanovistas. Vale mencionar que Jesualdo, antes de su paso por la Escuela Rural n.º 54, había trabajado entre 1926 y 1928 en la Escuela Experimental n.º 1 del departamento de Montevideo. A esta escuela también se la conoce como *Malvín*, ya que estaba localizada en dicho barrio. La experiencia de Jesualdo en aquella institución no fue buena; al respecto, el maestro señaló que, si bien se seguían métodos y principios escolanovistas, su aplicación práctica no despertaba el interés en los niños; y que, a su vez, tampoco existía libertad de acción para los docentes —por ejemplo, la posibilidad de realizar paseos fuera del edificio escolar era limitada—. En su libro *Vida de un maestro*, da cuenta de las *fiscalizaciones* que realizaba el director de la Escuela Malvín en sus

clases ingresando a las mismas para tomar lección a los estudiantes y reclamarle la libreta a Jesualdo, *e. g.*:

Siempre se quedaba en el salón, no sé si para justificar su actitud inquisitorial ante mi indiferencia o si para impedir que yo defraudara su fiscalización [...]. A veces le decía duramente que ellos eran unos falsos, porque predicaban lo contrario de lo que exigían. Y que no me haría jamás cómplice de esas falsedades (Sosa, 1947: 53).

Las restricciones que los directivos imponían a Jesualdo hicieron que el maestro decida renunciar a esta escuela y opte por trasladarse a una escuela rural, pequeña y aislada, pero, intuía Jesualdo, menos controlada por las autoridades escolares y gubernamentales (Sosa, 1947). Es posible que esta experiencia que tuvo Jesualdo de joven en la Escuela Experimental n.º 1 haya hecho que mantenga una posición crítica con el escolanovismo a lo largo de su vida; si bien comulgaba con distintos principios teóricos de esta corriente, sobre todo los vinculados con el desarrollo de la creatividad en los niños, cuestionaba los modos en que algunos de sus representantes pretendían llevar a la práctica estos lineamientos pedagógicos. Sin embargo, esta experiencia no hizo que el maestro se aleje definitivamente de esta corriente pedagógica. Más adelante veremos cómo, a inicios de la década de 1940, fue invitado a participar en la 8^{va} Conferencia de la *New Education Fellowship* en Estados Unidos. Este era el evento más importante del movimiento pedagógico internacional *Escuela Nueva*.

A diferencia de lo sucedido en Malvín, su trabajo en la Escuela Rural n.º 54 de Colonia del Riachuelo (1928-1935) fue apoyado y promovido por la directora de dicha institución, la maestra María Cristina Zerpa. Con la directora no sólo lo unía una afinidad pedagógica sino también personal, fueron novios de jóvenes mientras Jesualdo vivía en Montevideo y en 1928 se casaron. Sin embargo, a pesar de contar con el apoyo de la institución y gran parte de la comunidad, la experiencia tuvo un final abrupto. La publicación del libro *Vida de un maestro* (Sosa, 1935) fue el medio por el cual se hizo conocida la obra de Jesualdo y el motivo por el cual el gobierno lo persiguió y destituyó. Lo peligroso, para el terrismo, no era una experiencia aislada de un maestro en un pequeño vecindario a orillas del Río de la Plata, posiblemente se hayan llevado adelante prácticas escolares similares a las desarrolladas por Jesualdo en otros rincones del país que pasaron completamente inadvertidas; lo riesgoso, era que esta experiencia se difundiera dentro del magisterio y que otros maestros quisieran replicarla, tenían que evitar que las ideas de Jesualdo circularan y que el maestro se convirtiera en un referente para sus pares. Jesualdo, por su parte, sabía que las ideas son poderosas cuando son compartidas. Al respecto relató en el prólogo de la segunda edición de su libro en 1936:

Tenía fe, sí, en la labor consciente que realizamos en la escuelita de Canteras de Riachuelo [...]. Pero confiar solamente en esto, me parecía poco para quien quería dar un grito de alarma en la sociedad en que se mueve, llevar una palabra de duda al satisfecho empleado burocratizado, y, sobre todo, insistir en la falsedad con

que cumple su misión nuestra escuela. Sin embargo, su rápida difusión, la numerosa crítica de todo el mundo, las continuas invitaciones de centros de alta jerarquía espiritual de América para ampliar mis conceptos creacionistas [...], me creaban la más difícil situación moral y material entre los organismos docentes de mi país. Había que vengar en mí y en mi escuelita del ensayo secreto, a la burocracia ofendida (Sosa, [1936] 1947: 12).

Este poético grito de alarma que Jesualdo escribió en *Vida de un maestro* (1935) llamó la atención del gobierno. El terrismo le cercenó a Jesualdo el desarrollo profesional, intelectual y político en su país desde la publicación de su libro. Sin embargo, la censura no impidió que en los ámbitos vinculados con la educación la palabra escrita de Jesualdo circule y sea reconocida por estudiantes normalistas y por maestros. Este reconocimiento al interior del magisterio uruguayo se puede apreciar en la publicación que tuvo en el *Boletín de la Unión Nacional de Magisterio* en 1938, la cual estaba encabezada con la frase: *Escribe JESUALDO*. Este encabezado puede dar a entender que el público magisterial al cual estaba destinado este *Boletín* conocía perfectamente al autor; a su vez, que Jesualdo publique en este *Boletín*, puede ser interpretado como un apoyo por parte del sindicato a los planteos del maestro/escritor y como un aval de Jesualdo a esta asociación magisterial. Jesualdo tituló aquella nota *Carta desesperada a la maestra de mi hijo*. En la misma, le demanda públicamente a la docente que no anule con sus metodologías de enseñanza la

expresión creativa de su niño. De esta forma, tal como hizo anteriormente con su diario de escuela novelado, lleva su experiencia personal, como maestro y como padre, a la escena pública, buscando interpelar con su historia al magisterio.

Una vez destituido, publicó otro libro, menos conocido, titulado *Fuera de la escuela*, donde narró su experiencia cuando le prohibieron seguir ejerciendo el magisterio en su país. Ese libro se publicó por primera vez en 1940 en Argentina, al igual que *Vida de un maestro* (1935). El prólogo de *Fuera de la escuela* fue redactado por Jesualdo en Montevideo en el año 1939; allí se quejó de las limitaciones para ejercer su profesión en su país, mencionó cómo había sido bien recibido en Argentina y anunció que se va a trabajar a otro país. No mencionó a cuál, pero sabemos, por la fecha en que fue redactado este prólogo, que ya había sido contactado por el gobierno mexicano.

Un mundo que está constantemente con los ojos clavados en México⁵

A finales del año 1939, durante el mandato del General Lázaro Cárdenas, Jesualdo fue contratado por el Secretario de Educación Pública (SEP), Vázquez Vela, para trabajar como técnico asesor. En 1940, siguió trabajando bajo la dirección del Secretario Sánchez Pontón, durante la presidencia de Ávila Camacho hasta

⁵ Frase extraída de artículo *Lo que los intelectuales y pueblos de Iberoamérica esperan de la educación mexicana* (Sosa, s. f.).

inicios del año 1943⁶. Según narró Jesualdo en un libro inédito sobre su experiencia en México⁷, su función en la SEP consistía en informar el estado general de las escuelas urbanas y rurales, tarea que le implicó recorrer gran parte del país. Paralelo a este cargo, ejerció como docente en el *Profesorado de Ciencias de la Educación y literatura y teatro infantiles* de la Escuela Nacional de Maestros y acompañó a estudiantes normalistas en sus prácticas *tierra adentro* (Sosa, 1947). Además de estos trabajos, asesoró técnicamente en los *Seminarios de Capacitación para Maestros Rurales*, dictó diversos seminarios en el interior de país; dirigió la práctica docente final (*práctica intensa*) de un grupo de maestros del Istmo de Tehuantepec; escribió artículos en la prensa (*El Nacional* y *El Popular*) y elaboró informes sobre la *verdadera situación de la*

⁶ Los mandatos de Cárdenas (1934-1940) y de Ávila Camacho (1940-1946) fueron muy distintos, estas diferencias también se pueden observar en las políticas educativas que cada uno desplegó: «Con la educación socialista y la intensificación del reparto agrario, la revolución llegó a su momento más radical con el presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). En la década de los cuarenta, entre la guerra mundial y las consecuencias económicas de la expropiación petrolera (1938), iniciaría una época distinta, encausada a la modernización e industrialización, bajo políticas más conciliadoras. En 1942 una ley de educación quitó el carácter coeducativo a la educación y en 1945 un nuevo artículo constitucional eliminó su orientación socialista para volver al laicismo planteado por los constituyentes del 1917 y encausar un proyecto educativo modernizador y uniformador, que eliminaba el carácter especial de la educación rural que se había impulsado desde 1921» (Civera, 2011: 13).

⁷ Hacemos referencia a un libro inédito del autor titulado *Mis experiencias pedagógicas en México*, cuyo prólogo fue escrito en 1947. Se encuentra en nuestro plan de trabajo realizar una edición de dicho material.

escuela pública mexicana. Además, en 1940 participó activamente en la *Conferencia Nacional de Educación de México* y en la reestructuración de planes y programas (Ponce de León Matta, 2017).

En cuanto a la visión de Jesualdo sobre el proceso educacional mexicano, encontramos en su archivo personal un artículo titulado *Lo que los intelectuales y pueblos de Iberoamérica esperan de la educación mexicana*. Estimamos que el texto fue escrito en 1940 y da cuenta de una etapa en la que Jesualdo, muy entusiasmado, tenía confianza en el proceso *revolucionario* que el pueblo y gobierno mexicano estaban llevando adelante. Justamente su título hace referencia a cierta expectativa por parte de los *intelectuales de Iberoamérica* en relación a la educación mexicana. En dicho texto, Jesualdo comienza relatando que tiempo después de su llegada a México concurrió a la clausura de cursos para maestros rurales en el Estado de Jalisco. Se sorprendió por lo multitudinario del acto y por la composición diversa racial de ese alumnado pronto a recibirse, mencionó a hombres y mujeres con diversos orígenes y formaciones intelectuales. Sobre estos maestros rurales, Jesualdo expresó:

[...] tuve la sensación de que toda esta gente [...] no tenía la menor sospecha de lo que su trabajo y su fervor silencioso y parco —o su misma indiferencia— representan para el resto de América. Ninguno de ellos [...] sabía cierto que hay un mundo que está constantemente con los ojos clavados en México (Sosa, s. f.).

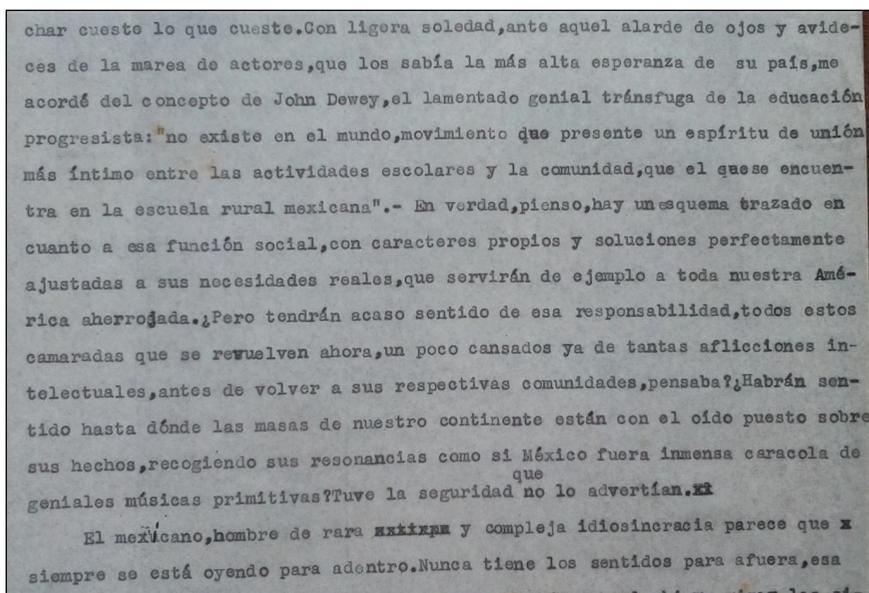


Imagen 1. Extracto del artículo *Lo que los intelectuales y pueblos de Iberoamérica esperan de la educación mexicana* de Jesualdo Sosa (s. f.).
Montevideo: Archivo Jesualdo Sosa. Biblioteca Nacional de Uruguay.

A continuación, citó a Dewey, a quien calificó como «[...] el lamentable genial tráfuga de la educación progresista»⁸. Este filósofo estadounidense, en las décadas de 1920 y 1930, había visitado en diversas ocasiones México y había celebrado las interrelaciones entre las actividades escolares y la comunidad.

Retomando lo planteado por Dewey sobre la educación mexicana, Jesualdo aseveró que lo desarrollado en México servirá de *ejemplo a toda nuestra América*. Sin embargo, frente al

⁸ Esta calificación ambivalente a Dewey debe inscribirse en el posicionamiento crítico que Jesualdo siempre mantuvo con el escolanovismo.

reconocimiento de Dewey y del resto de la intelectualidad americana de la importancia de la obra educativa mexicana, sigue llamándole la atención el desconocimiento de estos *camaradas*, en alusión a los maestros rurales, de la *responsabilidad* que supone ser vistos como un para toda América. Al respecto, se pregunta: «[...] ¿habrán sentido hasta dónde las masas de nuestro continente están con el oído puesto sobre sus hechos, recogiendo sus resonancias como si México fuera inmensa caracola de geniales músicas primitivas?». Y se responde: «Tuve la seguridad de que no lo advertían. El mexicano, hombre de rara y compleja idiosincrasia parece que siempre está oyendo para adentro».

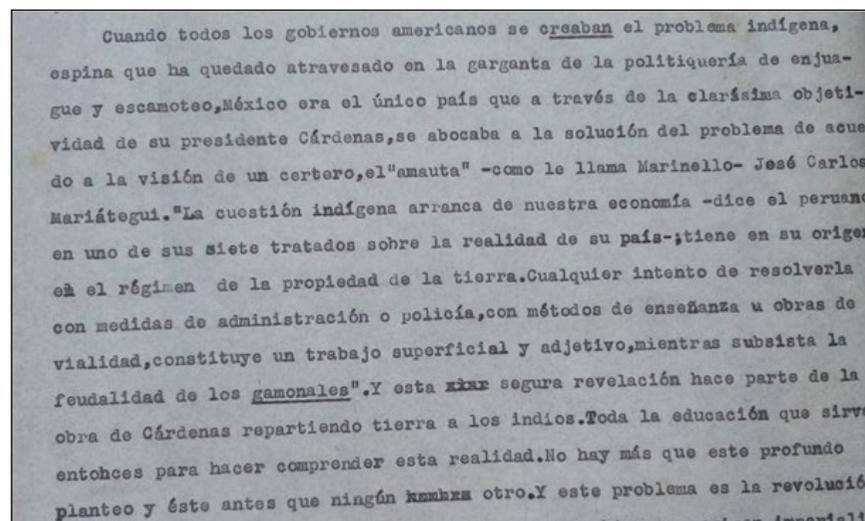


Imagen 2. Extracto del artículo *Lo que los intelectuales y pueblos de Iberoamérica esperan de la educación mexicana* de Jesualdo Sosa (s. f.).
Montevideo: Archivo Jesualdo Sosa. Biblioteca Nacional de Uruguay.

Resulta interesante esta observación de Jesualdo sobre la *idiosincrasia del hombre mexicano*, particularmente del maestro rural de origen campesino e indígena, quien era considerado el actor principal de un proceso revolucionario, pero que ignoraba la relevancia transnacional de su labor. La representación de un sujeto *que siempre está oyendo para adentro* parece estar vinculado con la cosmovisión que formuló el profesor normalista Cayetano Gonzáles Santos en la carta que le envió a Jesualdo; allí expresó: «[...] estamos trabajando como nuestros antepasados para ser tan grandes como ellos». En este proceso, quien había salido de su tierra natal y viajado por diversos países, pensando, disertando y asesorando, era el uruguayo Jesualdo. La mayoría de los maestros rurales de origen indígena en México no habían viajado por fuera de la cabecera de su Estado. ¿Pero en que radicaba, en ese entonces, lo revolucionario del proceso político y educativo mexicano para Jesualdo? En el artículo que estamos analizando lo responde.

Aquí rescató el gobierno de Cárdenas y su política de reforma agraria, *repartiendo tierra los indios*; y vinculó, tomando a Mariátegui, el *problema indígena* con el régimen de propiedad de la tierra. La educación, sostuvo, debe servir para «[...] hacer comprender esta realidad» y acompañar el proceso de reforma agraria. Su artículo cierra con el siguiente mensaje dirigido a los intelectuales y pueblos de Iberoamérica:

A la escuela de México compite hoy una función de honor, la estructuración formal de su sentido educativo [...] De aquí debe surgir la palabra más justa, el método más racional y justiciero, la experiencia más rica y

duradera. A este orden de cosas, intelectuales y pueblos de Iberoamérica que esperan nuevos días, sabrán corresponder como lo han hecho hasta ahora, con su devoción y esperanza, las cifras intransferibles de nuestra condición humana (Sosa, s. f.).

Estando Jesualdo en México, fue invitado a exponer en la 8^{va} *Conferencia de la New Education Fellowship* (NEF) que tuvo lugar del 6 al 12 de julio de 1941 en Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos. Además de participar en dicha Conferencia, fue convocado, con todos los gastos pagos por la *Progressive Education Association* (PEA) para dictar conferencias en diversas universidades de Estados Unidos⁹. El documento *Figura y transfigura de 8^{va} Conferencia Internacional de Educación en Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos*¹⁰, texto posiblemente inédito que escribió sobre cómo recibió la invitación de la PEA para viajar a Estados Unidos y su experiencia en la 8^{va} *Conferencia* de la NEF, da cuenta de ciertas *dudas y sospecha* que sentía el maestro en relación

⁹ La PEA se originó en 1919 en Estados Unidos mientras que la NEF en 1921, en Francia. Si bien perseguían objetivos comunes —ya que ambas consideraban que el niño debía ser el centro del proceso educativo—, existía una competencia por el liderazgo a nivel internacional. En 1932, después de años de negociación, llegaron al acuerdo de que la PEA sea formalizada como la sección estadounidense de la NEF (Rabelo, 2021).

¹⁰ Este texto consta de aproximadamente cincuenta páginas y se encuentra, junto con la invitación de la PEA y el folleto de la 8^{va} *Conferencia Internacional de Educación* en Ann Arbor, Michigan, en el *Archivo Personal de Jesualdo Sosa* de la Biblioteca Nacional de Uruguay.

a esta insistente invitación de la *Asociación*¹¹. Le habían enviado tres cartas, la primera a su dirección de Montevideo, en la cual se pedía que acuda en representación de Uruguay, y luego otras dos a México, solicitando que confirme su asistencia. Jesualdo, según señaló en el documento mencionado, no sabía si viajar o no a Estados Unidos; se preguntaba cuál era la intencionalidad política de dicha conferencia, sospechaba que la misma era *imperialista*, ya que estaba no solo sostenida por el gobierno de Estados Unidos, sino también financiada por las principales empresas de dicho país. Él, convertido en un referente intelectual para la región, posiblemente no quería que su nombre quedase manchado en una jugada política internacional que lo excedía. En este escrito, explicó que tuvo conversas con colegas sobre la conveniencia o no de participar de la misma y que finalmente decidió participar. Viajó conjuntamente con el Ministro de Educación de México, el Lic. Sánchez Pontón, quien también participó de la conferencia.

Las sospechas de Jesualdo tenían su fundamento. Rabelo (2021), analizó cómo la NEF, la PEA y el Departamento de Estado de Estados Unidos se entrelazaron en la *8ª Conferencia Internacional* de la NEF, encuentro celebrado por primera vez en los Estados Unidos. La autora explica que la localización de esta conferencia no fue casual, sino que fue una oportunidad única para fortalecer los lazos con países latinoamericanos que, hasta ese momento, habían participado poco en las actividades de la NEF.

¹¹ Jesualdo aparece en el listado de los delegados latinoamericanos de la *8ª Conferencia* de la NEF que recibió publicaciones de la PEA (Rabelo, 2021).

Rabelo sostiene que esta pretensión acercar a los educadores latinoamericanos al NEF estuvo vinculada con la agenda política estadounidense relacionada con la política del *Buen Vecino* desarrollada por Estados Unidos.

Vale mencionar aquí, que esta conferencia internacional, la cual tenía una gran relevancia en la circulación de ideas y métodos educativos a nivel mundial —recordemos que aún no existía la UNESCO—, se estaba desarrollando en Estados Unidos, justamente durante la Segunda Guerra Mundial. El contexto internacional imponía el debate principal en torno a los motivos por cuales se había caído nuevamente en una terrible guerra y cuál era la finalidad de la educación en la construcción de un nuevo orden mundial. Al respecto, Jesualdo mencionó en dicho texto que en la conferencia Dewey, en su carácter de Presidente Honorario de la PEA, sostuvo que «[...] debe construirse un nuevo orden social y forjarse un nuevo tipo de educación como parte integral de la construcción de este inclusivo orden humano»; en este escrito, Jesualdo, le cuestiona a Dewey que

[...] ese «nuevo tipo de educación» que se preconiza alcanzar en el «nuevo orden social», no será, todavía, el que responda a la educación como meta objetiva. Y lo peor es que sabéis que no lo será [...] pero insistís en él como si nada supieras (Sosa, s. f.).

Es posible que su experiencia en dicho viaje haya generado en Jesualdo la adquisición de un posicionamiento más crítico con el movimiento escolanovista, el cual observaba como un aliado de la

política estadounidense. Esta radicalización en su posicionamiento político y pedagógico lo acercó a la URSS, país con el cual entabló vínculos a partir de su afiliación al Partido Comunista Uruguayo en 1944.

*Este no es el libro que hubiera gustado escribir*¹²

Con el correr de la década de 1940, las políticas distributivas de Cárdenas quedaron atrás y el país tomó un rumbo claramente capitalista¹³. Civera (2013) señala que ya en los últimos meses del mandato de Cárdenas, la política educativa en relación a las Escuelas Normales tomó un rumbo represivo y contrario a la orientación ruralista que tenían estas instituciones. Es probable que este cambio en la política mexicana haya transformado la visión que Jesualdo tenía del mismo¹⁴. Posiblemente por este motivo, y debido al retorno de la democracia en Uruguay, Jesualdo decidió volver a su país.

A principios de 1943, el Presidente Amézaga le ofreció trabajar como asesor en el Ministerio de Instrucción Pública. Mediante un fallo del tribunal para destituidos durante la dictadura de Terra, se le reconocieron sus años de servicio para el cómputo jubilatorio y le indemnizan con sueldos devengados en el tiempo en

que duró la destitución. Si bien no conocemos cuál fue la relación entre Amézaga y Jesualdo, en el archivo personal del maestro, encontramos una nota firmada por el Presidente el 7 de marzo de 1944, en la cual le agradece el envío de un ejemplar de los libros *Artigas. Del Vasallaje a la Revolución* (1944) y *Los fundamentos de la nueva pedagogía* (1944), que Jesualdo había publicado recientemente.

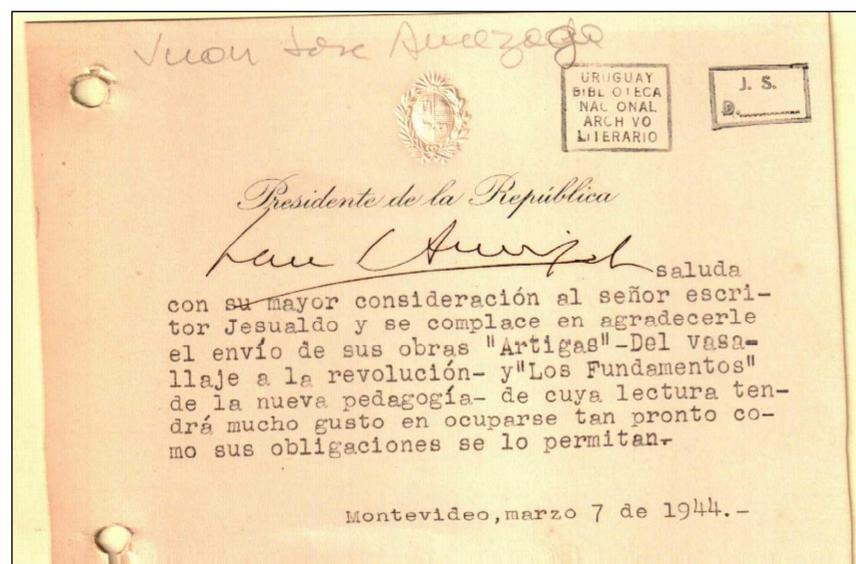


Imagen n.º 3. Nota del Presidente Juan José Amézaga a Jesualdo. Fecha: 7 de marzo de 1944. Fuente: Archivo Jesualdo Sosa. Biblioteca Nacional de Uruguay.

¹² Frase extraída del prólogo del libro inédito *Mis experiencias pedagógicas en México* (Sosa, 1947).

¹³ El mandato presidencial de Cárdenas finalizó el 30 de noviembre de 1940.

¹⁴ A su vez, desconocemos si el gobierno mexicano seguía precisando de su asesoría en la SEP.

En cuanto a su participación política, tras su regreso a Montevideo, Jesualdo decidió afiliarse al Partido Comunista Uruguayo y con dicha inscripción, comenzó a una etapa de vínculos con la URSS, lo cual lo llevó a viajar a dicho país y escribir un libro sobre dicha experiencia titulado *Mi viaje a la URSS* (Sosa, 1952). En cuanto a su actividad, además de trabajar como asesor del Ministerio de Instrucción Pública, en 1945 fue designado profesor de Historia de la Educación en los Institutos Normales.

Su regreso a Montevideo no pasó desapercibido para el magisterio. Al poco tiempo de haber llegado, la UNM (Unión Nacional de Magisterio) lo invitó al *Congreso Nacional de Maestros* de 1943. Este *Congreso* resolvió unir diversas asociaciones magisteriales y fundar la FAMU (*Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay*). Esta *Federación* creó la *Revista Concepto*, órgano de difusión de sus ideas y actividades, y nombró a Jesualdo como su director. En el primer tomo de dicha revista, el maestro Otto Nieman publicó un artículo sobre el último libro de Jesualdo, *Problemas de la educación y la cultura en América* (1943), el cual había escrito en México, a pedido del *Comité de Unidad del Magisterio de América* (CUMA); allí Nieman invitaba a la lectura del libro de Jesualdo ya que consideraba que este, por su trabajo en México y en Uruguay y por su recorrido de otros países de América, estaba en condiciones de escribir aquella obra.

Jesualdo participó en calidad de invitado especial del *Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural* (1944). En dicho *Congreso*, frente al magisterio uruguayo, hizo referencia a su experiencia en México mediante la presentación del trabajo: «La

escuela rural en América, el caso particular de la mexicana y la experiencia que nos proporcionó» (González Sierra, 1996: 67). Desconocemos el contenido de esta exposición, ni su repercusión en el magisterio, pero estimamos que al ser Jesualdo un invitado *especial* al *Congreso*, su palabra no pasó desapercibida. En el *Congreso* celebrado en 1944, el maestro tuvo además la función de redactar las conclusiones de la *1ª Subcomisión* denominadas *Antecedentes de la escuela rural; síntesis histórico crítico de la escuela rural del Uruguay; análisis objetivo sobre su orientación, su gestión y sus resultados*. Las conclusiones expresadas por Jesualdo señalan que la escuela y el maestro rural deben officiar como como *colaborador activo* de la *transformación social y económica* del medio donde actúa. Teniendo en cuenta lo señalado hasta aquí, podemos advertir que las intervenciones que Jesualdo tuvo en este *Congreso* estuvieron vinculadas a los aprendizajes que tuvo de su experiencia en México.

Entre 1943 y 1950, etapa en que Jesualdo volvió a radicarse en Montevideo, escribió y dictó la conferencia *Física, metafísica y actividad de México* (1943)¹⁵ y retomó la escritura del libro inédito *Mis experiencias pedagógicas en México*, cuyo prólogo está fechado en el año 1947. En ambos textos, a diferencia de lo que planteaba en el artículo *Lo que los intelectuales y pueblos de Iberoamérica esperan de la educación mexicana*, se puede percibir cierto desencanto por parte de Jesualdo con respecto al desenvolvimiento del proceso

¹⁵ Conferencia dictada por Jesualdo en *Rotary Club* de Montevideo el 27 de abril de 1943.

político y educativo mexicano. En estos documentos, pareciera que a un escritor tan experimentado como Jesualdo, le costaba ordenar las ideas y decidir qué transmitir sobre su experiencia en dicho país. En la conferencia que dictó en el Rotary Club en 1943, esta confusión en torno a qué transmitir a su audiencia, parece estar presente. Allí comenzó declarando:

Quien vivió más de dos años la dramaticidad de la Física, Metafísica y Actividad en México, y aún no ha podido traducir, con la fidelidad que impone tal experiencia, los hallazgos de sus estructuras en su peripecia por componerse un perfil definido, sabe que lleva ya perdida ante Uds., la batalla de querer interpretarlas en estos veinte minutos (Sosa, 1943: 1).

Mientras que en el prólogo del libro *Mis experiencias pedagógicas en México* empezó diciendo «Este no es el libro que hubiera gustado escribir» (Sosa, 1947: 1) y explicó, de forma algo confusa, algo que le hubiera gustado escribir sobre México pero que aún no pudo hacer. Luego Jesualdo expresó que con este libro intentó responder una demanda: «Lo que hago con este libro es tratar de responder a quienes desde mi regreso —y el tiempo vuela— me han preguntado sobre México, por sus planteos y reformas educacionales teóricas y sus consiguientes trabajos prácticos» (Sosa, 1947). Allí, describió a México como un *escenario multiforme y difícil*, un país «[...] por momentos incomprensible, lleno de negros y blancos, sorpresivo y palpitante» (Sosa, 1947).

El texto, escrito a máquina, está lleno de correcciones, oraciones tachadas y hasta párrafos enteros agregados en tinta por

parte de Jesualdo. Si bien en el prólogo Jesualdo sostuvo que este libro nació para responder una demanda de los uruguayos por conocer su sobre el proceso educacional mexicano, este avezado escritor, pasado ya cinco años de su regreso a Montevideo, parece no conformarse con el extenso libro que escribió. Aunque no podemos afirmar que el libro no se publicó por esta razón, consideramos que, si Jesualdo lo terminaba y deseaba publicarlo, lo podría haber hecho. En la portada del libro se ve que ya tenía arreglado su publicación en la editorial *Letras* de Montevideo y sabemos que, durante esta etapa (1943-1950), Jesualdo publicó un total de nueve libros, lo cual revela que era un escritor que no tenía inconvenientes durante aquellos años en conseguir quien lo publique¹⁶.

Por otra parte, en la obra *Educadores de América* (1945), Jesualdo hizo referencia a este libro sobre México que planeaba editar:

Invitado a colaborar en la escuela mexicana, por la Secretaría de Educación de ese país, ahí me estuve por más de dos años, luchando con los mejores por ajustar los propósitos y las teorías educativas del gran país

¹⁶ Entre 1943 y 1950 Jesualdo publicó en Uruguay los siguientes nueve libros: *Problemas de la educación y la cultura en América* (1943); *Los fundamentos de la nueva pedagogía* (1944); *José Artigas, el primer uruguayo ejemplo para los niños* (1944); *Literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil* (1944); *500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo* (1945); *17 educadores de América* (1945); *La enseñanza en el Uruguay* (1947); *Elegía autobiográfica* (1949); *La expresión creadora del niño* (1950); *Ideas pedagógicas* (1950).

azteca, generoso y amplio, pero confundido entre sus aspiraciones, ideales y sus duras realidades sociales [...] Los informes realizados, como consecuencia de los trabajos de Seminarios de capacitación de los maestros rurales, en las prácticas intensas, en el profesorado de la Escuela Nacional de Maestros y otras tareas, formarán un volumen, que será editado en su oportunidad. Mi intención era escribir un segundo «Vida de un maestro en México» que, así como en el primero, yo traducía la vida de un profesional de la enseñanza en un país capitalista, con el de México, lo haría en un país de extracción revolucionaria, en marcha hacia un probable socialismo (Sosa, 1945: 447).

Con esta cita se puede interpretar que no era México quien estaba «[...] confundido entre sus aspiraciones, ideales y duras realidades sociales», sino que era Jesualdo quien no sabía cómo interpretar ni qué transmitir sobre aquel complejo proceso, del cual formó parte como un extranjero invitado a asesorar, pero en el cual nunca pudo ser él el protagonista.

Conclusiones

Jesualdo, en Canteras del Riachuelo, lejos de las fiscalizaciones de los directivos de la Escuela Experimental n.º 1, pudo actuar con libertad como educador, dentro y fuera del perímetro de la Escuela Rural n.º 56. Transformó el local escolar en un centro social y cuidó y estimuló la expresión creadora de los

niños. Pero Jesualdo no quería que su experiencia allí se convirtiera en un caso aislado, anhelaba, como todo intelectual transformativo, interpelar a la sociedad, y al magisterio en particular, y por ello, publicó, a pesar de estar en un contexto político represivo, su libro *Vida de un maestro* (1935). Allí expresó un *grito de alarma* que fue oído por educadores e intelectuales de distintos países, pero que, a su vez, le causó la proscripción en su propio país

En 1939 Jesualdo fue contratado por el Gobierno de Cárdenas cuando las posibilidades de desarrollo personal y profesional en su país eran cercenadas por un gobierno autoritario. Allí pasó del entusiasmo al desánimo; el proceso posrevolucionario mexicano no desembocó en lo que él esperaba, como tampoco lo fue la PEA. La promoción de la asistencia de funcionarios y pedagogos latinoamericanos en la 8^{va} Conferencia de la NEF por parte de la PEA y, Dewey, «[...] el lamentable genial tráfuga de la educación progresista» (Sosa, s. f.), en carácter de Presidente Honorario, señalando cómo debía ser el *nuevo orden social* una vez finalice la Segunda Guerra Mundial, levantó las sospechas de Jesualdo y lo alejó de Estados Unidos y de sus lineamientos político-pedagógicos; no quiso ser parte de una organización internacional que consideraba aliada al *imperialismo*.

Regresó a Uruguay en 1943, pero este era un país distinto del que se fue; en plena reapertura democrática, ya no estaba más proscrito y su palabra era reclamada y esperada, pero, de su experiencia en México, parece no haber tenido claro qué transmitir. Sus encuentros con los maestros rurales lo dejaron perplejo, estos hombres, que miraban para adentro, parecían no darse cuenta de la

importancia internacional de su tarea tierra adentro. En su estadía allí le tocó transitar el declive de un proceso político que había esperanzado a intelectuales de izquierda de todo el mundo.

La perspectiva biográfica contribuye a que la historia de la educación abandone una mirada centrada en lo estatal y en lo prescriptivo. También, permite, en algunos casos, irrumpir por fuera los relatos nacionales y encontrar cómo las ideas circulan y entran en tensión, se reconstruyen, se difunden y/o se reservan, en momentos de incertidumbre política o confusión, para la intimidad en borradores sin publicar.

Recibido: 8 de agosto de 2022.

Aceptado: 20 de abril de 2023.

Referencias bibliográficas

- Carbajal, N. y Bordoli, C. (2008). *Maestro Jesualdo Sosa*. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- Carbajal, N. (2019). “Pedagogía y pensamiento crítico”. En Sosa, J. (2019). *La expresión creadora del niño*. Colección pedagogía nacional. Montevideo: ANEP-FHCE, pp. 9-35.
- Carbajal, N.; Pastorino, C. y Sosa, D. (1995). *La expresión creadora. Jesualdo: un precursor*. Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.
- Civera, A. (2011). “Notas sobre la historiografía de la educación rural en México”. En *Revista História da Educação*, volumen 15, número 35, septiembre-diciembre, pp. 11-31.
- Demarchi de Mila, M. (1988). “Praxis y teoría de un educador latinoamericano: Jesualdo”. En *Revista de la Educación del Pueblo*, pp. 6-12.
- González Sierra, Y. (1996). “Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio. 50 años de lucha de la FUM”. Montevideo: CIEDUR-FESUR.

- Martinis, P. y Redondo P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*. Paraná: Del Estante Editorial.
- Nieman, O. (1943). “Bibliografía pedagógica”. En *Concepto*, volumen 5, pp. 10-11.
- Ponce de León Mata, E. R. (2017). *Reconstrucción biográfica de Jesualdo Sosa a partir de su innovación pedagógica: La expresión creadora*. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Rabelo, S. R. (2021). “The New Education Fellowship, the Progressive Education Association, and the US Department of State: South America as part of a complex entanglement”. En *Paedagogica Historica*, volumen 57, números 1-2, pp. 183-199.
- Reisin, P. (2021). “¿Hay aspectos de la reforma escolar mejicana que convenga hacer nuestros? Pregunta planteada en una reunión de la Unión Nacional de Magisterio (UNM) de Uruguay en 1938”. En *History of Education in Latin America*, volumen 4, e25688.
- Santos, L. (2013). *Campamentos Educativos y pedagogía rural: una historia de encuentros*. ANEP: Campamentos Educativos.
- Soler Roca, M. (1987). “El movimiento a favor de una nueva escuela rural”. En Angione, A. M.; Brindisi, V., Castrillón, A. et al. *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Edición de la Revista de la Educación del Pueblo, pp. 27-74.
- Soler Roca, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Sosa, J. (1938). *Carta desesperada a la maestra de mi hijo*. Boletín Unión Nacional de Magisterio (UNM).
- (1939). “A manera de un pequeño testamento”. En Sosa, J. (1940). *Fuera de la Escuela. Segunda parte de “Vida de un maestro”*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- (1945). *17 Educadores de América*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- (1947). *Vida de un maestro*. 3ª edición. Buenos Aires: Editorial Losada.
- (2019). *La expresión creadora del niño*. Colección pedagogía nacional. Montevideo: ANEP-FHCE.

- Correspondencia enviada por el Presidente J. J. Amézaga a Jesualdo Sosa. Archivo Personal de Jesualdo Sosa, Sección Archivos Literarios, Biblioteca Nacional de Uruguay (7 de marzo de 1944). Montevideo. Consultado en septiembre de 2019.
 - Correspondencia enviada por el profesor Cayetano Gonzáles Santos a Jesualdo Sosa Archivo Personal de Jesualdo Sosa, Sección Archivos Literarios, Biblioteca Nacional de Uruguay (12 de septiembre de 1940). Montevideo. Consultado en septiembre de 2019.
 - Física, metafísica y actividad de México (1943). Archivo Personal de Jesualdo Sosa, Sección Archivos Literarios de la Biblioteca Nacional de Uruguay. Montevideo. Consultado en septiembre de 2019.
 - Lo que los intelectuales y pueblos de Iberoamérica esperan de la educación mexicana (s. f). Archivo Personal de Jesualdo Sosa, Sección Archivos Literarios, Biblioteca Nacional de Uruguay. Montevideo. Consultado en septiembre de 2019.
 - Mis experiencias pedagógicas en México Archivo Personal de Jesualdo Sosa (1947), Sección Archivos Literarios, Biblioteca Nacional de Uruguay. Montevideo. Consultado en septiembre de 2019.
- Taller Barradas (2005) *Canteras de Creación. De la Piedra a la Forma: Riachuelo una escuela transformadora*. Ediciones Del Taba.

Reseñas

Giménez, J. C. (2021). *Virado a Sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*. 1ª edición. Rosario: Prohistoria, 300 pp.

ISBN 978-987-809-023-8

*Javier E. Rodrigo*¹

Desde que la educación adquirió el carácter de política de Estado en la Argentina, sus actores e instituciones han quedado supeditados, en gran medida, al ritmo de los cambios políticos. Tal vez por este motivo, el campo educativo ha sido comprendido en clave política tanto para el diagnóstico como para condensar las aspiraciones y los deseos de gobiernos y oposiciones.

En su reciente libro, *Virado a Sepia: Política y educación en Santa Fe de los años treinta*, el historiador Juan Cruz Giménez indaga magistralmente en el conflictivo diálogo de ambos campos en el espacio santafesino en una *década* demarcada por los golpes de Estado de 1930 y 1943. Junto con *Auroras en Provincia* (2011)

¹ Universidad Nacional del Litoral. Argentina. Contacto: [javier.rodrigo20@gmail.com]. ORCID: [https://orcid.org/0009-0007-9767-822X].

y *La política en las tramas educativas* (2017) —en coordinación con Bernardo Carrizo—, se trata del tercer proyecto en que el autor aborda la educación santafesina desde la lente de la política. En esta oportunidad, buscó condensar —aquí en solitario— las reflexiones obtenidas de la prolifera investigación para su tesis de maestría abocada a las políticas educativas en la década de los treinta. Es también, como todo buen libro, una obra que bebe de la experiencia, en este caso de la trayectoria de Giménez como docente y funcionario en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

A partir de estos antecedentes, el autor contribuyó con otro aporte ante la amplia vacante en la historia de la educación en el caso santafesino, especialmente si se tiene en cuenta que se trata de un campo relativamente joven en la historiografía argentina —solo recientemente cohabitado por historiadores junto con sociólogos, pedagogos e investigadores de Ciencias de la Educación—. De esta forma, el investigador retoma exponentes de la historia de la educación a nivel nacional, con figuras como Adriana Puiggrós, Pablo Pineau e Inés Dussel; al igual que contribuciones más recientes sobre el caso santafesino de Adrián Ascolani, María del Carmen Fernández y Diego Mauro, entre otros.

Similares consideraciones deben hacerse respecto al otro acervo bibliográfico retomado en la obra: los recientes aportes de la *nueva* historia política sobre Santa Fe. En este punto sobresalen los estudios, ya clásicos, de Darío Macor y Susana Piazzesi. Formado con ambos historiadores, Giménez continúa sus

observaciones sobre la política santafesina que contribuyeron a romper con la imagen de la *Década Infame*. Lejos del estereotipo centrado en fraude y corrupción, el libro permite recomponer la mirada sobre un periodo de tensiones entre diversos actores políticos acerca del sistema democrático y su relación con el orden institucional republicano. Así ocurre con el caso selecto, en que tales disputas se expresaron en las intervenciones federales de 1930-1932 y 1935-1937. Ambas fueron una suerte de prólogos de dos singulares experiencias políticas: el gobierno demoprogresista de Luciano Molinas (1932-1935) y los gobiernos antipersonalistas de Manuel María de Iriondo (1937-1941) y Joaquín Argonz (1941-1943). Con buena parte de sus políticas enfocadas en el sistema educativo, los gobiernos del Partido Demócrata Progresista (PDP) y de la Unión Cívica Radical Antipersonalista (UCRA) destacaron por sus ensayos reformistas en el campo educativo.

Al pasar al análisis de la obra, *Virado a Sepia* comete una excelente *herejía* historiográfica: no deja que la simple cronología imponga su orden temático, sino que se adentra y sale de los cuatro momentos institucionales mencionados en torno a ciertos *nudos problemáticos* que se exploran a lo largo de sus páginas. El criterio diacrónico permite a su autor navegar por los tiempos múltiples y discordantes de la política y la agenda educativa, rompiendo con ello el corsé de un criterio exclusivamente institucionalista.

Por supuesto, los ejes se encuentran ligados entre sí en torno a ciertos hilos conductores. El principal de ellos,

fundamental para evitar que los aspectos netamente políticos o educativos monopolicen el argumento, se encuentra en el concepto de *culturas políticas*. Al utilizar su versión heredera de la academia francesa, Giménez recuerda que la política no se compone solo de partidos, dirigentes y programas, sino que también de prácticas, discursos y representaciones muy variados y rara vez demasiado cohesionados. Ante todo, el autor deja claro que necesariamente debe usarse el plural del concepto al referirse a Santa Fe en los años treinta, especialmente porque el hilo argumental del libro recorre el decurso de las culturas políticas demoprogresista y antipersonalista santafesinas, expresadas a través de sus representaciones y reformas ante la cuestión educativa, y que son abordables, por un lado, a partir de las propuestas demoprogresistas fundamentadas en la tradición reformista y liberal-republicana que se remontan a las primeras experiencias de la Liga del Sur y, por el otro, a partir de las reformas del antipersonalismo, especie de *cocktail* de nuevo nacionalismo, viejo catolicismo provincial e —sin aparente contradicción— innovación y experimentación pedagógica.

Acorde con el criterio diacrónico comentado, el texto se organiza en tres partes que dialogan de diferente forma con las culturas políticas en disputa. Así ocurre con la primera, *Política y educación en los años treinta*, donde se las presenta en torno a un problema común: la crisis de legitimidad política, surgida tanto del inédito gobierno demoprogresista como del fraude electoral de las gestiones antipersonalistas. La problemática continúa en el segundo capítulo, pero a partir de la detallada descripción de las

principales instituciones de la política educativa provincial, el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento y el Consejo General de Educación. Finalmente, en el tercer capítulo se pone en discusión al demoprogresismo y al antipersonalismo ante los avances de la Iglesia y la cultura católica en la opinión pública del país, que, no obstante, en Santa Fe, pareciese presentar más continuidades que rupturas.

A continuación, en la segunda parte, *Políticas educativas y tensiones pedagógicas*, Giménez aborda algunos hitos de la agenda educativa y los conflictos en el terreno pedagógico que generaron. Mientras que en el capítulo cuatro explora el problema del analfabetismo y las estrategias elaboradas para combatirlo.

En el quinto realiza un trabajo de historia intelectual acerca de la *nave* del escolanovismo, sus paradójicas influencias en el debate pedagógico y su puesta en práctica —de modo experimental— en algunas escuelas durante la gestión antipersonalista. Por último, en el capítulo seis se desarrolla la temprana consolidación de los mecanismos de centralización e intervención estatal practicados por estas gestiones en las áreas salud y educación.

Para terminar, en la tercera parte, *Ensayos reformistas en la educación*, Giménez concentra en los capítulos siete y ocho los programas educativos demoprogresistas y antipersonalistas. Pese a que se trata de una constante, aquí se desarrollan en profundidad los procesos de *virados a sepia* que titulan la obra. Se trata de un elegante concepto por el cual, con la analogía del fenómeno químico de *envejecimiento* de la apariencia de las

fotografías a una tonalidad sepia, el autor aborda el proceso de construcción de *legitimidades sustitutivas* por los gobiernos santafesinos de la década del treinta a partir de la reinterpretación y puesta en escena de elementos de un pasado idealizado —particularmente, porque las políticas educativas y culturales fueron netamente coloreadas de este sepia—. De esta forma, ante la crisis de legitimidad, el novel gobierno del PDP fundamentó su ley de educación de 1934 y la creación de los Consejos Escolares de Distrito en los proyectos *liguistas* de descentralización política de Lisandro de la Torre e, incluso, en la tradición federalista norteamericana.

Por su parte, en el capítulo ocho se indaga en la gestión de Manuel de Iriondo. Aquí, los virados a sepia del iriondismo se fundamentaron ante el pecado original del fraude electoral. El gobierno, en cambio, optó por legitimarse desde la agenda educativa y las instituciones culturales —como museos o la Junta Provincial de Estudios Históricos— y por ampararse en aniversarios y celebraciones de figuras patricias del pasado provincial —como Estanislao López, Simón de Iriondo (padre de Manuel), Domingo Silva o Rodolfo Freyre—. Junto con el intento de legitimación esbozado en forma de un republicanismo de tono aristocrático que miraba al pasado, el gobierno opuso exitosamente a su falta de legitimidad de *origen* otra de *ejercicio* mediante una sorprendente proliferación de obras públicas.

A modo de cierre, *Virado a sepia* constituye un excelente trabajo historiográfico para todo tipo de académicos interesados en el estudio de la política y la educación en la primera parte del

siglo XX argentino. Aunque la obra se concentra en las especificidades de la educación santafesina, se trata sin dudas de un caso de comparación relevante para analizar en relación con otras provincias, tanto durante la década del treinta como en periodos anteriores y posteriores.

Al salir de lo que Halperín Donghi ha llamado la *cofradía* de los historiadores, resulta refrescante una obra que se permita un análisis tan riguroso del sistema educativo. Aunque sea en tiempos pasados, procura no caer en respuestas fáciles en términos de efectividad o resultados. En momentos en que la educación se encuentra en el debate público como uno de los *signos* de la decadencia del país, resulta tanto más valiosa una obra que indague sobre los diagnósticos y políticas a inicios de siglo ante un contexto que también se percibía en crisis.

Guichot-Reina, V. (ed.) (2022). *Mujer, educación e inclusión laboral: Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)*. 1^{ra} edición. Barcelona: Octaedro, 218 pp. ISBN 978-84-19312-98-3¹ Mariano González-Delgado²

142

En los últimos años el campo de la Historia de la Educación se ha desarrollado dentro los diferentes giros historiográficos que se acometieron durante las décadas finales del siglo XX. La historia cultural fue uno de esos giros. Dentro del mismo, las líneas de trabajo relativas a la historia de la mujer y el proceso de socialización desigual que el sexo femenino ha recibido respecto a los hombres en el ámbito educativo, ocuparon un lugar predominante dentro del campo indicado.

En las últimas décadas podemos encontrar notables investigaciones que refieren la desigualdad que ha sufrido la

¹ E-Book disponible en [<https://octaedro.com/libro/mujer-educacion-e-inclusion-laboral/>].

² Universidad de La Laguna. España. Contacto: [mgondel@ull.edu.es]. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-9817-9317>].

mujer en el espacio educativo. En este sentido, destacan aquellos trabajos que han indicado cómo a lo largo de la historia las mujeres estuvieron infrarrepresentadas en el sistema educativo hasta la segunda mitad del siglo XX. Por otro lado, también destacan los análisis que han observado la desigualdad de acceso a los estudios de carácter científico de la mujer o el escaso número de mujeres que han ocupado puestos de mando dentro de los propios centros escolares. Además, se deben señalar aquellos estudios que se dedicaron a reivindicar y dignificar el trabajo llevado a cabo por intelectuales del género femenino (profesoras y científicas, principalmente). Nos referimos a esas intelectuales que habían quedado relegadas a un segundo plano de la historia educativa a pesar de jugar un papel preponderante en el desarrollo de teorías o reflexiones de carácter teórico y práctico sobre el hecho educativo en sí.

Sin embargo, la desigualdad experimentada por la mujer en el sistema educativo no se circunscribe exclusivamente a su grado de acceso a determinadas titulaciones, el lugar que ocupa en espacios de toma de decisiones o en su visibilidad como intelectual de la misma. Como señala la editora en la *Introducción* del trabajo, dentro del sistema educativo existen «[...] mecanismos que dificultan que las mujeres podamos conseguir la igualdad real que reivindicamos como cuestión de justicia». Dentro de dichos mecanismos, el currículum y, en concreto, los manuales escolares, han jugado a lo largo de la historia educativa un rol principal en la configuración de un imaginario colectivo acerca del papel de la mujer en el espacio público y profesional.

Los manuales escolares, por tanto, han ayudado a configurar y transmitir una serie de ideas, valores, creencias, actitudes y mentalidades sobre el lugar que la mujer debía ocupar en uno de los ámbitos que configuran la identidad de las personas en las sociedades occidentales: el mundo del trabajo.

Esta obra, por tanto, es una notable aportación a aquellos estudios que se sitúan dentro de las líneas de trabajo relativas a la historia de la manualística escolar y la historia del currículum. Su objetivo es analizar la evolución que ha experimentado la representación de la mujer en el ámbito laboral durante la Transición a la democracia en España dentro de los libros de texto. Pero esta obra nos ofrece también un punto diferente; una línea de trabajo más amplia que se fusiona con las propuestas relativas al análisis de la cultura escolar en un sentido más amplio. Nos referimos aquí a las nuevas direcciones que han tomado los estudios sobre la socialización escolar incorporando otros medios usados en las aulas, como los *mass-media*, y que también transmiten una serie de valores determinada sobre el rol femenino en el mundo laboral. De esta forma, con muy buen criterio, este libro también analiza los procesos de socialización laboral femenina transmitidos por el cine español. Lo hace de una forma muy curiosa y novedosa: a través de la mirada de las directoras cinematográficas españolas sobre la mujer trabajadora actual.

Para llevar a cabo el objetivo indicado, el libro se divide en dos partes o bloques. Ambos están constituidos por ocho capítulos, más una interesante *Introducción* y un *Epílogo*. La primera parte está compuesta por tres capítulos. Todos ellos, se

dedican a contextualizar el lugar que ha ocupado la mujer en el espacio público durante la Transición a la democracia en España. Como sabemos, los libros de texto no son instrumentos que se configuran en abstracto. Son, fundamentalmente, un corpus de conocimientos que se construyen socialmente. Los contextos lingüísticos, políticos, culturales, entre otros, influyen de manera directa en su desarrollo. Por este motivo, los tres primeros capítulos se centran en analizar el contexto en el que dichos libros de texto fueron escritos. En el primer capítulo, la editora del libro, Virginia Guichot-Reina, realiza un amplio recorrido sobre la herencia cultural recibida por las mujeres en la Transición, justo después de la caída de la Dictadura franquista. De esta forma, hace una notable profundización sobre los espacios de socialización escolar y cultural de las mujeres durante esta época. A renglón seguido, una de las investigadoras más influyentes del campo de la Historia de la Educación en España, Consuelo Flecha, realiza ese mismo ejercicio de contextualización, pero desde el ámbito escolar exclusivamente. Su interesante capítulo se centra en ofrecer la evolución del acceso de la mujer en el sistema educativo español durante los últimos cuarenta años. Como señala la profesora Flecha, a pesar de los avances, el techo de cristal y el suelo pegajoso siguen siendo dispositivos de nuestra esfera laboral que entorpecen la promoción social y profesional de muchas mujeres. Estos hechos se avistan como uno de los grandes horizontes a los que debemos enfrentarnos para alcanzar la plena igualdad y justicia social. De ahí, el interés de libros como este.

El último capítulo de este bloque, escrito por Nazareth Gallego y Estrella Montes, se centra en profundizar en las desigualdades explicadas en el capítulo anterior pero dentro del plano académico. España y Portugal, todavía, presentan unas cifras que demuestran la existencia de un proceso de segregación y desigualdad ocupacional en el ámbito de la investigación y la carrera académica. Las autoras nos hablan de dos procesos segregadores (la diferencia de acceso a diversas ramas de conocimiento y la desigualdad en la ocupación de posiciones en la carrera académica) que son necesarios desterrar hoy en las instituciones de educación superior.

El segundo bloque del trabajo aborda la forma a través de la cual dichos procesos contextuales se canalizan en la práctica escolar. Para ello, los siguientes capítulos se centran en analizar diferentes manuales escolares durante la Transición a la democracia en España. El primero de este bloque, que se corresponde con el cuarto capítulo del libro, nos ofrece un interesante estudio en el que se revisan las investigaciones llevadas a cabo desde los años ochenta sobre la desigualdad de género y manuales escolares. Los autores, María José Rebollo y Pablo Álvarez, destacan el sexismo existente en los libros de texto y en la propia cultura escolar española. No debemos perder de vista que tales manuales escolares son un artefacto central de la construcción de la cultura escolar.

El capítulo escrito por Ana María de la Torre analiza las representaciones femeninas en el ámbito laboral desplegadas por los libros de texto de lengua castellana y ciencias sociales de la

Transición. Se puede decir que, con este capítulo, el libro aterriza de forma amplia y concreta en la investigación de la representación femenina y el mundo del trabajo en los manuales escolares. El trabajo presenta un notable interés. Primero, porque analiza tanto el contexto discursivo como el iconográfico de tales manuales. Segundo, porque señala la escasa representación femenina que en el plano económico o laboral se da en los libros de texto. Existen muy pocos modelos femeninos o referentes intelectuales que produzcan un proceso de socialización positiva en el que las mujeres en edad escolar puedan tener modelos a partir de los cuales desarrollar su actividad profesional futura.

Los siguientes capítulos arrojan conclusiones similares a las expuestas por Ana María de la Torre. De esta forma, tanto el capítulo sexto, escrito por Patricia Delgado y Bárbara de las Heras, como el séptimo, desarrollado por Pilar Moreno, Mario Ferreras y Olga Moreno, indican que el porcentaje de apariciones profesionales masculinas son superiores a las femeninas en los libros de texto de lengua y literatura o geografía e historia. En ambos capítulos se explica que la desigualdad de la mujer se representa no sólo en un plano horizontal, también vertical. De esta manera, la desigualdad de la mujer también está presente desde un doble punto de vista. Por un lado, los manuales siempre representan al género femenino como un ente pasivo en las distintas tareas profesionales a través de las cuales son representadas. Por otro lado, su presencia en la esfera pública es menor y, en la privada, aparecen principalmente bajo el rol de amas de casa o madres al cuidado de los hijos.

El último capítulo, como ya hemos comentado, se centra en estudiar las representaciones femeninas en el cine español dirigido por tres de sus cineastas más importantes en los últimos años: Icíar Bollain, Isabel Coixet y Gracia Querejeta. El autor del capítulo, Valerino Durán, examina las películas de estas tres directoras entre 2011 y 2021. A diferencia de los resultados expuestos en los análisis sobre los libros de texto, estos filmes más actuales nos indican la gran presencia de personajes femeninos en el ámbito laboral e institucional. Dicho de otra manera, muchas de las películas analizadas denuncian las dificultades que las mujeres padecen a la hora de desarrollar su carrera profesional debido a la compaginación del trabajo con las tareas domésticas. Este cine, por tanto, configura una crítica al modelo de integración social femenina y reivindica la construcción de políticas institucionales que ayuden a modificar esta realidad o desigualdad de partida.

En el *Epílogo*, la editora del libro realiza una serie de reflexiones y apuntes relacionados con las investigaciones presentadas en esta obra. Nos indica la desigualdad existente todavía hoy entre hombres y mujeres y la necesidad de seguir trabajando e investigando sobre esta cuestión. En la medida en que entendamos y analicemos cómo se desarrolla la desigualdad de la mujer en los procesos de socialización actual dentro de la escuela, podremos dar un paso adelante en la búsqueda de la igualdad en todos los ámbitos de nuestro contexto más inmediato. Por tanto, la selección del material escolar se antoja una tarea central a desarrollar por las editoriales, los expertos educativos y

los centros escolares. Una interesante conclusión que nos remite a la necesidad de pensar cómo y en qué planos se construye el currículum.

Pussetto, M. (2022). *Lo que fue un paraíso se tornó un infierno: experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950*. Córdoba: Alción, 164 pp.

ISBN 978-987-8962-26-9¹

Gabriela Lamelas²

146

Lo que fue un paraíso se tornó un infierno recupera y analiza experiencias educativas de infancias en un hogar-escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950, década marcada por los últimos años del peronismo en el poder y la irrupción violenta de la autodenominada Revolución Libertadora. Una investigación abordada desde una perspectiva socio-antropológica para acercarse a la historia de procesos educativos de las infancias. La investigación se apoya en fuentes orales y

¹ El libro surge a partir de la Tesis de Maestría en Investigación Educativa con orientación Socioantropológica. Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba dirigida por Guadalupe Molina y codirigida por Mónica Maldonado. Disponible en [<https://bit.ly/4705Xna>].

² FFyH, UNC. Argentina. Contacto: [gabrielamelas@unc.edu.ar]. ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-8620-5212>].

documentales, fragmentarias, inevitablemente indiciarias. La entrevista y el relato oral son los recursos principales, sin descuidar el análisis de un conjunto discontinuo e intencionalmente desarticulado de documentos con los que construye un entramado analítico de prácticas, experiencias y contexto. Se acerca a estos documentos, al decir de Inés Dussel (2019), con sensibilidad etnográfica, para rastrear qué cuentan sobre la vida de las personas que habitaron esa institución.

En la investigación se reconoce con claridad aquello de que las preguntas de un investigador hacen archivo, construyen archivo. Sus interrogantes, enlazados y formulados a partir de las memorias de Juan, Carlos, Braulio y Pebeta, van iluminando el pasado (Arendt, 2018) un pasado invisibilizado e intencionalmente silenciado.

En particular, se destaca que recurre a la fotografía como documento histórico, documento particularmente complejo y desafiante en tanto fuente para acercarnos a la historia de la educación. Analiza fotografías interrogándolas respecto a qué cuentan sobre esas experiencias, sin dejar de preguntarse qué quiso contar el fotógrafo sobre el hogar-escuela y la Fundación Eva Perón. Pero la operación más interesante deviene de que, durante su investigación, Mariano Pussetto propone un diálogo entre esas imágenes y los relatos orales, a partir de invitar a sus entrevistados a un ejercicio: observar esas imágenes y reconocer cómo dialogan con sus memorias. ¿Qué produce la fotografía en quien la mira? La fotografía se vuelve un recurso de la memoria, abandonando su carácter de verdad y entramándose con la

experiencia y las vivencias. En este encuentro, Mariano Pussetto recupera para el análisis lo que se narra pero también silencios, resignificaciones, ratificaciones y rectificaciones de sentidos.

El libro señala a las infancias como objeto de disputa en el período, disputas que tensan el rol del Estado, de las clases dominantes, de la Iglesia Católica y de sus instituciones de beneficencia y caridad. Este nudo de problemas y el resultado de la investigación ofrecen un aporte fundamental a una línea de investigación histórica local aún con muchas preguntas, en instituciones no escolares específicamente creadas para las infancias. La *Sociedad de Beneficencia*, institución clave de la vida educativa en la provincia de Córdoba junto a las escuelas de distintas confesiones que, desde la década de 1870, reunían en sus proyectos educativos centenares de niñas y niños de los sectores más vulnerabilizados de la ciudad, fueron hasta la fundación del hogar-escuela, hegemónicas en este terreno. Para la Iglesia católica, el clericalismo y su laicado nacionalista, la infancia debía ser custodiada, redimida conceptualizándose como una infancia *ruda*, infancia *abandonada*, infancias *en riesgo*. Niñas y niños depositarios hasta entonces de múltiples alterizaciones: abandonados, desamparados, sin padres, hijos de nadie, *guachos*. Su protección, entendida también de formas muy diversas, era disputada entre la tutela familiar, la de la Iglesia y sus instituciones, por el Estado, los gobiernos, la escuela.

En las décadas anteriores a la fundación del hogar-escuela por la *Fundación Eva Perón*, y al menos desde fines de 1870, el clericalismo, las congregaciones religiosas, el Estado y otras

agencias se disputaron en la provincia la regulación de sus conductas, sus hábitos. La infancia fue depositaria de valoraciones e imaginarios a los que debía acercarse. Se buscó determinar modos de estar, de ser, de vestirse, de hablar, de pensar, de sentir, coincidiendo siempre en la necesidad de *redimir* a la infancia del lugar de salvajismo en la que se la colocaba. La educación para el trabajo, la disciplina escolar, la educación moral y cívica y la religión se valoraron como opciones, no siempre excluyentes, en esta labor (Lamelas, 2022). Este libro aporta una capa fundamental al análisis de las tensiones en las formas de concebir a las infancias, el lugar del Estado, de otras instituciones, la puja entre caridad y derechos, problematizando las concepciones sobre la educación de las infancias desprotegidas, tanto de la *Sociedad de Beneficencia* y como de la *Fundación Eva Perón*, dos formas de acción social antagónicas, aunque no sin puntos en común. El libro permite realizar un análisis comparativo desde su título: *paraíso e infierno, el día y la noche*, se dice más adelante, haciendo visibles aquellos modos fundamentalmente diferentes de concebir la relación y formas de protección de las infancias.

Otra arista a destacar refiere a la relevancia de la temática. Los hogares-escuela de la *Fundación Eva Perón* tuvieron gran alcance, llegando a albergar a 500 internos en más de 20 instituciones en todo el territorio nacional. Conocer y comprender su papel en un proceso más general se constituye en un aporte clave.

El libro realiza un aporte al conocimiento de las políticas y acciones educativas sostenidas sobre las infancias durante el

segundo gobierno peronista y el modo en que el *Hogar Escuela Juan Domingo Perón* y las niñas y niños que ahí vivían se transformaron en blanco de odio social a partir de la autodenominada Revolución Libertadora. En el análisis se entrecruzan escalas: la vida cotidiana de la institución, el contexto local, el nacional y, aunque no se explicita, el internacional. Contextos que no están ahí sólo mencionados como el escenario donde se desarrolla la trama histórica, sino que atraviesan la vida cotidiana de esas infancias. Contextos que producen señalamientos, estigmas, promueven o confiscan derechos, amores, violencias, bombardeos, separaciones y encuentros. Numerosos asuntos son transversales al proceso que se analiza: los debates entre espiritualismo y positivismo, la religión en la escuela y las conflictivas relaciones entre el peronismo y la Iglesia católica, el contexto mundial bélico, los vínculos de la política provincial y su peso decisivo en esos años en el escenario nacional, las críticas respecto a que el hogar-escuela implicaba el avasallamiento de la autonomía provincial, la relación entre educación y trabajo, la educación escolarizada y no escolarizada (aunque sí formalizada), entre otros puntos que se podrían mencionar. La vida de las personas, con nombres propios, se vuelve un analizador también de las tensiones sociales, políticas, económicas y culturales de un período.

A lo largo de la lectura del libro llama la atención la referencia a la abundancia en las memorias que se hacen presentes. Recuerdan el espacio, sus objetos, la experiencia vinculada a palabras tales como *inmenso*, *de todo*. Sus memorias

dan cuenta de *millones de zapatos*, *millones de chokolatines*, *toneladas de jabón*; al mismo tiempo recuerdan que todo estaba *requete limpio* y que el disfrute y la diversión también eran *a lo grande*, disponiendo de *un parque de diversiones completo*. En esta misma dirección, pero dando cuenta de otra dimensión, también recuerdan muchos cuadros de Perón y Eva y que hasta la marcha peronista se cantaba todo el tiempo. La lectura va provocando la sensación de que algo de este proyecto para las infancias se jugaba justamente allí.

El libro también propone al lector líneas en las que seguir pensando: el vínculo entre los rezos cristianos frecuentes en el hogar-escuela y los rituales de agradecimiento político a Eva y a Perón como aristas de la tensión del peronismo con las instituciones de la Iglesia; pero también la posibilidad de indagar y problematizar los *efectos* en los sujetos de determinadas propagandas y discursos. En los relatos de los entrevistados es posible reconocer que permearon y perduraron en sus subjetividades algunas prácticas y hábitos más que los discursos, cantos o cuadros. Carlos, por ejemplo, cuenta que no usa zapatillas, ni *jeans*, solo zapatos y pantalón de vestir y camisa, aspectos que reconoce como huellas de su paso por el hogar-escuela, *marcas* las llama, pero no se reconoce peronista, «[...] no soy peronista para nada, nunca lo fui», afirmación que sostiene más de una vez en sus relatos. Su autor afirma que el hogar-escuela fue concebido más como hogar que como escuela, al menos hasta la Revolución Libertadora, lo que, entre otros aspectos, se expresó en que niñas y niños asistían a otras escuelas

de la ciudad, poniendo límites a su carácter de institución total. Entonces, más allá de que niñas y niños asistían a las escuelas Olmos y Alberdi, respectivamente, ¿en qué sentido es posible hablar de un proyecto educativo en el hogar-escuela?

Un último aspecto remite a valorar este libro en tanto reconocer el aporte a la restitución histórica de fragmentos de la historia explícitamente silenciados. Lo que estudia, aquello que se narra, las memorias que se recuperan, fueron objeto de silenciamiento y una operación explícita de invisibilización, un aporte al presente con responsabilidad de futuro.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ciudad de México: Iztapalapa.
- Dussel, I. (2019). “La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico”. En *Educación en Revista*, número 76, pp. 13-29.
- Lamelas, G. (2022). *La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Franceschini, S. C. (2020). *Discursos y prácticas de la Eugenesia en la formación de profesores en Educación Física en Argentina durante las entreguerras. Los casos del INSEF de Buenos Aires y San Fernando. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes*¹

*Adrián Cammarota*²

La tesis de la licenciada Silvina Franceschini, defendida en el programa del posgrado de maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Quilmes, presenta un planteo original que pone en discusión un conjunto de preocupaciones que entroncan con los desafíos actuales de las ciencias sociales en torno a las prácticas de la Educación Física en las escuelas. Permite reflexionar sobre el desarrollo de la disciplina en Argentina bajo el manto ideológico que se desprendía, a inicios del siglo XX, de las propuestas que la autora denomina como

¹ Director: Pablo Scharagrodsky. Fecha de la defensa: 04/11/2020. Universidad Nacional de Quilmes.

² UNLaM-CONICET. Argentina. Contacto: [adriancammarota2000@gmail.com]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0003-3022-7145].

protoeugenésicas. Indaga en los discursos, en los saberes y en las prácticas que se registraron en el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INSEF), bajo el Sistema Argentino de Educación Física (SAEF), fundado por Enrique Romero Brest en 1906 en la ciudad de Buenos Aires. Este buscó edificar las bases del *cuerpo argentino* con una combinación ecléctica de axiomas, principios y características de diversos sistemas importados del continente europeo. Con los mismos tópicos encara el análisis del Instituto de Educación Física de San Fernando establecido en 1939 en la provincia de Buenos Aires. Como ha señalado Scharagrodsky (2015), la Educación Física estuvo sustentada, en un principio, por el paradigma científico decimonónico que suministró conocimientos que luego se convirtieron en reglas de acción para ser aplicadas por los educadores *físicos* y practicadas por las y los estudiantes. Se transformó en una de las herramientas nodales para modificar los hábitos malsanos y fortalecer el desarrollo orgánico e intelectual de sus destinatarios.

Tomando como estudios de casos los profesorados señalados, la autora desarrolla un análisis que tiene en cuenta los dispositivos como el currículum, las fichas biotipológicas, los planes de estudio, los contenidos curriculares de las materias, los manuales, los exámenes de admisión y las prácticas basadas en las mediciones antropométricas. En rigor, la propuesta logra rescatar de manera efectiva, no solo el pensamiento de Romero Brest y sus implicancias ideológicas y formativas en los orígenes de la Educación Física, sino también, el protagonismo que tuvo la

eugenesia en los ámbitos académicos por fuera de los institutos mencionados.

El recorte temporal está centrado en dos etapas específicas: la primera va de 1901 a 1930, hegemonizada por las ideas del romerismo, quien les asignó a las prácticas corporales una perspectiva fisiológica, pedagógico-didáctica, higienista y, como ya señalamos, protoeugénica. La segunda etapa inicia en 1930, con la denominada *restauración conservadora*, demostrando el triunfo curricular en la provincia de Buenos Aires de la veta militarista, espiritualista y conservadora que predominó en los ejes del currículo, momento en el cual los otrora postulados de Romero Brest fueron desplazados gracias a la creciente influencia de la Asociación Argentina de Eugenesia y Medicina Social fundada a principios del siglo XX. La asociación, ligada con elementos políticos ultraconservadores y de raigambre católica, apuntaba a erradicar las enfermedades como factor degenerativo de la raza (alcoholismo, sífilis, tuberculosis), pero también a eliminar las ideologías políticas consideradas disolventes del orden social como el anarquismo o el marxismo.

Por lo expuesto, la tesis muestra una sólida reconstrucción de ese contexto científico, político y de constitución de saberes que dieron vida a los postulados eugenésicos desarrollados en Europa a fines del siglo XIX, tributarios de los alardes biológicos de raíz galtoniana y spenceriana. Así, en los institutos de formación de Educación Física y, en menor medida, durante su porosa incorporación en las escuelas primarias, —destinadas no solo a educar sino también a construir una *raza fuerte* y

disciplinada en pos de un proyecto de nación—, se entreveían las aspiraciones de una parte de las elites políticas y del campo intelectual que consensuaron una agenda de intervención para el fortalecimiento orgánico y moral de la heterogénea población nutrida, esencialmente, de la inmigración de ultramar.

La investigación se destaca por presentar un equilibrio narrativo que lleva a una lectura fluida para el lector. Los capítulos están bien estructurados y en función de los problemas planteados en la introducción. La producción conceptual y la administración de las fuentes es correcta, con un análisis que resulta pertinente y que propone un eficaz examen de las fuentes auscultadas construido sobre la base de una articulación diacrónica de fuentes primarias y secundarias, entre las que se destacan las *Memorias del Ministerio e Instrucción Pública*, los *Anales de la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, la *Revista de Educación Física*, los programas y las fuentes institucionales, entre otros insumos documentales auscultados. Las entrevistas en profundidad, realizadas a exalumnos de los profesorados, canalizan en un instrumento que le permite a la investigadora iluminar la modalidad de cursada, la estructuración de los planes de estudio y ciertos valores internalizados en la vida cotidiana.

Organizada en tres capítulos, el primero da cuenta del pensamiento filosófico de Augusto Comte, las categorías de análisis de Spencer en la obra de Romero Brest y las raíces europeas de la biotipología italiana, enfatizando en el cruzamiento entre la medicina, la educación, *la raza* y el cuerpo. También describe la veta intelectual de otros pensadores influenciados por

el positivismo y el evolucionismo decimonónico, como José Ingenieros. Como bien señala la tesista, las ciencias naturales, vía el modelo organicista, incidieron en el pensamiento de pedagogos, médicos, y políticos como insumos ideológicos para diagnosticar e intervenir en la denominada *cuestión social* en las primeras décadas del siglo XX. Es dable señalar que esta reconstrucción se liga con los objetivos del sistema escolar contemplado en la Ley n.º 1420, ya que la edificación de la nacionalidad ameritaba el fortalecimiento de la sociedad en términos biológicos, siendo la escuela un espacio para la medicalización de las niñeces cuyas taras hereditarias debían ser modificadas, segregando lo normal de la anormalidad o la salud de la enfermedad. Podemos agregar que la Educación Física, en su faz higiénica y moral, formó parte de un amplio dispositivo de medicalización social del cuerpo.

Por su parte, el segundo capítulo analiza los planes y programas de estudio del INSEF entre 1901-1924. Encara sus posicionamientos políticos y filosóficos con una apuesta metodológica que desentraña el entroncamiento de los discursos y las prácticas de la eugenesia en la Educación Física, junto con sus validaciones, sus legitimaciones y la construcción profesional del campo. Según la autora, los discursos son definidos como un sistema de producción, control, selección y exclusión de enunciados. Resulta de vital interés en este capítulo el empalme entre el eje biomédico de la formación (*Anatomía, Fisiología, Fisiología del Ejercicio, Trabajos de Laboratorio, Primeros Auxilios y Biometría*), y la edificación de un marco legal y epistemológico de la Educación Física en articulación con el biologicismo

reinante en el mundo científico de la época. En otro nivel, la obsesión por clasificar estuvo presente en el sistema de ingreso al INSEF, donde los postulantes debían responder a ciertos criterios de admisión.

El tercer capítulo da cuenta de la ruptura de la hegemonía en torno a las ideas de Enrique Romero Brest con los nuevos diseños curriculares del INSEF entre los años 1925-1938 y 1940-1945. En la disputa en el campo por las prácticas corporales, la investigadora se inmiscuye en las estrategias de los actores que estructuraron esos planes, observando que emergieron nuevas y a la vez antiguas y reiteradas formas de encarar la política, la educación, las prácticas corporales y la manera de comprender la ciencia y la antropología. El resultado de esta reestructuración fue la victoria de la eugenesia constitucionalista hacia la década de 1940, la cual marcó, como consecuencia, el ocaso de la hegemonía del Sistema Argentino de Educación Física.

Un dato sumamente interesante es el entrecruzamiento de estos saberes construidos en los institutos con el espacio escolar. Las propuestas de medir, predecir o corregir las conductas y las debilidades corporales de niñas y niños se materializaron en el experimento de las fichas biotipológicas impulsadas por el Dr. Arturo Rossi a inicios de la década de 1930 en la provincia de Buenos Aires, bajo el poder político del gobernador filofascista Manuel Fresco. En este contexto, queda a las claras que el modelo de Educación Física predominante en el periodo 1930-1945 era funcional a los postulados de la reforma educativa impulsada por el gobernador, la cual hacía hincapié en la voluntad, la emoción y

los sentimientos, el desarrollo de la personalidad, el espíritu y el perfeccionamiento corporal mediante los ejercicios físicos.

La obra enlaza un adecuado planteamiento metodológico con la rigurosidad académica, transformándose en una contribución al campo historiográfico que tiene como interés el problema de las corporalidades. A su vez, dialoga con los estudios que abrevaron en la medicalización escolar, los procesos de salud/enfermedad en clave histórica y los saberes de la eugenesia y la biotipología que entroncaron —con mayor énfasis a partir de la década de 1920 y 1930— con los postulados higienistas que colonizaron diversos espacios institucionales en Argentina.

Por lo expuesto, la investigación nos convoca a (re)pensar la centralidad epistemológica de la Educación Física para reflexionar, no solo sobre su historia, sino también, sobre su práctica actual en las escuelas primarias y secundarias. Nos invita a analizar con mayor rigor, además, las reconfiguraciones que tuvo la disciplina en los últimos años, sobre todo, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006, cuando su praxis comenzó a ser concebida como una disciplina para favorecer la autonomía y la comprensión del trabajo corporal y motriz, como contracara palmaria del esquema pretérito que signaba al cuerpo como una herramienta entrenable.

Referencias bibliográficas

- Scharagrodsky, P. (2015). “El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad”. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volumen 37, edición 2, pp. 158-164. Disponible en [<http://bit.ly/44TCF88>].

Rodríguez, L. G. y Petitti, M. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*. 1^{ra} edición. La Plata: Teseo, 244 pp.

ISBN 978-987-88-2008-8

*Emmanuel Montivero*¹

154

La Escuela Normal de Paraná fue la primera institución normalista del territorio nacional. Impulsada por Domingo F. Sarmiento en 1869, dos años después —con George Stearns en la dirección— abrió sus puertas. El libro analiza los primeros cien años de existencia y recorre los cambios en su configuración curricular e institucional. Para llevar adelante esta tarea, Laura Graciela Rodríguez y Mara Petitti enuncian tres grandes supuestos. El primero, que la tarea de los funcionarios debe ser comprendida según sus orígenes y formación recibida. Luego, que su investigación da cuenta de los recursos que dispensaron en la institución, las percepciones sobre la profesión docente y el contexto general. Por último, que los directores

¹ UNT-CONICET. Argentina. Contacto: [emmanuelmontivero201@gmail.com].
ORCID: [https://orcid.org/0009-0009-7542-926X].

implementaron adecuaciones locales a los lineamientos diseñados en el Ministerio.

Con la llegada de José María Torres en 1876 se dispuso la incorporación de alumnas mujeres y de la enseñanza religiosa dentro de los horarios escolares además de la creación del Jardín de Infantes. Hacia 1883, con la contratación de Sara C. de Eccleston se creó el primer *Kindergarten* en la institución y se incorporaron los avances pedagógicos de la época sin tensar el vínculo con otros actores locales, como el obispo de Paraná. Años más tarde, con la jubilación de Torres y el traslado de Eccleston a Concepción del Uruguay, la dirección quedó en manos de Gustavo Ferrary en el Curso Normal y de Antoinette Choate y Lucy Doolittle en el Jardín. Los resultados del *Kindergarten* eran valorados positivamente por Ferrary y, en consecuencia, se incorporó al Curso Normal a través de la aprobación de un nuevo plan de estudios y un precario sistema de becas.

El segundo capítulo abarca el período entre 1889 y 1907, caracterizado por la eliminación de las becas para varones. Siguiendo una de las premisas propuestas, el contexto incidió profundamente en el funcionamiento de la institución. Ante un escenario de crisis económica y política, las autoras plantean cuatro hipótesis: los directores tenían perfiles similares, la eliminación de las políticas de becas impulsó un lento proceso de feminización así como de cambio de los orígenes territoriales de los estudiantes. Rodríguez y Petitti señalan dos *reglas no escritas* que apuntan a una inequidad existente. A pesar de ello, las egresadas de Paraná conformaron una *incipiente y novedosa élite*

profesional femenina. En tercer término, el cierre del Profesorado de Jardín fue perjudicial para estudiantes y profesores pero tuvo el apoyo de una parte de la sociedad. Por último, ante el cierre de los Cursos de Magisterio, los egresados fueron reubicados en otras Escuelas Normales.

En 1892, Torres volvió a la dirección y, al igual que durante su paso previo, la tarea fue el disciplinamiento de profesores y alumnos. En ejercicio del *Reglamento* de 1886, Torres estableció que todo alumno maestro que no reconociese las reglas de la institución atentaba no sólo contra los directores, maestros y condiscípulos, sino contra la misma idea de la Nación. Ese mismo año las protestas ya se habían desactivado; sin embargo, los problemas matriculares persistían. En tal sentido, Rodríguez y Pettiti recuperan un informe de 1893 en el cual el director expresaba la deserción en el nivel primario y en el Curso Normal y planteaba que la eliminación de la política de becas había generado que los estudiantes explorasen el mercado laboral antes de concluir con sus estudios. En 1897 se produjo el cierre del Profesorado en Jardín de Infantes y la comunidad educativa se manifestó en contra. Finalmente, el Ministerio decidió mantener su funcionamiento. Respecto al destino de los primeros egresados de la Escuela Normal, una vez consumados los ajustes presupuestarios en Paraná y Capital, comenzaron los traslados hacia el interior del país.

El tercer capítulo inicia con la llegada de Maximio Victoria a la dirección. La trayectoria de Victoria es presentada desde su recorrido por la burocracia educativa y su percepción sobre el

proceso de feminización, que le resultaba preocupante debido a que eran los maestros varones quienes debían ocupar los cargos en los Consejos de Educación, Inspecciones y Escuelas Rurales mientras que las mujeres estaban circunscritas al ejercicio de la docencia en ámbitos urbanos.

Por otro lado, el proceso de creación de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) estuvo atravesado por el debate entre liberales y conservadores en torno a la formación de profesores y maestros en el campo de las ciencias de la educación. El *Comité Nacional pro Universidad* contó con el auspicio de las autoridades locales, dirigentes radicales y reformistas, además del estímulo de Victoria. La alternativa era mantener la Universidad Provincial y orientar la formación de profesores y maestros hacia los conocimientos de la *vida práctica*, posición sostenida por conservadores y el obispo de Paraná, quien lideró los conflictos con el director. Con la Reforma Universitaria, el director Victoria acercó posiciones con el obispado local, asumiendo la crítica con aquellos estudiantes que participaban en las huelgas.

El cuarto capítulo aborda el cierre definitivo del Curso del Profesorado dentro de la Normal. El mismo está organizado en seis apartados que pretenden reconstruir conflictos, crisis y reformas institucionales en un contexto de crisis económica de fines de los veinte y el ingreso a la *década infame*. El primero de ellos surge a raíz de la iniciativa estudiantil de crear su órgano gremial. El impulso reformista se había nacionalizado, incluso dentro de los funcionarios del Consejo Nacional de Educación; sin embargo, la posición asumida por Victoria fue proscriptiva

respecto de la demanda estudiantil. Con la intervención ministerial, el Centro de Estudiantes fue disuelto y se establecieron sanciones para los estudiantes.

El segundo aspecto de interés para las autoras es la situación del Curso de Profesorado. A pesar de la aprobación para pasar a la órbita de la UNL, se rechazó la creación del Profesorado Normal Primario, disponiéndose la absorción de la Escuela a la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas y la eliminación del Curso de Profesorado. Las autoras consideran que la cuestión de fondo era *quién debía formar a los profesores de nivel medio*. La Facultad aún mostraba dificultades para la retención de sus alumnos y existía un consenso en torno a restituir la estructura anterior. Las críticas eran diversas: en cuanto al gobierno escolar, la subsunción a la Facultad había quitado prerrogativas a la Escuela y se presentó un proyecto legislativo solicitando *la autonomía total* de la Normal de Paraná de la UNL; por otro lado, el argumento del prestigio perdido era utilizado para derogar lo que consideraban una medida *inconsulta y apresurada*.

Con las designaciones tanto de Luis J. Guerrero al frente de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas como de Hugo Calzetti al frente la Escuela se abrió un período de antagonismo entre los normalistas de Paraná y los partidarios de la Reforma Universitaria. Calzetti había adherido a la renovación del campo pedagógico y su gestión estableció reformas sobre el currículum y promovió nuevas formas de gobierno escolar. Sin embargo, la situación era deficiente: los cursos de Aplicación y el

Magisterio no tenían condiciones para procesar eficazmente las demandas educacionales de la población de Paraná y sus alrededores. Calzetti inauguró nuevos cursos pero la situación local y nacional no eran benevolentes para estas medidas. Luego del golpe de Estado de septiembre de 1930, el gobierno de facto desaprobó las actuaciones de ambos funcionarios e intervino la Universidad para designar a Maximio Victoria en la Facultad.

El capítulo quinto del libro aborda la incorporación de discursos y prácticas escolanovistas a la enseñanza oficial. Bajo la dirección de Celia Ortiz, en el Instituto de Pedagogía se implementaron diversos proyectos de la corriente renovadora y a pesar de las limitaciones, las acciones de Ortiz recibieron críticas positivas de todo el arco escolanovista. En 1932 la experiencia fue suspendida aunque unos años después volvieron bajo la dirección de María del Carmen Rodríguez. Además, con la expansión del antiliberalismo en sus distintas versiones —católicos, antisemitas y nacionalistas— que hegemonizaron el debate público, se instalaron en el ámbito educativo prácticas de censura, persecución y expulsión de profesores y estudiantes.

El siguiente capítulo del libro cubre el período del peronismo clásico. Si bien fue una etapa conflictiva, las autoras se detienen en las discusiones entre rosistas y sarmientinos y las desavenencias con la Iglesia católica. Debido a las huelgas estudiantiles en octubre de 1948, la Escuela fue clausurada y se estableció una custodia policial ante las «[...] actitudes agresivas de los alumnos» (2021: 173). En marzo del año siguiente, luego de mediaciones con el ministro Ivanissevich, se decidieron traslados

y cesantías para los profesores involucrados en los recientes acontecimientos. La respuesta fue la declaración de huelga de las organizaciones estudiantiles mientras que los padres que, se abstuvieron de enviar a sus hijos a la Escuela, armaron una Comisión Directiva y una subcomisión de señoras para conseguir adhesiones en Paraná (2021: 176). Para las autoras el conflicto tuvo una relevancia significativa y su resolución llegó con la jura de la nueva Constitución de 1949.

Con los traslados del rector Mansilla y del director Guesalaga, Laura Remigia Santa María fue designada en la dirección de la Escuela —la primera mujer en el cargo de directora— y las repercusiones no tardaron en aparecer. Las comisiones estudiantiles demandaban la reincorporación de profesores y estudiantes expulsados, acusaban a la directora Santa María de continuar con los *elementos rosistas* que habían instaurado en la Escuela un «[...] régimen de terror moral» (2021: 181). Rodríguez y Petitti entienden que la situación en la Escuela se hacía eco de la situación política nacional: los conflictos con la Iglesia católica, la cesantía de Santa María y aquellos profesores de enseñanza religiosa en la Escuela así como la radicalización de las organizaciones estudiantiles antiperonistas fueron algunos de los sucesos que tuvieron lugar dentro de la institución antes del golpe de Estado de 1955.

El último capítulo comienza con el intento de *desperonizar* el país y sus traducciones en el ámbito educativo. Las autoras recuperan investigaciones que permiten dar cuenta de las persecuciones y arbitrariedades cometidas. El capítulo está

organizado en distintas secciones que refieren los conflictos del período 1955-1969. El primero de ellos se abre con el retorno de los sancionados por la dirección de Santa María y su sucesora, Lilia Morales. Las autoridades que habían transitado el Golpe de Estado en los ámbitos directivos fueron expulsadas progresivamente por demanda de los periódicos locales. En segundo lugar, la disputa entre laicos y libres tuvo importantes manifestaciones en la ciudad de Paraná. Entre fines de 1958 y mediados del año siguiente, el conflicto comenzó a tomar otras dimensiones: huelgas y ocupaciones de edificios, represiones y control policial dentro de las aulas del Instituto.

En los años siguientes, la situación en la Escuela no había mejorado: la matrícula continuaba excediendo las capacidades institucionales por lo que el director, Carlos Cejas, promovía la labor de las entidades privadas (establecimientos confesionales adscriptos a la Escuela, Cooperadoras y Comisiones Directivas que financiaban becas de estudio). Otro punto es la sanción de la Ley de Estatuto Docente n.º 14.473 que vino a modificar los mecanismos de ingreso, permanencia y ascenso de la docencia. Años después, Cejas logra regularizar su cargo directivo y anuncia su propósito de reforma de planes de estudio. A pesar de ello, con el decreto que eliminó el ciclo de magisterio y posterior creación de Institutos de Formación Docente de nivel terciario, en 1969 cursó el último año de existencia de la Escuela Normal como formadora de maestros. Esta medida, lejos de ser pensada como la clausura de un ciclo centenario, fue entendida como una más de tantas *transformaciones institucionales*.

Para concluir, las autoras plantean valiosas reflexiones finales y hallazgos en cada etapa a lo largo de los cien años y diecisiete directores que transitaron por la Escuela Normal. Además de las numerosas iniciativas de reforma institucional y curricular, indican algunas regularidades históricas: casi la totalidad de directores fueron varones y, a su vez, estos directores implementaron políticas diseñadas en el nivel central pero ajustándose a la realidad local. Por otro lado, el contexto nacional tuvo una significativa influencia en la Escuela y fueron los directores quienes debieron administrar los conflictos y demandas de la comunidad en su conjunto. En relación a esto, las autoras señalan que la mayoría de los directores designados debieron alejarse por motivos ajenos a su voluntad y recién con la sanción del Estatuto en 1958 la carrera como funcionario educativo y docente adquirió mayor autonomía respecto a las decisiones ministeriales, consolidándose un paso hacia su profesionalización.

Maestras y maestros de la ciudad de Buenos Aires entre 1880 y el Centenario¹

Malena Nigro²

159

Esta tesis estudia a los maestros y maestras de escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires entre la década de 1880 y los años en torno al Centenario, período marcado por el fuerte impulso estatal a la educación de niños y niñas y en el que la ciudad experimentó profundas transformaciones materiales, sociales y culturales. En estas décadas, de la mano de un crecimiento sostenido de la matrícula escolar, se incrementó también sustancialmente el número de docentes de escuelas comunes, a la vez que el magisterio se transformó predominantemente en un empleo estatal y se consolidó su feminización iniciada en décadas previas.

La tesis se propone a través del estudio de maestros y maestras y de un acercamiento al universo escolar porteño entre

¹ Tesis de Maestría en Investigación Histórica, Posgrado en Historia, Universidad de San Andrés. Directora: Dra. Ángela Aisenstein. Codirectora: Dra. Lila Caimari. Jurado: Flavia Fiorucci, Laura Graciela Rodríguez y Miranda Lida. Defensa oral: 8 de agosto de 2022. Clasificación: sobresaliente.

² Universidad de San Andrés. Argentina. Contacto: [malenanigro@gmail.com]. ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-6208-8795].

los años ochenta y el Centenario, atento a los pliegues, tensiones y conflictos de la dinámica escolar. Es decir, busca hacer una historia de la escuela más *al ras* y, por esta vía, escapar al entendimiento —muy arraigado en los estudios sobre el período— de las escuelas y de los maestros como instrumentos de poder puestos al servicio del control social. La tesis no pretende rebatir la noción de que la escolarización fue un aspecto fundamental de la conformación de los estados modernos, al ser un espacio privilegiado para la construcción y difusión de las identidades nacionales. En cambio, atiende a algunos de los pliegues, matices y limitaciones de la conformación de un sistema educativo, presentándolo como un proceso dinámico y contestado. Con este objetivo, el trabajo pone el foco en un conjunto de actores clave, los maestros y las maestras, quienes cumplieron un papel protagónico en dar forma cotidianamente al mundo escolar

Recurriendo a un gran acervo de fuentes documentales de distinto tipo —informes del Consejo Nacional de Educación, publicaciones periódicas, memorias, obras de pedagogía, fotografías y sumarios escolares— la tesis destaca sucesivos contrapuntos entre los gestos grandilocuentes de los documentos oficiales en este período fundacional y las huellas de las tensiones que también atravesaron a esta empresa de construcción estatal. Uno de los principales aportes de la investigación radica en el abordaje del objeto ya que, a partir del cruce entre la historia de la educación y la historia social y cultural del período, se presenta a

maestros y maestras como sujetos históricos que contribuyeron a moldear ese sistema educativo en el cual desarrollaron su trabajo.

La tesis se estructura en cuatro capítulos que proponen un acercamiento paulatino a la cotidianeidad de dichos actores. El primer capítulo ofrece un panorama del proceso de construcción de un sistema educativo estatal en la Buenos Aires del período, con el objetivo de reconstruir el escenario en el cual actuaron tanto maestros como maestras. Se pasa revista allí al andamiaje normativo construido sobre todo a partir de la sanción de la Ley n.º 1.420 en 1884, así como al despliegue material del moderno sistema educativo en la ciudad, con sus límites y ambivalencias. Allí se presenta a las y los docentes en un escenario enraizado en el espacio urbano y en el que cobran relevancia otros actores del mundo educativo porteño: el Consejo Nacional de Educación, los Consejos Escolares distritales, los inspectores y las escuelas particulares que florecían por la ciudad a medida que esta se expandía.

Este primer capítulo también busca destacar el rol activo jugado por maestros y maestras. Para ello, se detiene en dos prácticas: las conferencias pedagógicas y los exámenes escolares, que permiten una primera aproximación al modo en que los docentes se apropiaron de los mandatos oficiales, resignificándolos y contribuyendo a moldear su contexto laboral. El punto central es desafiar la noción del sistema educativo como una estructura centralizada y verticalista y más bien subrayar lo dinámico y contestado del proceso de conformación de una nueva

burocracia escolar y de la expansión material de las escuelas en la ciudad.

El segundo capítulo, por su parte, se concentra en los perfiles de maestros y maestras y en las distintas trayectorias abiertas a quienes se integraron a sus filas y despliega un trabajo de reconstrucción de estos perfiles y trayectorias a partir de distintas fuentes documentales a través de un diálogo con la historiografía sobre el mundo del trabajo de este período —marco historiográfico que ha sido poco usual para pensar la figura de las y los docentes—. Uno de los objetivos del capítulo, a su vez, es dar cuenta de la diversidad de recorridos existentes al interior de un conjunto ocupacional del cual tradicionalmente se ha destacado su homogeneidad.

Además de dar cuenta de las distintas trayectorias y experiencias docentes, el capítulo analiza los resultados ambiguos del impulso dado a la profesionalización de esta tarea. La titulación y la capacitación de maestros y maestras constituyó una de las principales preocupaciones de las autoridades educativas y de los primeros normalistas en las últimas dos décadas del siglo XIX, pero cedió a una mirada desencantada respecto de las posibilidades de modernizar al magisterio a través de espacios de capacitación formales.

Las primeras revistas de maestros, aparecidas en las décadas de 1880 y 1890, son el objeto de estudio del tercer capítulo. En el mismo período en que se trazaban los andamiajes del sistema educativo y se definía y regulaba la docencia en escuelas comunes, algunos normalistas también lideraron

importantes esfuerzos por lograr la profesionalización de su actividad. Junto con la creación de las primeras asociaciones de maestros, comenzaron a aparecer revistas de y para docentes de escuela. Se trata de revistas que delinearon a los y las docentes como un público lector ya en las últimas décadas del siglo XIX, es decir, antes de que lo hicieran otras publicaciones más frecuentadas por la historiografía especializada, como *El Monitor de la Educación Común* y *La Obra*.

A partir del análisis de cinco de estas publicaciones, este capítulo indaga en algunos aspectos de la autorrepresentación de los maestros, en particular aquellos ligados a su rol y a sus expectativas de posicionamiento social. La tesis da cuenta de la convivencia de tres representaciones y, en definitiva, tres facetas de la ocupación docente: la del/la *apóstol de la enseñanza*, imbuido de la *misión* de educar a los futuros ciudadanos; el maestro *progresista* —es decir, un profesional dotado de saberes y métodos de trabajo específicos, que lo distinguían del maestro o maestra *de antaño*, el de la palmeta y la enseñanza memorística—; y, por último, la del *obrero de la enseñanza* —empleado dependiente de un sueldo y que ocupaba un lugar subordinado en una estructura burocrática jerárquica—.

Así, frente a algunas miradas que han presentado al magisterio como una ocupación que atravesó un proceso de profesionalización fallido o incompleto si se lo contrasta con el de profesionales como los médicos —y que probablemente nunca estuvo disponible para maestros y maestras por su origen social—

la tesis bucea en los usos flexibles y adaptativos que los maestros hicieron de aquellas tres figuras o posiciones según el contexto.

El último capítulo de la tesis es aquel que más se adentra en la cotidianeidad del trabajo docente, a partir de la indagación sobre los castigos físicos, que pervivieron en las escuelas pese a los intentos de las autoridades de erradicarlos. En torno a dicha práctica se anudan cuestiones relativas a la definición del trabajo docente, a las concepciones sobre las infancias que se tejían en la escuela y a las dinámicas que vinculaban a maestros y maestras con otros miembros de la comunidad educativa: alumnos y alumnas, pares, directores, pero también adultos a cargo de niñas y niños, miembros de los consejos escolares distritales e inspectores. Era a partir de esas interacciones cuando se definían, en el contexto local de la escuela, tanto los alcances de la autoridad docente como lo que se consideraba un castigo *afrentoso*. El capítulo permite abrir una indagación acerca de los modos de circulación del poder en la institución escolar y en la comunidad educativa. Se retoman, así, dos aspectos de la escuela que han sido frecuentemente transitados: la disciplina y la autoridad docente —pero recuperando la mirada que sobre ellas tenían maestras y maestros rasos— y los dilemas que emergían en la interacción con niñas y niños. Con este objetivo, el capítulo se detiene primero en un conjunto de imágenes, ideas y prescripciones del período acerca de la disciplina escolar, a partir del análisis de normativa y de algunos escritos pedagógicos. Asimismo, se analiza una serie de sumarios abiertos a docentes

acusados/as de haber aplicado *correctivos violentos*, los cuales permiten recuperar las voces de las y los involucrados.

El análisis de la práctica del castigo físico no tiene como único objetivo la constatación de la pervivencia de una práctica expresamente prohibida por las normativas y por los preceptos de la pedagogía moderna. La indagación en algunos sumarios permite visualizar el modo a través del cual se encarnaban algunas nociones pedagógicas en la práctica y cómo se interpretaban los reglamentos escolares de manera contextualizada, según los vínculos que se tejían, en cada escuela, entre los distintos actores del sistema escolar. A través de los sumarios también se vislumbra la trabajosa construcción de la autoridad docente en la escuela, en una constante negociación con alumnos y alumnas.

En suma, la tesis contribuye a tender algunos puentes entre el estudio del universo escolar en el período de estructuración de un sistema educativo moderno y la historiografía que analiza las múltiples y profundas transformaciones sociales y culturales ocurridas en la ciudad de Buenos Aires en esos años.

La política de acceso abierto del Anuario - Historia de la Educación incorpora los principios de acceso gratuito y libre a los artículos, reseñas y otros contenidos publicados aquí. Estos pueden ser descargados, compartidos y archivados para los/las usuarios/as bajo los criterios del respeto a la producción intelectual del/de la autor/a tanto para su citación como para su alusión, haciendo mención a la fuente.

SA
H
E



