



SOCIEDAD ARGENTINA *de* HISTORIA *de la* EDUCACIÓN



A N U A R I O

Volumen 21 - Número 2 [2020]

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

VOLUMEN 21 - NÚMERO 2

2021

Equipo Editorial

Dirección y co-dirección editorial

Eduardo Galak

Universidad Nacional de La Plata

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Ana Abramowski

Universidad Nacional de General Sarmiento

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Secretaría editorial

Sonia Riveros

Universidad Nacional de San Luis

Ignacio Frechtel

Universidad de Buenos Aires

Dossier

Agustín Assaneo

Universidad Nacional de Río Negro

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)

Comisión Directiva SAHE

Presidenta

Dra. Ana Diamant (UBA)

Secretaria

Glenda Miralles (UNCo)

Tesorero

Ignacio Frechtel (UBA)

Vocales

Nicolás Arata (UBA-UNIPE) / Felicitas Acosta (UNGS-UNLP)

Dina Rozas (UNPA) / Mariano Ricardes (UNLU)

Elisa Welte (UNR) / Teresa Artieda (UNNE)

Valeria Macía (UNJu) / Ariel Zysman (UBA)

Sonia Riveros (UNSL) / Tatiana Zancov (UNC)

Edición y corrección

Germán Alfredo Kohli

Diseño de tapa

Germán Alfredo Kohli

Índice

- 1 La significatividad de la historia en tiempos de incertidumbre, *por Eduardo Galak y Ana Abramowski.*

Demanda continua

- 5 ¿Quiénes enseñan?, ¿quiénes vigilan? La enseñanza media y sus regulaciones: profesores e inspectores (1930-1940), *por María Asunción Iglesias.*
- 24 Emergencia y procedencia de la Formación Docente No Universitaria en San Luis (FDNU): Tensiones entre prácticas de inclusión y exclusión (1984-1999), *por María Martha Garro.*
- 42 Evocación de recuerdos escolares y sus marcas en la actualidad. Una apuesta por el ensamblaje de memorias escolares en el Colegio Nacional «Rafael Hernández» de

la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), *por Talia Meschiany.*

- 61 Espacios vivenciados a través de los cuerpos representados en los documentales, *por Eulàlia Collelldemont Pujadas.*
- 83 Tradiciones intelectuales y discursos pedagógicos en la creación y primeros años del *Gymnasium* de Tucumán (1948-1950), *por Francisco Emmanuel Montivero.*
- 100 Entre el Estado y el mercado: usos de Foucault para pensar la escuela argentina, *por Mariana Canavese.*
- 115 *A história da educação local/regional: contribuições da Nova História*, *por Elenice Silva Ferreira.*

Reseñas

- 131 *III Jornadas Académicas (HEAR-UNR). Historia de la Educación Argentina Reciente: investigaciones y enseñanzas.* Universidad Nacional de San Luis, 7 y 8 de noviembre de 2019, *por Paula Antonia Delgado.*

- 136 Políticas educativas y reformas pedagógicas en Santa Fe de los años treinta, por *Juan Cruz Giménez*.
- 140 Calderón Mólgora, M. A. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. Zamora: Colegio de Michoacán/Fideicomiso Teixidor, 418 pp., ISBN 978-607-544-031-6, por *Víctor Eder Morales López*.
- 144 Román, M. S. (2018). *Luz Vieira Méndez. Entre viajes y desplazamientos*. Colección Nuestras Hacedoras (Edición Inaugural), Número Especial 1-2. Paraná: Área de Publicaciones, Secretaría de Extensión y Derechos Humanos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias, Universidad Autónoma de Entre Ríos, 42 pp., ISBN 978-987-348-3, por *Raúl Enrique Piazzentino*.

La significatividad de la historia en tiempos de incertidumbre

Eduardo Galak y Ana Abramowski

1

Publicamos el número 21.2 del *Anuario* luego de haber transitado un año absolutamente atípico, que desnudó realidades complejas y dolorosas, y que obligó a reconfigurar, de manera abrupta, hábitos y prácticas que formaban parte del paisaje cotidiano y de las rutinas de nuestra vida moderna. *Ir a la escuela* es una de las prácticas conmocionadas que, además, ocupa una parte central del candente debate público que tiene lugar tanto a nivel local como internacional. A partir de la pandemia ocasionada por el virus COVID-19, millones de estudiantes y docentes de todo el globo tuvieron que desplazarse hacia la virtualidad. Como señala Adriana Puiggrós, el proceso de diferenciación entre la familia, el trabajo y la educación, que había tardado tres siglos en consolidarse, se vio seriamente afectado en los inicios de la tercera década del siglo XXI (2020: 33).

Luego de un 2020 de reflejos rápidos —tal vez notables para quienes pensaban que el sistema educativo estaba anquilosado—, el año 2021 despunta con nuevas incertidumbres referidas a las secuelas de mediano y largo plazo de este traumático acontecimiento. Creemos que el conocimiento histórico-educativo se presenta hoy como indispensable para comprender los alcances de lo que estamos experimentando y para tomar decisiones en pos de construir nuevos escenarios.

* * *

Este número del *Anuario* está compuesto por siete artículos de *demanda continua* y cuatro reseñas. La imagen de la portada es de una clase de *Trabajo Manual*, circa 1896-1898, de una de las clases que dictaba Enrique Romero Brest¹.

¹ Esta imagen pertenece al fondo documental de Enrique Romero Brest del Centro de Documentación Histórica del Instituto Superior de Educación Física n.º 1 «Dr. Enrique Romero Brest» (número de inventario CDH.ERB/F11C2). Agradecemos la colaboración de Martín Pereyra por la imagen y los datos brindados.

2

El primer artículo es el de María Asunción Iglesias, *¿Quiénes enseñan?, ¿quiénes vigilan? La enseñanza media y sus regulaciones: profesores e inspectores (1930-1940)*, que propone una descripción del cuerpo de inspectores que se desempeñaba en la *Inspección General de Enseñanza* entre las décadas de 1930 y 1940. El escrito pone en relación las definiciones que introduce el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en relación a tres cuestiones: la regulación de la titulación para el acceso al puesto docente en el nivel, los mecanismos de provisión de cátedras y las características del cuerpo de inspectores y la distribución de tareas al interior de la *Inspección General de Enseñanza*.

En *Emergencia y procedencia de la Formación Docente No Universitaria en San Luis (FDNU): Tensiones entre prácticas de inclusión y exclusión (1984-1999)*, María Martha Garro analiza un corpus documental específico a partir de los aportes teóricos de Michel Foucault. El escrito parte de la creación, en los albores de la democracia, de un conjunto de profesorado destinados a satisfacer la demanda de docentes para el nivel medio y analiza cómo estas instituciones debieron reconvertirse en la década de 1990. El efecto de este proceso fue el cierre de los 17 Institutos de Formación Docente que funcionaban hasta ese entonces y su sustitución por dos instituciones creadas en 1999, una en San Luis y otra en Villa Mercedes.

El siguiente artículo es el de Talia Meschiany, titulado *Evocación de recuerdos escolares y sus marcas en la actualidad*.

Una apuesta por el ensamblaje de memorias en el Colegio Nacional «Rafael Hernández» de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Bajo el paradigma de los estudios de la memoria, este texto entrelaza diversas narrativas —el de las personas y el de las representaciones visuales— que dan cuenta de los modos de recordar, habitar y apropiarse del espacio escolar. A partir de relatos de ex alumnos y alumnas que cursaron entre finales de la década de 1960 y mediados de 1970 en el Colegio Nacional «Rafael Hernández», y de las marcas de memorialización, el artículo se propone comprender de qué modo los miembros de una comunidad escolar se apropiaron del pasado reciente.

Espacios vivenciados a través de los cuerpos representados en los documentales, es título del escrito de Eulàlia Collelldemont Pujadas, un artículo que trabaja con documentales de temática educativa producidos durante el siglo XX en España, y analiza la vivencia de los espacios por parte de los protagonistas. Mediante distintos ejemplos, recorre la representación de la infancia y la juventud tomando en cuenta criterios estéticos y de contenido de las propuestas filmadas.

Francisco Emmanuel Montivero es el autor de *Tradiciones intelectuales y discursos pedagógicos en la creación del Gymnasium de Tucumán (1948-1950)*, artículo que analiza los orígenes históricos y los fundamentos pedagógicos del Gymnasium, una institución educativa dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán creada durante el *peronismo clásico*. A partir de

documentos oficiales y discursos públicos, el escrito analiza lo que el autor denomina como un *mestizaje curricular*, el cual se produce entre el humanismo clásico y el activismo pedagógico, inscribiéndose en el heteróclito campo reformista del pensamiento pedagógico argentino, y ubica a esta institución dentro del proceso de modernización universitaria.

En *Entre el Estado y el mercado: usos de Foucault para pensar la escuela argentina*, Mariana Canavese expone los resultados de una investigación en historia intelectual sobre la recepción de las propuestas de Foucault en el ámbito educativo local. En primer lugar, sitúa algunos aspectos de su circulación en los años ochenta y noventa. En segundo, da cuenta de ciertos usos de la *caja de herramientas* foucaultiana que, en la Argentina de las últimas décadas, se vinculan con la noción de gubernamentalidad y a partir de los cuales es posible advertir sus efectos en los modos de pensar la educación, entre el Estado y el mercado.

Por último, presentamos el artículo de Elenice Silva Ferreira, *A história da educação local/regional: contribuições da nova história*, un texto que trabaja en torno al debate teórico-metodológico sobre la producción historiográfica a nivel local/regional sin perder de vista su relación con lo global. La postura que se generalizó a través de la Escuela de los Annales, especialmente en su tercera generación, permitió la apertura de nuevas fronteras interpretativas y promovió otras vías para la investigación en el campo de la Historia, y, en particular, la

historia de la educación. Desde este abordaje teórico-metodológico, el escrito presenta una investigación sobre las políticas de educación pública del municipio de Vitória da Conquista-Bahia, entre 1945 y 1963, y los cambios que ocurrieron en la educación local como resultado.

Por último, se incluyen en este número cuatro reseñas, tres de libros, realizadas por Víctor Eder Morales López, Raúl Enrique Piazzentino y Juan Cruz Giménez, y una de eventos, desarrollada por Paula Antonia Delgado a propósito de las III Jornadas Académicas sobre Historia de la Educación Argentina Reciente llevadas a cabo en noviembre de 2019.

* * *

Cerramos este editorial pensando los próximos pasos del *Anuario*, anunciando que ya están abiertas las convocatorias para dos *dossiers* que formarán parte de los futuros números: el primero, titulado *Historia de la educación y tecnologías visuales*, será coordinado por María Silvia Serra y Marcos Villela Pereira y se propone abordar una temática presente en el campo que cobró especial dimensión con los sucesos de virtualización de la escolarización como resultado de la

pandemia, mientras que el segundo, *La «Cuestión Malvinas»: Historia y escuela*, cuyos editores invitados son Glenda Miralles y Pablo Pineau, se propone interpretar significaciones que suscitan las Islas Malvinas y las Islas Georgias del Sur y Sandwich del Sur a 40 años del conflicto bélico entre Argentina y Gran Bretaña.

La Plata y Buenos Aires, marzo de 2021

4

Referencias bibliográficas

Puigrrós, A. (2020). “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE - Editorial Universitaria.

Demanda continua

**¿Quiénes enseñan?, ¿quiénes vigilan?
La enseñanza media y sus regulaciones:
profesores e inspectores (1930-1940)**

María Asunción Iglesias¹

Resumen

El trabajo propone una descripción del cuerpo de inspectores que se desempeñaba en la *Inspección General de Enseñanza* entre las décadas de 1930 y 1940. En tanto el requisito indispensable para acceder al cargo era la acreditación de antigüedad docente, las decisiones acerca de la regulación de la titulación para el acceso a las cátedras dan forma a ciertas características de la organización y del trabajo de la *Inspección*. A efectos de su análisis, se pondrán en relación las definiciones que introduce el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública durante

¹ Profesora en Historia y Magíster en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Directora: Laura Graciela Rodríguez. Docente del Bachillerato de Bellas Artes «Prof. Francisco A. De Santo» de la Universidad Nacional de La Plata.

el período en estudio en relación a tres cuestiones: (a) la regulación de la titulación para el acceso al puesto docente en el nivel, (b) los mecanismos de provisión de cátedras y (c) las características del cuerpo de inspectores y la distribución de tareas al interior de la *Inspección General de Enseñanza*.

Palabras clave

Nivel medio, inspectores, titulación docente, burocracia educativa.

Abstract

The paper proposes a description of the body of inspectors that worked in the General Teaching Inspection between the decades from 1930 and 1940. As the indispensable requirement to access the position was the accreditation of seniority, decisions about the regulation of the degree for access to the chairs shape certain characteristics of the organization and the work of the Inspection. For the purposes of its analysis, the definitions introduced by the Ministry of Justice and Public Instruction during the period under study in relation to three issues will be put into relation: (a) the regulation of the degree for access to the teaching position at the level, (b) the mechanisms for the provision of chairs

and (c) the characteristics of the inspector body and the distribution of tasks within the General Teaching Inspection.

Keywords

Middle level, inspectors, teaching certification, educational bureaucracy.

Presentación

El proceso de configuración del sistema educativo argentino se sustancia entre mediados del siglo XIX y principios del XX (Cuccuzza, 1985: 105), a partir de la creación y la creciente intervención de agencias estatales como el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el Consejo Nacional de Educación y organismos provinciales que pretendieron dar organicidad e impulso a la escolarización sobre bases heredadas de épocas anteriores (Southwell, 2011). La Ley de Educación Común n.º 1420 —precedida por la Ley de Subvenciones de 1871—, la *Ley Avellaneda* de 1885 que establece las prerrogativas del gobierno de las universidades (en ese momento Córdoba y Buenos Aires) y la promulgación de la *Ley Láinez* en 1905, establecen y dirimen las prerrogativas del gobierno nacional y las provincias en torno de la educación. En este reparto de atribuciones, la enseñanza

media queda bajo la responsabilidad y los esfuerzos del Estado Nacional.

Entendido como tramo preparatorio para el ingreso a la universidad, el tránsito por los colegios nacionales y liceos de señoritas no contó con una normativa fundante que lo regulara orgánicamente en todos sus aspectos. La educación media, como comprensiva de aquellos estudios que se realizaban al concluir la escuela primaria, incluirá progresivamente, además del bachillerato, la enseñanza normal, comercial e industrial. La idea de educación media en tanto nivel de enseñanza se fue conformando sobre la base de numerosos decretos que definieron, no sin contradicciones, cuestiones tales como planes de estudios, atribuciones de las autoridades de los establecimientos, normas de la vida escolar y requisitos para el acceso a los cargos docentes.

La *Inspección de Colegios Nacionales* creada en 1865, devenida más tarde *Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial*, dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, fue el organismo encargado, a través del accionar de sus inspectores, de la dirección y control del nivel medio. Varios autores han abordado el estudio de la *Inspección* surgida a partir de la expansión del sistema educativo argentino con mayor hincapié en la instrucción primaria que en la conformación de la *Inspección* en el nivel medio. Trabajos como los de González Leandri (2001), Salvatore (2016), Legarralde

(2007), Southwell (2011, 2015) y Schoo (2014) abordan la conformación de los cuerpos de inspectores de distintos niveles de la burocracia educativa y contextualizan su surgimiento a la par de los saberes disciplinares pedagógicos asociados a instituciones particulares de formación —entre ellas la escuela normal— y la capacidad de apropiarse de espacios de definición de políticas en el Estado. Los trabajos de Billorou (2017), Cayré, Domínguez, La Bionda (2002), y Teobaldo (2010), analizan la conformación de la estatalidad haciendo foco en las particularidades de las experiencias de los territorios nacionales de La Pampa y patagónicos como casos que revelan unas estrategias particulares en orden a la expansión de la escolarización en particular y de la autoridad burocrática.

Finalmente, el caso específico de la *Inspección* del nivel medio es analizado por algunos autores como Cao y Gagliano (2006), Dussel (1997), Puiggrós (1990) y Siede (2012), tomando como objeto al pensamiento pedagógico que sustentaran o la actividad intelectual desarrollada en diversos ámbitos y órdenes de la cultura por ciertas individualidades: son los casos, por ejemplo, de Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez, Juan Mantovani, Víctor Mercante y Ernesto Nelson. Sin embargo, además del trabajo de Iglesias (2018) vinculado con la conformación del cuerpo de inspectores de enseñanza media en la coyuntura del Plan Rothe, no se han recuperado investigaciones que caractericen el cuerpo de inspectores de nivel medio como tal,

desde sus funciones, historia y profesionalización. Sí lo hacen, para el caso de inspectores de nivel primario, los trabajos de Alvarado (2014), Fiorucci (2018) y Rodríguez (2018), quienes sitúan a ciertos agentes involucrados en el proceso de expansión del sistema educativo primario, como intelectuales de Estado, desde su específica labor en la inspección. Dussel, finalmente, analiza la categoría de *intelectual pedagógico* como perfil específico esgrimido por los inspectores de escuelas dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires en su proceso de constitución como cuerpo burocrático especializado.

En la intención de profundizar el conocimiento relativo a la *Inspección* de la enseñanza media y de sus agentes, particularmente de aquellos que se desempeñaron en el cargo durante las décadas de 1930 y 1940, se propone una descripción del cuerpo de inspectores conformado durante el período. En tanto el requisito para acceder al cargo de inspector era la acreditación de una determinada antigüedad docente, las decisiones acerca de la regulación del ingreso a las cátedras se reflejan e incluso dan forma a ciertas características del trabajo de la *Inspección*. Aquí se entiende que la profesionalización (Sarfatti Larson, 1989: 209) del cuerpo docente para el nivel medio, cuyas condiciones se empiezan a debatir con más fuerza a inicios del siglo XX, determina la conformación y las características de la burocracia educativa en general y del cuerpo de inspectores en

particular. El recorte temporal aquí propuesto se fundamenta en la relativa estabilidad de los planes de estudio para el nivel en comparación con las décadas anteriores, la consolidación de instituciones de formación del profesorado y la definición creciente de las funciones del cuerpo de inspectores para el nivel.

A fin de contextualizar históricamente las condiciones que hicieron posible la formación de este cuerpo burocrático en su especificidad, en los primeros tres apartados del presente artículo se realiza una caracterización general de las regulaciones en torno de la titulación para el ingreso al puesto docente, los mecanismos de provisión de cátedras y las condiciones de acceso a un cargo en la *Inspección*. El siguiente apartado se dedica a la caracterización del grupo de inspectores en particular y a la organización y distribución de las tareas al interior de la *Inspección* (en diálogo con los aspectos antes mencionados). Finalmente, se presentarán hipótesis de trabajo que posibiliten pensar futuras líneas de trabajo en relación a la *Inspección* de la enseñanza media.

La regulación de la titulación

A diferencia de las escuelas primarias, que contaron desde el inicio con instituciones específicas para formar a sus maestros bajo un discurso estatal unificado en torno de los preceptos normalistas (Rodríguez, 2019) —en el caso de los estudios de bachillerato—, la formación del profesorado estuvo en disputa

durante años. Esto se debió, en buena medida, a la confrontación entre la tradición de los orígenes del nivel, que los entendía como antesala de la universidad, y su comprensión como un tramo específico de enseñanza para el adolescente como sujeto a escolarizar, perspectiva esta última que tendrá fuerte impulso con el ascenso de los discursos espiritualistas de las décadas de 1920 y 1930 (Puiggrós, 1992). En el primer caso, el *agente natural* para la formación de los alumnos no podía ser otro que el egresado universitario, en cuyos casos la *Inspección* emitía una certificación que lo habilitaba para el ingreso a la cátedra.

A comienzos del siglo XX se impulsa la creación de instituciones y trayectos para la formación de profesores de la mano de la fundación del Seminario Pedagógico, luego Instituto Nacional de Profesorado Secundario, de las cátedras de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad de Buenos Aires y las escuelas normales de profesores. Sin embargo, hasta tanto pudo contarse con las primeras camadas de egresados, el Ministerio dio continuidad al ingreso de los no diplomados. El decreto del 15 de febrero de 1909, a partir del cual se organiza el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, establece que «[...] hasta tanto se regularicen los egresos, se otorgará el diploma de “Profesor de Enseñanza Secundaria” a quienes, sin contar con título, hubiesen dictado cátedra durante un período no menor a

diez años de antigüedad»². Dos años más tarde, el decreto del 15 de diciembre de 1911, reglamenta el nombramiento de personal directivo y docente de los institutos de enseñanza secundaria y da preferencia a los diplomados³. Para la década de 1920, estos decretos eran la norma vigente que marcaban los requisitos de titulación para el ingreso a las cátedras en los establecimientos de enseñanza media.

La consolidación de un sector de profesores titulados frente a aquellos que no definían su cátedra desde un saber profesional pedagógico se materializó en dos organizaciones que representaban los intereses de uno y otro grupo: la *Asociación Nacional del Profesorado* y el *Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria*. Estas entidades representativas, cada una con su órgano de difusión (*El Libro y Revista del Profesorado* para la primera, y *La Instrucción Secundaria* para la segunda), se encargaban, entre otras cuestiones, de presentar las propuestas o demandas del sector frente a la *Inspección General de Enseñanza* (Pinkasz, 1992).

Un ejemplo de ello es la nota presentada en 1923 por el *Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria*, en la que solicita se dejen sin efecto los aspectos referidos al criterio de

² Cfr. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Año XVII, n.º 4570, p. 867.

³ Cfr. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Año XIX, n.º 5398, p. 1214.

antigüedad para los legos de los decretos de 1909 y 1911, dado que el *Centro* consideraba que había pasado tiempo suficiente y se había incrementado el número de profesores diplomados en condiciones de acceder a horas cátedra. Convalidando este criterio, la *Inspección* reglamenta nuevamente, a través del decreto del 13 de diciembre de 1923, que:

[...] en la provisión de cargos directivos y docentes de los establecimientos de enseñanza secundaria se dará preferencia, dentro de las especialidades respectivas, a los egresados del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, de la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas, de la FAHCE de la UNLP, del Instituto Nacional Superior de Educación Física, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Litoral y de la Academia Nacional de Bellas Artes. [...] En la enseñanza normal, a las anteriores preferencias se agregarán los títulos de Profesores Normales en Ciencias y Letras⁴.

La *Inspección* establece finalmente que «[...] los profesores universitarios que hayan enseñado materias profesionales durante cinco años sin observación de las autoridades, obtendrán, a su

⁴ Cfr. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, martes 5 de febrero de 1924, p. 98.

pedido, el diploma de Profesor de Enseñanza Secundaria»⁵. El resto de los profesores, comprendidos en la excepción determinada por la antigüedad, podrían acceder al diploma siempre y cuando los informes de los establecimientos donde se desempeñaran, y los de la *Inspección*, resultaran favorables. Estas excepciones se mantendrían en vigor hasta 1927 inclusive.

En octubre de 1939 se definen criterios más restringidos de titulación para el ingreso a las cátedras. Se dispone qué títulos habilitan para el dictado de cada materia del nivel. A raíz de una nota de la *Asociación de Médicos Veterinarios* presentada en enero de 1940 reclamando la inclusión de los interesados entre los títulos habilitados por el mencionado decreto, el entonces Inspector General, Manuel Alier, sintetiza en su respuesta la postura de la *Inspección General de Enseñanza* al respecto. Tras destacar que la especificidad de la profesión docente está dada por el dominio de las disciplinas pedagógicas, conocimiento que no poseen las profesiones liberales por no ser la enseñanza el objeto de su formación, la *Inspección* reitera su posición respecto de quiénes deben enseñar en el nivel y acude, para su definición, al concepto de *profesorado profesional*:

[...] mientras en nuestros colegios y escuelas no predomine el profesional docente auténtico, la enseñanza seguirá resistiéndose por su falta de unidad. Sólo el profesorado profesional, dedicado

⁵ Ídem.

exclusivamente a la cátedra, logrará imprimir homogeneidad a la labor del aula, cuya mayor deficiencia radica en la actualidad en la carencia de cohesión que ofrece, precisamente porque no es tarea fácil conseguirla por la variedad de unidades docentes en acción, sin ninguna similitud en su formación, sin afinidad de método, y por tanto, de conceptos encontrados en cuanto a la preparación de programas, su desarrollo, régimen disciplinario, etc.⁶

Finalmente señala que, aunque los reclamos de los universitarios se fundan muchas veces en las rutilantes figuras de la ciencia y la cultura que no siendo diplomados ocuparon cátedras en el nivel medio de manera muy destacada, ello no obsta para que «[...] si por un lado ese núcleo selecto y reducido dio realce a la enseñanza, la enorme masa de improvisados mediocres la perjudicó hondamente en los mismos períodos y dentro de igual esfera de actividad»⁷.

⁶ Cfr. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año III, n.º 11, 1 de enero-6 de abril de 1940, p. 234.

⁷ Ibídem, p. 235.

Características del puesto docente: formato, mecanismos de ingreso y estabilidad

Desde sus inicios, el trabajo docente en el nivel medio estuvo fuertemente asociado a la matriz disciplinar, que se constituyó como el rasgo saliente de sus planes de estudio. Las disputas en torno de su orientación terminan resolviéndose en favor del *currículo humanista* e informan al mismo tiempo sobre los mecanismos de asignación de recursos en un proceso de disciplinarización de los saberes. Esta organización determina algunos rasgos centrales del trabajo docente para el período en estudio, a saber:

- *Formato del puesto docente.* Hasta 1916, el puesto docente se definía en función del régimen de cátedras que representaba una carga horaria mínima de cuatro horas. A partir de aquel año, y a raíz de modificaciones en las leyes de presupuesto que se sucedieron, las cátedras que quedasen vacantes debido a los sucesivos cambios en los planes de estudios fueron convirtiéndose en *horas* de modo que, al término de una década, el régimen de cátedras se desarticuló hasta llegar a la definición según la cual «[...] la remuneración de los profesores se efectúa en forma proporcional a la

tarea semanal que cumplen»⁸. Este proceso conjuró contra el formato de concentración de la carga horaria que la *Inspección* pretendía conservar. En 1939 la *Inspección* proyecta una redistribución de los profesores a fin de retomar el concepto de *cátedra* para el puesto docente. Si bien esto se logró en la mayoría de los casos, surgieron dificultades derivadas de diferencias en la carga horaria de los planes de estudios de las distintas ramas y la prevalencia en la formación de profesores de uno u otro sexo, de determinadas disciplinas por sobre otras (por ejemplo, en las cátedras de *Inglés* y *Francés* predominaban las mujeres y en *Historia* y *Ciencias Biológicas* era mayor el porcentaje de profesores varones).

- *Mecanismos de acceso*. Las horas o cátedras eran asignadas por concurso. Esta modalidad se estableció por primera vez en 1899 con el decreto Roca-Magnasco que establece el examen de competencia. Esta vía de ingreso fue sorteada mediante la introducción de medidas de excepción en los años 1900 y 1902 para aquellos postulantes que contaran con título y se hubiesen mostrado

idóneos para el desempeño de la cátedra. A partir de la década de 1910, sobre todo con la creación de los tribunales de clasificación para los aspirantes, cobra más peso la competencia docente y la titulación. A fines de la década de 1930, los tribunales se integraban con un inspector de enseñanza, un rector y un profesor de algún establecimiento del nivel. Los criterios a observar referían a la titulación, el concepto profesional y los informes producidos por las autoridades respecto de la actuación del agente en cuestión. Si bien el principio de representación de los distintos niveles de la burocracia educativa suponía salvaguardar la designación de posibles maniobras favoritistas, en las memorias y boletines que publicaba el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública aparecen, de manera recurrente, explicaciones, aclaraciones y rectificaciones en las cuales es posible leer cierta sensibilidad y preocupación ante determinadas designaciones.

- *Estabilidad*. Los profesores podían ser titulares, interinos o suplentes, según la instancia de designación. En el primer caso, el nombramiento por el Poder Ejecutivo daba un carácter permanente a la designación. El profesor interino ocupaba cátedras vacantes y era designado por rectores o

⁸ Cfr. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año V, n.º 25, marzo de 1942, p. 303.

directores de los establecimientos. Por último, los profesores suplentes eran designados temporalmente en reemplazo del docente titular también por las autoridades escolares. Todo nombramiento se realizaba con carácter de *en comisión* por el plazo de un año, transcurrido el cual se ratificaba o no su continuidad, según los informes de las autoridades y de la *Inspección*. Pero más allá de la pretendida estabilidad en el puesto, al menos en el caso de los profesores titulares, la permanencia en el cargo podía ser puesta en suspenso o interrumpirse a través de procedimientos que, si bien pretendían fundamentarse en los derechos y obligaciones de los docentes establecidos en los reglamentos de las distintas ramas de la enseñanza, en muchos casos no eran del todo transparentes. Especialmente durante la década de 1930 son numerosos los decretos de cesantías basados en criterios persecutorios sostenidos desde la pertenencia partidaria o los alineamientos políticos al interior de los establecimientos, justificados a partir de cuestiones de orden patriótico.

La Inspección de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Condiciones de nombramiento, titulación y asignación de tareas

Se destaca como rasgo de los primeros tiempos la escasa profesionalización de la función de la *Inspección*, en tanto las tareas de vigilancia de las instituciones se encomendaban a los escasos miembros del Ministerio designados con carácter permanente y a rectores valorados positivamente por su trayectoria, que se convertían en *comisionados* para la visita a los distintos establecimientos (Schoo, 2014). Este mecanismo intentaba cubrir la falta de cargos y las distancias a recorrer durante las visitas. La mirada de estos primeros inspectores *ad hoc* se completaba con los informes que directores y rectores debían presentar anualmente a la *Inspección General* sobre temas tales como el funcionamiento general de la institución, datos estadísticos sobre matrícula, inscripciones, egresos y ausentismo.

En 1892 se sanciona el primer reglamento de la *Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal* como organismo técnico encargado de asesorar al Ministerio en cuanto tuviera que ver con esas ramas de enseñanza, así como con la vigilancia de la marcha de los establecimientos que la impartieren y su personal. Se establecen, por primera vez de manera taxativa, atribuciones y condiciones de designación, tanto del Inspector General como de

los visitadores. El primero sería nombrado por el Poder Ejecutivo a propuesta de la *Dirección General de Enseñanza Secundaria y Normal*, una vez que ésta se creara. El candidato debía acreditar 10 años de servicio en la dirección de un establecimiento de enseñanza secundaria o 5 como *Visitador*. En el caso de éste, se requería para su designación haber sido director de establecimiento de enseñanza secundaria o normal, o bien profesor durante 5 años con foja de servicio intachable. Se deja, no obstante, una ventana para casos en los que el candidato, no cumpliendo con los requisitos mencionados, pudiera ser designado en alguno de los cargos «[...] únicamente en mérito de servicios especiales presentados a la instrucción pública de la república y de preparación notoria sobre materias de educación»⁹.

Hacia 1903 se produce, junto a una serie de reformas en los planes de estudio y en las condiciones de asignación de cátedras, una modificación en la organización de la *Inspección*. Entre otras cosas, se establece la necesidad de regular, en función de las alteraciones que se realizaron en las condiciones de ingreso a las cátedras con fundamento en la titulación, la presencia de inspectores de todas las especialidades disciplinarias. Se establecía

⁹ Cfr. *Reglamento de la Inspección General de la Enseñanza Secundaria y Normal*. En “Memoria” presentada al Congreso Nacional de 1892 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Juan Balestra. Tomo I, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1892. pp. 1233-1234.

la cantidad de miembros de la *Inspección* en nueve (9), cada uno especialista en un saber disciplinar (*Anatomía, Filosofía y Letras, Instrucción Nacional, Ciencias Físico Químicas, Ciencias Naturales, Matemáticas, Historia y Geografía*) y dos profesores normales. Estas designaciones se realizarían mediante concurso de méritos y como requisito indispensable para ser candidato se enuncia «[...] haber prestado sus servicios en la enseñanza Secundaria, Normal o Superior, en el desempeño de cátedras oficiales por un período mayor de dos años»¹⁰.

A principios de la década de 1920, el decreto del 13 de diciembre de 1922 que modifica nuevamente el reglamento, redefine las funciones de la *Inspección* y establece como requisito para ocupar el cargo de inspector general, subinspector general o inspector de enseñanza «[...] haber ejercido el profesorado u otro empleo técnico»¹¹. El decreto señala además que la labor de los inspectores «[...] no se reduce a las tareas de información y vigilancia. Deben tener presente, en todo instante, que su misión será más fecunda y su obra verdaderamente constructiva, si se consideran ante todo directores de enseñanza»¹². El laxo criterio para la cobertura de cargos de la *Inspección* iba en sintonía con la

¹⁰ Cfr. Boletín Oficial de la República Argentina, Año XI, n.º 2806, Buenos Aires, martes 3 de febrero de 1903, p. 10.601.

¹¹ Cfr. Boletín Oficial de la República Argentina, Año XXX, n.º 8617, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, martes 28 de noviembre de 1922, p. 707.

¹² Ídem.

heterogeneidad del cuerpo de profesores y con las lógicas de selección de candidatos para estos cargos. Hacia 1932 se establece un criterio más ajustado:

Para ser Inspector General, Subinspector General, Secretario General o Inspector de Enseñanza, se requiere poseer título de Profesor Normal o de Enseñanza Secundaria o, en su defecto, haber ejercido cargos en el profesorado durante diez años.¹³

Durante el período aquí analizado, el cuerpo de inspectores sufre un proceso de creciente homogeneización de sus funciones. Si a principios de la década de 1920 se identifican, al interior de la *Inspección General*, inspectores de enseñanza, médicos adscriptos, inspectores ingenieros o arquitectos, técnicos de artes y oficios e inspectores administrativos y de sumarios y de establecimientos incorporados, cada uno con áreas de incumbencia delimitadas en el reglamento, estas diferencias se suavizarán con el correr de los años hasta llegar a la definición del decreto de 1938 que establece la existencia de inspectores técnicos y, como grupo específico, el de inspectores médicos¹⁴.

¹³ Cfr. Boletín Oficial de la República Argentina, Año XL, n.º 11.937, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, martes 8 de marzo de 1932, p. 341.

¹⁴ Cfr. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Año I, n.º 3, 2 de junio al 10 de agosto de 1938, pp.62-69.

Caracterización del cuerpo de inspectores de enseñanza media durante las décadas de 1930 y 1940

Hacia 1930 el organigrama de la *Inspección General* de Enseñanza contaba con los cargos de inspector general de enseñanza, subinspector y 21 inspectores técnicos, 14 de los cuales permanecerían en el Ministerio en la década de 1940, algunos ocupando altos cargos. Parte de ellos se había incorporado a las tareas de la *Inspección* durante los años veinte en calidad de adscriptos y serán designados en sus cargos durante la primera gestión del ministro Rothe, en 1931¹⁵. Durante toda la década de 1930 se fue ampliando la planta de inspectores: en 1936 ingresan 8 inspectores para establecimientos incorporados¹⁶ y entre 1939 y 1942 se incorporan los más jóvenes del plantel.

La *Inspección General de Enseñanza* se organizaba para entonces en cuatro secciones, cada una encabezada por un inspector jefe a cargo de las secciones Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Escuelas de Comercio e Industriales y Escuelas Profesionales. Para acceder al cargo se requerían los

¹⁵ Cfr. Boletín Oficial de la República Argentina, Año XXXIX, n.º 11.262, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, jueves 3 de diciembre de 1931, pp. 130-131.

¹⁶ Se trata de establecimientos privados que se *incorporan* a una institución estatal al momento en que sus alumnos deben acreditar saberes. Esta modalidad se replicará años más tarde, y tras fuertes debates, a las escuelas normales particulares.

mismos requisitos que para *Inspector*, es decir, poseer los títulos profesionales exigidos en las disposiciones vigentes y tener una antigüedad no menor a cinco años en el ejercicio del profesorado oficial. Los deberes de los inspectores técnicos eran trasladarse a cualquier establecimiento que dispusiera la *Inspección General*, informar por escrito sus visitas, aconsejar las medidas que considere pertinentes, llevar adelante un fichero de directivos y docentes de los establecimientos, anotar el *concepto profesional* que le merezca por su labor luego de las visitas, producir informes de expedientes, dar conferencias sobre asuntos educativos e instruir sumarios.

Además de estas tareas asociadas a la *vigilancia de colegios y escuelas* la *Inspección General* monopolizaba la prescripción en materia curricular a través de la elaboración de los planes de estudio, la constitución de los tribunales encargados de la designación de docentes y directores, así como a través de la aprobación de los libros de texto y material cinematográfico de uso en las aulas. Para ello se valía no solo de los dictámenes de los inspectores, sino que eran convocados a integrar dichos tribunales o comisiones autoridades y docentes en ejercicio.

De la revisión de las fuentes relativas a los mandatos que la *Inspección General* producía en formato de decreto, resolución, circular, durante el período, surge un cuerpo de inspectores más o menos estable. A partir de la información que se desprende de las designaciones y de las tareas asignadas publicadas en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, surge la siguiente división de tareas:

<i>Funciones y tipo de establecimiento a visitar</i>	<i>Cantidad inspectores</i>
Inspector Gral., Subinspector y Jefes de Sección	7
Colegios nacionales, liceos, escuelas normales y comerciales	18
Establecimientos industriales	2
Escuelas de Artes y Oficios	1
Escuelas Profesionales de Mujeres	4
Establecimientos incorporados	12
Inspectores especializados por materias	5
Inspectores con asiento territorial fijo	2
Producción de normativa	1

Tabla 1. División de tareas al interior de la *Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial*. Elaborada sobre los datos publicados en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación y Boletín Oficial (entre 1920 y 1940).

Del análisis de los decretos de designación de los inspectores entre las décadas de 1920 y 1930¹⁷, surge la siguiente composición según la titulación:

<i>Tipo de Titulación</i>	<i>Cantidad de inspectores</i>
Doctores en distintos campos científicos	10
Profesores en Ciencias y Letras	8
Médicos	4
Abogados	3
Egresados de academias de arte	4
Inspectores sin título pero con antigüedad en la docencia	2
Ingenieros	4
Agrimensores	1
Maestros Normales	5
Militares	1
Sin datos	10

Tabla 2. Composición del cuerpo de inspectores según titulación.
Elaborada sobre los datos publicados en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación y Boletín Oficial (entre 1920 y 1940).

La organización disciplinar del nivel medio estructuraba ciertos patrones de visita en los distintos establecimientos. Por un

¹⁷ El cuerpo de inspectores que aquí se ha reconstruido está conformado por aquellos inspectores a los que se les ha encomendado tareas o misiones que han quedado registradas por escrito y publicadas, a través de la *Inspección General de Enseñanza*, en el Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

lado, se advierte la especificidad de los inspectores dedicados a las materias *Música*, *Dibujo* y *Educación Física*. Para estos casos la *Inspección General* cuenta con inspectores de *Música* y de *Dibujo* egresados de distintas academias de artes que visitan las clases de sus asignaturas transversalmente a las distintas ramas. Quizás la *Educación Física* como disciplina escolar sea el ejemplo más claro en la medida en que cuenta con una *Dirección de Educación Física* que regula todas las intervenciones del Estado en ese sentido. Cabe señalar la consolidación temprana de una formación disciplinar específica para inspección de estas asignaturas, las cuales demandaban la intervención de diplomados o idóneos en la materia.

Para el resto de la grilla de asignaturas, la relación de la titulación del inspector va más en sintonía con la rama de enseñanza que con el saber disciplinar particular. Los inspectores con título de médicos y abogados generalmente estaban dedicados a la inspección de colegios nacionales, más allá de las materias cuyas clases visitasen. Los ingenieros desempeñan tareas más circunscriptas a un ámbito específico como las escuelas industriales, y a los profesores normales en ciencias y letras o que no poseen título, se los encuentra inspeccionando escuelas normales, escuelas profesionales de mujeres o comerciales y establecimientos incorporados de todas las ramas. Sin embargo, esta división no era del todo rígida. Salvo casos de inspectores especializados tal como los de escuelas industriales o de materias

específicas, en algunas oportunidades los inspectores que visitaban establecimientos incorporados realizaban alguna visita a otro tipo de establecimiento y viceversa, pero esto se daba en contadas ocasiones.

En la medida en que el requisito por excelencia para acceder al cargo de inspector era poseer título de Profesor Normal o de Enseñanza Secundaria y, en caso de no contar con ello, haber estado durante diez años en ejercicio de la enseñanza en el nivel¹⁸, la disputa y decisiones en orden a la titulación de los profesores de las distintas ramas de la enseñanza se reflejaría tarde o temprano, incluso más bien daría forma a ciertas características de la *Inspección*. Al poner en cruce las titulaciones con el tipo de establecimiento asignado para la *Inspección* durante los primeros años de la década de 1930, se observa que la mayoría de los inspectores de colegios nacionales, liceos y en menor medida escuelas normales son graduados universitarios: salvo dos de los casos que inspeccionan establecimientos incorporados, el resto de los inspectores *doctorados* se dedican a este tipo de instituciones.

Las designaciones de las once (11) inspectoras mujeres que componen el plantel de la *Inspección General*, así como las instrucciones y comisiones que les asigna la *Inspección General*, permiten observar cierta división sexual de tareas al interior del grupo, en consonancia —exceptuando el caso de la enseñanza

normal— con las ramas de la educación media en las que las mujeres tenían mayor participación: de ellas, seis (6) se dedicaban a la inspección de establecimientos incorporados (dos de ellas con intervención también en establecimientos de enseñanza normal y comercial), cuatro (4) a la enseñanza de las Escuelas Profesionales de Mujeres y una (1) inspectora no especializada que se dedicó a la inspección de todo tipo de establecimientos. Casi todas las inspectoras se dedican a dictamen de equivalencias o participan de la confección de los programas para las materias especiales de esos establecimientos como *Labores*, *Economía Doméstica* y *Corte y Confección*. Paradójicamente, teniendo en cuenta la fuerte feminización del magisterio, son mayoritariamente inspectores varones quienes visitan estos establecimientos y es notoria la escasa intervención de las mujeres no sólo en las visitas a los colegios nacionales —lo cual sería comprensible en la medida en que sus alumnos son mayoritariamente varones—, sino también en los liceos de señoritas, en su gran mayoría también visitados por inspectores varones.

La conformación de la *Inspección* en tanto cuerpo burocrático remite a distintos espacios y yuxtaposiciones entre esferas estatales, académicas, ámbitos de la cultura y la sociabilidad, y se construye no sólo a partir de los sentidos producidos por las ideas pedagógicas de su tiempo, sino también a través de cierta sociabilidad compartida derivada, por un lado, del tránsito de algunos de sus miembros por el nivel medio en

¹⁸ Cfr. Boletín Oficial de la República Argentina, Año XL, n.º 11.937, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 8 de marzo de 1932, p. 341.

momentos en que éste, especialmente en lo que hace al bachillerato, se definía como antesala de la universidad y configuraba un discurso moldeado en el roce de jóvenes integrantes de las élites tradicionales. Más allá de la reglamentación, es posible reconocer entonces algunos criterios utilizados a la hora de designar a los integrantes del cuerpo de inspectores que tienen que ver con relaciones de parentesco, redes políticas y de confianza, desempeño en jurisdicciones provinciales, a través de una trayectoria reconocida en la rama de enseñanza y/o a la especificidad disciplinar (Iglesias, 2018).

Conclusiones

El cuerpo de inspectores interviene en la definición de las aristas de la docencia como profesión en tanto agentes responsables de la marcha de la política educativa, como autoridad pedagógica frente a los docentes del nivel y desde sus dictámenes en los tribunales para designaciones e ingreso a las cátedras. Aquí se trató de argumentar en favor de las siguientes hipótesis:

1. La disputa que se desarrolla durante las primeras décadas del siglo XX entre diversas instituciones a fin de consolidar el monopolio de la formación y titulación de los profesores, que se inicia con la creación del Seminario Pedagógico —más tarde

Instituto Nacional del Profesorado Secundario— y las Escuelas Normales de Profesores, en oposición a las universidades, atraviesa las definiciones acerca de la conformación de la burocracia educativa.

2. La distribución de las tareas al interior de la *Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial* replica los dos circuitos profesionales de la docencia del nivel en esas décadas: aquel correspondiente al bachillerato-universidad en el que ingresan mayoritariamente graduados universitarios, y el de la escuela normal-escuela primaria, que enrola en sus filas a aquellos egresados mayoritariamente de institutos y escuelas normales de profesores.
3. La matriz disciplinar del nivel medio determinaba ciertos patrones de organización de las tareas de inspección sobre la base de la titulación. Por un lado, se advierte la especificidad de la formación de los inspectores dedicados a materias como *Música, Dibujo y Educación Física*, de la de aquellos que inspeccionan el resto de las asignaturas denominadas *de estudio*, en cuyos casos la organización de las visitas se fundamenta en el vínculo entre la rama de enseñanza y la titulación o formación del inspector, antes que con la especificidad disciplinar. Finalmente, la dedicación de las inspectoras mujeres a las materias

especiales de las escuelas profesionales de mujeres, así como aquellas dictadas en escuelas normales y liceos, tales como *Labores y Economía Doméstica*, da cuenta de la misma división por sexos que es posible observar al momento de definir quiénes inspeccionan los colegios nacionales y liceos (varones), quiénes escuelas normales (varones y mujeres) y quiénes escuelas profesionales de mujeres (mujeres).

Cabe formular, para finalizar, algunas líneas sobre las que avanzar en investigaciones venideras tales como (a) la definición de los *problemas* del nivel medio por parte de la *Inspección* en clave de los principios que atraviesan los fines de la enseñanza media a lo largo de su historia (como la libertad de enseñanza y su carácter selectivo); (b) el peso de negociación al interior de la *Inspección* en torno de las decisiones acerca de la carrera docente; (c) la puja por la definición de un perfil profesional identificando fundamentos, cambios y permanencias en los criterios de reclutamiento y requisitos de ingreso a la *Inspección* de nivel medio; (d) la caracterización del proceso de apropiación, delimitación y monopolización de atribuciones por parte del cuerpo de inspectores en el contexto general de construcción y expansión de la burocracia del Estado Nacional y de la conformación del sistema educativo y del nivel medio en particular.

Recibido: 16 de noviembre de 2019

Aceptado: 9 de marzo de 2020

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2014). “El inspector, un investigador: vestigio de policía en las instituciones educativas mendocinas de fines del siglo XIX”. En *Childhood & philosophie*, Rio de Janeiro, volumen 10, número 20, jul-dic., pp. 445-461.
- Ansaldi, W. y Moren, J. L. (1996). *Estado y sociedad en el pensamiento nacional. Antología conceptual para el análisis comparado*. San Martín: Cántaro.

- Billorou, M. J. (2017). “Maestros e inspectores en los territorios nacionales. Una burocracia sin escritorios (1900-1950)”. En Di Liscia, M. S. y Soprano, G. (editores). *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso (entre fines del siglo XIX y XX)*. Rosario: Prohistoria.
- Botana, N. R. (2012). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- Cao, C. y Gagliano, R. (2006). “Habitando contornos poderosos: adolescencia, cultura y pedagogía social en los textos de Juan Mantovani”. En Biagini, H. y Roig, A. (comps.). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Cayre, M.; Domínguez, M. y La Bionda, G. (2002). “En misión oficial: los inspectores en el territorio de La Pampa (1880-1920)”. En *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, volumen IV, número 4, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.
- Cucuzza, H. R. (1985). *El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cartago.
- Dussel, I. (1995). “Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”. En *Revista Argentina de Educación*, número 23.
- (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina 1863-1916*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.
- Fiorucci, F. (2018). “Raúl B. Díaz: inspector e intelectual de Estado”. En Rodríguez, L. G. y Soprano, G. (editores). *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*. Rosario: Prohistoria, pp. 141-160.
- González Leandri, R. (2001). “La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada, Argentina 1852-1900”. En *Anuario de Estudios Americanos*, volumen LVIII, número 2.
- Iglesias, M. A. (2018). *Plan Rothe: la conformación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos y*

trayectorias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946). Tesis de maestría. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pinkasz, D. (1992). “Orígenes de profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”. En Birgin, A. y Braslavsky, C. (editores). *Formación de profesores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 59-82.

Puiggrós, A. (1992). “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”. En Puiggrós, A. (dir.). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943). Historia de la Educación en la Argentina III*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, L. G. (2018). “Maestro, inspector e intelectual: la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960)”. En, Fiorucci, F. y Rodríguez, L. G. *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 45-78.

— (2019). “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la

formación de docentes”. En *Ciencia, docencia tecnología*, volumen 30, número 59, disponible en [<https://bit.ly/3hQ3SBp>].

Salvatore, R. (2016). “Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)”. En *Estudios Sociales del Estado*, volumen 2, número 3.

Sarfatti Larson, M. (1989). “Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo”. En *Revista de Educación*, CIDE (Madrid).

Schoo, S. (2014). “Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)”. En *Hist. educ. anu.*, volumen 15, número 2, pp. 37-68. Disponible en [<https://bit.ly/2MuTIKD>].

Siede, I. (2012). “Juan Mantovani: el hombre y el educador”. En: Mantovani, J. *Bachillerato y formación juvenil*. La Plata: UNIPE.

Southwell, M. (2011). “La educación secundaria en la Argentina, Notas sobre la historia de un formato”. En Tiramonti, G.

(ed.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

- (2015). “La Ley 1420 y la tarea de los inspectores escolares”. En *Anuario Historia de la Educación*, volumen 16, número. 1.

23

Fuentes documentales

Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, números 3, 11, 18, 25.

Boletín Oficial de la República Argentina, números 5398, 8617, 11.262, 11.937, 12.828.

Reglamento de la Inspección General de la Enseñanza Secundaria y Normal. En “Memoria” presentada al Congreso Nacional de 1892 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. D. Juan Balestra. Tomo I, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1892.

Emergencia y procedencia de la Formación Docente No Universitaria en San Luis (FDNU): Tensiones entre prácticas de inclusión y exclusión (1984-1999)

*María Martha Garro*¹

24

Resumen

El inicio de la democracia en la Provincia de San Luis marcó el punto de emergencia de la creación de un conjunto de profesorados con el propósito de satisfacer la falta de docentes para el nivel medio. Estas instituciones reprodujeron el funcionamiento de las Escuelas de Nivel Medio hasta la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995), acontecimientos que desplegaron un conjunto de operaciones para la transformación de la formación docente en San Luis. En la década de los noventa debieron someterse a un

¹ Doctora en Educación en la Universidad Nacional de San Luis (Resolución n.º 006-2020-UNSL). Especialista en Educación y TICs (Ministerio de Educación de la Nación), Especialista en Didáctica (Universidad de Buenos Aires). Profesora de Nivel Medio y Superior en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis). Profesora responsable de la Residencia, Práctica de la Enseñanza y Didáctica de la Lengua y Literatura en el Profesorado

complejo dispositivo de *reconversión* cuyo efecto fue la decisión gubernamental de cerrar los 17 Institutos de Formación Docente que funcionaban hasta ese entonces y crear, en el año 1999, uno en San Luis y otro en Villa Mercedes.

El presente trabajo constituye una de las líneas de investigación en el marco de una Tesis de Doctorado en Educación, en el que intentamos realizar dicha reconstrucción desde una micro historia de la educación, analizando fuentes documentales y haciendo uso de la caja de herramientas de Michel Foucault

Palabras clave

Emergencia, procedencia, formación docente, poder, saber.

Abstract

The beginning of democracy in the Province of San Luis marked the point of emergence of the creation of a group of teachers in order to satisfy the lack of such professionals for the secondary

de Lengua y Literatura Instituto de Formación Docente Continua San Luis (2011 y continúa). Colaboradora externa PROICO-Universidad Nacional de San Luis «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» (2016 y continúa). Miembro integrante del Programa Historia y Memoria de la Universidad Nacional de San Luis (2016 y continúa). Profesora de Lengua en la Escuela Puertas del Sol (desde 2004). Contacto: [mariamgarro@yahoo.com.ar].

school. These institutions replicated the operation of Secondary Schools until the enactment of the Federal Education Act (1993) and of the Higher Education Act (1995); such events rolled out a set of operations for the transformation of Teacher Training in San Luis. These institutions had to undergo a complex reconversion mechanism whose effect was the government's decision to close the seventeen existing Teacher Training Institutes that had operated until then and to create two new centers in 1999, one in San Luis and one in Villa Mercedes.

This work is one of the research lines in the framework of a doctoral thesis in Education, in which we aim at realizing this reconstruction from a micro history of Education, analyzing documentary sources making use of Michel Foucault's toolbox.

Keywords

Emergence, origin, teacher training, power, knowledge.

Introducción

Este artículo constituye un eje de indagación de la Tesis de Doctorado en Educación: «Una mirada genealógica de las prácticas educativas inclusivas en la Formación Docente No Universitaria.

² Los autores que trabajan teórica y metodológicamente la genealogía de Michael Foucault son Zuluaga (1975, 1987); Querrien (1979); Varela y Álvarez

El caso del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)». Problematicamos desde una mirada genealógica las prácticas educativas al interior del dispositivo de formación docente no universitaria (FDNU) en una periodización que responde a unas condiciones de posibilidad históricas producto de procesos políticos, económicos y sociales que afectaron de modo singular las políticas educativas de la Provincia de San Luis.

La mirada genealógica de la historia de las prácticas educativas² asumida nos permitió constatar el juego de unas relaciones de poder-saber que orientaron, condicionaron y produjeron un campo de discursividad que afectaron a los sujetos testigos del cierre de 17 profesorados que se tensiona y contrapone con una larga tradición formadora de maestros en la provincia que data del siglo XIX. En ese sentido, expondremos tres períodos del gobierno de Rodríguez Saá: 1983-1987, 1988-1992 y 1993-1999, destacando las estrategias gubernamentales puestas en juego al inicio de la democracia con el propósito de restablecer un sistema educativo autoritario, fragmentado y empobrecido. A medida que se consolidaba su poder, se desplegó un conjunto de estrategias para transformar la educación provincial bajo estándares de calidad e innovación. En esos años, la FDNU pasó por varias etapas: creación, consolidación, *reconversión* y cierre de los profesorados.

(1991); Guyot y Marincevic (1991); Riveros (2004 y 2016); Ball (1993); Larrosa (1993) y Popkewitz (1994).

Enunciaremos el corpus normativo que configuró la educación de la provincia en ese período: el Plan Trienal Educativo³ (1984-1988), la reforma de la Constitución de San Luis (1987)⁴, la sanción de la Ley Provincial de Educación n.º 4947⁵ (1991), el decreto de cierre de los profesorados (n.º 2989-MGyE-1997) y el de creación del Instinto de Formación Docente Continua San Luis —IFDC San Luis (n.º 3119-MGyE-1999)—. Este cuerpo normativo operó como tecnologías de poder en tanto reguló, controló y disciplinó a las instituciones educativas y al comportamiento de los docentes que analizaremos a lo largo de este trabajo.

Ante la carencia de documentación y la ausencia de memorias institucionales hemos acudido al uso de testimonios orales obtenidos través de entrevistas no estructuradas a funcionarios y docentes de los profesorados con el propósito de dar cuenta sobre cómo se fueron constituyendo los diferentes dispositivos históricos y las transformaciones que se produjeron en torno a las prácticas educativas inclusivas. Asimismo, destacamos que dichas fuentes obtenidas forman parte del corpus recabado por

³ Primer documento que estableció las diferentes tácticas y estrategias que se llevarían a cabo en educación en la provincia de San Luis (Decreto n.º 3589-1984 GyE-SEEC).

⁴ La reforma constitucional estableció a la Regionalización Educativa como política de Estado. Además, transformó la estructura estatal provincial a partir de la diagramación de los poderes públicos, el cese del Consejo Provincial de Educación y la creación del Ministerio de Educación.

la autora del presente artículo producto de la investigación en curso. El contacto con los informantes claves se obtuvo a través de diferentes estrategias: realización de las *Primeras Jornadas de Enseñanza e Investigación de la Historia de la Educación Reciente de San Luis. La formación docente no universitaria*⁶. En tal evento se convocó a docentes y rectores que se desempeñaron en los 17 profesorados cerrados en el periodo objeto de estudio. También en comunicaciones personales, telefónicas y, en algunos casos, por correo electrónico. Las mismas se realizaron entre los años 2017 y 2018.

Nos centraremos en la procedencia y emergencia de la FDNU, cuyo punto de surgimiento coincide con la creación de las escuelas de nivel medio en el marco del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación (Plan Trienal). En estas condiciones de posibilidad históricas analizaremos la conformación del dispositivo de FDNU que intentó responder a ciertas urgencias regionales que, finalmente, fueron resueltas a través de la formación de las y los jóvenes, centrada en ofrecer salida laboral y resolver el problema de falta de docentes titulados.

⁵ Explicita la subsidiaridad del Estado en la educación de la provincia.

⁶ Organizadas por el Programa de Historia y Memoria de la UNSL y el Proyecto de investigación «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» de los cuales la autora del presente artículo forma parte.

Estos análisis nos llevaron a la reconstrucción del proceso de acreditación y cierre de los profesorados que tuvo lugar en el marco de las políticas educativas neoliberales surgidas en el gobierno de Menem (1992-1998), profundizando el efecto que éstas tuvieron en el dispositivo de FDNU. A partir de ello, nos focalizaremos en los juegos de poder que derivaron en la *reconversión* de estas instituciones en nuevos espacios de formación de acuerdo a las prescripciones del Consejo Federal de Cultura y Educación⁷ (CFE). Frente a la emergencia de discursos pedagógicos propios de la economía, el gobierno cerró 17 profesorados provinciales y creó dos Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) en la ciudad de San Luis y en Villa Mercedes.

Procedencia y emergencia de la Formación Docente No Universitaria en San Luis

La búsqueda genealógica posibilitó reconstruir las matrices de surgimiento y transformación del dispositivo educativo en la provincia de San Luis e indagar los antecedentes que hicieron posible la creación de los profesorados y el lugar que ocuparon en

⁷ El documento A-14 CFE: «Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua» (1997) establece criterios para la acreditación y las nuevas funciones de la FDNU.

las nuevas configuraciones del sistema educativo provincial. El avance de las políticas educativas del gobierno de Rodríguez Saá (1984-1986) se correspondió con la división del territorio provincial en 6 Regiones de Educación y Cultura⁸, cada una con sus referentes político-partidarios y el correspondiente desarrollo de una estructura jerárquica particular destinada a distribuir y extender el poder del Estado en cada una de ellas.

El periodo en estudio nos conduce a dar cuenta de la etapa previa a la asunción del mandatario el 23 de diciembre de 1983, marcada por la última dictadura cívico-militar (1976-1983) que sumergió a los argentinos en una situación de terrorismo de Estado caracterizada por altos niveles de desocupación, elevada deuda externa, persecución política, desaparición y depuración ideológica. El efecto que esos años de represión dejó en los sujetos en su *triple ontología histórica* —concepto desarrollado por Foucault (1991)— en el orden del conocimiento, de la acción y como sujetos éticos, quedó cristalizado también en las instituciones. San Luis fue intervenida por las fuerzas aeronáuticas al frente de los brigadieres Aldo Barbuy (1976), Cándido Capitán (1976), Hugo Marcilese (1976-1981) y Hugo Di Risio (1981-1983), (Navarrete y Martínez, 2020). El autodenominado *Proceso de*

⁸ Las regiones de Educación y Cultura fueron Región I: San Luis, Región II, Villa Mercedes, Región III, Nueva Galia, Región IV Concarán, Región V La Toma y Región VI, Quines. Esta organización no se corresponde con los departamentos (Decreto n.º 846-1986, GyE).

Reorganización Nacional forjado por la Junta Militar incluyó a las tres fuerzas Armadas: el Ejército, la Marina y la Aeronáutica. En ese plan, las FF. AA. se dividieron el control de las provincias que, en el caso de San Luis, quedó bajo el mando de la Fuerza Aérea, ya que la V Brigada Aérea está ubicada en Villa Reynolds, a 9.7 km de la localidad de Villa Mercedes, segunda ciudad en importancia de la provincia. Esta situación provocó que las autoridades de facto designadas para el control del poder ejecutivo provincial pertenecieran a esa fuerza (Cesar y Garro, 2018: 5).

Rodríguez Saá vio en la educación un blanco estratégico de poder-saber que le permitió no sólo romper con el dispositivo anterior de la última dictadura miliar sino instaurar un nuevo régimen de verdad en los inicios de la democracia. Estas condiciones le posibilitaron estratégicamente sentar las bases prácticas y discursivas para un adoctrinamiento de los sujetos y la población desplegando una serie de operaciones para lograr un determinado fin, una racionalidad dirigida a un objetivo concreto (Foucault, 1996). Entre ellas, la consolidación de la Dirección de Administración Técnica y de Programas Educativos (DATyPE) fue clave en tanto encargada de elaborar y ejecutar el Plan Trienal Educativo (1984-1987) que incluyó los fundamentos ideológicos y

políticos con sus correspondientes tácticas para la transformación de la educación. El organismo y su reemplazo —Dirección de Planeamiento Educativo (DIPLAE)— tuvieron la particularidad de considerar como criterios en su programación la solución de problemas que *ideológica y políticamente* se consideran prioritarios y estratégicos por cada nivel del sistema educativo.

Rastrear genealógicamente el surgimiento de los profesorados nos lleva a identificar que su creación no fue un hecho natural⁹, sino que respondió a *una urgencia* (Guyot y Marincevic, 1992) cuyo punto de emergencia coincidió con la creación de las escuelas de nivel medio que, a su vez, respondió a las demandas de mano de obra especializada realizadas por las empresas que se habían instalado en San Luis a raíz de la promoción industrial¹⁰.

Tal situación se debió a que, al inicio de la democracia, la provincia contaba con escasas instituciones de nivel medio, la mayoría de dependencia nacional y en situación de precariedad, que generó que uno de los propósitos del Plan Trienal fuera el *mejoramiento de la enseñanza* y su expansión en la provincia. En esta línea, el gobierno reeditó discursos acerca del valor del conocimiento en el desarrollo de la sociedad cuyo efecto fue la

⁹ Al emprender una investigación histórica, Foucault nos propone reflexionar sobre cómo vamos a entender «[...] que se hace la historia de la educación» (1983: 5) y plantea la necesidad de «[...] desmitificar el carácter natural del hecho histórico» (1983: 23).

¹⁰ El gobernador aprovechó este beneficio iniciado en la década del 70 desplegando un dispositivo clave para el crecimiento económico y acumulación de poder y capital frente al retroceso que se vivía en la provincia.

creación de instituciones de nivel medio y de formación docente a lo largo de la provincia.

Las condiciones de posibilidad históricas señaladas propiciaron el funcionamiento del nuevo dispositivo en el cual el gobernador supo identificar en su primera gestión, los puntos de tensión entre debilidades y fortalezas. Destacamos la instauración de un programa productivo económico que exigía articular el binomio educación-trabajo. En relación a esto, el sector empresarial señalaba entre otras problemáticas, la ausencia de personal técnico para cualquier rama de actividad y de mano de obra calificada (Cerioni, 2000: 6-7). En otras palabras, era prioritario mejorar la calidad de la educación para contar con una población *eficiente*. Esta vacancia fue utilizada por el poder político a través de una serie de tácticas que accionaron en dos planos: (a) la consolidación de las alianzas con el sector empresarial y el poder político y (b) el control de la población del interior a través de la Regionalización Educativa. En este marco, los discursos oficiales visibilizaron a la FDNU como un espacio estratégico para la implementación de innovaciones y transformaciones curriculares: «[...] la idea es que fueran diferentes a las viejas escuelas normales,

autoritarias, retrógradas y tradicionalistas, [...] implementar otras formas de trabajo [...] que fueran una innovación en esa época» (E1)¹¹.

Los profesorados creados entre 1985-1989 dependían de la Dirección Provincial de Enseñanza Media Superior y Privada, cuyos propósitos fueron instalar enunciados sobre la importancia de la participación, la planificación estratégica y la calidad. Así lo enuncia el documento: «[...] la educación es un medio que nos permite reconocernos en los diferentes espacios de acción y ayudarnos [...] para construirnos en una comunidad organizada en la que todos podamos realizarnos» (Plan Trienal, 1986: s./n.). Discursos éstos que nos remontan al inicio de la democracia en el plano de una nueva organización del Estado y recuperación de las instituciones públicas.

La reconstrucción genealógica nos lleva a identificar que en esos años (1985-1991) coexistían en la provincia de San Luis al menos cinco tipos de instituciones de formación docente¹² que funcionaban bajo administraciones diferentes: (a) Escuelas Normales Nacionales, (b) Escuelas Normales Superiores Provinciales, (c) Profesorados de gestión provincial¹³, (d)

diferentes períodos y los de Nivel Medio respondieron a demandas de la comunidad o de actores políticos en el 2º gobierno de Rodríguez Saá. Los 5 Profesorados de gestión privada, algunos confesionales, fueron creados entre esos años.

¹³ En el año 1988 se incorporó a la Escuela Normal Paula D. de Bazán el INES que fue transferido a la provincia en el año 1992 denominándose IPES.

¹¹ Miembro del equipo técnico del Ministerio con funciones en la Dirección de Enseñanza Media, Superior y Privada.

¹² Las 3 Escuelas Normales Nacionales fueron creadas bajo el movimiento normalista. Las 3 Escuelas Normales Provinciales tuvieron diferente procedencia, bajo las gestiones de los gobernadores Adre y Rodríguez Saá. Los profesorados de Bellas Artes también devinieron de otras instituciones en

Profesorados de gestión privada y (e) Profesorados de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Al tener distinta dependencia, conformaban «[...] un subsistema de la formación docente» (Diker y Terigi, 1994: 16) sin puntos de articulación interinstitucional.

Frente a este escenario cabe preguntarnos si esta falta de articulación se debió solamente a cuestiones políticas, en tanto en la Universidad regía Franja Morada, radical y en la provincia el justicialismo. En esta dispersión de instituciones, la intención del gobernador de monopolizar la ESU y NU se concretó a partir de la emergencia de un conjunto de acontecimientos: la transferencia de las Escuelas Normales (EN) y los Profesorados de gestión privada (1991-1992) y la creación de la Universidad Provincial (ULP) en el 2001, enunciada en la reforma de la Constitución y en la Ley Provincial de Educación (1991).

Identificamos la utilización con fines estratégicos de los documentos oficiales de la época, especialmente para la instalación de una verdad que giraba en torno a la *innovación* como discurso doctrinario en todos sus ámbitos. En ese sentido, se evidencian algunos ejemplos sobre la dificultad que implicó montar un nuevo dispositivo. Ciertos apartados publicados en un medio periodístico oficial-local describen a la formación docente como «[...] un espacio carente de instituciones y de profesionales, caducidad de

los planes, programas y metodología utilizadas» (*El Diario de San Luis*, 23/02/1986).

Resaltamos las tensiones entre *la postergación* en la que se encontraba la provincia al asumir Rodríguez Saá, «[...] tiempo al que no se quiere regresar [y el anhelo de construir] [...] un nuevo San Luis» (Checoff, 1994: 16). Estas oposiciones aparecen de modo recurrente, promoviendo novedades vinculadas con llevar adelante una transformación centrada en «[...] la ciencia y la tecnología para que la educación se ponga al servicio de la liberación nacional» (*El Diario de San Luis*, 23/02/1986). Dicha aspiración de progreso se contradice con los testimonios de los actores que se desempeñaban en este nivel: «[...] nunca recibíamos capacitación, si queríamos formarnos dependía de nosotros» (E2)¹⁴; «[...] hacíamos rifas para comprar libros o les armábamos apuntes a los alumnos porque del gobierno no recibíamos nada [...]» (E3)¹⁵; «[...] funcionábamos de prestado en las escuelas de la zona, tuvimos que cambiarnos tres veces por cuestiones de espacio y problemas de convivencia» (E4)¹⁶.

En este escenario, la formación docente avanzaba a la par del nivel medio que, como hemos afirmado, era considerado prioritario. Al igual que en el país, en los años 1975 y 1990 los profesorados crecieron cuantitativamente ofreciendo variedad de carreras que constituían una opción para quienes, a raíz de las

¹⁴ Docente Profesorado Nivel Primario del interior de la provincia.

¹⁵ Docente Profesorado Nivel Medio del interior de la provincia.

¹⁶ Docente Profesorado Nivel Medio del interior de la provincia.

restricciones puestas al ingreso a las universidades nacionales por la dictadura militar (1976-1983) (Cano, 1985) y faltos de recursos económicos, quedaban excluidos de la educación superior. El siguiente testimonio expresa esta singularidad:

Los institutos eran muy rudimentarios [...], había lineamientos muy generales, el problema de la titulación de los docentes era muy difícil [...] la demanda más grande era de docentes en el nivel medio, porque en los ochenta fue el auge de la creación de las escuelas de enseñanza media en toda la provincia. Tenías escuelas del nivel medio donde el docente que ejercía era maestro o el bioquímico, el veterinario del pueblo terminaba dando clase [...] toda esta queja surgía en las reuniones de Regionalización [...] un reclamo para la formación docente de nivel secundario (E5)¹⁷.

Los diferentes actores entrevistados recuerdan cómo se constituyó este dispositivo, en unas condiciones de posibilidad en las cuales se intentaban implantar múltiples transformaciones a nivel estatal-provincial en articulación con el sistema educativo y productivo. Así la FDNU, enraizada con el nivel medio, se consolidaba en ausencia de normativa que orientara su

funcionamiento, carente de recursos materiales y formadores especializados.

Los discursos académicos de la década de los noventa sobre la FDNU evidenciaban la necesidad de modificar estas instituciones en todas sus dimensiones, lo cual implicaba nuevas operaciones de poder-saber cuyos efectos fueran nuevas prácticas sobre la formación docente, incluyendo una permanente actualización. En otras palabras, un dispositivo que rompiera con los modelos tradicionales y respondiera a las nuevas demandas.

[...] los rasgos organizacionales del nivel superior no universitario [...] la forma en que se distribuyen los tiempos y espacios, los modos en que se plantea la relación con los conocimientos y los contenidos de la formación, los rituales, las maneras de plantear el vínculo pedagógico, el perfil de los formadores, las dinámicas de gobierno institucional, etc. (Alliaud, 2011: 199).

A fines de los ochenta, el gobierno de Alfonsín impulsó la creación de organismos en el Ministerio de Educación de la Nación¹⁸ que no llegaron a concretar las innovaciones previstas (UNESCO, 1999). En relación a ello, la presencia de sectores radicales modernos y democráticos, junto con grupos

Normales. En el año 1988 los Institutos del Profesorado de Enseñanza Media de las Escuelas Normales pasaron a llamarse INES (Institutos Nacionales de Educación Superior. Resolución Ministerial n.º 503/1988).

¹⁷ Miembro equipo técnico de la DATyPE.

¹⁸ El MEB (Formación de Maestros de Educación Básica) fue un dispositivo de transformación cuyo propósito fue llevar a cabo una reforma en las Escuelas

conservadores, dificultó el despliegue de matrices de transformación. En suma, estos años no fueron tiempos de estabilidad ni de continuidad, sino de relaciones de fuerzas que se invirtieron:

[...] una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, algo distinto que aparece en escena, enmascarado. Las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha (Foucault, 1979: 22).

En San Luis, a pesar de vivir en el mismo territorio y compartir los docentes, los cambios en la FDNU fueron disímiles. En el marco de la heterogeneidad del dispositivo de formación docente, la situación era compleja en tanto, por un lado, las tres EN operaban bajo el control nacional-local de una supervisión: «[...] la voz de la nación» (E5)¹⁹, designada para asesorar y supervisar las pautas del Estado Nacional. A diferencia de ellas, el equipo técnico local del MCyE operaba en un juego de poder conjuntamente con la Supervisión Nacional y los rectores de las Escuelas Normales nacionales y provinciales. Esta situación le permitió *estar al tanto* de las reformas e ir construyendo procedimientos específicos del dispositivo educativo provincial.

¹⁹ Rectora de una Escuela Normal del interior.

²⁰ En los años 90 las FD dependía de la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Terigi y Diker, 1994).

Los siguientes testimonios dan cuenta de las relaciones entre los actores cuyo efecto fue un dominio singular en las prácticas educativas en este nivel, según se tratara del Estado Nacional²⁰, Provincial o el Institucional.

Las tres Escuelas Normales, San Luis, Villa Mercedes y San Francisco, cuando comienza todo el proceso de transformación de la formación docente, nos empezamos a reunir por regiones y viajábamos a Mendoza, a Córdoba, a La Rioja, con los directores y la Supervisora Normal (E1).

[...] cuando en las Regiones nos pedían un profesorado, buscábamos planes de la Nación, o de otra provincia. Acá no había documentos [...] en la Nación tampoco había mucho (E6)²¹.

Y, además, los entrevistados agregaron: «[...] después de la Ley de Transferencia la provincia se queda con todos los profesorados nacionales más los que había creado, pero no se les dio mayor importancia».

Los relatos expresan la situación de complejidad en la organización de la FDNU: carente hasta el año 1991 de una

²¹ Miembro del equipo técnico de la DATyPE.

normativa provincial que definiera el perfil docente, pautara su funcionamiento y, particularmente, la diferenciara del nivel medio²². Por otra parte, las prácticas efectivas que intentaron integrar a las diversas instituciones actuaron en un juego de poder que tensionaba, por un lado, la obligación de cumplir con las transformaciones nacionales y, por otro, con los mandatos del gobierno provincial cuya intención fue la de mostrar evidencias de progreso en las áreas de gobierno.

Bajo la expansión y consolidación del poder político provincial, el dispositivo de FDNU gradualmente fue ocupando zonas de vacancia, particularmente en los pueblos del interior en donde las posibilidades educativas terminaban en el nivel medio. Estas tácticas gubernamentales operaron con el propósito de ofrecer una formación alternativa para las y los jóvenes del interior que «[...] no tenían forma de ir a la universidad porque ese era privilegio de los políticos y de los profesionales» (E5).

Entre la década de 1980 y 1990 hubo un fuerte incremento de la matrícula educativa a nivel nacional en los niveles primario, medio y superior no universitario (UNESCO, 1999). Siguiendo esta tendencia, en San Luis «[...] se captó un 25 % más de alumnos secundarios y un 4 % más de primarios que el año anterior»

²² En el año 1991 la Dirección de Currículo y Formación Docente publicó un informe que incluía planes de estudio del Nivel Medio y de la Formación Docente, lo que evidencia que, hasta ese momento, estos niveles funcionaban sin diferenciaciones considerables.

(Pereira, 1988: 430), se crearon y transformaron instituciones de nivel medio y terciario, la mayoría de formación docente²³.

Así, la creación y distribución regional de los profesorados respondió a dos propósitos: (a) se constituyeron en relaciones de poder en tanto se satisficieron demandas de actores políticos y (b) se incluyó a los y las jóvenes en un dispositivo educativo integrándolos a la estructura administrativa y productiva provincial, así como al control del gobierno.

A partir de esta reconstrucción podemos afirmar que el montaje de la formación docente se desarrolló en unas condiciones de posibilidad complejas, escenario que no difiere de la caracterización a nivel país. Por otra parte, no debemos perder de vista que, en la mayoría de las provincias (como en San Luis) los gobiernos electos en la democracia fueron de signo contrario al del gobierno nacional, por lo que los juegos de poder —para imponer una determinada forma de pensar y proceder en el campo de la política educativa— fueron constantes (UNESCO, 1999: 6). En este sentido, las promesas del discurso provincial de producir rupturas en la historia provincial y superar «[...] el retraso y el pasado caracterizado por un transcurrir sin sobresaltos ni angustias excesivas [...]» (Checoff, 1994: 17) se visualizaron en la bonanza

²³ El 21% de la matrícula de la FDNU en el caso de la provincia de San Luis se concentra en la ruralidad (Davini, 2005: 17).

económica y en la consolidación del poder gubernamental. La innovación en la FDNU tendrá lugar en otra etapa, bajo nuevas condiciones que permitieran su refundación.

Dispositivo de reconversión: Acreditación para la «desacreditación»

En los años 1993-1995 se instaló un discurso político neoliberal que, anudado en una compleja red de relaciones de puja entre diferentes tendencias políticas, fue introduciéndose en la sociedad ganando diversos espacios que posibilitaron la constitución de una nueva relación con el Estado. Esto se logró a partir de la puesta en marcha de complejas tácticas políticas, económicas y sociales que tuvieron como finalidad la configuración de un nuevo dispositivo estatal que interviniera lo mínimo e indispensable en los espacios sociales (Arata, 2013: 261). En este sentido, se promovió un régimen de prácticas de gerenciamiento *eficientes, eficaces y de calidad* direccionadas por políticas de ajuste tales como la privatización de los servicios públicos, de transporte, de energía y comunicaciones, entre otros. Una de las tecnologías puestas al servicio de la transformación de

la FDNU fue el montaje de nuevos dispositivos educativos²⁴ cuyo propósito fue imponer un conjunto de normas, prescripciones técnicas y enunciados educativos: un nuevo saber sobre la FDNU articulado con la universidad. Durante los años 1990 y 1994, se implementó el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)²⁵ a nivel nacional que benefició a las provincias que habían participado: «Se pone en marcha el proceso de transformación educativa y convoca a todas las jurisdicciones y sectores de la comunidad a sumarse a este propósito [...] participando activamente para consolidar el nuevo sistema educativo» (Ministerio de Educación y Justicia, 1991: 6).

Sin embargo, la referente en la jurisdicción destacó: «San Luis, por decisión gubernamental, quedó fuera de esta formación de renovación de enunciados académicos y nuevas prácticas. La adhesión a nivel país fue masiva, compleja porque nos introducía en una novedad (E8)»²⁶.

Estas disposiciones ubicaron a la FDNU local en un lugar de marginalidad que afectó su proceso de transformación en tanto: «[...] se implementó en una importante cantidad de instituciones del país, centrando su accionar en la nueva organización

²⁴ Se instalaron nuevos programas de Capacitación Docente, Formación Docente, Evaluación de la calidad de la educación, entre otros.

²⁵ El PTFD hizo foco en los actores para «[...] fortalecer sus esquemas de decisión y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos

de transformación permanente» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998).

²⁶ Referente provincial del PTFD. Docente de la Universidad y de una Escuela Normal.

institucional y curricular que apuntó al mejoramiento integral de la calidad de la formación docente [...]» (1991: 7).

De acuerdo a ello, consideramos que la medida de no integrar a los profesorados constituyó, desde lo político, una operación de resistencia dirigida al Estado Nacional, además de que quitó la posibilidad de participar de un conjunto de *modos de hacer y de pensar* en la constitución de este *nuevo perfil de formador de formadores*.

A partir del año 1997, se implementó «el dispositivo de evaluación y acreditación de la FDNU», de acuerdo a las prescripciones de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior. La Red Federal de FDC²⁷ y su cabecera provincial actuaron como un panóptico de vigilancia, control y corrección (Foucault, 1997: 123) en la aplicación de la norma y mecanismos de evaluación: estándares universitarios para el control de la calidad educativa. Por ejemplo, el Programa de Reformas e Inversión del Sistema Educativo (PRISE) incluyó varios proyectos de jerarquización de la FDNU «[...] en el marco de un nuevo modelo de carrera que contemple la actualización y perfeccionamiento permanente [...] para el desempeño de nuevas funciones» (Proyecto V, 1997: 100). El plan de acción presentaba

un conjunto de metas evaluables y supervisadas por instituciones del MCyEN que funcionaban a modo de relaciones de *biopoder* en tanto a nivel provincial se focalizaban en la reconversión de los profesorados: «Teníamos una licenciada de la Nación, [...] “facilitadora” [...] asignada a la Región de Cuyo que completaba planillas y asesoraba en diferentes temas [...], nos habíamos habituado a su presencia» (E9)²⁸.

Los programas apuntaban a la jurisdicción, a los profesorados y a los sujetos, blanco de evaluaciones constantes.

La provincia debió armar y comunicar un Plan de Desarrollo que incluía «[...] las líneas generales de la normativa provincial a efectos de regular, viabilizar y/o consolidar las transformaciones propuestas» (MCyEN, 1998: 9). También implicaba desplegar una metodología de trabajo para los actores involucrados, tal como lo estableció la Resolución n.º 63-1997 CFE que determinaba los puntos clave que debía considerar la jurisdicción respecto a este nivel²⁹. Ésta no fue comunicada ni puesta a consideración de los profesorados, manteniéndolos una vez más al margen de las decisiones, según narraron los sujetos entrevistados.

²⁷ La RFFDC fue un dispositivo de control de la capacitación docente en los nuevos CBC y de la transformación de los profesorados.

²⁸ Miembro de la Coordinación de FD.

²⁹ Entre ellos: el punto de partida, período de la acreditación de los institutos, presentación de normativa del CFE, proyectos institucionales y evaluación de la implementación; criterios y parámetros comunes al evaluarse las ofertas de las Instituciones.

A través de unas operaciones burocráticas, fueron sometidos al dispositivo de *reconversión*: «[...] nos citaban a San Luis, rector y un docente [...] se armaron equipos, tenías que trabajar, dar clase, traer avances, fueron miles de reuniones [...] aunque nunca teníamos claro qué es lo que estábamos haciendo» (E10)³⁰.

Un referente del Ministerio provincial lo recuerda del siguiente modo:

Los *asesores* los hacían armar diagnósticos que íbamos construyendo [...] al principio hubo una reunión en la que se habló de concentrar todos los profesorados en tres localidades: San Luis, Villa Mercedes y uno en el Norte [...] también se hablaba de crear colegios universitarios o instituciones que sólo se dedicaran a la capacitación (E11)³¹.

Otro testimonio marcó la confusa comunicación del Ministerio teniendo en cuenta la envergadura de la temática en la que se jugaba el puesto de trabajo:

Órdenes y contraórdenes, gente de la Nación, del Ministerio, plazos para rehacer trabajos sumado a

nuestra actividad en los profesorados, más la capacitación, fueron años de locos [...] para que nos cierren, porque nunca te lo vas a imaginar, mandarte a hacer todo esto [...] (E12)³².

La narrativa nos lleva a identificar un trabajo desarticulado entre los equipos de diferente procedencia. De este modo, en el año 1997, se sancionó el Decreto n.º 2989-MGyE a través del cual el gobierno provincial decidió el cierre gradual³³ de las carreras terciarias que funcionaban en ese momento. En este sentido, la evaluación a la que fueron sometidos operó como medio de «[...] buen encausamiento» (Foucault, 1997: 105) al exigirles, además de titulaciones, producciones académicas e investigaciones, saberes y prácticas pedagógicas que no estaban a su alcance. En otras palabras, se les requirió una *transformación acelerada*. El efecto a nivel de la experiencia se puede constatar en el siguiente argumento:

Crecimos a partir de la transformación y la acreditación. Nos dijeron, tienen que capacitar e investigar. Por su puesto que en unas condiciones desfavorables. No había apoyatura desde ningún lado.

matrícula, titulaciones que no se corresponden con la transformación educativa, mala calidad de la oferta, baja titulación del personal docente, entre otras (puntos, a, b y c Decreto n.º 2989- MGyE- 1997).

³⁰ Docente de un profesorado de Nivel medio del interior de la provincia.

³¹ Referente Ministerial de la FD provincial.

³² Rectora Profesorado de Primaria.

³³ Los argumentos que utiliza se basan en diagnósticos oficiales, que se contradicen unos con otros, tales como superposición de carreras, baja

¿Qué íbamos a investigar si nunca nos formaron para eso?, ¿qué era un docente?, ¿un capacitador, un docente investigador? (E13)³⁴.

El uso y abuso del poder ejercido sobre los profesores implicó el despliegue de una maquinaria pedagógica perversa sin precedentes en la historia de la formación docente argentina ya que San Luis fue el único caso de cierre en el territorio nacional³⁵. Ante esto expresamos que las prácticas discursivas y no discursivas desarrolladas a partir de este acontecimiento produjeron un efecto singular en aquellos sujetos que transitaban la experiencia de haber sido formadores de formadores durante el período objeto de estudio. A partir del decreto de cierre, se fueron clausurando gradualmente 17 institutos que respondieron, en un principio, a intereses políticos «[...] de urgencia de expansión y mejoramiento de la educación». A medida que se quedaban sin alumnos, los profesores fueron reubicados *sin consulta* en otras instituciones, ya que no se les permitió formar parte del nuevo dispositivo creado en el año 1999. El cierre provocó la ruptura de espacios de trabajo y fundamentalmente, afectó a la población rural transformando su fisonomía³⁶.

³⁴ Docente de un profesorado de Nivel Primario del Interior de la provincia.

³⁵ El Programa Polos (2001) se opuso a la posición de cerrarlos porque eran en muchas ocasiones, el único contacto posible con la cultura, la educación y los pobladores (Escuela de Ciencias de la Educación, 2012: 16).

Consideraciones finales

Intentamos reconstruir la emergencia y procedencia de la FDNU en San Luis durante los inicios de la democracia, momento en que el surgimiento de los profesorados se dio en una compleja trama de voluntades, intenciones, esfuerzos y demandas. La creación de los profesorados a lo largo y a lo ancho de la provincia respondió a un conjunto de necesidades políticas y económicas. Por un lado, los empresarios instalados en el marco de la promoción industrial demandaban al gobierno jóvenes especializadas y especializados para satisfacer las demandas de producción y servicios del sector fabril. En respuesta se incrementaron las escuelas de nivel medio, acontecimiento que trajo aparejado una falta de profesores titulados, por eso se fundaron los profesorados. Por otra parte, dada las características político partidarias del gobierno, con los profesorados se intentó dar continuidad al adoctrinamiento y al clientelismo político.

Finalmente, los discursos fundacionales de la FDNU estuvieron orientados a la inclusión de los y las jóvenes del interior de la provincia en la educación superior, espacio de formación alternativo al universitario, pero *de menor calidad* que remarcó las

³⁶ La creación de los profesorados llevó a la comunidad a la instalación de diversos servicios tales como medios de transporte, hoteles y pensiones para alojar a profesores y alumnos que se trasladaban desde otras localidades, además de fotocopiadoras y librerías.

desigualdades a lo largo y ancho de la provincia. Esta afirmación se basa en los siguientes aspectos: al depender de la Dirección de Enseñanza Media y Superior no contaba con un presupuesto propio, por lo que carecía de espacio físico y debían los involucrados trabajar en aulas *prestadas*, sin mobiliario adecuado ni bibliotecas. Esta situación los obligó también a funcionar en horario vespertino y/o nocturno. Además, los docentes no tenían en su mayoría formación pedagógica, tampoco se le brindaron cursos de actualización de carácter provincial ni nacional, como ya hemos ampliado en puntos anteriores.

Las medidas tomadas por la provincia, sin embargo, muestran la intención de continuar con la tradición formadora de maestros —*San Luis, cuna de maestros*— que operó en la constitución del sujeto puntano³⁷ pero, al momento de su jerarquización, constatamos la voluntad política de excluir a los 17 profesorados de espacios académicos de crecimiento profesional y reflexivo para formar parte de la nueva FDNU.

Desde los enunciados gubernamentales se evidencia el deseo de recuperar a las instituciones educativas y conformar espacios de participación democráticos a partir de la Regionalización Educativa. Esta estructura política funcionó estratégicamente para instalar un régimen de gobierno con la imposición de singulares relaciones entre el Estado y los

ciudadanos. Durante la década de los noventa, década marcada por las políticas neoliberales, se mantuvo a los profesores *ocupados* en la *reconversión*, entre tanto el gobierno provincial pergeñaba dos acontecimientos singulares en la historia de la educación reciente en la provincia: la clausura del dispositivo provincial de la FDNU y la apertura de dos *centros de innovación y excelencia*. En esta doble operación de exclusión-inclusión los profesores quedaron al margen de la formación docente, en una lucha silenciosa que los ubicó en otros espacios educativos. Además, a pesar de las promesas de becas y transportes, los y las jóvenes del interior tuvieron dificultades para acceder a los profesorados ubicados en dos zonas urbanas en la ciudad de San Luis y Villa Mercedes.

El trabajo de relevo documental testimonial archivístico y el uso del análisis de la perspectiva foucaultiana nos permitió reconstruir una verdad sobre la historia de la FDNU que perdura aun silenciada y olvidada en la historiografía local y que intentamos hacer visible.

Recibido: 13 de julio de 2019

Aceptado: 19 de abril de 2020

³⁷ Puntano es el nacido en San Luis, procede de la denominación: San Luis de la Punta de los Venados.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2011). *La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación*. Disponible en [https://bit.ly/391T8vA]. Consultado el 03/03/2019.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cerioni, G. (2000). “Impacto del régimen de promoción industrial en San Luis”. En *XXX Jornadas Tributarias*. Disponible en [https://bit.ly/2JPUJMz]. Consultado el 05/07/2019.
- Cesar, A. L. y Garro, M. M. (2018). “Estado y políticas educativas en la historia reciente de la Provincia de San Luis”. En *X Jornadas de Historia, Memoria y Comunicación*, celebrado en Universidad de Quilmes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Checoff, C. (1994). *Libro de oro 400 años de San Luis*. San Luis: Talleres Gráficos Marzo.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en [https://bit.ly/3rSNQLs]. Consultado el 20/10/2018.
- Escuela de Ciencias de la Educación (2012). Revista *Páginas*. Año 11, número 7, pp. 9-21. Córdoba: UNC.
- Foucault, M. (1983). “Nietzsche, la genealogía, la historia”. En *Sociología*, número 5, pp. 5-23.
- (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (1996). *El discurso del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Folios Ediciones.
- (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo veintiuno editores.
- Fundación Nueva Sociedad (2002). *Un camino de oportunidades. De políticas educativas, estrategias y resultados. Intervenciones en la provincia de San Luis*. San Luis: Payné.
- Gómez, R. (2003). *Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle*. Córdoba: Ediciones Macchi.

Guyot, V. y Marincevic, J. (1992). *Poder Saber la Educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar editorial.

Navarrete, M. y Martínez, C. (2020). “Producciones de sentido de trabajadores de los medios de comunicación en San Luis sobre la última dictadura”. En Navarrete, M. y Lobo, C. (comp.). *Meditaciones, Identidades y cultura. Pliegues de nuestra contemporaneidad*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Pereira, M. (1988). *San Luis, sus hombres, su historia, su cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de San Luis.

Samper, J. (2006). *Entre el atraso y el autoritarismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken.

Fuentes primarias

Ley de Transferencia n.º 24.049.

Ley Federal de Educación n.º 24.195.

Ley de Educación Superior n.º 24.521.

Ley Provincial n.º 4.254.

Ley de Educación n.º 4.947.

Gobierno de la Provincia de San Luis. (1986). *Plan Trienal de Educación*.

Gobierno de la Provincia de San Luis (1997). *Programa de Reformas e Inversión en el Sector Educación*.

Gobierno de la Provincia de San Luis (1997). *Anteproyecto de transformación de la ESNU en San Luis*.

Gobierno de la Provincia de San Luis (2000). *La formación docente Continua en San Luis*.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). *La formación docente en Argentina. Tradiciones y transformaciones actuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia (1991). *Programa Transformación de la Formación Docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1991). *Plan de Transformación Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). *Tradiciones y transformaciones actuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (1997). *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continúa*. Serie A, número 14. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de la oferta de la formación Docente. Investigación y capacitación en la Argentina*.

Resolución n.º 503-88 (MEN).

Resolución n.º 63-97 (CFE).

Decreto n.º 3589-84 (GyE-SEECyC). Gobierno de la Provincia de San Luis.

Decreto n.º 846-86 (GyE). Gobierno de la provincia de San Luis

Decreto n.º 2989-97 (MGyE). Gobierno de la Provincia de San Luis.

Decreto n.º 3119-99 (MGyE). Gobierno de la Provincia de San Luis.

UNESCO (1999). *Balance de los últimos 20 años en educación en la Argentina y prospectiva hacia el siglo XXI*.

IIPE-UNESCO (2001). *La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades*.

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington.

Evocación de recuerdos escolares y sus marcas en la actualidad. Una apuesta por el ensamblaje de memorias escolares en el Colegio Nacional «Rafael Hernández» de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Talia Meschiany¹

Resumen

Bajo el paradigma de los estudios de la memoria y las memorias escolares, en este artículo nos proponemos abordar una forma particular de entrelazar diversos relatos: el de las personas y el de las representaciones visuales. Ambas narrativas dan cuenta de los modos de recordar, habitar y apropiarse del espacio escolar, pues consideramos que las imágenes desempeñan un importante papel en la producción de las memorias, ya sea individuales como, así también, las que se producen y emergen en el seno de una comunidad, en este caso, el Colegio Nacional «Rafael Hernández» (UNLP).

¹ Docente-Investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como

Con los relatos de ex alumnos y alumnas que cursaron entre finales de la década de 1960 y mediados de 1970 en esta institución educativa, junto con las marcas de memorialización, aspiramos a comprender de qué modo los miembros de una comunidad escolar particular se apropian del pasado reciente y producen nuevas significaciones en la actualidad.

Palabras clave

Memorias, memorias escolares, pasado reciente, Colegio Nacional «Rafael Hernández».

Abstract

Under the paradigm of the studies of memory and school memories, in this article we propose to address a particular way of intertwining various stories: that of people and that of visual representations. Both narratives give an account of the ways of remembering, inhabiting and appropriating the school space. We consider that the images play an important role in the production of the memories, whether individual or, as well, those that are produced and emerge within a community, in this case, the «Rafael Hernández» National School (UNLP).

Adjunta Ordinaria en la cátedra de Historia de la Educación General. Se especializa en estudios del pasado reciente y enseñanza de la Historia.

With the stories of alumni who attended between the end of the 1960s and the mid-1970s in this educational institution, together with the memorialization marks, we aspire to understand how members of a particular school community appropriate the recent past and produce new meanings today.

Keywords

Memories, school memories, recent past, «Rafael Hernández» National School.

Introducción

Más que un almacén de datos, la memoria es un constante trabajo de búsqueda de sentido, que filtra los rastros de la experiencia entregando al olvido lo que no tiene más un significado en la actualidad —pero también lo que tiene demasiado significado— (Portelli, 2013: 3).

No hay memoria sin imágenes, no hay conocimiento sin posibilidad de ver, aun si las imágenes no pueden proporcionar un conocimiento total (Huyssen, 2009: 15).

La razón de ser fundamental de un lugar de memoria es detener el tiempo, bloquear el trabajo del olvido, fijar un estado de cosas, inmortalizar la muerte, materializar lo inmaterial para encerrar el máximo de sentidos en el mínimo de signos, está claro, y es lo que los vuelve apasionantes, que los lugares de memoria no viven sino por su aptitud para la metamorfosis, en el incesante resurgimiento de sus ramificaciones (Nora, 2008: 34).

Los tres epígrafes que prologan este texto enhebran las ideas principales que se pretenden desarrollar, a partir de la construcción de un mosaico de recuerdos e imágenes ligados a la historia reciente de nuestro país, situados, referenciados y reflexionados *en y desde* un lugar particular: el Colegio Nacional «Rafael Hernández», perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El objetivo de este artículo es analizar el modo a través del cual se ensamblan los recuerdos de las personas con las marcas de memorialización que, en el seno de una comunidad educativa específica, visibilizan las heridas del pasado, pero, también, las formas de procesamiento y reparación del dolor de una Argentina fisurada por el terrorismo estatal y la violencia política.

Así, los recuerdos de los entrevistados se complementan con fotografías tomadas a diferentes soportes materiales de la memoria que se encuentran en el Colegio Nacional, marcas que

son consideradas una forma particular de documentación histórica, huellas y vestigios que sirven de apoyo al relato de los protagonistas y permiten comprender no sólo lo que se recuerda y cómo se recuerda, sino, además, el modo en que distintos sectores de la comunidad educativa se apropian del espacio escolar como sitio de memoria.

El trabajo resulta, entonces, una apuesta por el ensamblaje, también, de diferentes momentos; tiempos que adquieren sentido no tanto por perseguir una linealidad histórica, sino por figurarse como destellos a través del cual se iluminan, en la actualidad, las diferentes memorias escolares del pasado reciente.

En esta oportunidad, el texto retoma 6 testimonios de alumnos y alumnas que cursaron entre fines de los años sesenta y mediados de la década de 1970, referidos a las conmemoraciones que se dieron en torno a los 20 años del último Golpe de Estado cívico militar en nuestro país² y, por otra parte, presenta algunas fotografías de las placas que se colocaron en la entrada de las aulas, en homenaje a las víctimas del terrorismo de Estado del Colegio Nacional a partir del año 2004.³

² Existieron eventos previos y posteriores en los cuales se rindió homenaje a los detenidos desaparecidos del Colegio que no se analizan en este artículo, entre ellos, en el marco del Centenario del Colegio Nacional (1985) como así también la presentación de un poemario de Daniel Favero (1992), ex alumno, secuestrado el 24 de junio de 1977 junto con su compañera María Paula Álvarez.

³ Exceptuando una foto de un cartel que dice *Nunca Más*, del año 2018 y otra extraída del Diario *El Día*, de la ciudad de La Plata, que se presenta a modo ilustrativo, como fuente histórica.

Distinguimos, así, tres momentos de evocación recordatoria⁴: el primero, ligado a los recuerdos de las jornadas impulsadas por un grupo que se llamó *Amigos con Memoria*, el segundo, una etapa de memorialización a cargo de las autoridades escolares y, por último, el momento actual desde donde se construyen nuevas significaciones del pasado, *en y desde* la escuela.

A los fines de organizar este artículo, en un primer apartado focalizamos en algunas nociones centrales relacionadas con los estudios de la memoria y una de sus formas particulares a través de las cuales puede expresarse, que consiste en lo que ha sido denominado memoria escolar (Escolano, 2018). En segundo lugar, se reconstruye la realización de las jornadas alusivas a los 20 años del Golpe de Estado a partir de algunos testimonios, a los fines de analizar los sentidos que tuvieron para ellos mismos; tercero, se retoma el significado que para algunos entrevistados adquirió la colocación de las placas recordatorias y, por último, presentamos las conclusiones donde se ensayan algunas interpretaciones sobre el modo en que los jóvenes de hoy se apropian del pasado reciente y el aporte que puede realizar la investigación histórico educativa

⁴ Las entrevistas se realizaron durante el año 2018 y principios de 2019. Solo una pertenece al año 2005. Las fotografías se tomaron durante el año 2018 y 2019. En esta oportunidad, se opta por la estrategia metodológica de preservar el nombre y apellido de los entrevistados y colocar solo algunos datos que otorgan algún rasgo particular a la identidad de las personas con relación a su biografía escolar.

para aprehender las instituciones escolares como *lugares de memoria*.

Entre los pliegues del tiempo y las memorias

Mayo de 2018. Desde el segundo piso del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata se despliega un cartel que reza *Nunca más* y nos advierte sobre las concepciones sostenidas por A. Portelli: La memoria acontece en la contemporaneidad. Es más un espacio que un tiempo: todos los tiempos se recuerdan en el mismo momento. La memoria, expresa el autor, «[...] instituye relaciones, sinapsis entre tiempos diferentes» (Portelli, 2016: 460).

En este trabajo adherimos al concepto que define la memoria como un modo a través de la cual las personas construyen un sentido del pasado y cómo se enlaza ese pasado con el presente en el acto de recordar/olvidar. Es, expresa Jelin (2000), un acto subjetivo, siempre activo y construido socialmente. Por ello mismo, constituye una práctica social que requiere de los sujetos pero que de ningún modo permanece estática y es uniforme; cambia, se resignifica con el paso del tiempo y disputa los sentidos y los modos de recordar.

Este cartel de los jóvenes de ahora que evoca y reedita el pasado trágico de la Argentina reciente a través de unas de sus figuras más emblemáticas, el *Nunca más* (Crenzel, 2008), convive con otros gestos recordatorios como placas, bustos, intervenciones e instalaciones artísticas que abren la posibilidad de visibilizar las señales del terrorismo de Estado en el Colegio Nacional, al tiempo

que operan como lugares de *memorialización*, es decir, marcas cuya función es recordar, homenajear y mantener viva la memoria de las víctimas (Huyssen, 2002). Todos estos gestos se conjugan, yuxtaponen y conviven en un presente que se resignifica a los ojos de los contemporáneos. La escuela se convierte, así, en un territorio de memorias vivientes y un sitio para recordar.



Imagen 1. Ciudad de La Plata Colegio Nacional «Rafael Hernández» (UNLP).
Archivo personal.

Para nuestro trabajo, los estudios sobre *memorias escolares* pueden contribuir mejor a la comprensión de momentos y eventos recordatorios *en y desde* la escuela. Ramallo y Porta (2016) bordean los sentidos del concepto y sostienen que, si bien no existe una definición única, podemos decir que se explica básicamente con dos sentidos diferentes. Por un lado, se entiende como una forma individual de reflexión sobre la propia experiencia escolar y, por otra parte, como la práctica de evocación y recreación individual, colectiva y/o pública de un pasado escolar común que busca la forma de indagar aspectos tales como las experiencias escolares vividas individualmente o bien, las prácticas educativas *reales* que se desarrollaron en el propio contexto escolar.

Entendemos que nuestra perspectiva navega en el filo de estas definiciones en tanto existe la intención de provocar el recuerdo del yo *en y desde* una institución particular pero también pretende amalgamar esas memorias del yo en el seno de una comunidad (emocional) específica y echar luz, a través de las narraciones y otros soportes materiales, sobre un pasado escolar común.

⁵ A partir de las últimas estadísticas, la UNLP cuenta con alrededor de 750 víctimas del terrorismo de Estado. Según la placa del Colegio: Julio Alvarez; Gladys Amuchástegui; Joaquín Areta; Abigail Attademo; Rodolfo Axat; Luis Bearzi; Antonio Bettini; Marcelo Bettini; Jorge Bogliano; Jorge Bonafini; Raúl Bonaffini; Alberto Bossio; Pascual Bulit; Osvaldo Busseto; Alfredo Catala; Luis Ciano; Luis Contrisciani; Fernando Cordero; Hugo Corsiglia; María Adela Chiappe; Juan Carlos Daroqui; Cladio de Acha; Ambrosio de Marco; Guillermo Di Bastiano; Julio Di Giacinti; Pedro Di Salvo; José Díaz; Diana Diez; Carlos

Por su parte, Agustín Escolano, que reconoce el gran aporte que realizó el *giro emocional* (*affective turn*) a los estudios sobre culturas escolares, sostiene que los narradores quedan emotivamente vinculados a los lugares donde se produce la escolarización y conforman la memoria biográfica de las personas (Escolano, 2018).

Sobre estos *lugares*, ligados a la memoria escolar, es que partimos para abordar el sentido de los seis testimonios que presentamos a continuación.

Las marcas de la memoria: los amigos recuerdan

A pocos metros del cartel que reza *Nunca Más*, en una de las galerías del Colegio, se encuentra una placa de granito, donde se materializa el recuerdo, con más de noventa nombres y apellidos de estudiantes, docentes y no docentes detenidos desaparecidos de esta institución educativa de la universidad platense⁵.

Un entrevistado, decía:

Dumani; Guillermo Ercolano; Daniel Favero; Gustavo Fernandez Galan; Rubén Fiora; Rubén Fossati; Abel Fuks; Blanca Garaña Morales; Alejandro García Martegani; Mario Gershanik; Eduardo Giachio; Carlos Alberto Giglio; José Gola; Juan C. Gonzalez Gentile; Gervasio Guadix; Eduardo Ide; Sergio Karacachoff; Guillermo Lara; Hugo Lavalle; David Lesser; Miguel Angel Lombardi; Angela Lopez Martín; Hugo Massucco; Julio Matamoros; Daniel Mendiburu Elicabe; Mario Mercader; Leonardo Miceli; Carlos Miguel; Juan Jacobo Mogilner; Mariano Montequin; Jorge Moura; Eduardo Navajas Jauregui;

Testimonio 1. —*Cuando vos entras, en el patio que está hacia la derecha, hay una placa con [los] nombres de gente que fueron exalumnos, docentes y no docentes del Nacional [...] ¿Quién desapareció? Y, creo que el más conocido es Claudio de Acha⁶, que era compañero mío, en la «Noche de Los Lápices». También desapareció del turno noche una chica que se llamaba de apellido Amuchástegui⁷. ¿Quién más desapareció en ese momento? Bueno, hubo otros desaparecidos del Nacional⁸.*

Emilio Ogando; Gustavo Ogando; Otilio Pascua; Roberto Perdoni; Graciela Pernas; Pedro Luis Pesacq; Julio Poce; Ricardo Poce; Eduardo Priotti; Jorge Pucci; Mariana Quiroga; Hernán Ramírez; Gonzalo Rebagliatti; Alfredo Reboledo; Roberto Abel Rivelli; Horacio Omar Rivelli; Roberto Rocamora; Hernán Rocca; Beatriz Ronco; Beatriz Ronco; Santiago Sanchez Viamonte; Ruben Sconamiglio; Guillermo Soibelman; Marcelo Tello; Pablo Tello; Rafael Tello; Claudio Tolosa; Abel Vigo; Miguel Villarreal; Roberto Villoria; Carlos Williams; Roberto Yantorno; Alberto Maestri Willams; Eduardo Pereyra Rossi; Carlos Ventura.

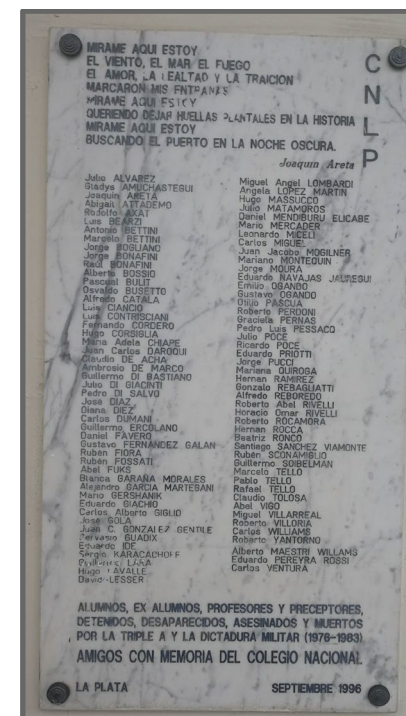


Imagen 2. Colegio Nacional. Archivo personal, 2018.

⁶ Claudio de Acha: detenido desaparecido 15-09-1976 a los 17 años. Era estudiante de 5to año del Colegio Nacional de La Plata. Formaba parte de las filas de la UES. Se incluye dentro de la lista de la denominada *Noche de los lápices*.

⁷ Gladys Marta Amuchástegui: detenida desaparecida a los 20 años 20-08-1976. Militante de la JP.

⁸ Entrevista realizada por la autora (a partir de ahora EA) La Plata, año 2005. Hombre. Ingresó al Colegio en 1972; debería haber egresado en 1976 pero lo secuestran el 8 de septiembre de ese mismo año, a los 17 años, mientras cursaba el último año del Colegio Nacional. Sobreviviente de la llamada *Noche de los Lápices*

Además de los nombres y los apellidos mencionados, la placa lleva en la parte superior un fragmento del poeta Joaquín Areta, alumno del Colegio, detenido desaparecido por la última dictadura cívico militar y en el margen derecho las iniciales CNLP (Colegio Nacional La Plata):

*Mírame aquí estoy
El mar, el fuego,
El amor, la lealtad y la traición
marcaron mis entrañas
Mírame aquí estoy.
Buscando el cielo
Desde la noche oscura⁹.*

En la parte inferior de la placa puede leerse la siguiente leyenda: «Alumnos, ex alumnos, profesores y preceptores detenidos, desaparecidos, asesinados y muertos por la Triple A y la

⁹ Joaquín E. Areta: detenido desaparecido a los 23 años, el 29 de junio de 1978. El poema se encuentra en *Siempre tu palabra cerca*, Secretaría de Comunicación Pública, 2011. Néstor Kirchner, leyó en 2005, un poema de su autoría en el marco de la Feria del Libro, *Quisiera que me recuerden*, citado en el libro *Palabra Viva*, una recopilación de textos de escritores y escritoras desaparecidas durante la última dictadura cívico militar en Argentina.

¹⁰ Carlos *Babi* Albamonte falleció el 24 de julio de 2013 en un trágico accidente. En su obituario, algunos de los compañeros del Nacional se despedían

dictadura militar (1976-1983) Amigos con Memoria del Colegio Nacional. La Plata Septiembre de 1996».

Quien fuera su compañera al momento de su desaparición y que también cursó sus estudios en el Colegio Nacional, aunque no pudo terminarlos allí, expresó:

Testimonio 2. —*El que eligió ese poema fue el «Babi» Albamonte¹⁰. El Babi no está desaparecido, murió después. Fueron compañeros de promoción de Joaquín, pero empieza a militar, después, en la JUP¹¹.*

Según algunos testimonios, el Colegio Nacional fue la primera institución educativa del nivel medio de la UNLP que realizó un acto conmemorativo que duró tres días, entre el 11 y el 13 de septiembre de 1996. La organización de las jornadas llevó, según recuerdan, aproximadamente un año y estuvo a cargo de un

así: «Querido amigo, hermano del alma, compañero, te despedimos con profundo dolor y agradecemos haber compartido tu vida y militancia con nosotros» Disponible en [<https://bit.ly/3pOd63M>], consultado el 6/06/2019.

¹¹ EA, La Plata, 22 de mayo de 2018. Mujer. Ingresó al Colegio Nacional en el año 1972. Debería haber egresado en 1976 pero en el año 1975, como parte del proceso de proletarización de los estudiantes de la UES, y por la presencia cada vez más fuerte de la derecha peronista, representada en la CNU (Concentración Nacional Universitaria) en toda la Universidad local, ese mismo año dejó de cursar en el Colegio Nacional.

grupo que se llamó a sí mismo *Amigos con Memoria*. Ese nombre tenía que ver, precisamente, con quiénes eran los organizadores o los *emprendedores de memoria*. Según Jelin (2018), estas personas resultan generadores de proyectos memoriales, de ideas y expresiones que entran en la esfera pública, a menudo en lucha con otras interpretaciones, otros sentidos del pasado y otras iniciativas recordatorias. Como expresó una de las organizadoras de las Jornadas en la entrevista:

Testimonio 3. —*Hasta ahora habían hablado las víctimas, los familiares. [Ahora] éramos nosotros, los amigos, los contemporáneos*¹².

El contexto se volvía especialmente particular para la conmemoración en términos de la carga simbólica que significaban los 20 años del golpe pero, además, a partir de una serie de acontecimientos que, a contrapelo de la historia, parecían imponerse en una Argentina que pretendía elevar un *muro de impunidad* (Béjar, Amieva, 2009)

Como señalan las autoras, se produjo una serie de acontecimientos relevantes entre los cuales mencionan el rol crucial que ocupó la CIDH¹³ en la revisión de las leyes de Obediencia Debida, Punto Final y los indultos decretados entre 1989 y 1990 y la aparición de *El vuelo*, donde se daba a conocer la confesión sobre los vuelos de la muerte a cargo de las FF AA¹⁴. Estos hechos fueron señeros en el recuerdo de los entrevistados a la hora de evocar las jornadas de memoria en el Colegio.

Por otra parte, también fue relevante la aparición de la agrupación HIJOS¹⁵ en el ámbito de la Universidad platense a mediados de los años noventa. Su presencia fue fundamental en las conmemoraciones y memoriales que comenzaron a construirse en diferentes sedes académicas de la UNLP a partir del año 1994 (Cueto Rúa, 2009). Desde entonces, esta casa de estudios promovió la creación de lugares de conmemoración y recuerdo de aquellos que, en muchos casos, comenzaron su carrera de militancia dentro de las instituciones educativas de la universidad local (Capasso y Jean Jean, 2012).

¹² EA, La Plata, 13 de mayo de 2018. Mujer. Cursó sus estudios secundarios entre los años 1969 y 1973. Durante algunos años vivió en el exilio, en España, y regresó en el año 1987.

¹³ Comisión Interamericana de Derechos Humanos

¹⁴ *El vuelo*, Planeta, 1995, de Horacio Verbitsky.

¹⁵ Hijos e Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio.

**COLEGIO NACIONAL
DE LA PLATA**

“Amigos con Memoria” es un grupo formado por ex alumnos y profesores del Colegio Nacional de La Plata.
“Amigos con Memoria” invita a la comunidad a la serie de encuentros de memoria y reflexión, y a la exposición de fotos y objetos a realizarse en el Colegio. Las actividades previstas son las siguientes:

MIÉRCOLES 11 DE SEPTIEMBRE
16.30 hs: Exhibición de la película *Cazadores de Utopías*, de David Blaustein
19 hs: Reflexión crítica sobre la militancia de los años '70. Debatiémos con Luis Mattini, David Blaustein, Martín Caparrós, Gladys Palau y Eduardo Godoy.

JUEVES 12 DE SEPTIEMBRE
19 hs: Actividades organizadas por el Centro de Estudiantes del Colegio y la agrupación H.L.J.O.S.

VIERNES 13 DE SEPTIEMBRE
19 hs: Asamblea abierta
21 hs: Descubrimiento de la placa en memoria de los siguientes alumnos, ex alumnos, profesores y preceptores, desaparecidos, muertos y asesinados por la dictadura de 1976-1983 y la Triple A:

Julio Alvarez; Gladys Amuchástegui; Joaquín Areta; Abigail Attademo; Rodolfo Axat; Luis Bearzi; Marcelo Bettini; Antonio Bettini; Jorge Bogliano; Jorge Bonafini; Raúl Bonafini; Alberto Bossio; Pascual Bulit; Osvaldo Busetto; Alfredo Catala; Luis Ciano; Luis Contrisciani; Fernando Cordero; Hugo Corsiglia; María Adela Chiappe; Juan Carlos Daroqui; Claudio De Acha; Ambrosio De Marco; Guillermo Di Bastiano; Julio Di Giacinti; Pedro Di Salvo; José Díaz; Diana Díez; Carlos Dumani; Guillermo Ercolano; Daniel Favero; Gustavo Fernández Galán; Rubén Fiora; Rubén Fossati; Abel Fuks; Blanca Nieves Garaña Morales; Alejandro García Martegani; Mario Gershanik; Eduardo Giachio; Carlos Alberto Giglio; José Gola; Juan Carlos González Gentile; Gervasio Guadix; Eduardo Ide; Sergio Karakachoff;	Guillermo Lara; Hugo Lavalle; David Lesser; Miguel Ángel Lombardi; Angela López Martín; Hugo Massucco; Julio Matamoros; Daniel Mendiburu Eliçabe; Mario Mercader; Leonardo Miceli; Carlos Miguel Castrillón; Juan Jacobo Mogliner; Mariano Montequir; Jorge Moura; Eduardo Navajas Jauregui; Emilio Ogando; Gustavo Ogando; Otilio Pascua; Roberto Perdoni; Graciela Pernas; Pedro Luis Pescacq; Julio Poce; Ricardo Poce; Eduardo Priotti; Jorge Pucci; Mariana Quiroga; Hernán Ramírez; Gonzalo Rebagliatti; Alfredo Reboledo; Roberto Abel Rivelli; Horacio Omar Rivelli; Roberto Rocamora; Hernán Rocca; Beatriz Ronco; Santiago Sánchez Viamonte; Rubén Sconamiglio; Guillermo Soibelman; Marcelo Tello; Pablo Tello; Rafael Tello; Claudio Tolosa; Abel Vigo; Miguel Villarreal; Roberto Villoria; Carlos Williams; Roberto Yantorno ...
--	--

Y todos aquellos cuyos nombres no han podido ser rescatados del olvido.

Imagen 3. Fuente: Diario *El Día*, 10 de septiembre de 1996¹⁶.

¹⁶ Diario *El Día*, 10/09/1996. Se anuncian las actividades a lo largo de las tres jornadas.

¹⁷ Diario *El Día*, 14/09/1996: «Con la realización de una asamblea en la que participaron más de 400 personas [...] finalizaron las jornadas que tuvieron



POR LOS DESAPARECIDOS.- Con la realización de una asamblea en la que participaron más de cuatrocientas personas y las palabras del Dr. Julio Posse, padre de dos ex alumnos del Colegio Nacional hoy desaparecidos, ayer por la noche finalizaron las Jornadas de Memoria y Reflexión que tuvieron lugar por tres días en la sede del establecimiento de 1 y 49. En un marco de gran emoción, en el encuentro organizado por “Amigos con Memoria” - un grupo de ex alumnos y profesores- y el Centro de Estudiantes del Colegio Nacional, se desarrollaron diversas actividades, que tuvieron como propósito “recordar con memoria y compromiso a los compañeros que fueron alumnos del Colegio que hoy ya no están con nosotros y que tanto se hacen sentir en este lugar”, afirmó emocionada Alejandra García Saravi, ex alumna de la promoción 1973 e integrante del grupo organizador de la jornada. Igual que ella, muchos dejaban caer alguna lágrima al mirar los paneles ubicados en el primer piso del Colegio, donde se exhibían las fotos de los compañeros, el título secundario y hasta trabajos escolares realizados durante el paso por la institución.

Imagen 4. Fuente: Diario *El Día*, 14 de septiembre de 1996¹⁷.

lugar por tres días en la sede del establecimiento de 1 y 49 [...]». En la foto, una ex alumna del Colegio, promoción 1972-1976, junto con una familiar de Claudio de Acha.

Determinadas fechas y aniversarios resultan coyunturas potentes para activar la memoria. La materialización del recuerdo en determinados sitios o lugares actúa como vehículo de la misma; sin embargo, en la medida que existen diferentes interpretaciones sobre el pasado, vale preguntarse *¿quién quiere recordar qué?* Y, como escribe E. Jelin: *Pocas veces hay consenso social sobre eso* (Jelin, 2000).

Precisamente, la organización de las jornadas y el homenaje a las víctimas del terrorismo de Estado del Colegio estuvieron atravesadas por una de las grandes discusiones no saldadas en aquella época, a pesar de la aparente coyuntura propicia en la que se insertaban. El gran eje de debate giraba en torno de la explicitación o invisibilización de la *militancia setentista* de los desaparecidos, sobre todo la de aquellos y aquellas que habían pertenecido a las organizaciones armadas (Pittaluga, 2007).

A propósito, una de las personas entrevistadas remarcó este punto recordando que, en una reunión realizada en el Colegio para organizar las jornadas, sostuvo la moción de explicitar la militancia política de los desaparecidos. En la conversación que mantuvimos expresó algo así como: «[...] si quieren decir que se lo llevaron por ir a alfabetizar a las villas, que lo digan, pero a [mí amigo] se lo llevaron por ser parte del Ejército de la Organización político militar de Montoneros»¹⁸.

¹⁸ Testimonio 5: Conversación en mayo de 2019. Hombre. cursó sus estudios en el Colegio Nacional entre los años 1970 y 1974. Se refiere a Alfredo Mauricio Reboredo, ex alumno del Colegio, detenido desaparecido el 29-01-1977.

Esa discusión que se daba en el Colegio no era ajena, ni lo sigue siendo, al modo a través del cual la sociedad argentina tramitó o pudo tramitar el pasado reciente. No es propósito de este artículo detenerse en una genealogía de este proceso pero sí desandar algunas de sus aristas centrales. Persiguiendo las ideas de R. Pittaluga, durante la transición democrática (1984-1994) la denominada *teoría de los dos demonios*, en una coyuntura política que se presentaba como refundacional y en construcción, «[...] no podía, según estas perspectivas, encontrar en el pasado reciente más que su negación radical» (Pittaluga, 2007: 128). Asimismo, el proceso judicial a las Juntas Militares (1985), que «[...] implicaba por un lado una dimensión reparadora, exigió, por otro, un tipo de testimonio en el que prevalecía el carácter de las víctimas de los testigos, colocando su pasada militancia política y social en una zona de invisibilidad» (Pittaluga, 2007: 128).

A pesar de que en la década siguiente el *giro subjetivo* (Sarlo, 2005) y la emergencia de una abundante literatura testimonial, la proliferación de estudios más ligados al campo político y social, la capacidad simbólica de la coyuntura de los 20 años del Golpe para habilitar la emergencia de múltiples debates y foros, la aparición de algunas voces que comenzaban a pensar el tema de las responsabilidades (Calveiro, 2005; Vezzetti, 2002), entre otras cuestiones, no implicaron necesariamente que la sociedad en su

conjunto examinara críticamente el pasado reciente (Pittaluga, 2007). La herencia de las narrativas que se movían entre los discursos demonizadores o victimizantes, elaboradas según el autor entre los años 1984 y 1994, tuvieron un peso gravitante en la sociedad argentina. Esta visión hegemónica prevaleció en la organización de las jornadas y la colocación de la placa recordatoria.

Varios entrevistados, cercanos afectivamente a los detenidos desaparecidos, señalaron que algunos familiares se resistieron a reconocer la militancia política de sus hijos, mientras que otros afectados directos por el terrorismo de estado se negaron a que fueran homenajeados en dicha estela, basándose en la premisa *Aparición con vida*, que orientó la lucha de algunos organismos de derechos humanos entre finales de la última dictadura y la transición democrática.

Si bien la mayoría de los testimonios tomados por la autora de este texto estaban de acuerdo con la explicitación de la adhesión a las organizaciones políticas u organizaciones militares, finalmente prevaleció la postura del silencio, pero no la del olvido. Olvido, en el sentido de una dinámica de memoria que lucha para recrear el pasado a través de operaciones de evocación, reconocimiento y rememoración.

¹⁹ EA, La Plata, 13 de mayo de 2018. Mujer. Cursó sus estudios entre 1970 y 1974. Durante algunos años vivió en el exilio, en España.

Así lo recordaban dos mujeres entrevistadas que participaron en la organización de las jornadas, muy allegadas a algunos de los detenidos desaparecidos del Colegio:

Testimonio 4¹⁹. —*[La crítica era al paradigma de los años ochenta] Que todos eran ángeles... que iban a las villas a enseñar...*

Testimonio 3. —*...Era una discusión que ya teníamos saldada ¿no? Porque nosotros, cuando en el '96 hicimos el homenaje a los compañeros desaparecidos, a «los amigos con memoria», como lo llamamos, tuvimos muchas discusiones sobre si hablábamos de la militancia o no. En ese momento, en el año 1996, todavía había muchísima gente que se negaba a hablar de dónde militaba cada desaparecido y todos nosotros...*

Testimonio 4. —*No todos. Nosotros, sí.*

Testimonio 3. —*Nosotros éramos los que decíamos que había que hablar de la militancia. ¡Porque ya habían pasado 20 años! [Hasta entonces] no hablar de la militancia había sido para proteger vidas [...]. Porque, además, era un discurso de las familias, de los padres, que*

siempre habían estado en contra de la militancia de sus hijos. Pero nosotros, que éramos los contemporáneos, que habíamos militado con ellos...Finalmente, habían muerto en su ley. Era una forma de reconocer la militancia.

Testimonio 4. —*De respetar, también.*

Testimonio 3. —*De respetar las decisiones. La cosa es que lo resolvimos, porque no llegamos a un acuerdo. El acto duró tres días; decidimos poner unas cartulinas con marcadores, abajo de cada una de las fotos de los compañeros. Entonces, llegaron los hijos y pusieron: ERP; llegó otro y puso «[...] nos vimos en Viejobueno en aquella tarde en que te quedaste [...]». Bueno, y ahí entonces, la gente empezó a poner las militancias, porque nosotros no las pusimos, porque no ganó nuestra postura, pero invitamos a que cada uno pusiera lo que quisiera.*

La memoria y los lugares de memoria son resultado de las luchas por darle sentido al pasado, por recordarlo de un modo y no de otro. Esto es reflejado por los testimonios anteriores que vislumbran las tensiones que se produjeron a la hora de explicitar

o no la militancia y los modos de procesarla socialmente, en el contexto de la década de 1990.

Asimismo, un lugar de memoria también funciona como un sitio ligado a la transmisión, una herencia que se lega a las generaciones venideras (Legarralde, 2017). En el relato de otra entrevistada, las jornadas cobraban sentido en términos de la posibilidad que abría para el reencuentro de los familiares y los amigos, pero, además, como lugar de homenaje, duelo y rememoración. Allí donde la memoria se reúne con el duelo, la conmemoración también puede servir como un elemento importante de transmisión.

Testimonio 6. —*El encuentro más masivo fue el de los 20 años del Golpe. Un acto en el patio del Colegio. El único orador fue [J. P.], que era un tipo súper respetado, y después se abrió como una especie de asamblea pública. Fue una especie de catarsis colectiva. Estaban los hijos nuestros, los hijos de otros compañeros nuestros, desaparecidos del Nacional. Tenían 18 años, viste [...]. Fue muy fuerte ese acto porque ellos, ahí, se vincularon con los amigos de sus padres. Muy fuerte [...]. Por supuesto que este tema está siempre presente, hasta hoy cuando nos encontramos, pero de modo distinto [...]. Haber podido hacer ese*

acto en el Colegio a los 20 años del Golpe, que además se dio con la aparición de HIJOS, cuando los hijos tenían 18 años, que aparecieron... En ese acto estaban muchos de nuestros hijos, y bueno, fue como muy fuerte, muy necesario. Y ahí lloramos todo lo que había que llorar [...]. El duelo, lo hicimos ahí²⁰.

La colocación de la placa de granito con el nombre los desaparecidos del Colegio, en tanto marca de memorialización, para esta mujer ofrecía la posibilidad de localización del ser amado y un lugar donde poder homenajearlo. Este acto de localización es un trabajo que forma parte del duelo, entendido no como pérdida, sino como reencuentro (Nasio, 1999).

A la primera etapa de marcación de *lugares* para recordar, le siguió un segundo período, promovido y gestionado por las autoridades del Colegio.

²⁰ EA, Mar del Plata, 27 de junio de 2018. Cursó los estudios en el Colegio Nacional entre 1969 y 1973. Vivió en el exilio, en Francia, hasta 1983.

²¹ Cfr. Prensa Colegio Nacional (2018). “Las madres entregaron al Colegio Nacional las históricas baldosas de Plaza de Mayo”. Disponible en [https://bit.ly/3nowRgM], consultado el 28/02/2019.

²² Cfr. Prensa Colegio Nacional (s./f.). “Trabajo por la Memoria”. Disponible en [https://bit.ly/39gPEp0], consultado el 28/02/2019.

Nombrar las aulas: un lugar para el duelo y el reencuentro

El Colegio Nacional desborda, podríamos decir, en términos de marcas de memoria del pasado reciente. Desde la presencia de baldosas de las Madres de Plaza de Mayo²¹ hasta una placa que recuerda a los ex alumnos combatientes en Malvinas²² y murales e intervenciones artísticas relativas a la denominada *Noche de los Lápices*²³, entre otras.

Desde el año 2004, las autoridades impulsaron una política de memorialización que consistió en colocar placas de bronce en la entrada de las aulas, con los nombres de algunas de las víctimas del terrorismo de Estado de esta comunidad educativa²⁴.

Además del nombre y el apellido, se menciona la fecha de la detención/desaparición a través de la leyenda *Víctima del Terrorismo de Estado* y el año que se colocó la placa. Las militancias siguieron, entonces, sin nombrarse en esta nueva etapa de memorialización.

²³ Cfr. Prensa Colegio Nacional (2016). “Inauguración del mural de la Noche de Los Lápices”. Disponible en [https://bit.ly/3nrvvXM], consultado el 28/02/2019.

²⁴ Al primero que se le colocó su nombre en un aula fue a Claudio de Acha, Véase: En el nombre del padre por Gustavo Veiga, Disponible en [https://bit.ly/2XjNXBD], consultado el 28/02/2019.



Imagen 5. Colegio Nacional (Archivo personal, 2018). Deja leer: Ricardo Cesar Poce. Víctima del Terrorismo de Estado. 09-12-1978²⁵. Julio Gerardo Poce. Víctima del Terrorismo de Estado. 19-10-1976²⁶. La Plata, 21-03-2006.

Testimonio 6. —Otro momento importante, cuando Gustavo Oliva fue director del Colegio.²⁷ Se

²⁵ Ricardo César Poce estudiaba en 1976 en la Facultad de Ciencias Naturales de la UNLP

²⁶ Julio Genaro Poce estudiaba Medicina en la Universidad Nacional de La Plata en 1976

les pusieron los nombres a las aulas del Colegio. La de Ricardo y Julio, la de Graciela²⁸ que era la compañera de Julio, la de Joaquín. Esos nombres de las aulas, para mí, fueron muy importantes. Por el hecho de que nosotros no tenemos un lugar, no hubo un duelo, ni hubo un cuerpo. No hubo nada. Entonces, que estén esos nombres, a mí me generó como una especie de tranquilidad, que quedaban en algún lado. Serenidad. De saber que los chicos, de los nombres de nuestros amigos desaparecidos, esos nombres iban a quedar siempre ahí, en las aulas del Colegio. Eso fue algo que, en lo personal, en mi caso, fue como tranquilizador [...].

Este testimonio nos permite comprender de qué modo el duelo se define como la respuesta afectiva a la pérdida de una persona amada, que siempre requiere algún tipo de reconocimiento. El duelo es un trabajo que implica un tiempo propio y que depende fundamentalmente de la experiencia de

²⁷ Gustavo Oliva fue el Director del Colegio Nacional de la UNLP durante los años 2004-2010.

²⁸ Graciela Pernas, detenida desaparecida el 19 de octubre de 1976 junto a su compañero Julio Poce, ambos militantes de la Organización Comunista Poder Obrero (OCPO)

amor que cada sujeto ha tenido con el sujeto perdido (Nasío, 1985). Sin embargo, frente al dolor de la ausencia, se vuelve persistente la necesidad de ritos familiares y colectivos para recordar, que a su vez generan posibilidades de reparación y reestructuración de la comunidad que lo ha padecido (Morandi, 2018).

Reflexiones finales: Hacia una transmisión de las memorias obturadas

Julio de 2019. Comenzaré las conclusiones de este trabajo con una nota a título personal. En búsqueda de algunos datos, caminaba por los pasillos de este Colegio, como tantas otras veces²⁹. De repente, algo me llamó la atención, que no estaba en mi último recorrido por la escuela en noviembre de 2018.

A diferencia del año anterior, lo que noté hace pocos días es que debajo de algunas placas de bronce, un pequeño texto, escrito en computadora y pegado precariamente con cinta scotch, expresa una reducida biografía donde se señalan las filiaciones político partidaria de los detenidos desaparecidos y otras anotaciones de orden personal. El silencio se desvaneció más de treinta años después y se llenó de palabras. De esas que no se

pudieron pronunciar en las diferentes etapas de memorialización. Ejemplo:



Imagen 6. Archivo personal, julio de 2019³⁰.

Esta relación y resignificación que hacen las nuevas generaciones del pasado reciente ha sido ya estudiada por especialistas en el tema y resultan fundamentales para que, *en y*

²⁹ Además de asistir a la institución como investigadora, la autora de este texto fue profesora del Colegio entre los años 1997 y 2006.

³⁰ El cartel dice: «Joaquín Areta. Cursó la secundaria en nuestro colegio. De muy joven integró las filas de la UES. Militante montonero y poeta [...]. Tenía

23 años. Fue secuestrado en la zona del Batallón de Arsenales 101 de Villa Martelli».

desde la escuela, la transmisión de esa historia no se convierta en una simple repetición de proclamas vacías (Legarralde, 2017; Raggio, 2017; Meschiany, 2013; De Amézola, 2003; Dussel, 2001). Para que estos gestos recordatorios no se conviertan en *memoria congelada*, hace falta un trabajo activo y sostenido de la institución para que las generaciones más jóvenes se sientan interpeladas por las marcas y las huellas de la memoria.

De este modo, las instituciones escolares también pueden convertirse en *lugares* donde se localizan las memorias dolorosas del pasado, pero emergen, también, como lugares de encuentro y rememoración, donde el duelo individual se procesa de manera colectiva; se circunscribe a su espacio de pertenencia y adquiere nuevos sentidos en el presente. Por este motivo, decimos que la escuela adquiere una función testimonial, brinda la posibilidad de homenaje y reparación a las víctimas, así también como *lugar de memoria* para la transmisión a las nuevas generaciones. Una transmisión que no puede ser lineal ni literal, sino que debe abrir el espacio para que, en esa brecha, los jóvenes le otorguen su propio significado. Solo así, los estudios sobre las memorias escolares pueden ofrecer una posibilidad para que las instituciones escolares también se conviertan en lugares de enseñanza y aprendizaje del pasado reciente.

A través de estas páginas he procurado construir un mosaico de memorias escolares ensambladas con marcas de memoria a la vez que un acople de tiempos para recordar. Recuerdos de los sujetos que reelaboran una narrativa siempre en

movimiento, y otros que *están allí*, a través de una marca, inmóvil en la pared, pero que movilizan y visibilizan la presencia de lo ausente en un eterno ahora. Como un espejo, la imagen que refracta al/los que recuerda/n se observa/n en la figura de lo recordado. En este sentido es que las imágenes desempeñan un importante papel en la producción de memorias (Felds y Stites Mor, 2009).

Tal como se señalaba al inicio, los tres epígrafes que prologan este artículo vertebran el esqueleto de las líneas que articulan y sostienen el trabajo, menos como ideas definitivas, sí, en cambio, como modos posibles de aproximarnos, sondear, las formas en que el Colegio Nacional de la UNLP, pero también la sociedad en general, pudo procesar, tramitar, las memorias del pasado reciente de nuestro país.

Recibido: 23 de agosto de 2019

Aceptado: 9 de julio de 2020

Referencias bibliográficas

- Béjar, M. D. y Amieva, M. (2009). “La justicia silenciada”. En Raggio, S. y Salvatori, S. (coord.). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Capasso, V. y Jean Jean, M. (2012). “Memoriales en la UNLP. Análisis de diversos casos de representación del pasado reciente en distintas unidades académicas”. En *Aletheia*, volumen 2, número 4, julio 2012. Disponible en [<https://bit.ly/3s0heiR>].
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del nunca más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cueto Rúa, S. (2008). *Nacimos en su lucha, viven en la nuestra. Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS-La Plata*. Tesis de Maestría. Disponible en: [<https://bit.ly/3nfjcZi>], consultado el 6/06/2019.
- De Amézola, G. (2003). “Una historia incómoda”. En Kaufmann, C. *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*, pp. 299-323. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2001). “La transmisión del pasado reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”. En Guelerman, S. (comp.). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, pp. 65-97. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Norma.
- Escolano Benito, A. (2018). “El giro afectivo en la Historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones”. En *Historia y Memoria de la Educación*, volumen 7, pp. 391-422.
- Felds, C. y Stites Mor, J. (comp.) (2009). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la Historia reciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Jelin, E. (2018). “Emprendedores de memoria”. En Vinyes, R. (dir.). *Diccionario de la memoria colectiva*. Barcelona: Gedisa.
- (2000). “Memorias en conflicto”. En *Revista Puentes*, año 1, número 1, La Plata, CPM.
- Legarralde, M. R. (2017). *Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas*

secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013). Tesis de posgrado. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Tesis doctoral Disponible en [<https://bit.ly/38jsMG5>], consultado el 28/02/2020.

Meschiany, T. (2013). “Reflexiones en torno al pasado reciente y la cultura escolar. Notas sobre investigación y enseñanza”. En *Revista de Educación* (UNDMMP), año 4, número 6, pp. 1853-1326, disponible en [<https://bit.ly/3onDAsr>].

Moradi, T. (2018). “Duelo”. En Vinyes, R. (dir.). *Diccionario de la memoria colectiva*. Barcelona: Gedisa.

Nasio, J. D. (1999). *El libro del dolor y el amor*. Barcelona: Gedisa.

Pittaluga, R. (2007). “Miradas sobre el pasado reciente argentino. Las escrituras en torno a la militancia setentista (1983-2005)”. En Marina, F. y Levín, F. (comp.). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Portelli, A. (2016). *Historias Orales: narración, imaginación y diálogo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Porta, L. y Ramallo, F. (2017). “Narrativas y trayectorias invisibilizadas. La memoria escolar y los estudiantes del Colegio Nacional de Mar del Plata”. En *Praxis educativa*, volumen 21, número 1, disponible en [<https://bit.ly/3s2Lj1i>], consultado el 6/06/2019,

Raggio, S. (2017). *Memorias de la Noche de los Lápices: tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Posadas: Universidad Nacional de Misiones. Disponible en [<https://bit.ly/2LbgVBe>], consultado el 6/06/2019.

Material de Internet

Veiga, G. En el nombre del Padre. Disponible en [<https://bit.ly/2MH1ilv>], consultado el 6/06/2019.

Prensa Colegio Nacional (2016). “Inauguración del mural de la Noche de Los Lápices”. Disponible en [<https://bit.ly/3nrvvXM>], consultado el 28/02/2019.

- (s./f.). “Trabajo por la Memoria”. Disponible en [<https://bit.ly/39gPEp0>], consultado el 28/02/2019.
- (2018). “Las madres entregaron al Colegio Nacional las históricas baldosas de Plaza de Mayo”. Disponible en [<https://bit.ly/3nowRgM>], consultado el 28/02/2019.

Espacios vivenciados a través de los cuerpos representados en los documentales

Eulàlia Collelldemont Pujadas¹

Resumen

61

El texto aborda, desde los documentales de temática educativa producidos durante el siglo XX en España, una panorámica de la vivencia de los espacios realizada por los protagonistas a partir del análisis de ambientaciones, paisajes y ocupaciones. Mediante distintos ejemplos se recorre los tránsitos que han existido entre la propaganda sobre educación y la educación —materializada fundamentalmente en la representación de la infancia y juventud— realizando acciones formativas y mostrando las expectativas de horizontes trazados (Jauss, 1976). Estos vectores se han analizado en base a los análisis

¹ Eulàlia Collelldemont Pujadas es licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, Doctora en Filosofía y Letras (Pedagogía) por la Universidad de Barcelona y cuenta con el título de Estudios Jurídicos, Derecho y ciencias sociales, emitido por la Universidad Abierta de Cataluña. Actualmente es profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Vic, Universidad Central de Catalunya, con el perfil de investigadora y directora del Museo Virtual de Pedagogía de la Universidad. Se ha especializado las bases

estéticos y de contenido de las propuestas filmadas, incidiendo en los fundamentos y los lenguajes con los que la pedagogía y la propaganda visual hablan de la educación.

Palabras clave

Propaganda, educación, espacio representado, cuerpos representados, transiciones.

Abstract

The text addresses from the educational thematic documentaries produced during the twentieth century in Spain, an overview of the experience of the spaces by the protagonists. It is done through the analysis of settings, landscapes and occupations. Using different examples, the article focuses the attention in the transits that have existed between propaganda and education are traversed, fundamentally materialized in the representation of bodies, actions and expectations of drawn horizons (Jauss, 1976). These vectors

teóricas e históricas de la Pedagogía Estética y en el análisis de las representaciones audiovisuales en la historia de la educación contemporánea, así como la historia de los centros de memoria y estudios sobre la memoria educativa. Ha liderado y participado en proyectos internacionales y nacionales y publicado libros y revistas del área de la teoría y la historia de la educación. Contacto: [eulalia@uvic.cat].

have been analyzed based on the aesthetics and content analyzes of the films. It is compared the uses of the languages of education and visual propaganda.

Keywords

Propaganda, Education, represented spaces, represented bodies, transitions.

Resumo

O texto aborda os documentários temáticos educacionais produzidos durante o século XX na Espanha, uma visão geral da experiência dos espaços pelos protagonistas a partir da análise de cenários, paisagens e ocupações. Através de diferentes exemplos, são percorridos os trânsitos que existem entre propaganda e educação, materializados fundamentalmente na representação dos corpos, ações e expectativas dos horizontes traçados (Jauss, 1976). Esses vetores foram analisados com base nas análises estéticas e de conteúdo das propostas filmadas, comparando os fundamentos e linguagens da educação e da propaganda visual.

² ARAEF: Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, Ref. EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE).

Palavras chave

Propaganda, educação, espaço representado, corpos representados, transições.

Preámbulo

Como preámbulo quería enmarcar esta presentación en el seno de un proyecto de investigación que estamos desarrollando un equipo de personas de la Universidad de Vic (UVIC) y de la Universidad de Barcelona (UB) junto con la colaboración de diferentes personas provenientes de universidades europeas². El proyecto centra su atención en las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios producidos durante el franquismo y analiza, desde diferentes ángulos, los contenidos sobre educación traspasados desde el adoctrinamiento mediante el recurso de los documentales y noticiarios de proyección obligatoria en todos los cines realizada en clave propagandística en los reportajes del período³. Si nos atenemos a la situación de clara desatención del sistema educativo (Viñao, 2020) con las

³ Obligatoriedad regulada por la Orden de la Vicesecretaría de Educación Nacional: «Disponiendo la proyección obligatoria y exclusiva del Noticiario Cinematográfico Español y concediendo la exclusividad absoluta de reportajes cinematográficos a la entidad editora del mismo, Noticiarios y Documentales,

consecuentes tasas de analfabetismo, estos reportajes fueron el medio de transmisión masiva, deviniendo la principal forma de modelaje social. Es por ello que, en el proyecto de investigación en curso, las producciones audiovisuales sobre educación —en especial reportajes bajo el formato de documentales o de noticiarios— son considerados como uno de los nudos para comprender la historia reciente.

Las coincidencias entre los lenguajes audiovisual y educativo usados en los documentales que tienen como finalidad promover cambios y modelar a las personas según unos determinados cánones o en los discursos pedagógicos, se manifestaron con rotundidad en el estudio sobre las producciones del período de entreguerras (1929-1939). Señalábamos en Colleldemont (2017) que, en ambos lenguajes, hay un claro proceso de depuración de aquello que quiere decirse y el cómo quiere decirse. En los documentales y noticiarios, la realidad se reconfigura borrando algunas de sus partes y resaltando otras. Dicha reconfiguración puede ser debida a dos motivos: por la intención de dar accesibilidad a una situación compleja o por motivos ideológicos. Según indicaba Perloff (2003), la

Cinematográficos “NO-DO”». Boletín Oficial del Estado núm. 356, de 22/12/1942. Departamento: Secretaría General del Movimiento. Todos los documentos referenciados pueden consultarse, los documentales y datos técnicos están en el *listado de films sobre temática educativa del período comprendido entre 1914 y 1940*: [<https://bit.ly/2LrmVpe>], y *Registro de los*

simplificación a la que daban lugar las prácticas de reconfiguración adquiere mayor significado cuando la pretensión responde al objetivo de hacer propaganda política como forma de persuasión extrema. El lenguaje educativo también tiende a simplificar la realidad para hacerla accesible a quienes se están formando, con la inevitable caricaturización que deriva de ello. No es menor la coincidencia de ambos lenguajes en la voluntad de transmitir unos conocimientos e ideas, así como de convencer en materia de necesidades o incluso de creencias (Lebas, 2005: 35). Otro de los elementos que hallamos en ambos lenguajes es la tipología de ruta de argumentación utilizada: la transformación de la ruta racional, con su exposición lógica, en rutas emocionales. La transformación de la ruta se da utilizando el miedo como resorte de presión (Prat, Carrillo, 2020) o la presión emocional positiva⁴. Las estrategias identificadas hasta el momento todavía están presentes en el lenguaje cinematográfico y educativo de hoy.

Así, este es un proyecto que tiene la voluntad de comprender las características del modelaje social a través de la imagen pública de la educación proyectada a través de los reportajes realizados en el marco de un momento histórico aún

reportajes y noticias en los que aparece representada la educación (1940- 1975): [<https://bit.ly/3ok4Ckz>].

⁴ Ello se observa en Padrós *et al.* (2016) en ocasión de *Valencia Protectora de la Infancia* fue dirigida por Maximilano Thous en 1928. La productora fue: Producción Artística Cinematográfica Española PACE.

reciente. La finalidad del mismo es revisitar la historia para poder entrever algunos de los impactos que el pasado ha tenido en la sociedad de hoy. Consideramos que, a partir de reconocer lo que podríamos definir como orígenes invisibles y persistentes de formas estéticas y tecnológicas, podemos entender algunas de las estructuraciones de la sociedad de hoy, de las relaciones entre personas, entre personas y paisajes, y entre personas y creaciones culturales.

Nuestro posicionamiento de inicio viene influenciado por la convicción de que los silencios de los cuales provenimos crean formas culturales difusas que es necesario denominar para convertir las estructuras sociales fijadas en posibilidades abiertas a las decisiones personales. Aun a sabiendas de que cada vez que damos nombre estamos abriendo nuevos silencios, esperamos que los mismos no sean de niebla densa y nos permitan dilucidar algunas de las formas ya establecidas, como nos invita a pensar el haikú de Antoni Clapés y Víctor Sunyol (2000: 9):

*Només el silenci:
Amb ell tot recomença,
Res no s'acaba.*

⁵ Traducción: «Sólo el silencio: / Con él, todo re-empieza, / Nada se acaba. // Cada palabra crea / Silencios nuevos que se agrietan». Publicado en el libro ilustrado de *On la forma s'engendra* (2000: 9).

*Cada paraula crea
Silencis nous que es baden⁵.*

La alusión a la niebla y a la voluntad de desvelar lo que esconde invita, precisamente, a hablar del proceso concreto de investigación que hemos realizado para estudiar los documentales. Éste se caracteriza por un recorrido fenomenológico que empieza en el haber realizado un primer alto en el estudio de los patrones que a modo de forma van dilucidándose a través del estudio de series de documentales permitiéndonos redefinir la opacidad provocada por la multitud de datos. Es a partir de los patrones que empieza el ubicarnos en un punto detalle para recabar los matices de una producción concreta que, a su vez, es contrastado con las informaciones derivadas del estudio discursivo y material del contexto. Posteriormente, y como hemos indicado, hemos buscado dar con las sombras del pasado en la actualidad, creando con ello una traslación diacrónica que permite hacer emerger persistencias y variaciones (Cercós, Collelledemont, 2019).

Este artículo se centra en el estudio de los orígenes silenciados de la ocupación de los cuerpos en los territorios prohibidos. Una ocupación que fue utilizada en los documentales

sobre educación como una expresión de *los peligros* que acechan a los niños y niñas (argumento muy extendido en los documentales producidos entre 1931 y 1936). Uno de los peligros mostrados es cuando acceden a zonas insalubres. Otro es cuando reproducen la ocupación como muestra de transgresión a evitar en los y las jóvenes en manifestaciones políticas en zonas cercanas a las universidades durante el tardo-franquismo (1967-1975). Y otra como modelo de *dejadez de la función educativa* representada en la actitud corporal de las personas adultas en la calle y espacios públicos que puede reseguirse en los documentales de oposición al régimen franquista, también en el período de movilizaciones del tardo-franquismo. Por lo tanto, incidimos en el análisis de muestras de ocupaciones dirigidas —probablemente estructurales (Lévi-Strauss, 1988)—, así como en aquellas involuntarias y transgresivas —más cercanas al situacionismo (AA VV, 1994)— que fueron representadas a través de los cuerpos, ya sea en su expresión simbólica, en la captura de los movimientos, o en su expresión figurativa. Unos cuerpos que, al ser filmados en relación al territorio, dan indicaciones del espacio vivenciado desde la posibilidad del estar allí o desde lo furtivo (Perejaume, 1995).

Para describir el análisis, el proceso se presenta en tres pasajes⁶ que se organizan según las alusiones a las formas audiovisuales de documentar una situación. Estos son:

- *Panorámica*: donde se desarrollan los aportes y características de un acercamiento a los documentales sobre educación en un análisis de los espacios vivenciados a través de los cuerpos.
- *Zoom*: donde se realiza una aproximación al espacio en el lenguaje de los documentales de temática educativa, siempre acorde con los contextos políticos.
- *Travelling*: donde se concluye sobre cómo el cuerpo ha sido interpretado en los documentales de temática educativa producidos en territorio español.

Panorámica: ¿por qué los documentales sobre educación en un análisis de los espacios vivenciados a través de los cuerpos?

Uno de los primeros interrogantes que se nos abre al enfocar nuestra atención en las relaciones entre el cuerpo y el espacio es el relativo a las narraciones simbólicas, estructurales y predeterminaciones imaginarias que a través de los documentales se han sistematizado como horizontes de expectativas —destellos fantasmagóricos que atraviesan los tiempos, diría Benjamin (2005)—. Como podemos suponer, estas relaciones incluyen la

⁶ Utilizando el término de pasajes según Benjamin (2005).

dimensión temporal⁷ pero también muestran los microespacios y los espacios contextuales. En la secuencia del documental sobre la promoción de la salud entre las madres y primeros cuidados infantiles titulado *Vidas Nuevas. Puericultura y medicina infantil*⁸ se observa una transición de continuidad con un plano fundido donde el velo de una cuna se convierte en vestido de novia. Por la escena no es posible determinar si la novia expresa un recuerdo de la madre —y, por tanto, hace referencia al pasado— o si se trata del futuro bebé. La escena que sigue a esta imagen es la correspondiente al bebé ya crecido: una niña jugando a ser mamá con una muñeca. Vemos así la capacidad de la imagen para conectar pasado, presente y futuro deseado.

Al investigar los documentales de temática educativa, pues, ponemos de relieve distintas manifestaciones de las expectativas propuestas expresadas físicamente en los cuerpos. Estas representaciones tienen, en determinados momentos, la capacidad de modificar la percepción del presente y del recuerdo. La contradicción de los dos mensajes visualizados en la escena reproducida en los noticiarios y las memorias del episodio por parte de los sujetos que la vivieron puede ser muy profunda, no sólo por el salto temporal o sus connotaciones de verosimilitud, sino también porque se nos presenta una narración de la realidad

⁷ Aun siguiendo a Benjamin en *Libro de los Pasajes*, un tiempo que «[...] es presentado en forma lúdica, con aceleración bromista y un tanto maliciosamente “bailona”» (2005: 543).

creída que se apoya en la percepción personal, multiplicando y deformando los cuerpos que significan las escenas. En consecuencia, diríamos que la búsqueda de concordancia del hecho filmado y/o narrado desde una perspectiva más amplia requiere poner en circulación este testimonio creído con experiencias colectivas con las que se apareja o colisiona pudiendo, incluso, llegar a transfigurar la percepción del propio testimonio y, sin lugar a dudas, el estudio del mismo. Por ello, es importante que en los estudios históricos sobre los reportajes de temática educativa se busque completar el contexto de producción, bien accediendo a la documentación disponible sobre el evento filmado, a los testimonios tanto del episodio como del rodaje, o bien contrastando la información ofrecida con los materiales visuales del mismo (Warmington, Grosvenor, 2011). Conocer el contexto de producción nos permite ubicar las perspectivas narrativas utilizadas y, como consecuencia, acercarnos al uso del cuerpo para canalizar mensajes.

⁸ *Vidas Nuevas* fue rodado en 1936 y re-inaugurado en 1940 bajo la dirección de Julio Bravo, producida por la Dirección General de Sanidad-Madrid Film y financiado por la Química Farmacéutica Bayer.

En la entrevista formulada por Josep Casanovas a Cuadrench (6 de marzo de 2019)⁹, director de películas domésticas sobre la educación realizada en escuelas opositoras del régimen franquista, resaltaba que entendía que lo potente de sus producciones reside en el valor que da a unas acciones que se estaban realizando y que, al no entrar en la órbita de lo oficial, quedaban silenciadas. Por ello, Cuadrench se refiere a su producción como *producción de suplencia*. Su apuesta por narrar lo oculto pasaba por creer en la actividad pedagógica que filmaba, realizada como actividad clandestina. Sus reportajes son sobre una manera de hacer y estar distinta en la práctica educativa, como lo demuestra la representación de las maestras y de la infancia en posiciones y actitudes corporales muy alejadas de la disciplina que imponía el franquismo. La existencia de esta realidad velada desde el discurso oficial fue relatada años más tarde por los protagonistas de estas historias en sus memorias (Mata, 1997; Bisquerra, 1997; Cots, 1982).

Podemos entender que en las investigaciones realizadas a partir de fuentes audiovisuales es necesario documentar las vivencias educativas individuales como paso previo al estudio de la

experiencia formativa colectiva con el fin de abrir posibilidades de virar de los estudios de caso densos a lo repetitivo en los casos comunes. Seguir este principio metodológico implica adentrarse en la complejidad de comprender lo común en la singularidad, como señalaba Ian Grosvenor en el seminario *Visualizing the children. Iconic images* (2019)¹⁰. Ello significa realizar distintos virajes a la comprensión de la experiencia formativa formulada desde el romanticismo pedagógico (Collelldemont, 1997; Collelldemont, Vilanou, 2020) con la inclusión del concepto de alteridad (Buber, 2017) y el consecuente desalojamiento del yo como eje central o primordial de la experiencia.

El proceso requiere, además, ensayar la formulación de patrones que nos permitan religar diferentes experiencias individuales o, como escribía Comolli, saber ver en uno mismo y en el otro, «¿Qué es lo que no es yo mismo y que sin embargo me constituye? Una de las primeras preguntas del sujeto. [...] Es esa necesidad de pasar por el otro expresada en toda representación» (Comolli, 2007: 221). Es precisamente el análisis de la presencia, ocupación y significación de las personas en el espacio en su dimensión física y simbólica expresada en patrones lo que nos

⁹ Entrevista registrada en: [https://bit.ly/35fx5jY]. Entre sus obras destacan: *L'Escola d'Estiu de Rosa Sensat* de 1967 por encargo de la *Associació de Mestres Rosa Sensat*; *Educar* de 1970, *Escola i Societat* también de 1970 ambas financiada también por la *Associació de Mestres Rosa Sensat* y *X Escola d'Estiu de Rosa Sensat*, de 1975 y financiada por la Fundación Artur Martorell.

¹⁰ *From propaganda to resistance. Vital options in the totalitarianism. International seminar*, 2 de mayo de 2019, disponible en [https://bit.ly/3rXCBI5].

invita al uso de los elementos visuales (ya sean fijos como la fotografía, los dibujos, los mapas... o *en movimiento*, como son informativos, documentales, series y ficciones). La invitación viene derivada, fundamentalmente, del hecho que explicar cómo se está en un lugar —esencia de las relaciones entre cuerpo y espacio (Águila, López, 2019)— necesita de coordenadas tridimensionales (Ramón, 2018). La pluralidad de dimensiones implicadas puede ser expresadas artísticamente desde la unidimensionalidad de la narración poética acompañada desde la razón, desde la bidimensionalidad del arte plástico con su cobertura de la imaginación como reconstrucción mental a partir de los elementos percibidos o desde la tridimensionalidad de la escultura focalizando la atención en las huellas que la impregnan. Y, en este listado dimensional, no podemos olvidarnos de las posibilidades de la imagen en movimiento que permite narrar la cuarta dimensionalidad y que ubica la experiencia en el lugar. Las imágenes pueden jugar con la presencia imaginaria. Las posibilidades de hacer presente el ser pasado o futuro en los audiovisuales son, sin lugar a dudas, potentes, más aún cuando estos se materializan en el cuerpo.

Siguiendo esta línea de argumentación, añadimos que cuando analizamos momentos de la historia de la educación desde la intención de comprender las experiencias vitales debemos recurrir a esta cuarta dimensión. Es importante hacerlo porque las narraciones afectan no solamente a la descripción de la colocación

del cuerpo en el espacio, sino también a la carga simbólica y de significación de esta colocación. Es necesario establecer diálogos entre los elementos referidos de la representación. Así, por ejemplo, en el estudio de la escultura utilizando utillajes tridimensionales, describir y analizar tanto la descripción de la colocación del cuerpo como la ocupación o el posicionamiento requiere moverse desde las evidencias, pero también considerar las cargas simbólicas y las significaciones de estas colocaciones.

El estudio de producciones visuales demanda moverse desde un diálogo entre la evidencia del posicionamiento y la expresión narrada de las experiencias que nos permiten describir la colocación y simbolización desde las metáforas. Ello nos posibilita aproximarnos a las significaciones corporales. Nos parecía que el diálogo entre la evidencia material y la significación nos abría posibilidades para acercarnos a la cuestión planteada de los espacios vivenciados a través de los cuerpos. Las posibilidades se encontraban en el estudio tanto del período coetáneo a la producción como en el estudio del momento actual. Este es un diálogo que, aun estando anclado en el pasado, dejaba entrever la vigencia de su estructura en la actualidad. Apenas perceptible, consigue mantenerse en la base de las producciones discursivas.

Si visualizamos la galería fotográfica de la UNESCO donde se refleja la historia de la institución bajo la óptica de éxitos en el despliegue de una educación formal para todos y todas, vemos cómo la misma composición diacrónica de su estructura nos invita

a pensar en una persistencia histórica fundamentada en las evoluciones y transformaciones. Es una composición fácilmente trasladable al documental, como de hecho han realizado en la producción *Since 1945, UNESCO has been transforming lives* (2018). En este documental dan expresión a la continuidad de una idea y a la percepción del devenir del cuerpo. En esta ocasión simboliza ideaciones y expectativas a partir de ilustrar con imágenes variadas de distintos momentos, entornos y protagonistas lo que la organización ha venido comprendiendo por educación. Mediante un análisis de la galería fotográfica —curiosamente, organizada con una cronología a saltos— que nos ofrece la web de la organización encontramos una selección que permite el siguiente análisis: en tiempos de conflicto bélico, civil o social predominan los protagonistas sujetos del proceso educativo —niños, niñas; adultos y adultas—. Estos están en dos posiciones: en expectación o en acción, acompañados en este caso de diferentes utensilios didácticos que se mezclan con las imágenes de académicos y políticos. A través del documental y de la galería se abre, de esta manera, la posibilidad de pensar la institución en clave panorámica.

Zoom: ¿cómo percibimos el espacio en el lenguaje documental y educativo según los diferentes períodos políticos españoles del siglo XX? Interpelaciones a la actualidad

Ensayaremos la respuesta a la pregunta central de este apartado tomando como punto de referencia el patrón de las rejas reproducido en diferentes documentales de distintos períodos. Un ejemplo del patrón de las rejas lo encontramos en el documental doméstico *Sant Joan de Déu* (1934-35), dirigido por Joan Manuel Amat —cineasta amateur—, en el que las rejas de las casas empobrecidas dejan entrever a la infancia que las habita, simbolizando las barreras de expectativas. Otro ejemplo está en el documental franquista *La obra penitenciaria española. Redención*, de 1950, producida por CIFESA y dirigida por Santos Núñez. En él, las rejas cerradas simbolizan aquellas opciones políticas a evitar, y cuando se abren, la posibilidad de cambio. Como último de los ejemplos señalamos el documental clandestino de *Spagna 68*, de 1968, producido por Terzo Canal y dirigido por Helena Lumbreras, en el que las rejas significan la represión y el apartar de las familias a presos encarcelados por sus opciones políticas. Más allá de las obvias diferencias, lo que sorprende es que en los tres documentales se presenta el espacio desde sus limitaciones y el cuerpo desde su enclaustramiento físico. El mencionado Comolli (2007) nos advertía que en los documentales sobre prisiones el acercamiento siempre se hace desde el afuera y con la recurrencia de los barrotes. Destacaba que «[...] el documental carcelario es

antes que nada el lugar de enfrentamiento entre las diversas puestas en escena de la prisión [...] y en las lógicas cinematográficas en acción, se trata de la inscripción verdadera de un cuerpo en un escenario» (Comolli, 2007: 319).

Así, a la pregunta *¿por qué recorrer a la historia para comprender el cuerpo representado en los espacios educativos postmodernos?* daríamos una primera respuesta incidiendo en la posibilidad de enfocar la atención en las persistencias de los planos y en las estructuras secuenciales. Es desde esta perspectiva que nos aproximarnos al espacio en el lenguaje de los documentales producidos entre las siguientes encrucijadas históricas:

1. Un primer período que políticamente cubre el paso de una sociedad monárquica a una república y que es vigente hasta el final de la Guerra Civil Española (1915¹¹-1939). A nivel de producción de reportajes significa la consolidación del medio en España.
2. Un segundo período que cronológicamente ocupa los años de las dos primeras etapas de la dictadura del franquismo (1936-1957/1957-1968)¹². A nivel de

producción de reportajes, se define por su sumisión a la dictadura de Franco.

3. Un tercer período se abrió en el momento en el que se empezó a delinear la oposición al régimen del franquismo y siguió durante el período político de transición a la democracia (1968-1978). A nivel de producción de reportajes emergen los documentales críticos con el sistema que conviven con los reportajes oficiales.
4. Un cuarto período, el actual, se caracteriza por el auge de los nuevos movimientos sociales y políticos.

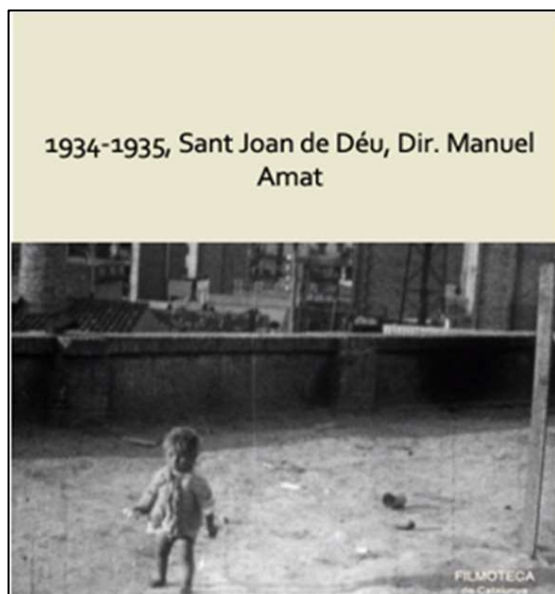
Sabiendo que todas las producciones de documentales sobre educación existen por una voluntad de propagar (Collelledemont, 2017) queremos acercarnos al eje *espacio* desde el cual comparten el lenguaje cinematográfico y educativo¹³. En los períodos de dictadura, estas coincidencias discursivas se caracterizan por mostrar los objetivos de la propuesta documental/educativa elaborada en clave de oposiciones — visualizando especialmente el *en respuesta a* tanto como el *para*

¹¹ Momento del que tenemos constancia de la primera producción documental española datada dedicada a la educación, producida la misma por Antonio de Pádua Tramullas por la productora Casa Tramullas sobre la presencia de los exploradores (movimiento de escultismo español) en la Fiesta de San Jorge.

¹² Se han utilizado las etapas educativas descritas por Viñao (2014).

¹³ Señalamos especialmente las elaboradas en ocasión al Recercaixa “*Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur*” dirigido por Isabel Vilafranca y Conrad Vilanou.

qué— y montajes que recorren a la manipulación del espacio-tiempo. En el seminario *From Propaganda to Resistance. Vital Options in the Totalitarianism*, anteriormente citado, también se mencionaron las repeticiones, la selección de parte de la realidad y el uso de rutas emotivas antes que racionales. Todos estos elementos no son específicos de las producciones realizadas, sino que forman parte del propio universo narrativo, tanto del audiovisual como de cierta línea didáctica.



¹⁴ [<https://bit.ly/3pNOIVg>].

A continuación, describimos por qué se producían los documentales y nombramos las finalidades de las acciones educativas.

Durante el primer período, tanto el lenguaje cinematográfico como el lenguaje educativo coincidían en señalar la necesidad de crear nuevos espacios para así dar respuesta a las situaciones de descontrol urbano. Un ejemplo es la producción del documental antes referido de *Sant Joan de Déu*.

Pedagógicamente, observamos la petición de crear nuevos espacios en el proteccionismo de las zonas infantiles —como los parques (Cercós, Collelledmont, 2020)— ante el nuevo urbanismo que teje las ciudades en una urbanización densa y descuidada.

Durante el franquismo, es patente la negación de los espacios creados en el período anterior, con un retorno a las formas más antiguas de pensar el espacio, especialmente, y si es posible, en entornos rurales, la cantidad de No-Do (informativos bajo el título de *Noticiarios y Documentales* producidos durante el franquismo como exposición y propaganda del régimen) ambientados en entornos rurales son una muestra de ello (Collelledmont, Vilanou, 2020). Pedagógicamente, se observa en este momento una predilección por las tradiciones antiguas, a ser posibles pre-ilustradas y embalsamadas de misticismo simbólico, como se desplegaba en la Ley de Educación de 1945¹⁴, ley creada —según

aparece en el preámbulo de la misma— para luchar contra los avances de la educación republicana, la Escuela Nueva y los principios pedagógicos comunistas (Viñao, 2014). Seguidamente, en las producciones creadas como oposición a la dictadura de Franco rodadas a partir de 1968, existe la intención de dar acceso a los espacios ocultos a fin de documentar otras realidades que se escapaban del control impuesto. El filme *Spagna 68* es una buena muestra de ello, en tanto que refleja, claramente, los lugares de reunión de la clandestinidad. En los discursos pedagógicos, la reacción ante el totalitarismo reclamaba resolver los problemas educativos de la nueva demografía urbana como origen del descontrol.

En el último período son presentes las visiones que oscilan entre la crítica y la admiración de los pluriespacios de reciente creación, así como una atención explícita a los conflictos abiertos. En los documentales pedagógicos vemos distintas reacciones a las urbes: aparecen los lindares y fronteras de las nuevas urbes que se combinan con centros urbanos altamente sofisticados. Asimismo, se empieza a evocar la naturaleza como entorno educativo al que regresar.

En la cuestión del *para qué*, la relativa a las finalidades, en la primera etapa del estudio (1915-1939), detectamos una coincidente búsqueda de inocular en la población urbana las

propuestas de solución de problemas aun no percibidos por ella. Así aparecía en los créditos del filme *Vidas Nuevas*, en los que se señalaba:

La CASA BAYER, en interés de la salud pública, ha editado esta película y tiene el honor de dedicarla a las madres españolas. Si con ella contribuye a disminuir la mortalidad infantil, la CASA BAYER verá cumplida su aspiración. Que «VIDAS NUEVAS» ayude a salvar el mayor número posible de nuevas vidas.

En los documentales que tratan temas educativos, aquello que se observa es la voluntad de participar en la construcción del futuro a partir de modelar los hábitos del presente. El documental *El Segell Pro-Infancia*, rodado entre 1934 y 1935¹⁵ nos lo muestra con las proyecciones sobre qué pasaría si no se aceptan las soluciones propuestas: la muerte arrasaría la población.

Durante la dictadura franquista, la similitud se encuentra en la invasión desacomplejada del espacio privado y en la limpieza moral del espacio público. Así, en la propaganda vemos la intención de modelar la realidad a través de distintos dispositivos, como el de construir zonas de paso muy estrechas en las universidades. Los documentales sobre la construcción de la

¹⁵ El *Segell Pro-Infancia* se produjo en 1934 y en 1935 con el soporte de la Generalitat de Cataluña.

ciudad Universitaria de Madrid, con sus grandes espectáculos de educación física, lo ilustran al mismo tiempo que también muestran las posibilidades pedagógicas destinadas a unos y unas pocas.

En pleno auge de las movilizaciones estudiantiles de 1968, aparecen con fuerza los espacios privados (sótanos, pisos, iglesias obreras...) no comprometidos por la vigilancia como alternativa de espacio público siempre bajo control. Presentar otras situaciones posibles y estructuras espaciales que permitan la promoción de los sujetos que se mueven libremente es una de las constantes que aparecen en el documental *Spagna 68*.

En los discursos pedagógicos se presentan cambios para el futuro a partir de potenciar oportunidades de acciones en el presente, pensando que así se abren posibilidades de ocupación de los espacios negados.

Finalmente, un hilo que se observa en la última etapa es el correspondiente a ubicar los espacios problemáticos fuera del espacio propio e invitar a ir para allá. Así, vemos cómo se nos plantea la pregunta sobre la apertura de posibilidades ante una realidad que se rompe. En pedagogía se plantea el interrogante *¿habrá futuro para el que educar ahora?*

¹⁶ Documental que fue producido durante la guerra civil española, en 1937, como propaganda de la labor educativa de la República. La productora fue Film Popular.

En relación al tema del espacio y del tiempo, lo que observamos es que, si bien hay una coincidencia en las manipulaciones, en los diferentes períodos los espacios se aumentan contrapicados o se empequeñecen con picados según sea la voluntad de colocar a los humanos en el seno de una comunidad. Así, en el primer período, propaganda y educación coinciden con una presentación de contrastes espacio-temporales con realce de lo construido recientemente, tal y como se observa en la escena en que se presenta el edificio en el filme *Instituto para Obreros* de 1937¹⁶. En los discursos de propaganda, hay una creación de perspectivas que amplifican los espacios, mientras que en lo que se refiere al tiempo, el *antes* es un vasto período indefinido, el *presente* comienza hoy. En los documentales educativos, el mundo se ensancha en los contenidos de aprendizaje, lo local deviene punto de anclaje. Con respecto al tiempo, el futuro deja sentirse en la formación de hoy.

Durante el franquismo, la presentación de la amplitud espacial y temporal se perfila como metáfora de la disminución del sujeto. Se crean espacios monumentales. El tiempo se define a través de una carga de *destinización* que une pasado y futuro, como se observa en los noticiarios sobre los consejos de la *Sección Femenina*. En los contenidos de aprendizaje, el mundo se limita y

delimita. El tiempo se forma con el peso de la tradición y la desconfianza en el futuro. Diríase que el presente se extiende.

En el período ubicado entre 1968 y 1990, el espacio y el tiempo próximos devienen en punto de arranque. En los documentales hallamos un registro del espacio precario y el tiempo se define a partir de una temporalidad fluida. Los filmes ya referidos sobre la *Asociación de Maestros de Rosa Sensat* son muestra de ello. En pedagogía, los espacios próximos se definen como contenidos de aprendizaje y puntos de apertura al exterior. Sobre el tiempo, las esperanzas de futuro se manifiestan como planteamiento educativo.

Y en la actualidad podemos pensar en el espacio y el tiempo concretos como punto de arranque y llegada. Nos planteamos las siguientes preguntas sobre los visionados: ¿existe una monumentalización de lo pequeño?, ¿el tiempo deviene espacio? El correlato pedagógico serían las preguntas sobre si hay una localización generalizada y cómo se maneja la incertidumbre temporal.

Como hemos comprobado, las repeticiones y la selección de una parte de la realidad son dos de las constantes en los documentales. En ocasiones, son repeticiones de las mismas escenas en diferentes documentales, como sucede frecuentemente en los *No-Do*. En otros momentos, aquello que se repite es el mensaje o el simbolismo. Enunciamos a continuación las repeticiones que se dan en los diferentes periodos.

Entre estas repeticiones, y con relación al espacio, en el período de 1915-1939 destaca la búsqueda de escenas de dioramas de la casa o de la institución educativa como espacio privilegiado y reiterado. En los documentales sobre educación, vemos una fijación por la mejora de la salud e higiene (Vilanou, 2000) así como por la educación cívica. Sobre ello vemos que en el primer período es frecuente la selección de momentos simbólicos reconocibles encarnados en espacios de referencia.

Durante el franquismo aquello que sobresale es la repetición de escenarios, mismos decorados o mismas tramoyas para presentar un espacio de proyección ideológico. En los filmes sobre educación persiste la fijación por la higiene, el deporte y por la educación de la obediencia, lo que se complementa con una minorización (e incluso negación) de otros ámbitos curriculares. Las frecuencias del tema deportivo-educativo en los noticiarios son una evidencia de este tema. Podemos decir que existe una clara voluntad de propaganda y censura que se traduce en la elección de fragmentos a mostrar y en la ocultación de realidades no normativas o incómodas provocando una domesticación del espacio público.

En el tercer período de estudio, la repetición se da en la construcción de un discurso que se acerca y se distancia del espacio central como diálogo escénico, como vemos en las diferentes escenas de *Spagna*, 68, su guion de raíz marxista y feminista ilustra lo señalado. Los matices se hallan en los discursos antagónicos ante

escenas semblantes. Su traslación educativa es la insistencia en la capacidad de discurrir. Así vemos la representación de realidades incómodas (la pobreza y el hacinamiento sin desvalorizar a los protagonistas) que contrastan con las representaciones de los reportajes afines al régimen.

Finalmente, encontramos hoy una recuperación de los *dioramas* modernos, pero en esta ocasión se presentan de manera quebrada, indecisa a veces, a modo de símbolo de espacios en construcción (se repiten así la edición de distintos *frames*, separados en el tiempo y espacio, como es la de los *making off*).

Como último vector de análisis, nos fijamos en las rutas de exposición. Éstas tienden siempre a ser rutas emotivas que apelan a la persuasión o al miedo. Así, durante el primer período, se presentan contrastes de espacios peligrosos frente a los seguros con una preeminencia de rutas emotivas fundamentadas en denuncias y anticipaciones negativas contrastadas con escenas de ternura que coincide con la idea de educar para prevenir los peligros.

En el seno de la dictadura franquista hay un realce de las emociones de seguridad en los espacios en orden. Identificamos una preeminencia de rutas emotivas creadas a partir de eslóganes y elementos espectaculares de falsa ilusión de seguridad que, en términos pedagógicos, se traduce en eslóganes de cómo ser y estar, enfatizando la resistencia emotiva con mensajes parecidos al *no llores, aguanta*.

En el tercer período observamos una presentación de las causas que condicionan la creación de espacios inseguros o de prohibición que se representa con una presencia de rutas emotivas de denuncia combinadas con rutas racionales, argumentativas, todo lo cual es acompañado por una denuncia de la desigualdad que parte de la emoción y argumentación de alternativas (desde una lógica racional).

Y, posteriormente, se retorna a los orígenes, pero con una reinversión del contraste de espacios seguros frente a los peligrosos, que abre la pregunta que nos interroga sobre si debemos educar en las problemáticas o, por el contrario, debemos obviarlas.

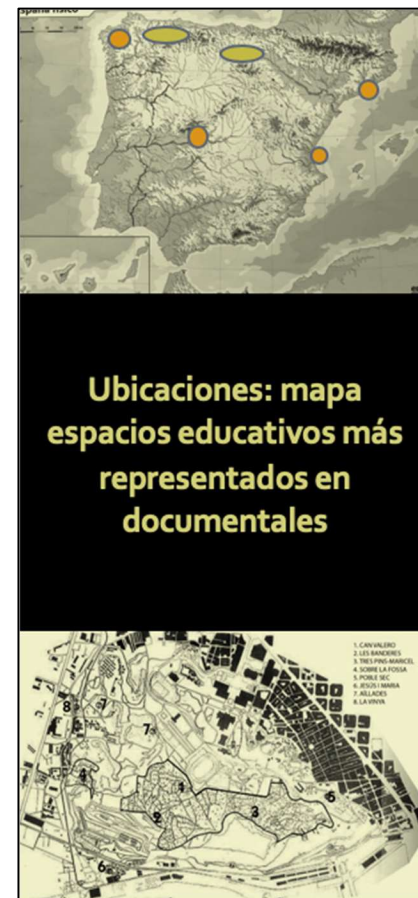
Además de todo lo dicho, creo que podemos considerar, en efecto, que el espacio en el seno de los documentales y de la educación ocupa un lugar significado que permite reforzar los mensajes ideológicos que se pretenden transmitir, como vemos en el contraste entre lo *malo* y lo *bueno* del *Noticiero español* (número 5, 1938), filmado durante la guerra civil por el Departamento Nacional de Cinematografía (sector franquista) y dirigido por Augusto García Viñolas.

Ficción de travelling: el cuerpo interpretado en los documentales.***Análisis***

Habiendo visto —aunque sea rápidamente— el espacio educativo en los documentales, ahora es el momento de fijarnos en cómo se vincula este espacio con el cuerpo. Para ello, proponemos un recorrido de ficción de *travelling* en el que nuestras plataformas de sujeción van a ser:

- ubicaciones,
- referencias temáticas,
- visiones, metáforas y significados del cuerpo en la representación espacial.

Respecto de las ubicaciones, cabe destacar que aquello que más aparece en el conjunto de documentales producidos a lo largo del siglo XX en España son las secuencias que se ubican en las ciudades, incidiendo, primeramente, en los espacios urbanos escaparate y, posteriormente, en zonas en construcción, nuevos barrios o zonas de barracas.



Si entramos en los espacios educativos institucionales, hay una atención diferente según los períodos, pero si hablamos en términos cuantitativos la escuela (en los inicios su entrada, posteriormente su interior) es la institución de referencia en los

documentales y noticiarios educativos. Cuando nos fijamos es en el detalle cualitativo, las otras instituciones más explicadas son las instituciones de protección (primer período), los centros de educación profesional (franquismo) y la universidad (movilizaciones). Reaparecen también los centros de protección y de igualdad de oportunidades (actualidad).

Respecto de las referencias temáticas —ocupaciones y posicionamientos— se observan los siguientes procesos:

- A. En las ocupaciones, o cómo los cuerpos de las personas rellenan el espacio físico, sorprende la cantidad de planos dedicados a la educación en los que la escenografía tiene más importancia que las personas. Los cuerpos ocupan poco espacio quedando empujados por el entorno.

En el primer período, las transiciones temporales que se observan son la ciudad, espacios densamente poblados, escuelas, centros de protección a la infancia, colonias y centros de educación primera infancia.

En la dictadura de Franco hay un predominio de lo rural contrastado con lo urbano en espacios educativos menos poblados y espacios de calle con mayor densidad. En los documentales aparecen universidades, centros de educación física, escuelas, centros de secundaria, ejército, mientras que en los noticiarios (especialmente *No-Do*) aparecen escuelas,

centros de secundaria, universidades, campamentos, centros de educación física.

En el tercer período aparece más lo urbano y los espacios poblados. En los noticiarios afines al régimen aparecen universidades, escuelas, centros de educación primera infancia.

En la actualidad lo que aparece es lo rural, la naturaleza domesticada y los espacios amplios contrarrestados con espacios con problemas por la sobrepoblación.

- B. En cuanto a los posicionamientos, los lugares que ocupan las personas suelen ser esparcidos o de marco, con la excepción de cuando se filman autoridades —especialmente en el primer y segundo período—. Para hallar de manera frecuente y significativa los primeros planos de aquellos que aprenden, habremos de esperar a la irrupción de los documentales sobre educación de oposición al régimen y posterior período.

Durante el primer período, el espacio físico que rellenan los cuerpos de las personas es relativamente pequeño, como se ilustra en el filme de ficción citado *De l'aula a la faula*, que contrasta con imágenes de los niños y niñas en transición como desplazamientos significativos de los cuerpos en el curso de una

secuencia, que observamos en el filme de *Canet de Mar*, producido entre 1931-1936 por *Cultura Films*.

Durante el franquismo, la ocupación deriva en posicionamientos. Los lugares en el marco de la escena son el primer plano, el fondo, el marco esparcido, en estricto orden, como se ve en escenas de la producción *La obra penitenciaria española. Redención*, de 1950.

Los movimientos colectivos son propios tanto del segundo como del tercer período. Estos se caracterizan por identificar el cuerpo-masa. El colectivo pesa frente a lo individual, como vemos en *Educación* de 1970, producido por *Associació de Mestres Rosa Sensat* y dirigido por Antoni Cuadrench.

En la actualidad se están reubicando los tránsitos individuales. Sin embargo, y como se ha anticipado, en estos momentos el marco no es el monumento, sino el paisaje.

Si intentamos caracterizar con una imagen estas ocupaciones y posicionamientos, tránsitos y movimientos colectivos en el conjunto de las producciones, aquello que nos evoca es esta panorámica general en la que destaca el contraste voluntariamente buscado entre persona y espacio. Es decir, habitualmente no se establece un diálogo entre persona y espacio sino una relación de sumisión de la persona al espacio. En este

sentido, podemos pensar que aquello que en las secuencias visualiza el poder es, precisamente, la escenografía. Buscando sintetizar lo anunciado, el cuerpo se ubica de manera distinta en el espacio según se trate de una estancia principal —como son las aulas de una escuela o los dormitorios de un centro de protección—, de una entrada que actúa de portal, de un corredor que se perfila como cruce o, finalmente, de la calle, que puede interpretarse como escenario de la propia institución educativa.

Síntesis

A partir de los distintos elementos del análisis, vemos cómo, por una parte, se ha ido configurando la representación educativa del presente a partir de tres elementos.

En primer lugar, se ha desdibujado la privacidad de los espacios educativos, proceso que se ha construido a partir de una primera delimitación de los espacios definidos como educativos (especialmente escolares y centros de protección) filmados desde el interior durante el primer período. Durante la dictadura franquista se enclaustraron con muros que permitían la vigilancia. Las filmaciones internas abundaban, siendo las entradas y salidas un espacio de realce más que de transición. En el período de la transición se difuminaron, se rompieron los muros de los espacios educativos, la escuela salía al exterior y se filmaban aquellos aspectos que subrayaban las interacciones entre sociedad, familias

e instituciones educativas. Actualmente, aparecen con fuerza los espacios educativos refugio.

Por otra parte, hemos asistido a una redimensionalización de los espacios. Inicialmente, durante el primer período, se potenciaron las escenas que destacaban la importancia de los edificios educativos, resaltando el contraste entre los nuevos edificios adecuados a una educación moderna. En breve, se filmaban grandes edificios con pequeños personajes. Durante el período del franquismo, este realce se potenció aún más, llegando al monumentalismo (aspecto constante en los distintos totalitarismos). Con ello, los cuerpos que habitaban las instituciones educativas se disminuían aún más. Como reacción, en las filmaciones de protesta contra la dictadura se empezaron a filmar espacios más pequeños, utilizando técnicas que permitían poner horizontalmente a personas y espacios, perdiendo los edificios su carácter simbólico de los períodos anteriores. Vemos hoy una preminencia de los pequeños espacios, reproduciendo la *casita* como entorno educativo.

Unidos a la redimensionalización de los espacios, resaltan los cambios devenidos en las filmaciones de las personas. Inicialmente las cámaras se centraban en personas concretas, especialmente adultos como representación de los educadores y de las autoridades. Seguidamente, la atención a personas concretas del período anterior transmutó a personas que simbolizaban a los poderes (militares, religiosos, autoridades), que se combinaban

con la filmación de masas, más que de colectivos. Su espacio era el de las demostraciones. Otra vez como reacción, desde los documentales de protesta se empezó a filmar la persona como participante de los colectivos. Las demostraciones se volvieron manifestaciones. Unas demostraciones que siguen hoy, aunque en forma de *sentadas*.

Finalmente, más que nombrar, apuntaríamos a los siguientes interrogantes que se plantean actualmente: ¿estamos hablando de la existencia de *puertas falsas*?, ¿es posible y deseable el *fuera muros*?, ¿son las *sentadas* lo que es propio del ahora?, ¿estamos seguros de que no existen *presencias invisibles de las memorias silenciadas*? Todas ellas son preguntas que van sobre el cuerpo en el espacio, pero también sobre planteamientos de la educación de hoy.

Recibido: 14 de mayo de 2020

Aceptado: 1º de diciembre de 2020

Referencias bibliográficas

- AA VV (1994). *Internazionale situazionista 1958-69*. Torino: Nautilus.
- Águila, C. y López Vargas, J. J. (2019). “Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física”. En *Retos*, número 35, pp. 413-421.
- Bisquerra, R. (1997). “Maria Teresa Codina i Mir. Una aproximació biobibliogràfica”. En *Temps d'Educació*, número 17, pp. 293-323.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Madrid: Akal Buber.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Barcelona: Herder.
- Carles Herrero, M. I. (2011). “Orient-Occident: Mirades Creuades. El cinema com a eina per al desenvolupament de la competència en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador de la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural”. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Clapés, A. y Sunyol, V. (2000). *On la forma s'engendra*. Vic: Emboscall.
- Cercós, R. y Collelldemont, E. (2019). “L'atenció a les produccions del període de la dictadura de Franco. Buscant les esclètxes”. En *Conceptual Challenges: Propaganda, Ideologies and Education*.
- (2020). “Parcs i jardins urbans. Deambulant pels laberints de l'educació estètica”. En *Compàs d'amalgama*, número 1, pp. 62-67.
- Collelldemont, E. (1997). *La bellesa com a pedagogia. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès.
- Collelldemont, E. (2017). “Educar, una deriva del verb propagar. La representació de l'educació en els films del període de la Dictadura de Primo de Rivera”. En *Temps d'Educació*, número 53, pp. 245-268.
- Collelldemont, E. y Vilanou, C. (coord.) (2020). *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DOs*. Gijón: Trea.

- Cots, J. (1982). “Sessions de pedagogia (1963-1966)”. En *Perspectiva escolar*, número 68, pp. 40-44.
- Comolli, J. L. (2007). *Ver y Poder. La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Jauss, H. R. (1976). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Lebas, E. (2005). “Glasgow’s Progress: The Films of Glasgow Corporation 1938-1978”. En *Film Studies*, número 10, pp. 33-52.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes trópicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Mata, M. (1997). *La educación pública*. Barcelona: Destino.
- Perejaume (1995). *El paisatge és rodó*. Vic: EUMO.
- Perloff, R. M. (2003). *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the 21st Century*. Oxford: Routledge.
- Padrós, N.; Prat, P. y Collelldemont, E. (2016). “La atención sanitaria infantil como preocupación educativa”. En *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, número 2-3, pp. 129-141, disponible en [<https://bit.ly/3pNKLKV>].
- Prat, P. y Carrillo, I. (2020). “La Sección Femenina y sus ambivalencias de género proyectadas en los No-Do”. En: Collelldemont, E. y Vilanou, C. (coord.). *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DOs*. Gijón: Trea.
- Ramón, M. del M. (2018). “Relaciones entre cuerpo y espacio: construir, habitar, pensar, desde la perspectiva de Estela Miguel”. En *Estúdio*, volumen 9, número 23, pp. 102-110.
- Romero, E. (2003). “La Guerra Civil en Cataluña y los caminos de la memoria”. En *Ebre 38, Revista internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, volumen 1, pp. 77-92.
- Vilanou, C. (2000). “Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno”. En Escolano, A. y Hernández, J. M. (coord.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Viñao, A. (2014). “La educación en el franquismo (1936-1975)”. En *Educación em Revista*, volumen 51, pp. 19-35.

— (2020). “La educación escolar”. En Collelldemont, E. y Vilanou, C. (coord.). *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DOs*. Gijón: Trea.

Warmington, P. y Grosvenor, I. (2011). “A very historical mode of understanding”. En *Paedagogica Histórica*, Volumen 47, número 4, pp. 543-558.

Tradiciones intelectuales y discursos pedagógicos en la creación y primeros años del *Gymnasium* de Tucumán (1948-1950)

Francisco Emmanuel Montivero¹

Resumen

El presente artículo pretende aportar elementos sobre los orígenes históricos y fundamentos pedagógicos en la fundación del *Gymnasium*, una institución educativa dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán. Su creación transcurre durante el período caracterizado como *peronismo clásico* y es parte del proyecto de modernización académica de la Universidad bajo el rectorado del Dr. Horacio Descole.

El artículo analiza el mestizaje curricular que se produce entre el humanismo clásico y el activismo pedagógico y que se inscribe en el heteróclito campo reformista del pensamiento pedagógico argentino. Para ello, se reconstruye el contexto del

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Tucumán) y Diplomado Universitario en Historia Argentina y Latinoamericana, en el marco del Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana. Docente Adjunto de Historia de la Educación tucumana, argentina y

primer peronismo y las especificidades locales de aquella experiencia histórica, escenario en el cual se producen y circulan las discursividades en disputa dentro de la Comisión de Notables, encargada de la elaboración del proyecto pedagógico del *Gymnasium*.

De este modo, se pretenden abordar conclusiones sobre los rasgos que caracterizan a la institución educativa dentro del proceso de modernización universitaria, sus tensiones internas y las dimensiones políticas, ideológicas y culturales que se imbrican en un escenario social más amplio. La investigación está basada en documentos oficiales y discursos públicos.

Palabras clave

Peronismo, enseñanza media, tradiciones intelectuales, discursos pedagógicos, Tucumán.

Abstract

This article search on the middle school Gymnasium's foundational context and pretends to give elements about the ideas

latinoamericana (Universidad San Pablo - Tucumán) y miembro del equipo de la cátedra Historia General de la Educación y la Pedagogía (Universidad Nacional de Tucumán). Contacto: [emmanuelmontivero201@gmail.com].

and reasons of the pedagogical thought. Gymnasium's foundation elapsed during the period characterized like as classic Peronism and reveals the senses produced about the middle school as a resistance social-space in opposition to the Peronist educational project, although that Gymnasium it's one expression of the modernization in the National University of Tucuman under Horacio Descole's government.

This article analyzes the mixed Gymnasium's curriculum, which produce between the classic humanism and pedagogical activism. For that, rebuild the classic Peronism context and this historical experience in Tucuman, local stage where the Comisión de Notables, who is the responsible in the Gymnasium pedagogical project, develops their activities.

In this way, we will work on the Gymnasium's traits that enroll the institution in the modernization process in the National University of Tucuman, the internal discuss and multidimensional dispute that overlap on the social campus. The research is based in official documents and public discourses.

Keywords

Peronism, secondary education, intellectual traditions, pedagogical discourses, Tucumán.

² En adelante, UNT.

Introducción

A lo largo del artículo intentaremos reconstruir el contexto de formación del *Gymnasium* de la Universidad Nacional de Tucumán² a partir del abordaje de tres dimensiones que constituyen al acontecimiento: las tradiciones intelectuales en disputa y su imbricación con el pensamiento pedagógico reformista de mediados del siglo XX, una aproximación a los orígenes y trayectorias intelectuales de los integrantes de la Comisión de Notables y las relaciones históricas del peronismo clásico con la enseñanza media.

El 3 de mayo de 1948, por iniciativa del rectorado de Horacio Descole, interventor designado por Juan Domingo Perón para la Universidad Nacional de Tucumán, es puesto en funcionamiento el *Gymnasium*. Encomendado por el propio Descole, el decano Guido Parpagnoli organizó el proyecto de creación de la escuela que data de febrero del mismo año y una *comisión de notables*, quienes se encargarían de armar las bases liminales de su fundación. De marcada orientación humanista, la enseñanza en el *Gymnasium* preserva, desde su fundación, atisbos latinizados en su propia estructura curricular y a pesar de la categorización nominal que unificaba a las instituciones universitarias de enseñanza primaria y media, las escuelas

experimentales, combinaba tramos de formación humanista, enciclopédica y propedéutica con tramos de formación signadas bajo la influencia de principios pedagógicos de las escuelas activas. A partir de esto, se consolidaron los tramos de formación primaria (I° y II° preparatorio, equivalentes a quinto y sexto grado de la escolarización común) y media (1° a 6° año). Con la acreditación otorgada por el *Gymnasium*, sus egresados podían ingresar como docentes en el nivel medio, factor que es reformado a lo largo de la década de los sesenta, primero con el debate por la Ley de Educación de la Provincia, n.º 3007/1960³ y luego con la derogación de la formación docente como rama del nivel medio y su traspaso definitivo al sistema terciario. En términos generales, la organización de la gradualidad no sufrió modificaciones hasta la actualidad, a pesar de la sanción de leyes que modificaron la estructura del nivel medio en su conjunto, mientras que, con respecto al ingreso de las cohortes, se fueron reformando en la medida de las reformas universitarias más amplias. Sin embargo, el ingreso al *Gymnasium* nunca fue irrestricto, sino que se sustituyeron sus mecanismos de sorteo por los exámenes, que

³ Wieder (2017) enfatiza en dos aspectos ligados al debate por la Ley N° 3007: la democratización del gobierno educativo y la laicidad del sistema. La reforma educativa enfrentó al gobierno de la UCR Intransigente, bajo el liderazgo de Celestino Gelsi, y a la Agrupación Tucumana de Educadores Provinciales, conducida desde 1957 por F. Isauro Arancibia. En 1964, con el impulso del Círculo de Profesores Diplomados y la Asociación de Maestros de Escuelas

actualmente rigen la admisión a la institución. Por último, cabe destacar que su organización institucional es asimilable a los formatos de la enseñanza superior universitaria: la existencia de departamentos por áreas de estudio, del Consejo Asesor Interno como un órgano que representa a los distintos sectores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y familias), el ingreso a cargos docentes a través de concursos públicos por antecedentes y oposición y la inexistencia de dispositivos capilares de control de asistencia a alumnos son los elementos que permiten asimilar su formato organizativo a los de la enseñanza superior universitaria. Desde su creación hasta el año 2018 el *Gymnasium* acreditaba a sus egresados el título de Bachiller Superior Humanista, mientras que, con el nuevo plan de estudios, los egresados obtienen el título de Bachiller en Ciencias Sociales con orientación en Humanidades.

Técnicas y el apoyo de la Comisión Directiva de ATEP, es creada la Asociación del Personal de la Enseñanza Media y Superior (APEMyS) que se involucra directamente en los conflictos político-educativos de la década y fue el espacio gremial para una porción importante de egresados del *Gymnasium* que había iniciado su trayectoria docente.

Acontecimiento y tradiciones en disputa

La formulación del proyecto pedagógico del *Gymnasium* estuvo a cargo del Dr. Piérola, quien, a su vez, convocó a un grupo de intelectuales, vinculados a la actividad académica de la Universidad. En el trabajo de Piérola podemos encontrar dos momentos: una primera etapa, bajo la influencia de la tradición filosófica alemana idealista (Piérola: 1940, 1943, 1945) y un segundo período, donde se inscribe en una corriente de intelectuales con interés en la propuesta educativa de John Dewey (Piérola: 1954, 1956, 1961).⁴ En ese sentido, el ya designado Director Organizador planteaba que el propósito fundamental del *Gymnasium* era la formación de hombres capaces de comprender lenguas clásicas (latín y griego, parte nodal del currículum original), interpretar las obras de la historia y la filosofía y adquirir habilidades en el plano sensible, necesarias para la vida de cualquier hombre de la sociedad (Memorias de la UNT, 1949). Para

⁴ Su trayectoria frente al Instituto de Pedagogía de la Facultad de Artes y Ciencias Culturales y su protagonismo en el diseño del proyecto fundacional lo dotaron de pergaminos suficientes para asumir la dirección escolar. La procedencia intelectual de Piérola aparecía coaligada a las recepciones del idealismo alemán, a través de Hegel principalmente, y luego hacia la fenomenología, orientando su trabajo a las traducciones de Merleau-Ponty y Bergson. Sus preocupaciones pedagógicas estaban vinculadas a la influencia de la psicología experimental de principios de siglo XX (sobre todo en las preocupaciones filosóficas de Alejandro Korn) y su atención en la emergencia de los aportes teórico-educativos de John Dewey.

ello necesitaron de la incorporación *ad-honorem* de docentes notables de la Universidad: Roger Labrousse, pionero de la historia de las ideas políticas en Argentina; Guillermo Rohmeder, geógrafo; Clemente Hernando Balmori, lingüística introductor de los estudios literarios clásicos en la UNT; Enrique Würschmidt, miembro de la Academia Nacional de Geografía; Jack Rush, profesor en lenguas modernas; Ernesto Mäwntz y el decano Parpagnoli, intelectual reconocido en el universo artístico por su promoción a la investigación.

La raigambre humanista del currículum fundacional del *Gymnasium* encuentra su origen, según Claudia Ale (2018) en la promoción de una perspectiva clasicista en Tucumán que se desarrolló durante la década de los cuarenta y cincuenta, en consonancia a las direcciones intelectuales de Nimio de Anquín⁵. En este mismo esquema de pensamiento, el lingüista rumano, Eilhard Schlesinger⁶ —radicado por entonces en Tucumán—

⁵ Nimio de Anquín fue un filósofo tomista, líder de la Unión Nacional Fascista y larga trayectoria en el ámbito religioso de la provincia de Córdoba. Su *función excepcional* en la recepción del fascismo italiano en Córdoba lo convirtieron en la expresión más visible de una matriz ideológica integrista donde predominaba el catolicismo, la defensa de la tradición hispánica y la asunción de un pensamiento pre-moderno que asociaba la cuestión clerical a la posición dominante de los sectores patricios provinciales (Tcach: 2009).

⁶ Eilhard Schleisinger (1909-1968) fue un filólogo de origen alemán. En 1944 se radicó en Tucumán, luego de haber sido expulsado de Alemania por su condición de judío e instalarse, provisoriamente, en Buenos Aires durante un

esgrimía desde el diario universitario, *El Trópico*, sus reflexiones en torno a la situación universitaria, entre las cuales explicaba que la deficiencia formativa del nivel medio tenía efectos directos en la situación del nivel superior. Sus lamentaciones por el cierre de los bachilleratos humanísticos, según él, en pos de promover el pensamiento *positivo* y la automatización de los saberes, requería un retorno *fundacional* y para ello, proponía la enseñanza de lenguas y culturas clásicas, principalmente de raigambre greco-latino, como posibilidad de restitución de la excelencia académica. En la misma línea argumental, Harold Sloman Newnham (1948: 5) planteaba la necesidad de «[...] gestar un proyecto humanista cuya fuente sea la antigüedad clásica» en pos de rescatar los valores que ha dotado la civilización griega a la modernidad como los ideales de libertad, belleza y verdad ante su diagnóstico sobre el contexto, caracterizado por la «[...] declinación de los valores morales, estéticos e intelectuales». Por su parte, Dorothy Ling (1947), otra de las intelectuales que defendían la reinstalación del mandato humanista, reforzaba la defensa de la enseñanza de la cultura clásica a partir de considerar que su transmisión pretendían

lustrar. Su trabajo se desarrolló en los autores grecolatinos clásicos, a quienes tradujo en *La poética y Edipo Rey* de Sófocles, y en el pensamiento filosófico de la temprana Grecia (Marg y Thieffelder, 1969).

⁷ Hernando Balmori (19894-1966) fue una de las figuras más representativas de la densificación académica del período de entreguerras y la política de incorporación de intelectuales exiliados de sus países, llevada adelante por la Universidad Nacional de Tucumán. Con el inicio de la II° Guerra Mundial, y

ensanchar la formación del humanista, otorgándole a los hombres nuevas bases de comprensión entre sí, entre los hechos y los acontecimientos. Así, podemos observar que los discursos en pos de la restitución de la enseñanza de la cultura clásica en los niveles medio y superior formaban parte de una iniciativa de los intelectuales que incidían, desde el debate público, en la formación de políticas educativas de la Universidad Nacional de Tucumán; y que se materializó en tres experiencias educativas de inspiración humanista: el Instituto de Lenguas y Literaturas Clásicas (1947), a cargo de uno de los miembros de la Comisión de Notables, Hernando Clemente Balmori⁷; el Instituto Superior de Artes, dirigida por la propia Dorothy Ling y el objeto de este artículo, el *Gymnasium*.

Además de la vinculación del «[...] hombre como miembro de la humanidad» (Memorias de la UNT, 1949: 220), es decir, un clásico planteo humanístico; una de las preocupaciones pedagógicas del proyecto del *Gymnasium* yace en la integración de tres áreas culturales: el hombre como miembro de la región donde vive y de la comunidad política en la cual se inserta⁸. Esta

luego de haber sido *depurado* oficialmente del territorio español por el dictador Francisco Franco, Hernando Balmori se incorpora como docente de la Universidad Nacional de Tucumán. Su trabajo se desarrolló en el estudio y la recuperación de las lenguas indígenas que aún preservaban su comunidad de hablantes en la provincia como el *lule*, *tonocoté* y *quichua*.

⁸ Los interrogantes sobre el rol de la educación en la formación de la conciencia y la convivencia entre las fuerzas que constituyen al espíritu humano

triangulación entre la singularidad del sujeto, el conocimiento del escenario cultural donde se desarrolla su vida y la comunidad política de la cual es parte por su condición de *sujeto-ciudadano*, despliega al menos tres interrogantes: en primer lugar, ¿qué entienden por *comunidad política* los autores del proyecto?, luego ¿qué interpretación hacen del escolanovismo, entendiendo a esta corriente como parte de la tradición del pensamiento pedagógico reformista argentino? y por último, si en el marco de una multiplicidad de orígenes intelectuales e identidades sociales de la Comisión de Notables, ¿el currículum se constituye como un escenario de confrontación para estos intelectuales o el clivaje se desplaza a una dimensión social más amplia?

Tal como señalamos previamente, uno de los integrantes de la Comisión de Notables fue Roger Labrousse. Sus aportes a la historia de las ideas políticas cimentaron una iniciativa de transcribir las formulaciones clásicas del republicanismo liberal — sobre todo, que Labrousse encontraba en Rousseau— a la

remiten a Mantovani, quien planteaba que las instituciones de enseñanza media debían fomentar «[...] el desenvolvimiento de las calidades humanas que en cada uno asoman, colocar a este hombre que nace espiritualmente y empieza a ligarse a los bienes comunes de la cultura y responder a las demandas de la convivencia social» (1950: 129). Siguiendo a Siede, en el marco de las reformas curriculares de los treinta, las reflexiones pedagógicas de Mantovani sintetizan su visión acerca de la enseñanza media bajo la égida del espiritualismo y «[...] su preocupación por encuadrar el conocimiento disciplinar ofrecido por las

cotidianeidad política subnacional y en ese sentido, entendía como acto primordial del proceso educativo a la formación cívica como dotación moral e intelectual de las atribuciones del ciudadano. Su idea hegeliana en torno a la Nación como externalidad —pensada desde el exilio— y elaboración del saber *objetivado* diferente a la sensibilidad, constituye al adversario que representaba el proyecto educativo y el ideal de nación en el peronismo clásico. De este modo, solapa a la formación humanística y la comunidad política en un mismo sintagma: de un lado, la sensibilidad, los humores de los pueblos y el *folclore* de la cultura nacional quedan asociadas al pensamiento pedagógico anti-positivista pero lejos de representar aquel saber universal como medio de acceso a la libertad que ansiaba con la creación del *Gymnasium*. Del otro, la inscripción de Piérola en una de las diferentes etapas de interpretación y reformulación pedagógica del pensamiento de John Dewey en Argentina, en el cual el concepto basal de la educación democrática⁹ sirvió para consolidar las *prácticas docentes de*

escuelas en una propuesta formativa más integral, que acentúe los componentes morales» (2012: 34).

⁹ Los conceptos de *democracia* y *educación* en la obra de John Dewey son centrales ya que consideraba que los espacios escolares debían funcionar como los espacios privilegiados de socialización del niño y de concientización sobre su pertenencia a una sociedad plural. Por su parte, Caruso y Dussel intentan analizar las lecturas alternativas sobre la obra de Dewey a partir de comprender que «[...] las múltiples vinculaciones entre *didáctica*, *educación* y *escolarización* [...] fueron reducidas a una peculiar “didáctica”» (2009: 23) que se reflejó en las

resistencia al proyecto educativo del peronismo clásico (Caruso y Dussel, 2009).

Retomar a Dewey nos conduce a profundizar sobre el segundo interrogante planteado. Para ello, abordaremos un fragmento del texto de creación del *Gymnasium* Universitario, donde se agrega que el «[...] desarrollo de la enseñanza [...] sustituirá la exposición oral puramente teórica por procedimientos vitalizados, activos y concretos, de instrucción y educación» (Memorias UNT, 1949: 220) y aquí es posible identificar los elementos *experimentales* de las tendencias pedagógicas anti-positivistas. En primer lugar, por la sustitución didáctica entre la exposición oral y lo que consideran «[...] procedimientos vitalizados, activos y concretos» que introduce una fractura en la articulación propedéutica que propone la enseñanza humanística entre la *lectio* y la *questio*, técnicas propias del método escolástico. En una segunda instancia, la caracterización de aquellos procedimientos como *vitales* y *activos* ponen de relieve las lecturas que realizan desde el vitalismo filosófico y el activismo pedagógico. Siguiendo a Catanzaro (2011) es posible entender desde Herder al

ideas y trayectorias de los intelectuales argentinos inscriptos en la corriente pedagógica escolanovista.

¹⁰ El autor analizar en profundidad la Reforma Rezzano y las vinculaciones entre educación y trabajo ya que de ese modo permite alcanzar una comprensión más amplia del momento histórico referido. A su vez, la mirada sobre el registro estético de esta experiencia pedagógica permite identificar los elementos del taylorismo, como producción teórica sobre la organización del trabajo

vitalismo en su doble dimensión: como formadora de una unidad inaprensible para la síntesis intelectual y como la capacidad del cuerpo de ordenar, dotar de la *lógica de la visión* a la realidad. De esta manera, podemos entender que la *decisión didáctica* de establecer como método privilegiado a aquellos que se fundamentan en los campos de la *actividad humana* está directamente vinculada al propósito de formar sujetos universales en los propios límites de lo humano. Esta premisa nos conduce a afirmar que las razones de inscripción de los postulados fundacionales del *Gymnasium* en las tendencias pedagógicas anti-positivistas y experimentales se produce en tanto es parte de la dislocación propia de la tradición *reformista* de la Escuela Nueva, que puede definirse como un corpus de ideas pedagógicas no en estado *puro* sino producto de combinaciones con la tradición normalista de la escuela argentina¹⁰ (Frechtel, 2014: 307).

Una vez planteada la condición heteróclita que caracteriza al pensamiento pedagógico reformista, es posible profundizar en el último interrogante, sobre cómo se configura un espacio de disputa entre discursividades e identidades agonísticas que moldearon el

industrial, en la formación del *niño laborioso*. Los interrogantes que se plantea en torno a las *lecciones de las cosas* y la *educación de los sentidos*, la búsqueda de la individualidad y la *autoconciencia del deber* son útiles para nuestro artículo ya que refuerzan la idea-fuerza sobre la condición heteróclita del campo, en tanto ideas y experiencias, escolanovistas en Argentina.

currículum del *Gymnasium*. Ya nos hemos referido a la designación del Dr. Piérola como rector organizador de la institución. Asimismo, su trabajo como Director Organizador no se prolongó durante mucho tiempo: poco más de un año de haber asumido, Piérola es reemplazado por Carlos Leguizamón¹¹, quien hasta entonces se había desempeñado como profesor de Lengua Castellana, e inicia una sucesión permanente de directores interinos hasta la interrupción democrática de 1955. Desde el exilio interno, Piérola publicó *Aproximaciones en torno al concepto de Educación Nacional* (1956) en cuyo prólogo expresaba una abierta oposición al proyecto educativo del peronismo, calificándolo como *liberticidio* y refiriéndose en reiterados pasajes del texto a las coacciones de la libertad individual y los asedios a la idea de nación, que desarrolla superficialmente a lo largo de su libro.

Por otro lado, las trayectorias disímiles de los *notables* que formaron parte de la Comisión encargada de elaborar el proyecto educativo dan cuenta del mestizaje de la tradición escolanovista. Además de Piérola, quien se inscribe en una corriente liberal antiperonista y cuyas derivas políticas culminan en el apoyo a la persecución y depuración de los rastros del peronismo, y Horacio Descole, rector ligado al peronismo; también encontramos a Nimio de Anquín, un renombrado fascista y defensor de una esencia hispánica y católica de la Nación, cuyas influencias

condujeron a Eilhard Schleisinger, un filólogo de origen judío expulsado de la Alemania nazi, a expresar opiniones a favor de la restitución de las lenguas clásicas como el latín y el griego en los currículos de la enseñanza media o a Hernando Balmori, un republicano exiliado por el nacional-catolicismo de Franco, cuya labor en la Comisión se encargaba de la justificación de la restitución de las lenguas clásicas en el currículum humanista del *Gymnasium*.

De esta manera, podemos observar que las ligaduras identitarias de los intelectuales de la Comisión están sincronizadas con las reformulaciones de la tradición reformista argentina y sus críticas al sistema de instrucción pública. El componente diferencial, según estos intelectuales, radica en que el saneamiento de la crisis de la enseñanza media es posible en tanto se restituyan los currículos humanistas y propedéuticos que consoliden una formación integral del joven ciudadano, tanto en el campo del *saber hacer* como en la comprensión de la cultura universal. La formación de un clivaje pedagógico encuentra a los actores de la Comisión de Notables enlazados por sus críticas y proyecciones educativas, mientras que construyen como su adversario a la formulación político-pedagógica del peronismo, asentados en una gramática colectivista, de fuerte impregnación nacional y catolizada.

periódico Mural, práctica informativa producida por el Centro de Estudiantes del Colegio *Gymnasium* hasta la actualidad, y el teatro escolar.

¹¹ Según el propio relato de Piérola en las Memorias Institucionales de la UNT, el prof. Leguizamón promovió *actividades extracurriculares* como el

Peronismo clásico y enseñanza media

Como señalamos anteriormente, la fundación y primeros años del *Gymnasium* transcurren durante el período denominado *peronismo clásico*¹² y en Tucumán, adquirió características particulares: en primer lugar, por la centralidad de la Federación Obrera de Trabajadores de la Industria Azucarera (FOTIA) dotaba a la configuración original del movimiento peronista de una fuerte presencia de los sectores obreros y populares de extracción rural y posteriormente, tal como analizan Gutiérrez y Rubinstein (2010), la alta conflictividad política interna, debido a las fuertes oposiciones de aquella verdadera *columna vertebral* del movimiento al gobierno de Carlos Domínguez (1946-1950) y su entorno preferencial compuesto por sectores militares, los desprendimientos de la Unión Cívica Radical y una parte de los industriales azucareros.

¹² Respecto al período que denominamos *peronismo clásico*, la producción historiográfica es variada, entre las cuales podemos mencionar estudios generalistas sobre aquel momento histórico, tales como: Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos, Estudios sobre los orígenes del peronismo, Siglo XXI Editores, 1972. James, Daniel, Resistencia e integración: El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976, Siglo XXI Editores, 2018. Horowicz, Alejandro, Los cuatro peronismos, Edhasa, 1985. Raanan, Rein y Sitman, Rosalie (comps), El primer peronismo. De regreso a los comienzos. Lumiere, 2005. Torre, Juan Carlos (dir.) Los años peronistas. Nueva Historia Argentina.

Al interrogarnos sobre los formatos escolares el foco está puesto en aquellos elementos que confieren «[...] unidad a una configuración histórica particular» (Southwell, 2012: 36) cuya emergencia y consolidación se producen en las determinadas formaciones sociales que las albergan. Si en las primeras décadas del siglo XX, sobre todo por las nuevas tendencias en el pensamiento pedagógico norteamericano y europeo y sus apropiaciones en Argentina, el currículum humanista atravesó procesos de reforma y adecuaciones, aunque los resultados fueron el retorno al formato clásico de los bachilleratos (Southwell, 2012), en las décadas del 30 y 40, las incidencias corporativas en el sistema educativo y las modulaciones producidas en el campo intelectual sobre la cuestión de nacionalismo, los autoritarismos y las nociones en torno a la función estatal, fueron introduciendo las prescripciones normalistas, dominantes en el nivel primario, y estrechando las autonomías de la enseñanza media. En coincidencia con esta línea argumental, consideramos que en la

Editorial Sudamericana, 2005. En el campo de la historia de la educación, caben señalar las investigaciones desarrolladas por: Tedesco, Juan Carlos “La educación argentina entre 1930 y 1955”. En: *Historia integral de la Argentina. Civiles y militares: las diez presidencias*. Centro Editor de América Latina, 1980; Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge Luis (dirs.) Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Galerna, 1993. Carli, Sandra Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Galerna, 1995; Cucuzza, Héctor (comp.) Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955). Del Riel, 1997.

fundación del *Gymnasium* aparecen las huellas de una tradición curricular humanista y enciclopedista en un discurso de la enseñanza general en el marco de un proceso de modernización académica de la UNT. En ese sentido es posible corroborar que el proyecto educativo del primer peronismo no sólo se manifiesta en el énfasis en torno a la formación laboral a partir de la trama de instituciones escolares bajo la radiografía patrimonial de los industriales azucareros que, tal como plantea Vidal (2006), habían tenido un papel fundamental en los orígenes del sistema educativo de la provincia; sino que se registran experiencias educativas de corte humanista que intentaron combinar tendencias didácticas escolanovistas con un currículum atravesado por el formato clásico de los bachilleratos.

Podemos plantear que el *Gymnasium* resulta una de las materializaciones del proyecto educativo del primer peronismo, destinado a la formación humanista de una fracción de los sectores medios urbanos (Cammarota, 2011) y que eludía a la adversidad que representaban las instituciones más antiguas como el Colegio Nacional y la Escuela de Comercio¹³. En ese sentido, siguiendo a Cammarota (2011: 91) las iniciativas del primer peronismo en el nivel medio tuvieron un fuerte componente *democratizador*, en tanto, se tradujo en la expansión matricular, creación de nuevos

establecimientos y remoción de los obstáculos que imposibilitaban el acceso al nivel medio sin que esto signifique, como lo sostienen Tedesco (1993), la total ruptura con el «[...] perfil social de los estudiantes». Con respecto a este punto, en el informe institucional elaborado a un año de la fundación del *Gymnasium*, el director Piérola indicaba que 10 de los 91 estudiantes inscriptos para el ciclo lectivo inaugural de 1948, desistieron de «[...] los estudios al no concretarse las becas» mientras que los tres estudiantes provenientes de las Escuelas Industriales que fueron inscriptos como oyentes, no aprobaron las instancias evaluativas que les permitían continuar en la institución (*Memorias de la UNT*, 1949: 221). Asimismo, hacia 1953 se instituyen dos programas de Becas: una financiada por el Cuerpo de Profesores del *Gymnasium* y la otra denominada *Rector de la Universidad Nacional de Tucumán* (Resolución n.º 1755-214-953), destinadas a «[...] alumnos hijo de empleado u obrero que merezca ser estimulado en su carrera de Bachiller, por su contracción al estudio y condiciones morales e intelectuales» (*Memorias de la UNT*, 1949: 227).

Ahora bien, en una porción de la bibliografía producida sobre este período se enfatizó en la formación especular de un sistema de instrucción técnica que produjo circuitos diferenciados de escolarización, bajo un criterio de clase (Plotkin, 1994: 155) y en

¹³ Daniel Antonio Jiménez (2005) plantea que las prácticas de resistencia dentro de los colegios tradicionales de la provincia encuentran sus antecedentes inmediatos en el activismo estudiantil contra la política educativa de la Década

Infame, en el cual el Colegio Nacional «Bartolomé Mitre» es uno de los centros de mayor oposición.

los discursos liberales y opositores en general de la época que la consideraban como lesivos para la educación común. Siguiendo este razonamiento el clivaje pedagógico identificaba al *peronismo clásico* como soporte político de la educación técnica en todos sus niveles mientras que el *consenso liberal* (Plotkin, 1994: 146) sostenía inteligiblemente los bachilleratos humanistas y propedéuticos de la enseñanza media. Sin embargo, esta idea nos resulta insuficiente para dar cuenta del proceso de modernización de la UNT durante el primer peronismo. La gestión de Descole se caracterizó por la promoción de iniciativas tendientes a reformar basalmente los soportes intelectuales del proyecto universitario de Juan B. Terán, tal como la creación del Instituto Superior de Artes en 1948 cuyo propósito fue galvanizar el proyecto de educación artística como parte del proceso de reforma cultural (Fasce, 2019) y la puesta en marcha del proyecto de la Ciudad Universitaria en la Villa San Javier que «[...] constituyó un modelo de planificación de la enseñanza universitaria y de localización de los edificios» y representó una iniciativa, aunque inacabada, de transformación integral de la UNT no sólo por el problema de dispersión que

¹⁴ En el currículum original del *Gymnasium*, la enseñanza de la religión tenía una asignación horaria de dos horas semanales en el ciclo preparatorio, básico y superior (Memorias de la UNT, 1949). La asignatura estaba a cargo de uno de los intelectuales con mayor influencia en los círculos académicos universitarios de la década del '40, Manuel Gonzalo Casas. En 1956, la enseñanza religiosa es eliminada de las Universidades Nacionales y sus instituciones medias.

motivó este proyecto sino por las fundamentaciones pedagógicas de transitar la experiencia universitaria (Llanes, 2016). Además, se promovió la institucionalización de la actividad científica, una *herencia intelectual* del trabajo realizado por Miguel Lillo (Tagashira, 2009) como también la creación del Diario universitario *El Trópico*.

En términos generales, este período de reformas y el abordaje en la cuestión universitaria de Descole puede conceptualizarse bajo la categoría propuesta por Dussel y Pineau de *educación integral* (2003: 127) en un claro proceso de modernización académica, tanto para la expansión de las capacidades educativas de la UNT como también los conflictos derivados del proceso de *recatolización*¹⁴ y destitución de algunos principios rectores del reformismo.¹⁵ Por otro lado, según Tedesco (1993: 213-219) el estímulo de los estudios técnicos no fue contradictorio con la asimetría entre saberes humanísticos y saberes técnicos, en decir, prevalecieron las diferencias sociales del *hacer saber* sobre el *saber hacer*. Estas diferencias no sólo

¹⁵ Roberto Pucci (2013) identifica el período de gobernanza de Horacio Descole como un *desierto intelectual*, donde prevalece una lectura que reduce al proyecto educativo del primer peronismo a sus intenciones de confiscar la autonomía universitaria y la libertad académica mediante la persecución sistemática de estudiantes y docentes disidentes y la instalación de dispositivos capilares de vigilancia a la actividad intelectual.

impactaron en los debates pedagógicos de la época¹⁶ sino que constituyeron elementos identitarios en la oposición política de las élites y clases medias hacia el peronismo, sobre todo a partir de 1950. Silvina Gvirtz (1999) introduce posibles dimensiones para pensar la resistencia escolar a la *politización de los contenidos* del primer peronismo, a partir de las estrategias institucionales de resignificación de las prescripciones y determinaciones curriculares como así de la reacción, tendiente a la organización política, de los claustros docentes y estudiantiles. Si bien el estudio de Gvirtz se enfoca en la dinámica escolar del nivel primario, puede asimilarse su comportamiento a las estrategias argüidas por los bachilleratos de oposición al peronismo, en tanto, las movilizaciones producidas hacia finales de la década del cuarenta¹⁷ son encabezadas no sólo por los sindicatos y gremios en disputa

¹⁶ Pineau y Dussel (2003) describen y analizan los debates fundacionales de la Universidad Obrera Nacional y las oposiciones políticas a su creación, donde se destacan aquellas posiciones, herederas del reformismo, que consideraban que el valor ontológico de la existencia de una Universidad yace en la pretensión universalista del conocimiento y el saber, por lo cual una Universidad destinada a la formación de técnicos y expertos en la producción industrial no podía nominarse como Universidad.

¹⁷ Leandro Lichtmajer analiza la dinámica política de la década del cuarenta, sobre todo a partir de la Huelga azucarera del cuarenta y nueve, que se desarrollan dos procesos: por un lado, la pérdida de la moderación que había caracterizado a la Unión Cívica Radical en el primer trienio peronista (1946-1948) (2016b: 376) y por otro la sustitución de los cuadros políticos del peronismo provenientes del sindicalismo por aquellos sectores vinculados a las

con el gobierno provincial, sino con las organizaciones estudiantiles reformistas y de izquierda que horadaron la legitimidad del peronismo en las ascendentes clases medias y produjo un efecto de desafección política en los sectores urbanos (Lichtmajer, 2016a)

Conclusiones

A modo de conclusión, podemos afirmar que en el momento de producción del *Gymnasium* la UNT atravesaba un período de modernización académica y profesionalización de la actividad académica que produjo como efecto la diversificación de los campos donde incidía la Universidad. En ese contexto, la creación del *Gymnasium* apuntaló la incidencia en el campo de las

profesiones liberales, como es el caso de Fernando Pedro Riera, quien fuera el gobernador de la provincia entre 1950 y 1952 (2016a: 146-147). De acuerdo al planteo del autor mencionado, las dificultades que se produjeron en los frentes internos y externos posterior a 1949, debilitaron al gobierno a medida que construyeron márgenes de legitimidad para la aparición de una corriente opositora no sólo en los espacios institucionalizados de la política sino en las manifestaciones callejeras. En ese sentido, Lichtmajer se refiere a dos dimensiones de expresión del conflicto político: la irrupción en el espacio público, promovido fundamentalmente por la militancia estudiantil antiperonista involucrada en la Federación Universitaria del Norte, y por otro en la elaboración clandestina entre la «[...] oficialidad peronista y los civiles que participaron en la conspiración» (2016a: 148).

humanidades —luego de la fundación del Instituto de Lenguas y Literatura Clásica y el Instituto Superior de Artes—, por otro lado, al ampliar la oferta del nivel medio, despresurizó la legitimidad que habían consolidado otros establecimientos educativos de concentraban a la militancia estudiantil antiperonista e intentó acompañar el proceso formativo de las clases medias en los centros urbanos de la provincia. En segundo lugar, el mestizaje producido entre la reivindicación del clasicismo, la impronta humanista y una dotación del activismo que constituye el argumento pedagógico del *Gymnasium* forma parte de la recepción, reformulación y apropiación de la tradición pedagógica reformista en Argentina. Una de las manifestaciones más cabales de la condición heteróclita del escolanovismo argentino se expresa en la composición de los intelectuales de la Comisión de Notables. A pesar de sus distintas procedencias ideológicas e identidades socio-políticas, todos ellos se encuentran hilvanados por las críticas a la enseñanza media y sus propuestas de resolución para los problemas educativos.

Recibido: 30 de abril de 2020

Aceptado: 17 de mayo de 2020

Referencias bibliográficas

- Ale, M. C. (2018). “La cultura clásica y la educación universitaria: discusiones y desafíos (1940-1950)”. En *Historia y Cultura (Centro Cultural Alberto Rougés)*, número 3, pp. 7-36.
- Cammarota, A. (2011). “Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritario”. En *Temas de historia argentina y americana*, número 19, pp. 47-93. Disponible en: [<https://bit.ly/3ovr4r4>], consultado el 04/02/2020.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2009). “Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva”. En *Encuentros sobre Educación*, volumen 10, pp. 23-41.
- Catanzaro, G. (2011). *La nación entre naturaleza e historia*. 1^{ra} edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Fondo de Cultura Económica*.
- Dussel, I. y Pineau, P. (2003). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal durante el primer

- peronismo”. En Puiggrós, A. (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.
- Fasce, P. (2019). “El Instituto Superior de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán: diálogos entre provincia y nación en el proyecto de modernización cultural del primer peronismo (1946-1952)”. En *Aura, Revista de Historia y Teoría del Arte*, número 10, pp. 3-25. Disponible en [https://bit.ly/2Xsv0Nn], consultado el 06/02/2020.
- Frechtel, I. (2014). “‘El gusto de hacer’. Escuela Nueva y taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936)”. En Pineau, P. (dir.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Gutiérrez, F. y Rubinstein, G. (2010). “La permanente búsqueda del orden y la unidad. Formación y trayectoria del peronismo tucumano 1946-1955”. En Aelo, O. (comp.). *Las configuraciones provinciales del peronismo. Actores y prácticas políticas, 1945-1955*. La Plata: Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires.
- Gvirtz, S. (1999). “La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón - Argentina 1949-1955”. En *EIAL Estudios Interdisciplinarios de América Latina*, volumen 10, número 1, pp. 25-35. Disponible en [https://bit.ly/35pgtXg], consultado el 07/02/2020.
- Jiménez, D. A. (2005). “Huelga en el Colegio Nacional”. En *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Disponible en [https://bit.ly/39dduSQ], consultado el 10/02/2020.
- Lichtmajer, L. (comp.) (2016a). *Los actores de la política: de las facciones a los partidos (1816-2001)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Imago Mundi.
- (2016b). “Confrontar al peronismo. Dinámica partidaria y prácticas políticas de la Unión Cívica Radical (Tucumán, 1946-1948)”. En *HistoReLo Revista de Historia Regional y Local*, volumen 1, número 15, pp. 369-402. Disponible en [https://bit.ly/35qQsGN], consultado el 10/02/2020.
- Ling, D. (1947). *Aqueste Sumo Saber*. Tucumán: Instituto de Arte, Universidad Nacional de Tucumán.

- Llanes Navarro, A. (2016). “El proyecto de la ciudad universitaria de Tucumán. Propuesta de patrimonialización”. En *Actas Científicas CIG (77ª Semana de la Geografía)*, pp. 131-140. Disponible en [<https://bit.ly/3sjuWhc>], consultado el 10/02/2020.
- Mantovani, J. (1950). *Adolescencia. Formación y cultura*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Marg, W. y Thierfelder, A. (1969). “Veröffentlichungen über Eilhard Schlesinger”. En *Gnomon*, volumen 41, pp. 430-432. Disponible en [<https://bit.ly/3nvcP4f>], consultado el 15/02/2020.
- Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ariel.
- Pucci, R. (2013). *Pasado y presente de la Universidad de Tucumán: reforma, dictaduras y populismo neoliberal*. 1ª edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumiere.
- Puiggrós, A. y Bernetti, J. (dirs.) (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1943-1952). Tomo V: de la Historia de la Educación Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.
- Siede, I. (2012). “Presentación. Juan Mantovani: El hombre y el educador”. En Mantovani, J. *Bachillerato y formación juvenil*. 1ª edición. La Plata: UNIPe.
- Somoza Rodríguez, J. M. (1997). “Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De ‘agencia de adoctrinamiento’ a ‘instancia procesadora’”. En *Anuario de Historia de la Educación*, número 1, pp. 174-183. Disponible en [<https://bit.ly/3q5bdzL>], consultado el 06/02/2020.
- Southwell, M. (2008). “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades”. En *Propuesta educativa* (FLACSO), número 30, pp. 23-35. Disponible en [<https://bit.ly/38uPI5s>], consultado el 02/02/2019.
- Tagashira, R. (2009). *La investigación científica y tecnológica en la Universidad Nacional de Tucumán entre 1914 y 1951; su relación con el texto social*. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Disponible en [<https://bit.ly/2MG0r4w>], consultado el 05/02/2020.

Tcach, C. (2009). “La derecha ilustrada: Carlos Ibarguren, Nimio de Anquín y Lisardo Novillo Saravia”. En *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*, número 22, pp. 193-207. Disponible en [<https://bit.ly/3nuMjaU>], consultado el 01/03/2020.

Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. 2^{da} edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Solar.

Vidal, L. (2006). “La construcción del espacio educativo desde los ingenios azucareros: Tucumán 1884-1916”. En *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación - “Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos”*. Disponible en [<https://bit.ly/39it53k>], consultado el 20/02/2020.

Wieder, D. (2017). “El magisterio y el debate en torno a la Ley de Educación de la Provincia. Tucumán, 1958-1960”. En *Revista IRICEI*, número 33, pp. 75-95. Disponible en [<https://bit.ly/35oETjv>], consultado el 10/01/2019.

Fuentes

Universidad Nacional de Tucumán (1949). *Memorias de la Universidad Nacional de Tucumán*. Tomo I, II, III y IV. Tucumán: Imprenta Universitaria.

Piérola, R. A. (1940). “El momento del arte en la filosofía de Hegel”. En *Universidad* (Publicación de la Universidad Nacional del Litoral), volumen 15. Disponible en [<https://bit.ly/3s9tqOw>], consultado el 10/12/2019.

— (1943). “Apuntes dispersos sobre Fenomenología”. En *Universidad* (Publicación de la Universidad Nacional del Litoral), volumen 15. Disponible en [<https://bit.ly/3q3xn5p>], consultado el 11/12/2019.

— (1945). “Fenomenología y mundo”. Documento de Cátedra. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

— (1954). “Alejandro Korn and Contemporary Philosophy”. En *Philosophy and Phenomelological Research*, volumen 14, número 3, pp. 354-364. Disponible en: [<https://bit.ly/3s9uvG5>], consultado el 03/01/2020.

- (1956). *Aproximaciones al concepto de educación nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Nova.
 - (1961). “Hombre y mundo en la filosofía de John Dewey”. *Actas del XXI Congreso Internacional de Filosofía*, volumen 12, pp. 357-380.
- Schlesinger, E. (1947). “Tradición y actualidad en la Facultad de Filosofía y Letras”. En *Suplemento Cultura, Diario Trópico*, versión impresa del 21/03/1947.
- Sloman Newman, H. (1948). “Sobre la cultura griega”. En *Diario Trópico*, versión impresa del 21/05/1948, pp. 5-6.

Entre el Estado y el mercado: usos de Foucault para pensar la escuela argentina

Mariana Canavese¹

Resumen

100

Una fuerte presencia de usos de las propuestas del filósofo francés Michel Foucault en el campo educativo argentino acompañó el período de más intensa circulación de sus elaboraciones y de su inserción más regular en el ámbito académico local, desde la recuperación de la democracia. Especialmente significativa desde la década de 1990, esa referencia permite leer transformaciones teórico-políticas en relación con la escuela y sus prácticas que incidieron en la crítica a las instituciones y actuaron en el marco de su deterioro producto de las políticas neoliberales. En este artículo se exponen los resultados de una investigación en historia intelectual sobre la recepción de las propuestas de Foucault en el ámbito educativo local. En primer lugar, se sitúan algunos

aspectos de su circulación en los años ochenta y noventa. En segundo lugar, se da cuenta de ciertos usos de la *caja de herramientas* foucaultiana que, en la Argentina de las últimas décadas, se vinculan con la noción de gubernamentalidad y a partir de los cuales es posible advertir sus efectos en los modos de pensar la educación, entre el Estado y el mercado. Se propone contribuir, de tal modo, a la reconstrucción de la trama general de la circulación y la recepción de las propuestas del filósofo francés en el campo educativo local.

Palabras clave

Foucault, usos, Argentina, educación, política.

Abstract

Since the comeback of the democracy in Argentina, a strong presence of uses of the proposals of the French philosopher Michel Foucault in the educational field accompanied the period of more intense circulation of his elaborations and of his more regular insertion in the local academic field. Especially significant since the

¹ Doctora en Historia por la Universidad de Buenos Aires y en Historia y civilizaciones por la *École des hautes études en sciences sociales* de París, investigadora de la carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —con sede en el Centro de Documentación e Investigación de la

Cultura de Izquierdas— y docente en cursos de grado y de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Contacto: [mcanavese@gmail.com].

1990s, this reference makes it possible to read theoretical-political transformations in relation to the school and its practices, which influenced the criticism of the institutions and acted in the framework of their deterioration as a result of neoliberal policies. This article presents the results of a research in intellectual history on the reception of Foucault's proposals in the local educational field. First, some aspects of its circulation are placed in the eighties and nineties. Secondly, the article describes certain uses of the Foucauldian toolbox that, in Argentina in recent decades, are linked to the notion of governmentality and from which it is possible to notice its effects on ways of thinking education, between the state and the market. In this way, the article contributes to the reconstruction of the general plot of the circulation and the reception of the proposals of the French philosopher in the local educational field.

Keywords

Foucault, uses, Argentina, education, politics.

Introducción

Las propuestas del filósofo francés Michel Foucault han encontrado un amplísimo arco de usos en la historia argentina reciente, dentro del cual es posible advertir características distintivas respecto de sus derroteros locales entre fines de la

década de 1950 y los años ochenta (Canavese, 2015) tanto como de sus recorridos en otras latitudes (Canavese, 2018). Por su parte, las lecturas de Foucault en el campo educativo argentino se inscriben dentro del período de más intensa circulación de sus elaboraciones y de su inserción más regular en el ámbito académico local, que comienza con la recuperación de la democracia y cristaliza en los años noventa. Así, las intervenciones vinculadas con las propuestas del filósofo son especialmente significativas desde la década de 1990: pueden verse, por ejemplo, en estudios que van desde la educación física en particular al pensamiento pedagógico en general, pero también en análisis de historia de la educación, investigaciones sobre las instituciones, o bien respecto de las tecnologías de poder y del cuerpo, el control y la autoridad, la circulación de los saberes, las prácticas escolares cotidianas, la producción de nuevas formas de subjetivación, la gestión del riesgo y las políticas públicas en el área.

En las páginas que siguen se presentan algunos resultados de una investigación que, desde la historia intelectual y especialmente desde los estudios de recepción y circulación internacional de las ideas, pretende reconstruir los usos de las propuestas de Foucault y sus efectos entre nosotros. Esta perspectiva recupera el rol fundamentalmente activo de sus lectoras y lectores y se sitúa críticamente respecto de las aproximaciones en términos de *influencias*, de las concepciones de la soberanía del autor y de la fidelidad al texto. Lo hace a partir de

la historización de los usos de la *caja de herramientas* foucaultiana en Argentina, de la restitución de la soberanía del lector y de la renuncia a cualquier tipo ideal y a cualquier pretensión normativa.

Se parte aquí de la hipótesis de que los usos de Foucault en el campo educativo argentino de las últimas décadas componen una referencia significativa a partir de la cual es posible leer transformaciones teórico-políticas relacionadas con la escuela y sus prácticas que incidieron en la crítica a las instituciones y actuaron en el marco de su deterioro producto de las políticas de ajuste de la década de 1990. De tal modo, se propone abonar a la reconstrucción de la trama general de la circulación y la recepción de las propuestas foucaultianas en el ámbito educativo local desde la recuperación de la democracia con el objetivo de contribuir al análisis de sus efectos entre nosotros. Para eso se sitúan, primero, algunos aspectos de la circulación de las ideas de Foucault en los años ochenta y noventa. Luego, se da cuenta de ciertos usos de la *caja de herramientas* foucaultiana que, en la Argentina de las últimas décadas, se vinculan con la noción de gubernamentalidad en la coyuntura abierta por la Ley Federal de Educación y que permiten advertir sus efectos en los modos de entender la educación el Estado y el mercado. Se trata de un objeto poco visitado que da lugar a pensar el rol de ciertas lecturas de las propuestas del filósofo, en la articulación entre teoría y política, respecto de una institución colectiva fundamental como es la escuela.

Foucault en el campo educativo argentino: aportes a una genealogía

Entre las profundas transformaciones que cimentaron el campo educativo local a partir de la recuperación de la democracia concurrieron aspectos ligados, por ejemplo, a los cambios en los espacios de formación, respecto de la emergencia de nuevos actores y del rol del Estado en las políticas educativas (Suasnábar, 2012, 2018). En esa coyuntura, los usos de herramientas foucaultianas formaron parte de la renovación teórica que acompañó un proceso de profesionalización y especialización del área.

Aun cuando ha tendido a datarse en la década de 1980 el momento de fecunda recepción de la producción de Foucault en el espacio educativo (Langer y Buenaventura Rodríguez, 2016; entre otros), no es sino hasta fines de esa década, y especialmente en la siguiente, que tiene lugar un fenómeno de fuerte irradiación de las propuestas del filósofo francés en ese ámbito. Ese movimiento puede observarse, por ejemplo, en las páginas de la *Revista Argentina de Educación*, en un arco de temas que va desde el funcionamiento del poder en el aula, la sociedad disciplinaria o el dispositivo escolar como uno de disciplinamiento y normalización, hasta las políticas educativas y las perspectivas en historiografía pedagógica. Publicada por la *Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación* desde el otoño de 1982, la revista manifestaba el

propósito de alojar innovaciones en materia educativa, comunicar actualizaciones teóricas en el campo y propiciar el intercambio de investigaciones relacionadas con la pedagogía y la didáctica. En el contexto de la recuperación de la democracia, y del rol significativo que profesionales de la educación comenzaron a tener en espacios políticos, la revista se presentaba también como un soporte de vinculación entre conocimiento y sociedad para abonar un modelo educativo acorde a la construcción democrática. Sería sencillo inferir de lo anterior las dificultades con las que un Foucault crítico de las instituciones de la modernidad podría calzar en esas páginas. Mientras la presencia de Pierre Bourdieu es fuerte y sostenida desde la década de 1980, las referencias al filósofo son prácticamente inexistentes en esos años. Con todo, hacia fines de dicha década y en adelante, se hace espacio un Foucault asociado a aspectos diversos de la historia de la educación y del disciplinamiento: se trata de lecturas de *Vigilar y castigar* y *Microfísica del poder*, seguidas en menor medida por *La arqueología del saber*, que intervienen en el análisis del uso ritualizado del cuaderno de clase, el autoritarismo escolar, la historia y la actualidad de la pedagogía y la didáctica en Argentina.

Otro tanto hace a la circulación de esas lecturas en la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Allí, la referencia a Foucault aparece especialmente en la segunda mitad de la década de 1990 —poco después del inicio de

esa publicación, a principios de los noventa—, asociada a intervenciones sobre educación y posmodernidad, historia de la infancia o de la educación física en Argentina, formación docente, rol del *currículum* en la construcción de identidades, etcétera.

Aun cuando puede observarse la presencia de *Vigilar y castigar* y *Microfísica del poder*, eventualmente de *La arqueología del saber*, el primer volumen de *Historia de la sexualidad* o la compilación de textos organizada por Oscar Terán bajo el título *El discurso del poder*, la referencia directa a Foucault no es en absoluto evidente en publicaciones periódicas del campo. Se trata, en todo caso, de una cita que aparece mayormente avanzados los años noventa. Para entonces es visible también la mediación de la lectura de Foucault por Jorge Larrosa, Thomas S. Popkewitz, Tomaz Tadeu da Silva, Stephen Ball, así como el lugar insoslayable de Bourdieu y, en menor medida, de Gilles Deleuze y Cornelius Castoriadis.

Por otra parte, dentro de la circulación más corriente de referencias al filósofo francés que se produce a partir de los años noventa, la cita foucaultiana comienza a ganar entonces un lugar propio en las bibliografías de los programas de grado de materias y seminarios correspondientes, por ejemplo, a la carrera de Ciencias

de la Educación de la UBA². También en la Universidad Nacional de La Plata se hacen espacio esas propuestas a inicios de la década de 1990, por ejemplo, en cursos dictados por el filósofo Edgardo Castro para la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades. Con todo, no será sino hasta 2014 que se celebren las *Primeras Jornadas Nacionales de Foucault y la Educación*, co-organizadas por la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Otro tanto hace a libros publicados en el área que incluyen lecturas y usos de las propuestas de Foucault. Por mencionar sólo unos entre los más significativos, en lo que refiere a la historia de la educación en relación con usos político-epistemológicos, *La arqueología del saber* y *Vigilar y castigar* —pero también la lección *La gubernamentalidad* en la versión incluida en *Espacios de poder; Nietzsche, la genealogía, la historia; Un diálogo sobre el poder* así como *La verdad y las formas jurídicas*— acompañaron destacadas

reflexiones sobre la organización del conocimiento y la reproducción o transformación de enunciados en la pedagogía argentina y latinoamericana (Puiggrós *et al.*, 1988; Puiggrós, 1990; Cucuzza, 1996)³. Las herramientas foucaultianas anidaron también en importantes aportes para la historia de la educación y la pedagogía (Narodowski, 1993, 1994; entre otros). Ciertas articulaciones de Deleuze y Foucault se asociaron a la psicopedagogía, en lecturas micropolíticas sobre la construcción de la subjetividad de la maestra y el rol de las diferencias de género (Fernández, 1992). En el cruce de la filosofía y la pedagogía, algunos proyectos se dirigieron a estudiar la investigación en educación a partir de las propuestas foucaultianas (Guyot *et al.*, 1992). Respecto del funcionamiento institucional, otras lecturas intervinieron en análisis de las instituciones educativas y sus dinámicas frente a situaciones críticas (Fernández, 1994), o en reflexiones sobre el poder en el aula y la situación didáctica en grupo (Souto, 1993). En estudios que parten de asumir el poder

² Es el caso de Metodología aplicada a la investigación histórico-educativa (Cecilia Braslavsky), Análisis institucional de la escuela y los grupos de aprendizaje (Lidia Fernández de Ruiz), Análisis sistemático de las dificultades del aprendizaje (María Angélica Lus), Educación II (Dora Elba C. González), Formación y reciclaje docentes (María C. Davini), Sociología de la educación (Silvia Llomovate), entre otros cursos.

³ En cualquier caso, no habría que soslayar que en los procesos de escritura se plasman lecturas, recorridos y reflexiones que la anteceden. En ese sentido, vale recordar que, por ejemplo, el libro de Puiggrós es resultado del programa

Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina, que dirigió en México desde su inicio en 1980. Entre 1985 y 1989 el programa se desarrolló en el Instituto de Sociología de la UBA, y luego en la cátedra de Historia de la educación argentina y latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de esa misma universidad. Analiza allí los inicios de la organización de un sistema educativo nacional y las luchas político-pedagógicas de fines del siglo XIX y principios del XX.

como constitutivo de la relación docente-alumno y proponen una mirada genealógica sobre la configuración del aula como espacio educativo, la introducción al pensamiento foucaultiano se amalgamó con la historia de la educación (Dussel y Caruso, 1999). Poco después, ciertos usos son visibles en perspectivas sobre las prácticas escolares cotidianas, de la utilización de los guardapolvos al *curriculum*, en propuestas de articulación de las miradas macropolíticas y micropolíticas sobre la escuela (Gvirtz, 2000). Con el nuevo milenio aparecerán también necesarias reflexiones críticas de los usos de Foucault en el campo educativo —respecto del peso que la hipótesis disciplinaria había tenido en las interpretaciones de años anteriores, por ejemplo— que dan cuenta de la canonización de las lecturas:

Buena parte de la pedagogía crítica incluye hoy en su «vulgata» párrafos de *Vigilar y castigar* y ya no sorprende a nadie decir que la escuela disciplina y normaliza. Quizás es hora de plantearse si las inquietantes intervenciones foucaultianas todavía siguen teniendo filo (Dussel, 2005: 183)⁴.

De tal modo, es posible observar que, desde fines de la década de 1980 y especialmente en los años noventa, las

producciones de Foucault se traman en lecturas, interpretaciones y usos provenientes del pensamiento educativo argentino. Por momentos junto a Deleuze y Castoriadis, algunas de sus formulaciones intervienen allí como parte del análisis institucional, la problemática del poder, la autoridad y el control en las aulas, las reformas educativas y la pedagogía en general. Un estudio de la recepción de las propuestas foucaultianas y de los derroteros de su circulación ceñido al ámbito educativo local no debería dejar de mencionar el desplazamiento que se produce entre los años ochenta y noventa, desde la referencia a *Vigilar y castigar* (1975), *Microfísica del poder* (1978) y eventualmente *La arqueología del saber* (1969), hasta una multiplicación de citas que incluye los cursos dictados por el filósofo en el *Collège de France* y fragmentos diversos (entrevistas, resúmenes de cursos, etcétera), así como la discusión con lecturas anteriores fuertemente referenciadas en la hipótesis disciplinaria.

Sobre la educación, el Estado y el mercado: los usos recientes

En la Argentina de los años noventa, las intervenciones relacionadas con las reformas del espacio educativo acompañaron la tensión entre la interpelación al Estado y la apelación al mercado

⁴ Remito también al análisis de Dussel sobre los efectos de Foucault en el campo académico educativo, el lugar de la hipótesis disciplinaria y las visiones románticas sobre la escuela (Dussel, 2016).

en el marco de las políticas neoliberales de dicha década. Ciertas características del campo académico educativo, así como el rol central de intelectuales y expertos del área en el diseño y desarrollo de políticas públicas, llevaron a pensar la reforma educativa de 1990 como un punto de inflexión (Suasnábar, 2018).

A través de los usos de Foucault en esa coyuntura es posible observar interpretaciones que dan cuenta de aspectos fundamentales de esa modulación. Esos usos se vinculan con la preeminencia, en los últimos años, de los cursos del filósofo en el *Collège de France*, con categorías de su vocabulario como *biopolítica* o *gubernamentalidad* y con sus desarrollos en torno al gobierno de la población y la conducción de la conducta (Foucault, 2000, 2006, 2007). De tal modo, los usos más recientes de Foucault en el campo educativo argentino se inscriben en las condiciones de posibilidad abiertas por la edición de sus clases en *el Collège de France* (1970-1984), publicadas en francés desde 1997 y traducidas al español a partir de 2000, que se sumaron a la mencionada circulación de resúmenes de los cursos, fragmentos y notas. Hay que decir también que los usos recientes de las propuestas foucaultianas en el ámbito académico de la educación se relacionan, además, con la mediación angloamericana de los estudios de gubernamentalidad (De Marinis, 1999), con diálogos

con las lecturas de Thomas Popkewitz, Stephen Ball, Nikolas Rose o Tomaz Tadeu da Silva, y con asociaciones a Robert Castel y Jacques Donzelot.

Entre las intervenciones y los debates que se produjeron alrededor de la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993,⁵ aquellas lecturas y mediaciones habilitaron usos respecto del rol del Estado y del mercado en el espacio educativo así como respecto de las formas de subjetivación o de sujeción que abría el nuevo marco normativo. En ese sentido, la defensa de las instituciones se codeó con la crítica a los formatos de la modernidad, con pretensiones normalizadoras como la escuela, la cárcel, el asilo psiquiátrico, en el contexto de su despojo por las políticas de ajuste del gobierno de Carlos Saúl Menem: la llamada *transformación educativa*, por la cual se descentralizó el sistema educativo, se desplazaron responsabilidades del Estado nacional a los gobiernos provinciales y se convocó a una mayor autonomía y participación de la comunidad. Dicha *transformación educativa* fue también el espacio de prácticas discursivas más o menos próximas a las lecturas foucaultianas que llamaron a la acción del Estado tanto como criticaron el estatismo.

En esa coyuntura, las referencias a Foucault aparecen en diversas intervenciones sobre los efectos de la reforma educativa,

⁵ La reforma de la organización escolar en Argentina incluyó diversas normativas, como la Ley n.º 24.049 (1992) por la cual se transfirieron las instituciones de dependencia nacional hacia las provincias, la Ley n.º 24.195

(1993) —conocida como Ley Federal de Educación— con la que se derogó la disposición de 1884 que había dado forma al sistema educativo nacional, la Ley n.º 24.521 (1995) de Educación Superior, entre otras.

en proyectos de investigación científico-tecnológicos (Guyot, 1993), documentos oficiales y cursos como el de formación docente sobre la *función supervisora* brindado desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a fines de la década (Canavese, 2020).

Se interpreta entonces a la reforma, por ejemplo, como la emergencia de una nueva tecnología de gobierno (Duschatzky, 1998; Duschatzky y Redondo, 2000) con un fuerte rol del Estado en la reconfiguración espacial de las relaciones de poder (Dussel *et al.*, 1998), en la cual la convocatoria a la autonomía y la participación comunitaria expresaría una nueva modalidad de su ejercicio. Pero la *caja de herramientas* foucaultiana también permite leer la reforma educativa como la posibilidad de romper con un modelo verticalista y centralizador (Palamidessi y Gvirtz, 2006), de estimular formas de autogobierno, autogestión, autonomía e incluso de regulación del sistema educativo según las leyes de oferta y demanda, el juego del mercado (Narodowski, 1997, 1999, 2005; Gvirtz y Narodowski, 2000).

Poco después, Foucault también acompaña intervenciones que interpretan críticamente los cuestionamientos a la escuela en la Argentina de esos años como un dispositivo de disciplinamiento, de homogeneización y normalización de las conductas que habría que desterrar y advierten —en el proceso abierto por la reforma— una indiscutible presencia estatal y ejercicio de su poder en la organización, funcionamiento y gestión de los nuevos sujetos de la

responsabilidad (Grinberg, 2006, 2008). Así, en nuevas propuestas educativas acerca del uso espacio-temporal o sobre las evaluaciones, por ejemplo, «[...] en los llamados a flexibilizar y abrir la escuela» podría verse —se argumenta— «[...] una línea muy delgada que separa los usos de Foucault en términos de la crítica y lo que después deviene propositivo» (Grinberg, 2016: 293). Otros estudios se insertaron en una juntura entre la línea abierta por usos vinculados con la historia de la educación —mencionados en la primera parte de este trabajo— y estos nuevos usos ligados a la noción de gubernamentalidad en la coyuntura específica de la llamada *transformación educativa* de los años noventa: por caso, en relación con la institucionalización de la educación moderna, la construcción de la escuela moderna en la cual la categoría de gubernamentalidad se recupera de textos anteriores y se codea con Kant y Popkewitz (Pineau, 2001).

Los usos de Foucault expresan, así, configuraciones discursivas transicionales entre los dispositivos de disciplinamiento y la normalización de las conductas, por un lado, y el reconocimiento de las diferencias y el llamado a la autorregulación, por otro. Las lecturas de la gubernamentalidad pensadas en el contexto argentino permitían entonces dar cuenta de la acción del Estado sobre la exclusión producida por la transformación de la estructura social tanto como avivar interpretaciones según las cuales los procesos de enseñanza y

aprendizaje podrían instituirse de abajo hacia arriba gracias a procesos micropolíticos antes que por imposición estatal.

De tal modo, en la coyuntura que los años noventa abrieron al ajuste y el privatismo, usos de Foucault que articulaban aspectos del Estado, el mercado, la educación y las prácticas de subjetivación cobraron sentidos diversos y tensionados entre el (aparente) repliegue del poder estatal y la crítica a las instituciones, la reivindicación de la autonomía y la denuncia de nuevas formas de sujeción. La crítica al control normalizador de la escuela habilitaba la crítica al Estado, la demanda de diversidad y la promoción de la autogestión de las comunidades locales. Al mismo tiempo, la exigencia de participación que imponía la descentralización conducía a advertir —en la revalorización de la autonomía y las comunidades— nuevas modalidades de gobierno de la población. Con el gobierno como problema, en el núcleo de estas tensiones anidaban estrategias políticas dirigidas a la articulación o a la dispersión, a partir de las cuales se fueron configurando posiciones más fuertemente estatistas, autonomistas o directamente anti-estatistas.

Dentro de los distintos objetos y abordajes en clave de gubernamentalidad que emergieron en el campo intelectual argentino de los últimos años, se han referido aquí apenas algunos ejemplos de usos que se inscriben específicamente en un período de reconfiguraciones en relación con las instituciones escolares. Estos usos atraviesan problemáticas fundantes de la escuela

argentina que se abren a otras, como la masividad y la desigualdad, la diversidad y la marginalidad, la inclusión y la exclusión, las preguntas sobre la institución escolar misma y el sentido de una comunidad participativa. En ellos incide, además, una tensión local que los excede y antecede, entre la representación de una hiper-regulación que restringiría la libertad y la de una necesaria igualdad para la democracia.

Conclusiones

Sin desestimar la presencia y el interés de otras lecturas y usos foucaultianos que han tenido lugar en el campo educativo argentino, este recorrido deja ver la sintonía entre las propuestas del filósofo francés y los temas e inquietudes que hacen a su circulación local. La recepción más fuerte de Foucault en el área parece, no obstante, haber sido más bien postergada, especialmente si consideramos sus usos en otros espacios desde fines de la década de 1950. Pero aunque esta recepción no sea tan temprana ni tan extendida en los inicios, es particularmente intensa en los años noventa, al punto de producir pronto lecturas críticas sobre ella misma.

Ahora bien, pese a que no habría que exagerar la presencia de Foucault en el ámbito educativo, tampoco habría que soslayar la pregunta por sus efectos. Por el contrario, éstos son expresivos de momentos históricos locales, han incidido en concepciones e

intervenciones significativas dentro del campo y muestran la profunda pregnancia de las propuestas foucaultianas en la Argentina. Esta concurrencia es visible en modos de analizar la historia de la educación local, las problemáticas de las instituciones escolares en el país, las alternativas pedagógicas, las relaciones de poder y las subjetividades involucradas a partir de la recuperación de la democracia. Con un Foucault dispuesto en diversas mediaciones y afinidades pudieron pensarse nuevos objetos y nuevas interpretaciones para situaciones educativas de la historia argentina, entre la producción de sujetos y saberes, la sujeción en el ámbito escolar y las prácticas pedagógicas en general.

En ese sentido, el filósofo acompañó un período de fuertes cambios en las escuelas argentinas y en las normativas dispuestas sobre ellas, desde la promoción del consenso, la comunicación y el respeto, hasta la demanda de autonomía y autogestión. Del autoritarismo a la democracia y de la libertad al ajuste, sus usos son una expresión de la importancia de las lectoras y los lectores y de los efectos prácticos de la teoría.

De tal modo, la plasticidad de los postulados del filósofo se hace evidente en estos recorridos de sus usos por la vía de la educación, incorporados a posiciones disímiles pero referidos con igual autoridad. Algo que no deja de poner la pregunta sobre la productividad y la eficacia de una apertura a las interpretaciones que el mismo Foucault se encargó tanto de fundamentar como de alimentar, y que sus lectores muchas veces tomaron al paradójico

y múltiple pie de la letra. Sin embargo, esta constatación no quiere ser una descripción de posiciones heterogéneas con la misma fuerza. Hemos visto que un ímpetu libertario no deja de estar presente tanto en el pensador francés como en buena parte de sus interpretaciones medulares. Esa coyuntura en la que operaron los escritos foucaultianos se caracterizó en la Argentina por procurar desestructurar el Estado de la mano de los principales preceptos del neoliberalismo, mientras aquel espíritu emancipador se basaba en una crítica al Estado de índole ético-política. En esa mixtura entre la economía neoliberal y la aspiración ético-política libertaria, en esa conjunción de una crítica al Estado a diferentes velocidades y con diferentes propósitos, reside parte de las condiciones estructurales de cierta elasticidad de las interpretaciones locales. Incluso más, esa coyuntura se sobrepuso a Foucault mismo: sobredeterminada por el neoliberalismo, ha ganado tal fuerza a nivel global que actualmente es capaz de borrar las huellas de un sentido de lo libertario que para el filósofo francés muy difícilmente se asociaría a las asimetrías y desigualdades que engendran las fuerzas del mercado.

Es especialmente significativo el vínculo de estas lecturas con la recuperación de la democracia y con las políticas neoliberales en lo que hace al lugar de las instituciones, la cuestión estatal y las representaciones de comunidad, entre la oposición a las reformas educativas de la década de 1990 y la ponderación del horizonte abierto por ellas. La crítica a las instituciones de la

modernidad —anclada en lecturas de *Vigilar y castigar* en los términos, por ejemplo, de la normalización producida por los dispositivos de disciplinamiento escolar— acompasó los cambios entonces llevados adelante en el ámbito de la educación. Pero también otras lecturas —que incluyeron las de los cursos de Foucault— acompañaron la visibilización en las reformas de nuevas modalidades del poder, otra configuración de un Estado que en su aparente repliegue economizaría su propio ejercicio de poder, el gobierno mediante la comunidad, la interdependencia entre libertad y seguridad, entre autonomía y nuevas formas de sujeción. En formas más constructivas o más empobrecedoras, estas intervenciones abrieron preguntas sobre la relación entre gobierno y emancipación que no deberían cerrarse tan rápidamente.

Recibido: 15 de febrero de 2020.

Aceptado: 25 de mayo de 2020.

Referencias bibliográficas

- Canavese, M. (2015). *Los usos de Foucault en la Argentina. Recepción y circulación desde los años cincuenta hasta nuestros días*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2018). “Variaciones sobre Michel Foucault: acentos, puentes y contrapuntos en América Latina”. En *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, volumen 20, INCIHUSA-CONICET (Mendoza), disponible en [<https://bit.ly/3n8eQTz>].
- (2020). “Estado e educação na Argentina”. En *Revista Brasileira de História da Educação*, número 20, volumen 1, Sociedade Brasileira de História da Educação (Campiñas) disponible en [<https://bit.ly/2LnFSxN>].
- Cucuzza, H. R. (comp.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

- De Marinis, P. (1999). “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”. En García Selgas, F. y Ramos Torre, R. (comps.). *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Duschatzky, S. (1998). “La formación docente como política pública y como política educativa”. En Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (comps.). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Troquel.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En Duschatzky, S. (comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2005). “Pensar la escuela y el poder *después de* Foucault”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del estante.
- (2016). “El ‘efecto Foucault’ en educación: Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento”. En Langer, E. y Buenaventura Rodríguez, B. M. (comps.). *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. Rada Tilly: Del gato gris.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I.; Tiramonti, G. y Birgin, A. (1998). “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”. En *Revista de estudios del currículum, Pomares-Corredor* (Barcelona), número 2, pp. 132-161.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (2000 [1997]). *Defender la sociedad* (“*Il faut défendre la société.*” *Cours au Collège de France 1976*). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006 [2004]). *Seguridad, territorio, población* (*Sécurité, territoire, population.* *Cours au Collège de France 1977-1978*). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2007 [2004]). *Nacimiento de la biopolítica* (*Naissance de la biopolitique.* *Cours au Collège de France 1978-1979*). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. En *Revista Argentina de Sociología*, número 6, pp. 67-87.
- (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2016). Debates foucaulteanos en educación: la crítica interpelada. En Langer, E. y Buenaventura Rodríguez, B. M. (comps.). *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. Rada Tilly: Del gato gris.
- Guyot, V. (dir.) (1993). Nuevas tendencias epistemológicas: su impacto en las ciencias humanas. Proyecto de Investigación CyT n.º 4-1-9301 (1993-1995; 1996-1998), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Argentina).
- Guyot, V.; Marincevic, J. y Luppi, A. (1992). *Poder saber la educación: de la teoría educativa a las prácticas docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Gvirtz, S. y Narodowski, M. (2000). “Acerca del fin de la escuela moderna. La cuestión de la simultaneidad en las nuevas reformas educativas de América latina”. En Téllez, M. (comp.). *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades educativas.

- Langer, E. y Buenaventura Rodríguez, B. M. (comps.) (2016). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. Rada Tilly: Del gato gris.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- (1997). “Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad”. En *Propuesta educativa* (FLACSO), número 17, pp. 51-55.
- (1999). “Varias respuestas a diez objeciones efectuadas a las ‘escuelas públicas autogestionadas’”. Un aporte al debate en la Argentina”. En *Cuadernos de opinión*, número 6.
- (2005). “Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del estante.
- Palamidessi, M. y Gvirtz, S. (2006 [1998]). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’” [reelaboración de intervenciones de inicios de la década de 1990]. En Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A.; José, S. y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Contrapunto.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. (2012). “¿Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre

Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años”. En Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comps.). *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y élites estatales en la Argentina del siglo XX*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.

- (2018). “Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista *Propuesta educativa*”. En *Propuesta educativa* (FLACSO), número 50, pp. 39-62.

Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
(IICE, UBA).

Otras fuentes consultadas

Cursos para supervisores y directores de instituciones educativas,
Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y
Actualización Docente, Ministerio de Cultura y Educación
de la Nación.

Programas de Grado, Carrera de Ciencias de la Educación,
Universidad de Buenos Aires.

Propuesta educativa (FLACSO).

Revista Argentina de Educación.

A história da educação local/regional: contribuições da Nova História

Elenice Silva Ferreira¹

Resumo

115

O presente texto discorre acerca do debate teórico-metodológico na questão da produção historiográfica em nível local/regional sem perder de vista a sua relação com o global, já que há muito a historiografia vem considerando que as realidades criadas pela ação do homem, sobre o espaço e no tempo, não podem ser analisadas apenas a partir de seus aspectos globalizantes, mas, também, a partir de suas particularidades e singularidades manifestadas, principalmente, em seu micro-espaço. Trata-se de uma postura teórica-metodológica que se generalizou por meio da chamada Escola dos *Annales*, sobretudo em sua terceira geração, possibilitando a abertura de novas

fronteiras interpretativas, de modo a promover outras vias para as pesquisas no campo da História, em especial, da História da Educação. Nessa perspectiva, a escrita da história da educação na dimensão local não deixa de reconhecer o município como instituição com vida própria, entretanto articulado com as ações políticas e educacionais em nível nacional/global, rompendo com a dicotomia entre o centro e a periferia, o local e o global. O texto apresenta o recorte de uma pesquisa que buscou investigar as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963, e as mudanças ocorridas na educação local decorrentes dessas.

Palavras-chave

História local, história da educação, *Annales*, pesquisa.

Abstract

The present text discourses about the methodological-theoretical debate on historical production at local/regional level

¹ Pedagoga, mestre e doutora em educação, professora adjunta de História da Educação do Departamento de Ciências Humanas e Letras-DCHL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação-SBHE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente-GEPPDOC, do Programa de Pós-graduação

em Educação da PUC Minas. Coordena o Grupo de Estudos em História da Educação Brasileira-GESTHEB/UESB. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação e Relações Étnicas, saberes e práticas do legado africano e indígena, certificado pelo CNPq. É editora associada da Revista Arquivo Brasileiro de Educação, do PPGEEd da PUC Minas. Contato: [elenicesf@hotmail.com].

without losing sight its relationship with the global, since for a long time historiography has been considering that the realities created by the man, on space and time, cannot be analyzed only from globalization aspects, but also from their particularities and singularities expressed in its micro-space. It is a theoretical-methodological stance that became widespread through the so-called Annales school, especially in yits third generation, allowing the opening of new interpretative frontiers in order to promote other routes for History research field, in particular, the History of Education. In this perspective, the writing of the history of education in the local dimension does not cease to recognize the municipality as an institution with a life of its own, however articulated with political and educational actions in national/global level, breaking up with the dichotomy between the centre and periphery, the local and the global. The text presentes part of a research that sought to investigate the public education policies carried out in the municipality of Vitória da Conquista between 1945 and 1963 and the resulting changes in local education.

Keywords

Local history, history of education, Annales, research.

Introdução

É consensual o pensamento de que ao fazer pesquisa, nos diferentes territórios epistêmicos, o pesquisador se faz e se refaz, também, ao realizá-la. Na área de História da Educação não é diferente. No ato de realização da pesquisa, o historiador da educação se vê diante de um passado humano que, como afirma Rüsen (2001), «[...] não está estruturado na forma de um constructo que possamos compreender como história» (Rüsen, 2001: 68), de maneira que ao pesquisador está posto o desafio de interpretar o passado e, nesse movimento, fazer dos *feitos*, das ações humanas a história (Rüsen, 2001).

Na tradição historiográfica francesa esse *fazer histórico* ganhou forte impulso com a emergência da chamada Escola dos *Annales*, no início do século passado, cujo movimento inicial foi distanciar-se da história historicizante centrada nos acontecimentos, deslocando o olhar dos aspectos políticos para os econômicos, para a organização social e a psicologia coletiva, além de se esforçar em aproximar a história das outras ciências humanas (Dosse, 1992; Bourdê; Martin, 1983). Essa renovação historiográfica ganhou território amplo nas pesquisas em décadas posteriores, abrindo caminhos para o surgimento da chamada Nova História. Esta corrente historiográfica vem propor um novo jeito de *fazer a história*, começando por atribuir protagonismo aos sujeitos, antes ocultos pela narrativa histórica das grandes

sínteses, tornando possíveis as investigações voltadas para as particularidades regionais e locais.

Nesse horizonte, o presente texto discorre acerca do debate teórico-metodológico na produção historiográfica, no campo da história da educação, em nível local/regional sem perder de vista a sua relação com o global, tendo em vista a necessidade posta há muito tempo pela historiografia, de que as realidades resultantes da ação do homem, sobre o espaço e o tempo, devam ser analisadas, também, a partir singularidades manifestadas em seu micro espaço. Trata-se do recorte de um trabalho resultante de uma pesquisa de doutorado que investigou as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963, cuja opção teórico-metodológica adveio, sobretudo, dos horizontes abertos pela Nova História. E embora o recorte temporal da referida pesquisa tenha como limite o ano de 1963, nos limites deste texto faremos apenas um breve *desenho* do que foi a educação no município até a primeira metade do século XX. Para isso, buscamos aportes, entre outros estudos, no trabalho de Pierre Goubert (1992), cuja abordagem sobre a História Local, enquanto gênero historiográfico, nos permite voltar o olhar para a realidade local e interpretá-la como a história de «[...] toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram, julgaram, oprimiram ou ensinaram» (Goubert, 1992: 48).

La Nouvelle Histoire e o ressurgimento da História Local

Ao se apresentar como um contraponto à chamada História Tradicional, que Le Goff (1990) denominou de uma história-narrativa, a História Social buscou romper com a história política de viés positivista, a história historicizante ou *événementielle* que, por outro lado, se tratava de «[...] uma história de acontecimentos, uma história factual, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas» (Le Goff, 1990: 31). É nessa dinâmica que surge, em 1929, a chamada *École des Annales*, movimento historiográfico francês agrupado em torno da revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale*. Tendo como fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre, a Escola dos *Annales* se *evolui* em várias gerações e, em 1970, ela alcança a sua terceira geração, sob o comando do medievalista Le Goff em parceria com Georges Duby.

É nesse movimento de intermitentes gerações que a Escola dos *Annales* abre espaço para o estudo do local. Delimitar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e assentá-la tanto sobre os vazios, quanto sobre os cheios que sobreviveram (Le Goff, 1990) constitui uma das tarefas nobres da Nova História. Essa nova tendência que abordaria o *pequeno espaço* se fortalece nos anos de 1950 e ficou conhecida na França como *História Local* (Barros, 2006). É nessa esteira que a Escola dos *Annales* descobre o domínio da história demográfica, que assenta em séries de nascimentos, de casamentos e de falecimentos, logo depois da Segunda Guerra, e

encontra-se em várias teses, conforme asseveram Bourdé e Martin (1983). É o que faz Pierre Goubert em uma de suas mais reconhecidas produções: *Beauvais e o Beauvaisis nos séculos XVI ao XVIII*, cuja contribuição para os estudos historiográficos locais é incontestável.

Pierre Goubert foi um dos discípulos de Bloch que adotou «o espírito dos *Annales*» e, embora tenha se especializado na história do século XVII, ao estudar com Bloch permaneceu fiel ao estilo da história rural de seu mestre. Todavia, é em seu eminente artigo publicado originalmente na obra *Historical Studies Today* (1972), intitulado «A História Local», que Goubert problematiza a pesquisa histórica elegendo como foco de discussão a história local. Nesse artigo, o historiador francês caracteriza a história local como sendo

[...] aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um contado italiano, uma *Land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês) (Goubert, 1992: 01).

Segundo ele, a História Local teve os seus tempos áureos na França, sendo mais tarde desprezada, principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX, pelos partidários da história geral, cujos métodos históricos usuais se ocupavam dos problemas das

classes mais altas, ou seja, de uma história «[...] interessada nos que fizeram as leis [...], naqueles que governavam e não nos governados, no clero e não nos fiéis, nas histórias de homens de letras descrevendo suas regiões e não na própria realidade da região» (Goubert, 1992: 48). Não obstante, respaldada pelo novo olhar da Nova História que elege *novos problemas e novos objetos* para a pesquisa, a História Local ganha território amplo nas pesquisas históricas e, enquanto possibilidade teórico-metodológica, vem se contrapor a uma história que «[...] foi escrita a partir do centro» (Certeau, 1973 *apud* Schmitt, 1990: 261). Assim, a História Local retorna à cena a partir de um novo interesse da História Social, qual seja, «[...] a História de toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram, julgaram, oprimiram, ensinaram» (Goubert, 1992: 48). A História Local não se opõe à história global ou a *macro história*. O seu recorte apenas designa uma delimitação temática marcada por particularidades históricas, culturais, políticas, etc., quase sempre ocultadas por generalizações maiores.

Comumente, a história em sua abordagem local abriga também o aspecto regional. Conforme Janaína Amado, região aqui é entendida como «[...] a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula» (Amado, 1990: 13). O objeto de estudo da História Local

e Regional volta-se para o homem no seu cotidiano historicamente construído, e não o espaço, como propunha estudar o paradigma inicial (Hunt, 1992), para situar-se nas ações humanas tecidas no espaço de uma região ou localidade. Assim sendo, na pesquisa em história da educação, ao pensarmos o local como um espaço de abrangência geográfica restrita, cujos sujeitos e práticas sociais expressam hábitos, costumes, tradições que lhes conferem uma identidade, a educação emerge como uma amálgama social importante, cuja função, em especial na dimensão municipal, está voltada tanto para o desenvolvimento social e econômico, quanto para a legitimação do poder local.

A pesquisa em História da Educação na dimensão local

Ao elegermos o local como perspectiva de abordagem para a História da Educação no município de Vitória da Conquista-Bahia, na pesquisa que resultou neste texto, optamos por um recorte temporal entre 1945 e 1963. No entanto, nos limites deste

² De acordo com Medeiros, documentos do século XVIII deixam entender que a ideia de conquista remete às origens remotas do estabelecimento de colonizadores e colonos na região que deu origem ao município, indicando também, que a ideia de conquista não estava vinculada apenas à descoberta de novas fontes de riqueza, mas, também, em distribuir a população pelas regiões conquistadas. Daí, após a República, o município passa a se chamar Conquista, em alusão aos *feitos* dos colonizadores. Entretanto, há relatos de que em

texto faremos apenas um breve *desenho* do que foi a educação no município até a primeira metade do século XX.

Vitória da Conquista é um município localizado na região sudoeste do Estado da Bahia, cujas marcas do processo colonizador na região são parte de sua história. A sua origem política data de 1783, quando ainda era Arraial da Conquista. O território, onde hoje está localizado o município, foi habitado pelos povos indígenas Ymborés (Aymorés), Kamakãs (Mongoiós) e Pataxós (Aguiar, 2000). Somente em meados do século XX, por meio do Decreto-lei Estadual nº 141, de 31/12/1943, o município passou a chamar-se Vitória da Conquista². Em razão de sua origem ter sido marcada pelas relações entre portugueses e nativos, a história política e administrativa do município se confunde com a história da alternância do poder político local, decorrente de incontáveis querelas entre grupos e famílias rivais. Vitória da Conquista carregou, por décadas, a marca da hegemonia política de grupos economicamente privilegiados, caracterizados em sua maioria, como oligarquias latifundiárias e que exerciam um poder sobre a quase totalidade da população.

decorrência dos confrontos entre índios botocudos e colonizadores na região, no final do século XVIII, o português que *conquistou* a região, João Gonçalves da Costa, na batalha, prometeu à Nossa Senhora da Vitória que se saísse dali vitorioso, ergueria uma igreja em seu louvor. Tendo saído, a igreja foi edificada na sede do município. Essa é a explicação dada para a origem do nome de Vitória da Conquista (MEDEIROS, 2013).

Essas relações se deram de modo a manter o município subjugado ao mandonismo local, uma vez que

[...] a liberdade política de participação e decisão nos órgãos consultivos e deliberativos da administração local, por muito tempo, foi prerrogativa de uma minoria que mantinha o controle das instituições públicas, e, por sua vez, representada nas instâncias de ação pública como Câmara de Vereadores, Polícia, Justiça, Intendência, etc. (IVO, 2004: 73).

Desse modo, o município, avançou para uma política coronelista que sobreviveu por muito tempo após a Revolução de 1930. No Brasil desse contexto, a presença dessa cultura centralista somada ao elevado índice de analfabetismo do povo foram cruciais para a transformação dos municípios em *feudos* de coronéis, cujas leis próprias brotavam das mais díspares realidades de opressão e mandonismo. Esse *modus operandi* do poder público local não apresentava possibilidade de garantias democráticas, criando sérios entraves ao desenvolvimento da educação, como um bem público no município.

Essas dificuldades vêm desde a criação das primeiras escolas do município investigado, ainda no século XIX. Para darmos conta dessa discussão, recorreremos à pesquisa documental, inclusive fazendo uso da imprensa local, uma vez que a mesma dava projeção às ações dos governantes municipais, a partir da

divulgação de suas políticas para a educação local e de suas relações políticas nas esferas estadual e federal.

Nesse contexto, Vitória da Conquista apresentava uma realidade educacional precária, com poucas condições de responder às demandas por educação, já que era quase inexistente, nesse período, a presença do Estado na garantia desse direito. Trata-se de um período em que as relações sociais e políticas ainda se manifestavam sob forte apelo ao autoritarismo coronelista, de modo que essas relações senhoriais inviabilizaram, quase que totalmente, um projeto educacional de maior alcance no município. Sabe-se que a primeira escola pública no município foi instalada no ano de 1832, pela Assembleia Legislativa da Província da Bahia. Era uma escola de *chão batido*, que funcionava em um

[...] cômodo térreo parecido com um corredor de 3 metros de largura e 10 de comprimento, todo esfumado e desprovido de utensílios, pelo que se assentavam os meninos em tábuas, pedras e caixões colocados em roda de uma velha mesa mandada fornecer com dois bancos pela municipalidade. A matrícula dessa escola era de 35 e a frequência de 20. Por não terem livros, liam as crianças em pedaços de gazetas ou manuscritos grudados em papelão. (Aguiar, 1888, *apud* Viana, 1982: 434).

Conforme Silva (1996), nesse contexto muitos criadores de gado e fazendeiros passaram a residir nos povoados, a fim de

colocarem seus filhos na escola. Somente algum tempo depois, a Intendência veio a providenciar duas escolas para a comunidade urbana: uma estadual e outra municipal, cujo número de matrícula, nas duas, somava mais de cem alunos. Não obstante, o município adentrou o século XX sem muitos avanços nesse setor, de modo que o cenário educacional só começou a ganhar impulso a partir da década de 1920. Aqui os estudos de Aníbal Lopes Viana (1985), historiador local e jornalista, apontam para a história da criação de escolas privadas no município, sinalizando, assim, para a força do ensino privado nas primeiras décadas do século XX. Foram 12 escolas privadas criadas entre 1916 e 1940, por professores, professoras, famílias abastadas e fazendeiros, em espaços urbanos e rurais. O ensino oferecido era o das primeiras letras, o primário e o ginásio.

A chegada de Anísio Teixeira à Inspetoria Geral do Ensino, na Bahia, nos anos vinte, veio com certo otimismo. Ao ser nomeado inspetor geral, no governo de Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), Anísio se mostrou empolgado com a ideia de um «[...] localismo educacional» (Abreu, 1960: 14), se empenhando na aprovação da Lei Estadual n.º 1.846, de 14 de agosto de 1925, de reforma da Instrução Pública na Bahia, além do Decreto n.º 4.218, de 30 de dezembro de 1925, que aprova o regulamento do ensino primário e normal. Anísio propõe, por meio da lei, a unificação dos serviços educacionais estaduais e

municipais, estabelecendo em seu capítulo II (Do Ensino Municipal), Artigos 70 a 73:

a) Ensino Primário (a Cargo dos Municípios e do Estado) Constitui-se um só e único Serviço, sob a Direção Geral do Estado; b) A competência de “criar, manter, transferir e suprimir escolas de Instrução Primária” dos Municípios é reconhecida, nos limites da Lei; c) Unificados os serviços, todos os professores passam a ser funcionários estaduais. [...]; d) O Município fica obrigado a destinar 1/6 da sua receita para a educação primária, podendo ainda criar contribuições especiais para a educação; e) O tesouro do Estado pagará aos professores a partir dos recursos recolhidos mês a mês pelos Municípios à Fazenda Estadual (Bahia, 1925).

No entanto, a despeito de a referida lei prever uma relação mais descentralizada nas questões educacionais entre Estado e município (Arts. 70 e 71), ela não se materializou no cotidiano da maioria dos municípios baianos como deveria, dada a estrutura deficiente destes, tanto do ponto de vista material, quanto financeiro. No caso de Vitória da Conquista, mesmo após a aprovação da Lei Estadual n.º 1.898, de 4 de agosto de 1926, que «Autoriza o Poder Executivo a mandar construir nos municípios do estado, prédios destinados às escolas públicas, estações fiscaes, collectorias e cadeias públicas, mediante contractos celebrados

entre as respectivas Intendências Municipaes» (Bahia, 1926; Teixeira, 1928), não localizamos quaisquer documentos que indicassem a construção de tal estrutura no município conquistense, até o final do mandato do Governador Góes Calmon, em 1928. Ademais, em um relatório encaminhado ao governo do Estado por Anísio Teixeira, em 1928, supõe-se que a construção dos referidos prédios escolares encontrava dificuldades de custeios, conforme indica o referido relatório:

[...] qualquer outro processo torna a construção do predio escolar excessivamente pezado para os orçamentos ordinarios, e dahi a eterna delonga em satisfazer essa suprema necessidade de um systema escolar em Estado, como o da Bahia, de progresso nascente e de rendas ainda diminutas (Teixeira, 1928).

No mesmo documento, o município de Vitória da Conquista aparece entre um grupo de 17 municípios com *adiantada construção* (Teixeira, 1928) do prédio escolar, pelo Estado. Entre o fim do governo Góes Calmon na Bahia (1924-1928) e o advento do governo Vargas, a partir de 1930, não há registros no município de Vitória da Conquista da construção de novos prédios escolares pelo Estado. Esse *desenho* da educação municipal permaneceu precário, por longa data. Todavia, o

movimento político local, nos anos de 1930, rendeu ao município uma relação política estreita com a política em nível estadual. Um fato que corrobora essa proposição foi a nomeação do prefeito Arlindo Mendes Rodrigues, de 1933 a 1936, pelo então interventor federal no Estado da Bahia, Juracy Magalhães. Nessa conjuntura, a educação pública em Vitória da Conquista não foi deixada de lado, uma vez que o seu quadro permaneceu precário, pelo menos até a década de 1930.

Sabe-se que a Constituição de 1934 ampliou, consideravelmente, as dimensões político-administrativas dos municípios, revigorando a sua política de arrecadação³, já que sem uma *renda própria* a sua autonomia ficaria mais distante de ser alcançada. Está no Artigo 13, da referida Constituição, não apenas a menção da forma de organização dos municípios, mas também, o conjunto de medidas que lhes garantem a autonomia financeira. Entretanto, na década de 1930, o município de Vitória da Conquista ainda não contava com uma *intelligentsia* que definisse os contornos do projeto de educação que atendesse as demandas educacionais da população em seus diferentes estratos sociais. Mesmo que o setor urbano tenha se ampliando, o poder público local não avançou em seu projeto educacional para o município, não indo além da construção de algumas escolas e contratação de

³ «Art. 157, § 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos

Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei» (Brasil, 1934).

professores, sem alterações notáveis, inclusive na velha estrutura de mando.

Foi, todavia, na gestão do prefeito Luiz Regis Pacheco Pereira, entre 1938 e 1945, indicado pelo novo interventor federal no Estado, Landulfo Alves de Almeida, que a educação municipal deu tímidos sinais de crescimento. Vale, no entanto, lembrar que na Constituição de 1937 o federalismo *sai totalmente de cena*, de uma forma que houve um fortalecimento do Executivo federal e o consequente enfraquecimento dos governos estadual e municipal. No entanto, os municípios da Bahia, cujos gestores *andavam de mãos dadas com a interventoria* do Estado, como foi o caso de Régis Pacheco, em Vitória da Conquista, as políticas públicas de educação conseguiram alcançar tímido avanço, inclusive após a criação da Secretaria de Educação e Saúde do Estado, pelo Decreto n.º 9.471, de 22/4/1935.

Em um Ato de número 36, assinado em 09 de fevereiro de 1939, o prefeito criou, de uma só vez, cinco escolas, sendo duas na cidade e três na zona rural. Segundo o mesmo documento, o município teria a obrigação de fornecer mobiliário e pagamento de «[...] locação escolar às escolas que houver creado» (Arquivo

Público Municipal, 2018), conforme exigência de um Decreto Estadual de n.º 11.121, de 13/10/1938. Em outro Ato, n.º 37, datado de 10 de fevereiro de 1939, o Executivo Municipal abre um crédito especial de oito contos de réis (8:000\$000) para cobrir as despesas das escolas criadas, sendo seis contos de réis (6:000\$000) «[...] para pagamento do professorado municipal, dos meses de março a dezembro de 1939; dois contos de réis (2:000\$000) para locação escolar e compra do mobiliário para as referidas escolas» (Arquivo Público Municipal, 2018). O mesmo documento estabelece uma diferença salarial entre os professores das escolas da sede, que receberiam um salário de cento e cinquenta mil réis (150\$000) mensais; e os da zona rural, um salário de cem mil réis (100\$000) mensais, evidenciando uma valorização salarial dos professores da sede em detrimento dos da zona rural. Não constam no documento analisado as razões que justificam tal política salarial, no entanto, o mesmo sinaliza para a problemática do ensino rural, frequentemente secundarizado no tratamento dispensado a ele pelo poder público.

Já em um Ato de número 121, de 03 de julho de 1939, há uma menção à Cruzada Nacional de Educação⁴, a partir da qual se

⁴ «A Cruzada Nacional de Educação foi criada pelo Decreto federal n. 21.731, de 15 de agosto de 1932. Em seus principais artigos, o decreto instituía anualmente a Semana da Alfabetização no Brasil, durante o mês de outubro. Esta campanha mobilizou vários setores da sociedade na possibilidade de abrir mais de 10.000 escolas primárias em todo o Brasil». Cfr. Bica, Alessandro Carvalho e

Corsetti, Berenice. “O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação”. In *História da Educação*, volume 15, número 33, janeiro-abril, 2011, pp. 170-180.

realizava bailes beneficentes para a manutenção de escolas para crianças pobres, em cada uma das municipalidades do Brasil. O Ato assinado pelo prefeito municipal declara que a Prefeitura realizou o referido baile na cidade, no dia 02 de julho do corrente ano. A década de 1940, contudo, adentra sem mudanças substanciais na educação municipal, exceto pelas várias nomeações de professores feitas no segundo semestre do ano de 1939 e primeiro de 1940, somando ao todo oito nomeações. No ano de 1940, o Decreto municipal n.º 109, de 27 de julho, aumenta o ordenado dos professores, para o exercício de 1941, de um conto e trezentos e vinte mil réis (1:320\$000) para um conto e oitocentos mil réis (1:800\$000) anuais, «[...] ficando os professôres na obrigação de satisfazer as despesas de locação escolar» (Arquivo Público Municipal, 1940). Percebe-se aqui uma mudança nas disposições do Ato n.º 36 (9/2/1939) mencionado, ao negar o pagamento de *locação escolar*, conforme exigência do Decreto Estadual de n.º 11.121, de 13/10/1938, ficando a mesma responsabilidade por conta dos professores contratados.

É fato que políticas públicas sem recursos se tornam declaratórias e potencialmente inócuas (Cury, 2007). Nesse

aspecto, com vistas à manutenção das escolas municipais, ainda no ano de 1940, o Executivo Municipal encaminha à Câmara de Vereadores um Projeto de Decreto-lei n.º 66, de 02 de maio de 1940, cuja proposta seria criar «[...] a taxa de 2% sobre todos os impostos para a manutenção das escolas públicas municipais» (Arquivo Público Municipal, 1940). O texto do projeto declara estar em consonância com o Decreto-lei federal n.º 1.202, de 08 de abril de 1939⁵, embora este não faça referência à destinação de recursos, especificamente, para a educação.

A despeito da Constituição de 1934 exigir, em seu artigo 156, «[...] nunca menos de dez por cento» da renda resultante dos impostos do município, «[...] na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos» (Brasil, 1934), o referido projeto justifica que a aprovação da taxa se deve ao «[...] intuito desta Prefeitura dotar as escolas municipais [...] de material necessário e dotar o município de mais algumas escolas», além de argumentar que «[...] as rendas deste município não correspondem, em vista de serem relativamente pequenas, às prementes exigências de um aparelhamento escolar municipal como convém e de criação de novas escolas, necessidade de

⁵ Art. 12. «Compete ao Prefeito: I - expedir decretos-leis nas matérias da competência do Município; II - expedir decretos, regulamentos, posturas, instruções e demais atos necessários ao cumprimento das leis e à administração do Município; III - organizar o projeto de orçamento do Município, e sancioná-lo depois de revisto pelo Interventor, ou Governador, que o remeterá ao

Departamento Administrativo para os efeitos do art. 17, letra b; [...] V - praticar todos os atos necessários à Administração do Município e à sua representação» (Brasil, 2018).

urgência reconhecida» (Arquivo Público Municipal, 1940). Nesse sentido, Werebe (1970) aponta que os preceitos constitucionais, no tocante ao financiamento da educação, nem sempre foram encarados com a devida seriedade, inclusive pela própria União, tendo esta evitado tais dispêndios por longo tempo, a partir da década de 1940. No entanto, Werebe (1970) aponta que os dados globais dos municípios, entre 1940 e 1959, mostraram que as porcentagens (médias) destinadas à educação sempre foram superiores às quotas estabelecidas pela Constituição. Entretanto, os números das rendas tributárias da maioria das unidades (seja estadual ou municipal), segundo a autora, são irrisórios (Werebe, 1970).

É bem verdade que a vinculação de percentuais dos impostos federativos para a educação, garantida pela Constituição de 1934, sofreu um ataque pela Constituição de 1937, que impôs a desvinculação dos mesmos recursos, o que representou um retrocesso nas políticas públicas de manutenção da educação. Todavia, a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, trouxe certo alívio para a situação orçamentária do sistema educacional, inclusive nos municípios onde as políticas educacionais dos Estados encontravam eco. O Decreto-lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942, que criou o referido fundo, estabeleceu o Convênio Nacional do Ensino Primário, assinado em 16 de novembro de 1942, pelo Ministro da Educação e representantes dos Estados. De acordo com Cury (2018), tal

convênio só seria acionado pelo Decreto-lei n.º 5.293, em 1º de março de 1943, que, em razão da tramitação burocrático-jurídica, ele passa a valer em agosto de 1945, determinando que,

A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento deste ensino nos Estados, desde que estes aplicassem um mínimo de 15% da renda proveniente de seus impostos em ensino primário, chegando-se a 20% em 5 anos. Por sua vez, os Estados se obrigavam a fazer convênios similares com os Municípios, mediante decreto-lei estadual, visando repasse de recursos, desde que houvesse uma aplicação mínima inicial de 10% da renda advinda de impostos municipais em favor da educação escolar primária, chegando-se a 15% em 5 anos (Brasil, 1943).

Na Bahia, esse convênio ganha eco em 1946, quando o Interventor federal no Estado firma o *Convênio Estadual de Ensino Primário*, a princípio, com representantes de 110 municípios baianos (Menezes, 1999). Assim, diferente da União e dos Estados, no período entre 1940 e 1958, a esfera municipal foi quem mais aumentou as suas verbas educacionais em relação ao crescimento das suas rendas com impostos, ou seja, esse aumento nas rendas «[...] foi vinte e seis vezes, enquanto das verbas com educação foi de quase quarenta e seis vezes» (Werebe, 1970: 70). Nesse aspecto, o Executivo Municipal em Vitória da Conquista, por meio do Projeto de Decreto-lei n.º 66 supracitado, buscou a sua justificativa

para a criação da referida taxa sobre os impostos, a partir da «[...] necessidade de urgência reconhecida» (Arquivo Público Municipal, 1940), revelando um desejo de criação de novas escolas, face ao orçamento exíguo do município.

A chegada do primeiro Ginásio no município

Na edição de 22 de agosto de 1937, do jornal O Combate, a notícia da vinda de um ginásio para a cidade de Conquista ocupou lugar de destaque. O jornal se fez voz da comunidade local que, por sua vez, ganhou eco na Câmara de Vereadores. O aspecto mobilizador de uma parte da população deu forma ao que ficou conhecido como o *Ginásio de Conquista* e, posteriormente, o *Ginásio do Padre*. O ginásio se consolidou a partir das linhas mestras do ensino secundário estabelecidas pela reforma Francisco Campos⁶, de 1931, cuja definição desse nível de ensino era aquele destinado à «[...] formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional», construindo no seu espírito todo um «[...] sistema de hábitos, atitudes e comportamentos» (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000: 206).

⁶ Em 9 de abril de 1942, na gestão do ministro Gustavo Capanema, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o Decreto-lei n.º 4244. O Artigo 22 da referida lei reestruturava o ensino da seguinte forma: um primeiro ciclo que se chamava ginásial, agora de quatro anos; e um segundo ciclo

A referida instituição de ensino veio transferida do município de Caetité para Vitória da Conquista, em 1940, passando a cidade a ter o seu primeiro ginásio, dirigido pelo seu fundador Padre Luiz Soares Palmeira, daí o nome *Ginásio do Padre*, onde foi formada boa parte dos filhos da elite conquistense. O Ginásio de Conquista oferecia o primeiro ciclo do ensino secundário que, de acordo com a reforma Francisco Campos, correspondia às quatro séries do curso ginásial. Como uma instituição privada, o colégio era frequentado por aqueles que podiam custear os seus serviços, que iam desde o curso convencional, até as despesas de internato e exame de admissão. O ginásio nasce no movimento de expansão do ensino privado, sobretudo, na década de 1930, motivado pelas aspirações de mobilidade das camadas médias urbanas. De acordo com Romanelli (2003), cada época se caracteriza por sua concepção própria de vida, por um ideal próprio, que exerce através da ação pedagógica uma pressão constante sobre o educando. Nesse sentido, esse primeiro ginásio veio com a intenção de confirmar a política e os ideais pedagógicos da época, pautados no desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, na

de três anos, subdividido em clássico e científico. Ao final de cada ciclo haveria um *exame de licença* que garantiria o padrão nacional de todos os aprovados (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000; Romanelli, 2003).

formação moral, assim como no espírito de modernização da sociedade.

E, embora tenha havido uma reconhecida expansão do ensino no Brasil, alcançando boa parte de seus municípios, no período em questão, Romanelli (2003) lembra que o sistema escolar, de fato, sofreu muita pressão social de educação, no sentido da democratização do ensino, no entanto, por outro lado, houve o controle das elites mantidas no poder, que buscavam conter a pressão popular pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação de ensino, manter o seu caráter «[...] elitizante» (Romanelli, 2003: 61). Nesse caso, a autora defende que foi inevitável a expansão do sistema escolar, todavia, o mesmo foi processado de forma atropelada e improvisada, de modo que o Estado agiu mais em função das *pressões do momento* do que com vistas a uma política nacional de educação. Daí o crescimento não ter acontecido de forma satisfatória (Romanelli, 2003).

Conclusões «inconclusas»

Construir esse *desenho* da educação no município representou uma condição para avançarmos na pesquisa a partir do ano de 1945 até o ano de 1963. No entanto, não nos ocupamos em dar maior profundidade à discussão, tampouco construí-la com a intenção de uma atividade comparativa. Buscamos, tão

somente, construir um ponto de partida para a nossa análise, evitando as generalizações tão frequentes nesse tipo de narrativa.

Diante da documentação, foi imediata a constatação da precariedade do cenário educacional do município naquele período, ainda marcado pelo domínio oligárquico local, em que a população mais pobre se via dependente do *amparo* das famílias influentes e fazendeiros da região. Nesse cenário, predominou o ensino privado oferecido nas poucas escolas construídas e, a despeito da Constituição de 1934 impor aos poderes públicos o dever de garantir a educação como um direito, foi somente no final da década de 1930, na gestão do prefeito Régis Pacheco (1938-1945), que a educação pública do município parecia dar sinais de crescimento. Havia o entendimento de que somente a instrução iria promover o desenvolvimento social e econômico do município, assegurando-lhe uma posição de destaque na região.

A organização da educação, nesse período, ainda se dava sob a vigência das leis de reforma da instrução pública na Bahia, aprovadas na gestão de Anísio Teixeira, junto à Inspetoria Geral do Ensino, na década de 1920 e que permaneceram vigentes até o final de década de 1940. No entanto, ficou evidente que as políticas para a educação primária na gestão Régis Pacheco foram mantidas em condições marginais, legando uma estrutura escolar ainda deficiente à gestão do prefeito Antonino Pedreira de Oliveira, a partir de 1947. Portanto, em quase meio século, a *estrutura educacional* pública municipal de Vitória da Conquista

permanecia ínfima, mesmo com a política de criação de escolas, sobretudo na zona rural, fortalecida pelos projetos de expansão da escola rural lançada no governo Dutra. No término do mandato do prefeito Antonino Pedreira, em outubro de 1950, o município ainda contava com quase 80% da população de cinco anos e mais analfabeta.

Enfim, uma das questões que nos inquietou nessa pesquisa estava relacionada às lacunas sobre a história da educação local e ao silêncio acerca dos sujeitos que imprimiram a sua marca na educação do município. Esse *modus faciendi* da historiografia da educação impede que esses sujeitos, e o que eles produziram em um dado tempo e espaço, vençam o cerco do silenciamento pela chamada história tradicional. Daí ser imprescindível não apenas falar dos *silêncios da história*, mas, também, «[...] questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história» (Le Goff, 1996: 109). Assim, essa dimensão da pesquisa histórica, ora discutida, contribui para a desmitificação de determinadas *certezas*, ao negar alguns postulados generalizadores, ao mesmo tempo em que nega ser autossuficiente. E, embora não se possa sustentar que a História geral ou estadual sejam somas das histórias locais, é certo que as generalizações nunca serão seguras se não se levar em conta os desenvolvimentos locais.

Recibido: 11 de junio de 2020

Aceptado: 21 de diciembre de 2020

Referências

- Abreu, J. (1960). “Anísio Teixeira e a educação na Bahia”. Em Abreu, Jaime *et al.* (dir.). *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, pp. 01-68.
- Aguiar, E. Padre (2000). *Ymboré, Pataxó, Kamakã. A presença indígena no Planalto da Conquista. Vitória da Conquista*. Ba: Museu Regional de Vitória da Conquista, UESB (Série Memória Conquistense - 5), pp. 13-14.
- Amado, J. (1990). “História e região: reconhecendo e construindo espaços”. Em *República em migalhas: história regional e*

- local*, volume 41-42. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq.
- Ariès, P. (2011). “A História das mentalidades”. Em Novais, F. A. e Silva, R. F. da. (dir.). *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Cosac & Naify, pp. 269-340.
- Bahia (2018). “Legislação Municipal de Vitória da Conquista”. *Arquivo Público Municipal*. Vitória da Conquista.
- Barros, J. D’Assunção (2006). *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdé, G. e Martin, H. (1983). *As escolas históricas*. Portugal: Forum da História.
- Brasil (2018). “Legislação Educacional Brasileira”. Em Casa Civil da Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br]. Acesso em 20 de junho de 2019.
- (2018). “Decreto-lei federal n.º 1.202”, de 08 de abril de 1939. Disponível em [https://bit.ly/3lnxR5q]. Acesso em 14 de maio de 2019.
- (2018). *Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro. Disponível em [https://bit.ly/3rR1iiA]. Acesso em 24 de outubro de 2019.
- Brasil, L. de Andrade (1937). “Ginásio em Conquista...”. Em *Jornal O Combate*. Número 2, ano IX. Vitória da Conquista.
- Cury, C. R. J. (2007). “Federalismo Político e Educacional”. Em Ferreira, Naura S. Carapeto (dir.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro.
- (2018). “Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB”. Em *Educação & Realidade*. Número 4, pp. 1217-1252.
- Dosse, F. (1994). *A História em Migalhas*. São Paulo: Ensaio.
- Goubert, P. (1992). “História local”. Em *História & Perspectivas*. Número 6, pp. 45-57. Uberlândia. UFU.
- Hunt, L. (1992). *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes.
- Le Goff, J. (1990). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes.

- (1996). *História e memória*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP.
- Menezes, J. M. Ferraz de (1999). “Descentralização, Municipalização: Democratização? A tensão entre centralização e descentralização da Educação na Bahia”. Em *Revista da FAEEBA*. Número 12, pp. 153-182. Salvador. UNEB.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Brasília: Ed. UnB.
- Schwartzman, S.; Bomeny, H. M. Busquet e Costa, V. M. Ribeiro (dirs.) (2000). *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, FGV.
- Schmitt, J. C. (2011). “A história dos marginais”. Em Novais, Fernando A. e Silva Rogério F. da. (dirs.). *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Casac Naify, pp. 394-427.
- Silva, L. C. da Ibiapaba (1996). *Currículo pleno das escolas municipais*. Vitória da Conquista, BA: PMVC/SMED.
- Teixeira, A. (1928). *Relatório do Quatriênio 1924-1928*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado.
- (1949). *Relatório: Educação, Saúde e Assistência no Estado da Bahia em 1948*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado.
- Viana, A. Lopes (1985). *Revista histórica de Vitória da Conquista*. Volume 2. Vitória da Conquista: Brasil Artes Gráficas LTDA.
- Werebe, M. J. Garcia (1970). *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

Reseñas

***III Jornadas Académicas (HEAR-UNR).
Historia de la Educación Argentina Reciente:
investigaciones y enseñanzas. Universidad
Nacional de San Luis, 7 y 8 de noviembre de 2019***

*Paula Antonia Delgado*¹

Los días 7 y 8 de noviembre de 2019 la Universidad Nacional de San Luis fue sede de las *III Jornadas Académicas (HEAR-UNR) Historia de la Educación Argentina Reciente: investigaciones y enseñanzas*. El encuentro estuvo organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, a través del Proyecto de Investigación «Hacer la historia,

¹ Profesora de Educación Inicial, Profesora y Licenciada En Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Estudiante avanzada de la Maestría en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Docente Auxiliar de Primera en los cursos de Teoría Sociológica y Sociología en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Programa Historia y Memoria de la Universidad Nacional de San Luis. Investigadora del PROICO n.º 04-1416 «Hacer la historia construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas». Contacto: [pauladelgado0184@gmail.com].

construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas», el Programa de Historia y Memoria, el Archivo Histórico y Documental (UNSL) y el Centro de Estudio e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. El evento fue coordinado por la Dra. Carolina Kaufmann y la Dra. Sonia Riveros. En el mismo participaron importantes referentes de diferentes campos disciplinares e investigadores que compartieron sus producciones.

Se confirmaron los propósitos planteados al interior del Centro de Estudios HEAR-UNR, cuyo espíritu se reflejó en una propuesta que, a partir de las problemáticas convocantes, invitó a profundizar y debatir en torno a la historia y la enseñanza del periodo 1960-2000. La memoria, el olvido, las políticas, los archivos y museos, los intelectuales, entre otros temas, constituyeron los hilos a partir de los cuales se tejieron y entramaron aportes y reflexiones en las distintas mesas de trabajo.

Se contó con importantes avales institucionales de diversas universidades nacionales y entidades: la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), el Instituto Rosario de Investigación IRICE-CONICET y la Secretaría de Derechos Humanos de la UNR, la FFH-UNC, así como con el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales CCT-CONICET de la UNCuyo, la FCE-UNER, el Archivo Histórico de la UNLP, la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNRo, el

Museo de la Memoria de la Municipalidad y la Biblioteca «Constancio C. Vigil» de Rosario y la Facultad de Ciencias Políticas-RRII-UNR.

En cuanto a los auspicios locales, destacamos los otorgados por la UNSL —Resolución Rectoral n.º 2066/18—, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, el Departamentos de Educación y Formación Docente y el Departamento de Comunicación de la FCH. También los otorgados por el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis y el Subprograma de Capacitación Docente, —Resolución Puntaje Docente 28/19-SCD— y la Municipalidad de la Ciudad de San Luis. En este marco, y dada su relevancia para la provincia de San Luis, el evento fue declarado de interés Municipal por Decreto n.º 452.

La apertura tuvo lugar en el emblemático Auditorio Mauricio López de la UNSL y contó con la presencia de la Vicedecana de la Facultad, las coordinadoras generales, la Directora de HEAR-UNR, Dra. Kaufmann, y la Directora del Archivo Histórico y Documental y coordinadora del Programa de Historia y Memoria de la UNSL, Dra. Riveros. Asimismo, se presentó el *tráiler* de la Serie Documental WEB *Memoria Habitada*, producción audiovisual coproducida por el Programa de Historia y Memoria de la UNSL, el Canal Web de la UNSL y el Departamento de Comunicación de la FCH, integrada por cinco capítulos.

El panel de apertura, titulado «Historia y Política de la Educación Argentina Reciente. Debates y Desafíos» fue coordinado por la Dra. Kaufmann y contó con la participación de especialistas en el campo de la historia reciente, la Dra. Florencia Levín (UNGS-CONICET- Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente RIEHR), el Dr. Claudio Suasnábar (UNLP) y el Dr. Federico Lorenz (UNL-CONICET).

Posteriormente, dos paneles se sumaron a la propuesta. El Panel «Historia Reciente, Derechos Humanos y Memorias en la Educación», coordinado por la Dra. Riveros, contó con los trabajos del Prof. Rubén Chababo (UNR) y su ponencia «Contra la memoria saturada: el desafío de transmitir en el espacio educativo», el trabajo del Mag. Eduardo Díaz de Guijarro (UBA), «La UBA entre 1955 y 1966: ¿una “época dorada” o dos proyectos educativos en disputa?», la ponencia de la Mag. Samanta Casareto (UBA), «No hay memoria sin archivos» mientras que el cierre estuvo a cargo de la Prof. Emérita Violeta Guyot (UNSL), con su producción «Historia reciente, memoria y educación».

El tercer panel, «Investigaciones y Enseñanza de la Historia Reciente», estuvo coordinado por la presidenta de la SAHE, Dra. Ana Diamant (UBA) y contó con la ponencia de la Mag. Delfina Doval (UNER), «Manuales escolares, ciudadanía, relatos y reformas educativas en Entre Ríos (1993-2003)». Se sumó el Esp. Gonzalo De Amézola (UNLP-UNQ) con el trabajo titulado «¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última

dictadura?» y posteriormente la presentación de la Dra. Laura Rodríguez (UNLP-CONICET) con su ponencia «Anticomunistas y antireformistas: los intelectuales de derecha y la universidad en Argentina (1962-1974)».

En las jornadas se presentaron y se debatieron casi setenta trabajos y experiencias sobre los avances y desafíos de los estudios que abordan la historia de la educación en la franja temporal 1960-2000. Los autores/as son docentes-investigadores/as de las Universidades de Cuyo, San Luis, Comahue, Buenos Aires, Río Cuarto, La Plata, Rosario, del Centro, Luján, General Sarmiento, La Pampa, del Sur, San Juan, Entre Ríos, del Salvador y de los Institutos de Formación Docente de San Luis y Villa Mercedes. Dichas producciones fueron organizadas en mesas de trabajo con la modalidad de ateneos en torno a tres ejes temáticos:

Ateneo I. «Historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)», coordinado por la Dra. Natalia García (HEAR-UNR), la Dra. Samanta Casareto (UBA), la Esp. María Martha Garro (UNSL), la Lic. Cintia Martínez (UNSL-FCH-UNVIME) y el Lic. Mariano Sironi (UNR).

Ateneo II. «Historia reciente y memorias en la educación: estudio de caso», coordinado por la Dra. Gabriela Cruder (UNLu); la Dra. Juliana Enrico (UNC-FFYH) y las

Licenciadas María Soledad Martínez y Paula Delgado (UNSL).

Ateneo III. «Investigación y enseñanza de la historia reciente», coordinado por la Mag. Delfina Doval (UNR), la Mag. Ana Carol Solís (UNC) y la Dra. Riveros.

Durante la segunda jornada de trabajo tuvo lugar la presentación de libros. Dicha instancia estuvo coordinada por las Lic. Paula Delgado, Ana Laura Román y la Prof. Paula Mailhos. La Dra. Nora Fiezzi presentó el libro de Federico Lorenz *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*, de Ediciones Paidós Educación. Seguidamente, la Dra. Natalia García presentó el libro *Estudios sobre historia y política de la Educación Argentina Reciente (1960-2000)*, de FahrenHouse Ediciones (compilación producto de las Jornadas HEAR 2017). Por su parte, el Dr. Claudio Suasnábar presentó la obra de Eduardo Díaz de Guijarro y Martha Linares, *Reforma Universitaria y Conflicto Social. 1918-2018* (Editorial Batalla de Ideas). Finalmente, la Dra. Kaufmann fue la encargada de presentar la producción de Fabiana Bekerman titulada *La investigación científica argentina en dictadura. Transferencias y desplazamientos de recursos (1974-1983)*, de la Colección Indagaciones-EDIUNC.

En la jornada de cierre se sumó la presentación de Programas y Proyectos que se llevan a cabo en distintas

instituciones. La coordinación estuvo a cargo del Mag. Daniel Toledo, la Prof. Carla Deheza y la Mag. Ana Laura César, que presentaron el «Acta Acuerdo IFDC-San Luis y PHyM-UNSL: Archivo de Historia de la Educación Reciente de la provincia de San Luis» de Sonia Riveros, Ana Laura Cesar, María Martha Garro (IFDC SL-UNSL). También fue presentado el Proyecto «El 24 de marzo y las luchas por la memoria: historia, prensa y educación» de Glenda Miralles y Luciana Bentancur (FaCE-UNCo) y el Proyecto «Museo del Sonido y de la Oralidad (MUSO-UNSL)» del Mag. Daniel Toledo y la Dra. Sonia Riveros (UNSL-FCH). Asimismo, se llevó a cabo —luego de una intensa jornada de intercambios— el Conversatorio «Los desafíos de enseñar Historia Reciente en el Secundario» que tuvo lugar en el IFDC-SL.

Como parte de las actividades permanentes, durante las jornadas se exhibió —en el espacio cultural universitario— la Exposición Museística «Malvinas, una gesta para no olvidar», que estuvo a cargo de la «Asociación *Alas de Cóndores* San Luis». Contó con la participación de Ex Veteranos de Guerra (VGM), y una Mesa de Libros sobre Historia Reciente, ambas propuestas situadas en el *Hall* del Auditorio Mauricio López de la UNSL.

Con una nutrida participación de docentes, investigadores y público que acompañó las distintas instancias de trabajo en ambos encuentros, concluyeron exitosamente las *III Jornadas*. El balance fue sumamente fructífero ya que la continuidad y

organización de este evento resulta un espacio que convoca y compromete a los investigadores de distintos puntos del país a compartir sus producciones en los diferentes niveles del sistema educativo, así como en espacios de educación no formal, resultando un valioso aporte al campo de estudio de la historia de la educación argentina reciente.

Políticas educativas y reformas pedagógicas en Santa Fe de los años treinta¹

Juan Cruz Giménez²

136

Esta tesis propone demostrar que en la disputa entre la *cultura política* de la democracia progresista y la del *antipersonalismo* el sistema educativo fue un espacio de interpelación y de disputas por su sentido. Las aproximaciones al distrito provincial (Santa Fe) resultaron previamente tensionadas por una vasta producción académica que permitió recorrer temas, teorías, conceptos, estrategias metodológicas, periodicidades y problemas. Dialogando con los trabajos sobre historia de la educación en Nación y provincia, los aportes de los estudios sobre las culturas políticas junto con las lecturas vinculadas a la constitución de saberes pedagógicos, expertos y agencias estatales,

¹ Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias / Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral. Campo disciplinar: Historia de la educación, historia política. Directora: Dra. Mara Petitti (CONICET UNER), codirector: Mag. Bernardo Carrizo (UNL). Fecha de defensa de tesis: sábado 19 de septiembre de 2020. Calificación obtenida: 10 (diez).

nuestro objeto de estudio fue indagado en diferentes dimensiones. Los tres capítulos —y sus correspondientes apartados— que ordenaron la escritura permiten desarrollar un itinerario preciso que combina tres calendarios vinculados con las conmemoraciones a propósito del sistema educativo nacional (Ley n.º 1420, Ley Láinez), con una agenda propia del catolicismo integrista y una lectura retrospectiva patricia y notabiliar. El trabajo se ha sostenido en la constante búsqueda de diálogos posibles entre la historia, la educación y la política.

Políticas y reformas en relación al sistema educativo escapan a las secuencias diacrónicas rígidas por lo que los territorios en disputa están claramente determinados por la confrontación dinámica de dos culturas políticas: el reformismo liberal *demoprogresista* y la tradición nacionalista conservadora del *antipersonalismo*. Si los años treinta confirman la clausura de una etapa caracterizada por el reformismo liberal y las experiencias de ampliación democrática iniciadas a partir de 1912, las preguntas por el reordenamiento de fuerzas políticas luego de 1930 confirman un denominador común: la crisis de legitimidad de origen. Una vez transitados los dos años de la intervención federal

² Juan Cruz Giménez, profesor y licenciado en Historia, Facultad de Formación Docente en Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Docente investigador, Jefe de Trabajos Prácticos en Facultad de Humanidades y Ciencias, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, cátedra de *Historia Argentina*. Contacto: [cruzjuan74@hotmail.com].

a la provincia, el programa uriburista alteró las reglas de competencia electoral y activó revisiones de candidaturas y tradiciones en pugna. Los comicios de 1932 reavivaron la ponderación de plataformas políticas y exigieron definiciones de corto plazo.

El triunfo ajustado de Luciano Molinas confirmó que la democracia progresista legitimó la construcción de un espacio político electoral más allá del fraude, las impugnaciones y abstenciones. Por su parte, el universo radical reprodujo una lógica facciosa que lo identificó desde sus orígenes. La derrota de la Unión Cívica Radical Unificada configuró un primer traspie para el proyecto nacional de la Concordancia en el distrito. En adelante, la tradición reformista —otrota sostenida por la Liga del Sur y ahora por el Partido Demócrata Progresista— llevó a la práctica un ambicioso programa de descentralización, autonomía y participación inédito (sostenido por el dirigente Lisandro de la Torre desde principios de siglo). El acelerado proceso reformista iniciado en 1932 se fundamentó en la superación de obstáculos y resistencias que las administraciones radicales —a través de su lógica facciosa— promovieron durante las dos primeras décadas. En primer lugar, la consagración de la reforma constitucional de 1921 que había sido derogada durante una de las gestiones radicales fue la piedra angular de una arquitectura estatal en transformación. Las fuentes consultadas durante la investigación evidenciaron múltiples archivos como puertas de entrada al

sistema educativo y las reformas pedagógicas: la prensa escrita y el problema del analfabetismo, los Boletines de Educación publicados por el Consejo General de Educación provincial, los debates parlamentarios alrededor de la discusión de la ley de Educación n.º 2369 de 1934, los diagnósticos de especialistas y expertos (como Juan Mantovani, Dolores Dabat, Olga Cossettini, Pío Pandolfo, José Amavet, Luis Borruat o Marta Samatán) o incluso la revista *Nuestra Idea* de la Federación Provincial del Magisterio.

En definitiva, una nueva intervención nacional (1935) determinó la clausura de la experiencia de gobierno de la tradición demócrata, iniciándose una transición en clave restauradora pedagógica que eliminó todo vestigio de reforma. Como acontecimiento, la restauración de la Ley de Educación de 1886 —resultado de la derogación de la ley demoprogresista— debe ser interpretada como la estrategia de recuperación y apelación de un pasado patricio, liberal, conservador y católico que vuelve a disputar un lugar hegemónico. Por otra parte, la carrera electoral de Manuel María de Iriondo anticipó su maduración exitosa. El antipersonalismo —ahora constituido en la UCR de Santa Fe— no solo debía ratificar que el ciclo reformista había concluido, sino que además tenía que liderar el programa de restauración pedagógica que se iniciaba.

La cultura política conservadora, consolidada a partir del triunfo electoral del antipersonalismo durante 1937, no reparó en indicadores de transparencia y descentralización. En

contraposición a la tradición reformista, el iriondismo pudo combinar una base de sustentación consolidada sobre fraude y obra pública. De este modo, se puso en marcha un programa intervencionista y centralizador con una clara conducción política. En primer lugar, una amplia mayoría legislativa permitió una adecuación de partidas presupuestarias que logró resolver un conjunto de demandas de largo tiempo en el magisterio. Específicamente se resolvieron demandas educativas como la cancelación de deuda, la actualización de la base salarial, la reglamentación de la estabilidad laboral, el régimen de concursos, el reconocimiento de entidades gremiales, el fortalecimiento de la infraestructura escolar y la validación del sistema previsional docente. En segundo lugar, la designación del pedagogo Juan Mantovani en la cartera educativa consagró amplias adhesiones y reconocimientos al programa educativo en desarrollo.

El diseño de políticas educativas no se redujo a la resolución de tareas cotidianas, la gestión del Ministro Mantovani consolidó la apelación de múltiples identidades en el programa educativo nacionalista conservador. Detrás de una aparente contradicción —producto de tradiciones heterogéneas coexistentes— es posible sostener la hipótesis de que la propuesta conservadora del antipersonalismo se caracterizó por la integración de actores e identidades divergentes en un único proyecto político. De este modo, sin cuestionar prácticas y modos, múltiples recorridos asumieron un lugar protagónico en el ensayo del iriondismo.

Intelectuales, expertos y pedagogos idealistas, con experiencias pedagógicas escolanovistas y espiritualistas, se complementaron con dispositivos culturales orientados a la conquista de masas. No hubo reformas estructurales durante esta etapa. El retorno de la ley de 1886 ratificó el rumbo a seguir. Durante este mismo período el sistema educativo fue clave en la cristalización de la *escuela asistencial* como respuesta estatal —fundada en paradigmas médicos como el higienismo, la eugenesia y la biotipología— a la regulación y control de la *niñez débil*.

Esta nueva dimensión institucional de lo escolar se extendió junto a nuevas agencias estatales de control y sanción como los Congresos provinciales del Niño, el Instituto del Patronato de Menores, la Dirección General de Sanidad Escolar y los tribunales de menores. Las innovaciones fueron más bien institucionales o experimentales, desde el Consejo General de Educación las colonias de vacaciones resultaron dispositivos efectivos para el control y medición de los cuerpos. Asimismo, la escuela integró a la sociedad civil en todas sus expresiones. El iriondismo fortaleció y reglamentó la participación de las asociaciones cooperadoras escolares. A su vez, el magisterio católico, como parte de un programa nacionalista integrista, amplió su participación en bibliotecas, parroquias y escuelas sin objeción alguna. No hay dudas de que la tradición católica resultó constitutiva de la cultura política conservadora. Otra estrategia a distinguir ha sido la capacidad del antipersonalismo de apelar al

patrimonio liberal de un pasado patricio, católico y conservador que se reinventa, en el ejercicio de escritura de una historia provincial como modo de construir una legitimidad alternativa. La institucionalización de una sólida red de intelectuales y profesionales en la Junta de Estudios Históricos, la construcción de un calendario litúrgico oficial y las conmemoraciones escolares dan cuenta de un complejo y aceitado mecanismo. La tesis confirma dispositivos escolares que las culturas políticas —en este contexto— disputaron entre tradiciones culturales, construcciones simbólicas y sentidos de pertenencia (activados por elites estatales y redes de intelectuales a través de una recurrente recuperación de imágenes de un pasado inconcluso).

La investigación permite afirmar que la sanción de la Ley de Educación n.º 2369 (1934) constituyó la única experiencia reformista de una densa tradición pedagógica conservadora iniciada en 1886. Interpretar la fugaz experiencia en clave de culturas políticas en disputa permite reconocer tradiciones enfrentadas. *Demoprogresismo y conservadurismo* configuran culturas políticas claramente diferenciadas en torno de visiones del mundo, lecturas del pasado y formas de proyectar hacia el futuro. En suma, el estudio de los diseños estatales —a través de *políticas educativas y reformas pedagógicas*— promueve un interesante ejercicio intelectual para comprender el conjunto de representaciones que unifican las identidades en el plano político. El sistema educativo —como escenario de construcciones políticas

en disputa— resulta un campo fértil para comprender la apelación permanente a legitimidades alternativas y sustitutivas a lo largo de los años treinta.

El análisis del caso santafesino de los años treinta da cuenta acerca del perfil que debía asumir la *institución escolar* en ambas tradiciones. El sistema educativo, sus políticas y sus reformas pedagógicas constituyen el punto de entrada para indagar en el horizonte de las culturas políticas que sustentaron y diseñaron sus principales dispositivos. Investigar las agendas educativas, estudiar en qué medida las políticas y las reformas educativas materializaron un dispositivo central de legitimación política genera, en definitiva, aportes al campo de la historia de la educación que dialoga con las identidades políticas, actores y registros. Hemos observado que las culturas políticas —en este contexto— disputaron tradiciones culturales, construcciones simbólicas y sentidos de pertenencia que fueron activados por elites estatales y redes de intelectuales a través de una recurrente recuperación de imágenes de un pasado inconcluso. El dilema de origen definido por la crisis de legitimidad (Macor, 2005) no invalidó la apelación a legitimidades sustitutivas a través del sistema educativo y sus reformas durante el período estudiado. Todo lo contrario, una y otra vez las políticas educativas evidencian estrategias en disputa en clave binaria.

Calderón Mólgora, M. A. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. Zamora: Colegio de Michoacán/Fideicomiso Teixidor, 418 pp., ISBN 978-607-544-031-6

Víctor Eder Morales López¹

140

La obra de Marco Antonio Calderón que aquí se reseña es una contribución para la historiografía sobre los proyectos educativos en el México rural de principios del siglo XX. La base documental del trabajo de Calderón proviene de importantes acervos tanto mexicanos como estadounidenses. El objetivo del libro se vincula al análisis de los programas de educación rural que el gobierno mexicano puso en marcha a través de la Secretaría de Educación Pública en las décadas de 1920 y 1930 (tomando para ello cuatro ejemplos diferentes de zonas rurales e indígenas). El objetivo planteado por Calderón permite entender cómo esas iniciativas contribuyeron a un cambio cultural, el cual involucró el

sentimiento de ser mexicano y la formación de un Estado de posrevolución.

El eje conductor de la obra de Calderón es el estudio de los *experimentos sociales* que organizó la SEP durante las primeras décadas del siglo XX. Un elemento novedoso del trabajo puede observarse en el hecho de que Calderón es de los primeros en abordar con amplitud el tema de los *experimentos sociales*. De esa manera, el autor aborda la compleja historia de los *laboratorios culturales* que tenían la finalidad de buscar y encontrar los métodos adecuados para la incorporación de la población indígena a la Nación aún en formación. Eso incluía la capacitación de los habitantes de zonas rurales para ingresar al mercado laboral, impulsar la producción del campo y su inclusión como ciudadanos mexicanos. Las características de la investigación de Calderón la sitúan en sintonía con las líneas de la historia social, especialmente al ocuparse de los procesos que involucraran diferentes actores subalternos.

En cuanto a la estructura del libro, el autor lo divide en dos partes. La primera se titula *Antecedentes* y contiene un esbozo de los antecedentes del Programa de Educación Rural. El análisis parte de 1910, año clave para la futura conformación del Programa de Educación Rural al haberse desarrollado durante su curso el

¹ Maestro en Historia por El Colegio Mexiquense. Actualmente incorporado al programa del Doctorado en Historia Moderna y Contemporánea del Instituto Mora. Contacto: [mvictoreder@gmail.com].

Congreso Indianista (en el marco de los festejos del centenario de la independencia). Al dejar planteados los problemas y la forma de encontrar soluciones alcanzada mediante la educación pública, ese evento resulta determinante para entender cómo se va a desarrollar el complejo entramado del proceso de la implementación del proyecto educativo rural.

La primera parte consta de dos apartados. En el primero el autor se adentra en el problema indígena y en el tema de la educación. En él se destaca el papel de actores influyentes como Francisco Pimentel, quien fuera el primer autor mexicano en proponer el análisis científico del problema indígena, siguiendo enfoques propuestos desde la historia y la sociología. El problema indígena era concebido como una degeneración de los indios y Pimentel situaba su origen en tiempos de la colonia. Sin embargo, Calderón explica la dedicación de Pimentel por demostrar las virtudes y capacidades de los indígenas para instruirse.

También el autor aborda la promulgación en el Estado de Chihuahua de la primera ley indígena del siglo XX, que se basaba en la necesidad de proporcionar al indio un terreno para que pudiera trabajar sin que se enajenara de su cultura. En lo educativo planteaba una instrucción del indígena para volverlo útil para la sociedad, pero sin perder de vista sus necesidades culturales específicas. El análisis del autor fue exhaustivo y cuidadoso, especialmente por no dejar fuera los pormenores que se derivaron de la puesta en marcha de la ley indígena. En ese sentido, el autor

explica la creación de una comisión dedicada a investigar a las culturas indígenas para poder alcanzar el mejoramiento de las mismas.

El segundo apartado se enfoca en la educación rural del Valle de Teotihuacán, donde el principal actor fue Manuel Gamio, destacando las características de un innovador programa integral que tuvo lugar en México entre 1917 y 1922, el cual involucro la investigación antropológica y la educación rural. Entre las características que señala Calderón del análisis del proyecto de Gamio, destaca el propósito de incorporar a los indígenas a la Nación mexicana. Para ello se integró un equipo multidisciplinario con el que se censó a la población y se estudió su entramado cultural (idioma, tipo físico y tradiciones) mediante la creación de la Dirección de Antropología.

La segunda parte del libro lleva por título *Educación rural y experimentos sociales*. En ella el autor hace una reconstrucción del proceso histórico a partir del proyecto de José Vasconcelos para la educación rural, el cual involucró a los maestros misioneros pasando posteriormente a las misiones culturales. Con ello el autor descubre elementos que representaron flaquezas para la iniciativa de Vasconcelos. Los favores políticos, el vicio y las prácticas ajenas a la enseñanza son algunos de los problemas que Calderón desentraña en el análisis de la propuesta vasconcelista.

La dinámica del proceso estudiado por el autor en esta parte del libro se adentra en los cambios de la educación rural que

caracterizaron la gestión de Manuel Puig como secretario de Educación Pública durante el gobierno de Plutarco Elías Calles. Dentro de la misma temática, el análisis de Calderón se extiende hasta las propuestas educativas durante el maximato, en el cual el concepto de *problema indígena* evoluciona al de *problema rural*. Por otro lado, el reparto agrario y la educación rural juegan un papel importante al incorporar actores como campesinos y profesores al Estado de la posrevolución, materializándose en estructuras corporativas.

El autor culmina su estudio mediante el análisis de cuatro proyectos que la SEP puso en marcha en diferentes puntos de la República Mexicana para educar a la población de zonas rurales, lo cual es importante porque con ello se pueden conocer las particularidades que se presentaron en cada uno, es decir, cómo se adaptaron los proyectos al contexto local y de qué manera fueron recibidos.

De manera específica se analizan las Misiones Culturales Itinerantes en diferentes pueblos de Michoacán, entre ellos Pueblo Nuevo, Jicalán, Uruapan y Tacámbaro en 1926, posteriormente Tlacotepec, Tingambato, Villa Jiménez, Paracho, Erongarícuaro y Nahuatzen en 1928. De los hallazgos del análisis de esos pueblos se destaca el papel de los maestros rurales y los habitantes de las comunidades en sus esfuerzos por adaptarse a los programas que la SEP implementó en esa región. Otro aspecto importante está relacionado con el contexto político de 1926, año en que tuvo lugar

el conflicto cristero. Al respecto, el texto ofrece una mirada de la configuración cultural de los habitantes y de las comunidades michoacanas forjadas desde el conflicto entre la Iglesia y el Estado.

Un ejemplo de las zonas de estudio, debido a la problemática del sitio, es Actopan: una fuerte concentración de indígenas de origen otomí, estragos por las aguas negras de la Ciudad de México, alcoholismo, analfabetismo, pobreza y falta de espacios de socialización fueron los elementos a combatir mediante dos misiones, una itinerante en 1927 y una permanente en 1928. Un amplio equipo de profesionales estuvo detrás del proyecto para apoyar en distintos ámbitos como educación, instrucción de oficios, higiene y fomento de sociabilidad, sin embargo, Calderón destaca el papel de Carlos Basauri, quien mostró preocupación por la gente de origen otomí. Los problemas resultantes del experimento reflejaron resultados poco satisfactorios al fomentar actividades que no se ajustaban a las necesidades del pueblo y al evidenciar que no se había logrado fortalecer el trabajo comunitario. La misión solo duró un poco después de su traslado a Ixmiquilpan, en 1932, por lo que fue uno de los experimentos de mayor vigencia.

En general, la obra constituye una mirada histórica del proyecto de educación rural, la cual estuvo diseñada de forma distinta respecto de la educación de zonas urbanas. Al respecto, los hallazgos de Calderón dan cuenta de las ideas que circularon entre los arquitectos de la educación rural, quienes miraron en la ciudad

el ejemplo de civilización y progreso al que tenían que llegar las zonas rurales y los indígenas. Sin embargo, los alcances de la obra pueden ir más allá; dentro del análisis de los experimentos sociales, el autor se adentra en las reflexiones sobre otros procesos que tienen que ver con relaciones de poder a nivel local o institucional. Por otro lado, también se aportan elementos sobre la vida cotidiana de las comunidades indígenas de principios del siglo XX, es decir, las costumbres, tradiciones, cosmovisiones y socialización.

El análisis de las misiones itinerantes y permanentes representó el cumplimiento del objetivo que el autor se planteó, atendiendo al cambio cultural en la vida rural que emanó del Estado de posrevolución y del nuevo sistema político.

La obra puede ser leída por distintos tipos de público: por un lado, los lectores especializados, como historiadores interesados en los procesos educativos que involucran a un colectivo social, o bien quienes se interesan en los procesos culturales. Para los pedagogos también puede resultar de gran interés, especialmente para entender los grandes problemas educativos en los poblados indígenas que siguen sin resolverse y que tienen que ver con la falta de atención a la diversidad cultural de los pueblos. Ese punto podría desprender una aportación más de la investigación de Calderón, aterrizándola al presente, pues puede ser un referente para reorientar el rumbo educativo de las zonas rurales que hoy en día, se encuentran en desventaja respecto de las zonas urbanas. Por otro lado, para el público en general puede representar material de

reflexión que ayude a entender la importancia de la educación pública en un país con marcadas desigualdades sociales.

Román, M. S. (2018). *Luz Vieira Méndez. Entre viajes y desplazamientos*. Colección Nuestras Hacedoras (Edición Inaugural), Número Especial 1-2. Paraná: Área de Publicaciones, Secretaría de Extensión y Derechos Humanos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias, Universidad Autónoma de Entre Ríos, 42 pp., ISBN 978-987-348-3

*Raúl Enrique Piazzentino*¹

El libro de Mario Sebastián Román constituye una contribución al campo de la historiografía educativa argentina que recupera la figura de Luz Vieira Méndez y su trayectoria en la educación inicial y la formación docente en los escenarios educativos entrerriano, argentino y latinoamericano. El aporte resulta de un doble proceso de análisis

que parte del reconocimiento de huellas de los discursos pedagógicos alternativos en la biografía, trayectoria intelectual y pedagógica de Luz Vieira Méndez. A partir de esas trazas, el autor reconstruye las condiciones discursivas de producción en las que se van generando las variaciones de esos discursos, afirmados diferencialmente ante el exterior constitutivo del normalismo, en los procesos de su inauguración, hegemonía y del inicio del proceso de clausura en la provincia de Entre Ríos.

El texto, que inaugura la Colección Nuestras Hacedoras del área de Publicaciones de la Secretaría de Extensión y Derechos Humanos (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias, Universidad Autónoma de Entre Ríos), se centra en una intertextualidad de fuentes en torno a la figura y la producción de Luz Vieira Méndez. La primera parte introduce al lector en el recorrido que se propone en el texto, donde se sitúa a Vieira Méndez en la serie de discursos pedagógicos alternativos en la historia educativa entrerriana. En la segunda parte, se desarrolla sintéticamente cuáles fueron tales discursos pedagógicos alternativos, en el período 1870-1930, que antecieron a la pedagoga, para posteriormente, en los apartados tres, cuatro y cinco, focalizar específicamente en su figura.

¹ Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación. Profesor en formación docente inicial y Rector de la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón, Villaguay, Entre Ríos, Argentina. Contacto: [rpiazzentino@hotmail.com].

Respecto del segundo apartado, el autor da cuenta, al decir de Buenfil Burgos (2009), del carácter relacional, abierto y precario de todo discurso, afirmado negativamente ante un exterior que, a la vez que lo constituye, lo amenaza permanentemente en su configuración. En este sentido, a partir del reconocimiento de marcas de los discursos pedagógicos renovadores en las figuras del hacer educativo de Luz Vieira Méndez, reconstruye la configuración relacional de estos discursos alternativos con los momentos inaugurales (1870-1876), de hegemonía (1876-1910) y clausura (1920-1932) del discurso normalista en Entre Ríos.

En esta línea de trabajo destaca un primer momento coincidente con la gestión de George Stearn en el rectorado de la Escuela Normal de Paraná, en el que Román reconoce la coexistencia de las experiencias alternativas con el proceso de articulación del propio discurso del normalismo, en el que las alternativas se alojan en el espacio abierto existente entre la pedagogía norteamericana y el desconocimiento de la realidad nativa. Estas experiencias asumieron la modalidad de acciones educativas innovadoras, materializadas en clases nocturnas destinadas a obreros en la propia Escuela Normal y en localidades, como Gualaguay, del interior provincial.

Asimismo, Román reconoce un segundo momento durante la gestión de José María Torres en el rectorado, caracterizado por la tendencia hegemónica del discurso

normalista, fijado en torno a los puntos discursivos privilegiados de la centralidad educativa del Estado y del método, el disciplinamiento y la jerarquía burocrática. La sedimentación de estas fijaciones constituirá una frontera política que, por una parte, delimitará afirmativamente el sentido de la configuración del normalismo y, por otra, excluirá los discursos educativos alternativos.

Sin embargo, Román advierte los inicios de un proceso de dislocación de la cultura pedagógica tendiente a la clausura del normalismo (1920-1932) que se expresará en las disidencias de algunos discípulos de Torres, tales como Vergara, Victoria, Mercante, Ferreyra, Bassi, Zubiaur, Herrera y Podestá, pero también en la irrupción de ideas tolstianas que alcanzan carnadura en las experiencias de Francisco Podestá y en cierto consenso sobre el agotamiento de la escuela clásica y la necesidad de renovación.

Asimismo, esta dislocación del campo pedagógico normalista, de acuerdo con Román, se radicaliza a partir de un conjunto de disrupciones ligadas, por un lado, con la irrupción de ideas de la Escuela Nueva, la Escuela Activa y el Pragmatismo, con la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de la Universidad Nacional del Litoral, por otro, y finalmente con el Ensayo de Educación Nueva desarrollado por Celia Ortiz de Montoya desde el Instituto de Pedagogía de la Facultad (en el ámbito de la Escuela Normal). Esta última

variación de las alternativas pedagógicas preludia un proceso de clausura que dislocará los puntos discursivos privilegiados del normalismo, esto es, la desarticulación de elementos ligados al disciplinamiento, el culto al método, la centralidad de la figura del maestro y la rigidez espacio-temporal en los procesos educativos.

En estas condiciones de posibilidad, atravesadas por antagonismos, disrupciones, dislocaciones y clausuras de los discursos, se produce una reconfiguración de los campos pedagógico, intelectual y técnico-profesional docente en la que se va constituyendo la posición intelectual, pedagógica y sindical de Luz Vieira Méndez. Los discursos renovadores constituirán ese rasgo de identidad que permite reconocer la posición, la trayectoria y las figuras de su hacer educativo en su tiempo.

En la tercera parte del texto, Román nos ofrece elementos que permiten reconocer una regularidad (Foucault, 2002) de los discursos pedagógicos renovadores en el hacer educativo de Méndez, desde sus años escolares —y durante su formación profesional como maestra normal nacional primeramente—, como profesora de enseñanza secundaria, normal y especial en pedagogía y filosofía, y especialmente en el encuentro intelectual y el trabajo sostenido desde las cátedras de Celia Ortiz de Montoya. Como señala el autor, Vieira Méndez fue discípula dilecta y encontró en el espacio intelectual abierto por Montoya las condiciones de posibilidad para sus derivas por los discursos de la

vanguardia pedagógica, sus viajes y desplazamientos por los escenarios educativos provincial, nacional y latinoamericano.

El ensayo experimental de Kindergarten en la Escuela Superior Provincial n.º 1 «Del Centenario» de Paraná, promediando la segunda parte de la década del treinta, constituyó una apuesta política que interpeló el sentido hegemónico de la escolaridad primaria en torno a la alfabetización, fijado desde el discurso del normalismo. Esta exterioridad constituirá la frontera a partir de la cual Vieira Méndez procurará especificar y afirmar diferencialmente una discursividad del jardín de infantes.

En paralelo a esta experiencia, Vieira Méndez milita gremialmente en pos de reposicionar la figura del profesor secundario. De acuerdo al desarrollo de Román en el cuarto apartado del libro, esta militancia se comprende en las condiciones de posibilidad de finales de la década del treinta y comienzos de los cuarenta, en las que la pertenencia al campo pedagógico e intelectual se regía por una lógica basada en el favor y el clientelismo político. En tal sentido, Méndez participó en la creación y presidió el *Círculo de Profesores Diplomados en Enseñanza Secundaria de Paraná*, ámbito desde el cual desarrolló propuestas de formación, creó una biblioteca especializada, aportó en el debate en el Proyecto Coll de reforma y abogó por la prioridad de los profesores diplomados en el acceso a las funciones docentes.

Tras siete años de militancia en el *Círculo* comenzó, como señala Román en el quinto y último apartado del texto, un camino de viajes y desplazamientos signados por la vanguardia pedagógica, no exentos de persecuciones ideológicas, expulsiones y cesantías. A partir de 1943 —y por cuatro años— se radica en Córdoba por invitación de Antonio Sobral, ocupando la vicedirección de la escuela normal, en cuyo proyecto de creación habían participado Santiago del Castillo y Saúl Taborda. Desde el ejercicio del cargo y la docencia en esa institución brega por la realización de concursos públicos y abiertos con marcada prioridad por el título de profesor para el acceso a la docencia.

La cesantía en dicho cargo en los inicios de 1947 abre un capítulo de viajes y desplazamientos por el continente americano. Primero en Venezuela, invitada por el presidente Rómulo Gallegos para asistir técnicamente las escuelas normales del país. Luego, tras el derrocamiento de Gallegos, viaja a Estados Unidos donde recibe una beca de la Asociación Americana de Mujeres Universitarias para realizar estudios en la *Ohio State University*. Inmediatamente después de obtener un máster es convocada por la UNESCO para colaborar como experta en la formación de maestros en las Misiones de Asistencia Técnica Educativa en América Latina, lo que la lleva a recorrer los países de la región durante los años cincuenta.

La errancia la llevó nuevamente a Chile para, primeramente, coordinar el Proyecto Principal de Alfabetización

de América Latina y, luego, ocupar la Jefatura de la Misión de Expertos de la UNESCO. De ahí retorna a Argentina en 1964 para presidir el Consejo Nacional de Educación, posición que le permite llegar a París para participar del Grupo de Consultores para la Promoción de la Mujer, del Primer Seminario de Planeamiento y recibir la Condecoración «Andrés Bello» en Venezuela en reconocimiento de sus actuaciones destacadas. La dictadura de la denominada *Revolución Argentina* interviene el Consejo Nacional de Educación y Vieira Méndez se exila en Chile, donde retoma su carrera internacional en la UNESCO.

El libro de Mario Sebastián Román, finalmente, además de constituir un valioso aporte para el campo de la historiografía educativa argentina, nos ofrece, por una parte, una recuperación de la figura de Luz Vieira Méndez, de sus viajes y desplazamientos por los escenarios educativos entrerriano, argentino y latinoamericano. Por otra, a través de una lectura anclada en una analítica discursiva, inscribe y hace comprensible la constitución de la posición de Vieira Méndez al interior de unas condiciones de posibilidad atravesadas por antagonismos, disrupciones, dislocaciones y clausuras existentes entre los discursos alternativos y la configuración discursiva del normalismo.

Referencias bibliográficas

Buenfil Burgos, R. N. (2009). “Análisis político de discurso e historia de la educación”. En Pini, M. (comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: Universidad Nacional de San Martín Edita, p. 77-121.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



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.

