

ACTAS CIENTÍFICAS

Memoria académica

XXII Jornadas Argentinas
de Historia de la Educación
Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN



PARTE

1

📅 30 y 31 de agosto - 1 y 2 de septiembre

📍 Facultad de Humanidades y Artes - UNR

Organizan



Actas científicas tomo I : memoria académica de las XII Jornadas
Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana /
Nicolás Arata ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
SAIEHE Edita, 2024. 450 p. ; 21 x 29 cm.

ISBN 978-631-90154-1-6

1. Educación. 2. Historia. 3. Argentina. I. Arata, Nicolás
CDD 982



XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

Instituciones Convocantes

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación
Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

Coordinación General

Nicolás Arata (UNIPE/UBA), Gabriela Lamelas (UNC/UNIPE), Lucía Merlos (UNLP), Silvia Serra (UNR), Elisa Welti (UNR), Natalia Fattore (UNR), Natalia García (UNR)

Comité Académico

Adriana Puiggrós (UNIPE/UBA), Sandra Carli (UBA), Angela Aisenstein (UNLu), Teresa Laura Artieda (UNNE), Roberto Gerardo Bianchetti (UNSa), Roberto Aníbal Bottarini (UNLu), Marcelo Caruso (H.U-Berlín), Inés Dussel (DIE-CINVESTAV), Silvia Finocchio (UNLP), Rafael Santiago Gagliano (UBA), Luis Garcés (UNSJ), Carolina G. Kaufmann (UNR), María Cristina Linares (UNLu), María del Pilar López (UNER), Pablo Pineau (UBA), Myriam Southwell (UNLP), Lidia Mercedes Rodríguez (UBA), Mirta Teobaldo (UNCo), Ana Diamant (UNIPE-UBA)

Comité Organizador

Myriam Southwell (UNLP), Silvia Finocchio (UNLP), Mariano Ricardes (UNLu), Valeria Macía (UNJu), Sonia Elizabeth Riveros (UNSL), Valeria Alejandra Olalla (UNER), Alcides David Musín (UNNE), Agustín Assaneo (UNIPE), Mariano Sironi (UNR), Armando Ramón del Valle Jugo Suárez (ISPP N° 1 - Sgo. del Estero), Eugenia Guida (UNR), Gabriela D'Ascanio (UNR), Paula Caldo (UNR), Micaela Pellegrini (UNR), Ana Abramowski (UNGS)

Organizan



Apoyan



Agencia I+D+i

Palabras preliminares

Las actas reunidas en la presente publicación están conformadas por las ponencias presentadas en las *XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. El entorno donde fueron leídas, estuvo marcado por un clima de reencuentros y celebraciones.

Al igual que muchos otros eventos académicos, las jornadas previas habían tenido lugar en el marco de la postpandemia. La Universidad Pedagógica Nacional nos alojó en aquel momento complejo, colaborando con apoyos académicos, recursos virtuales y un espacio para la realización de un emotivo acto de clausura, precedido por el rector de la UNPE, Adrián Cannellotto, y la presidenta de la SAIEHE, Ana Diamant.

Como lo marca nuestra tradición itinerante, las siguientes jornadas se mudarían de sede, hacia la provincia de Santa Fe. Con más de 200 ponencias y más de 500 participantes, Rosario fue una fiesta.

Las conferencias magistrales ofrecidas por Inés Dussel y Cynthia Greive Veiga; las múltiples presentaciones de libros, los talleres de formación, la clínica de investigadores/as en formación, el ciclo de cine-debate y las vistas a sitios de interés pedagógico -entre otras actividades- expusieron la vitalidad de una comunidad que -a casi treinta años de su creación- articula con las tradiciones fundantes y se renueva al calor de las transformaciones que han tenido lugar en los últimos años.



Nicolás Arata
Presidente de la SAIEHE

Introducción

Desde las primeras jornadas iniciadas en la década de 1990, la **Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación** (SAIEHE) se da cita y abre un encuentro para el debate académico y sociopolítico sobre la investigación y la enseñanza de la historia e historiografía educativa. Un espacio y tiempo especialmente preparado y dedicado al intercambio y la reflexión de problemáticas locales, regionales, nacionales y latinoamericanas, promoviendo y fortaleciendo redes de trabajo y producciones del campo disciplinar en diálogo con otras áreas del conocimiento.

En particular, las **XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y III Encuentro de Investigadores en Formación** realizado en la **Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario** los días **31 de agosto, 1 y 2 de septiembre de 2023**, nos convocó en torno de los 40 años desde la recuperación democrática en 1983. Bajo los ejes irrenunciables de memoria, verdad y justicia, el aniversario cobró su cabal sentido en la defensa de los derechos ganados y ampliados en estas décadas y en la propia pluralidad de experiencias, enfoques y líneas de estudio presentados en mesas de trabajo, talleres, paneles y foros.

Ciertamente, la última dictadura argentina (1976-1983) se inscribe en un siglo marcado por constantes irrupciones y alteraciones de la vida institucional que suman un total de veinticinco años bajo regímenes castrenses alternados por numerosos “planteos”, “asonadas”, levantamientos militares, golpes de Estado fallidos y periodos de semi-democracias. No obstante, el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” iniciado el 24 de marzo de 1976 constituyó el capítulo más oscuro de nuestra historia dado la profundidad, organización y alcance de su talante represivo y criminal. Sin lugar a duda, el Terrorismo de Estado traspasó los muros escolares incluyendo y sumergiendo el sistema educativo en lógicas ampliadas de clara tendencia conservadora, nacionalista, disciplinadora y excluyente. La moralización y el oscurantismo se expresó en prácticas, discursos, normativas y políticas que resignificaron la cultura escolar e institucional, al tiempo que – entre sus intersticios – se registraron resistencias y alternativas.

Desde 1983 se abrió un escenario de recuperación de las instituciones de la democracia impulsado por las luchas de los organismos de derechos humanos, movimientos sociales y algunos partidos políticos y sindicatos. La agenda combinó el

reclamo por la recuperación de derechos, el enjuiciamiento a la Junta Militar y a los responsables de los de los delitos de lesa humanidad cometidos y la visibilización de la enorme deuda social contraída con los sectores populares de nuestro país. En todos estos casos, la educación ocupó y ocupa un rol fundamental al calor de profundos debates como el que tuvo lugar a propósito del Congreso Pedagógico Nacional, convocado en 1984.

La comunidad de historiadores e historiadoras de la educación viene contribuyendo a analizar los impactos y alcances de las políticas dictatoriales y los desafíos que todavía decantan, especialmente en la reconstrucción de una trama escolar pública y curricular inclusivas. Estos estudios han permitido interpretar algunas claves del pasado educativo reciente, revisando sin clausura las periodizaciones, transiciones, registros regionales, reappropriaciones y resistencias, improntas institucionales, discursos pedagógicos y proyectos comunitarios. Gracias a muchas de esas investigaciones el terrorismo de Estado no solo fue mostrando sus rupturas y continuidades, sino sus persistencias y latencias al presente.

Con ello, las **XXII** jornadas de **Rosario** se presentaron bajo el lema “**A 40 años de la recuperación democrática: legados, debates y desafíos en la historia de la educación**” registrando múltiples líneas de trabajo reunidas en los siguientes ejes temáticos. A saber: Mesa 1. **Historiografías, archivos y fuentes: nuevas perspectivas y debates teóricos** según vuelve sobre el problema de la constitución teórico-práctica de la historia de la educación incluyendo experiencias asentadas en sitios de memoria, archivos y museos. La mesa 2. **Cultura material, tiempos, espacios y territorios** remite especialmente al giro espacial según convoca a indagar en las interacciones, prácticas, usos y múltiples temporalidades inscriptas en la materialidad del universo escolar. La mesa 3 denominada **Interculturalidad, educación popular, experiencias socioculturales y movimientos sociales** retoma el carácter polisémico del significante educación popular en los múltiples sentidos atribuidos desde el siglo XIX. También la mesa 4 sobre **currículum, saberes, enseñanza y formación docente** remite a un eje fundante de las primeras jornadas identificando los nuevos estudios en la materia. En la mesa 5 **Ideas y conceptos: circulaciones entre lo regional, lo nacional, lo transnacional. Perspectivas comparadas**, se siguen las trayectorias, circulaciones, recepciones e hibridación de ideas e intelectuales de influencia el campo. Por su parte, y en clara sintonía con la mirada transversal que singulariza este evento, se cita la mesa 6 **Autoritarismos, guerras,**

migraciones y exilios. En lo particular del nivel superior, la mesa 7 **Universidad. Prácticas formativas, investigación y extensión** reúne producciones académicas focalizadas en la rica historia universitaria. La mesa 8 sobre **Estéticas, sensibilidades y emociones** se adentra en una línea de trabajo que cobró relevancia en las últimas décadas a partir del cuestionamiento de las visiones naturalistas y biologicistas del sentir y sus registros en prácticas y discursos pedagógicos modernos. De forma parcial, este tópico continúa en la mesa 9 **Sujetos, cuerpos y subjetividades** en una invitación a problematizar la producción y resistencia de los cuerpos en la trama educativa. La mesa 10 sobre **Instituciones y sentidos de la escolarización. Procesos y experiencias regionales y singulares** convoca a procesos históricos amplios sostenidos por movimientos y grupos que tensionaron algunos de los sentidos asignados a los procesos educativos y de escolarización. Finalmente, la mesa 11 denominada **Perspectivas críticas en el campo de la educación y la pedagogía: género, lenguajes y discursos** aborda los discursos hegemónicos en la elaboración y transmisión de epistemes, concepciones, imaginarios y saberes que hacen a la configuración cultural histórica de las naciones y sujetos.

La heterogeneidad y riqueza de los estudios compartidos en las citadas mesas tuvieron su continuidad en propuestas especiales en variados formatos como **conferencias** magistrales a cargo de notables investigadoras, **conversatorios, talleres** en temáticas emergentes, clínicas, presentaciones de **libros**, proyección de **documentales** en sala de cine, premios y homenajes. De igual modo, y en lo que constituyó un rasgo federal al tiempo que singular de las jornadas en su XXII edición, se sumaron **visitas guiadas** a espacios e instituciones clave de la historia rosarina que desarrollaron proyectos pedagógicos de fuerte influencia local con proyección nacional e internacional. Así, se recorrieron los edificios del **Normal 1** y **Normal 2** construidos en los años 1897 y 1905 respectivamente, la emblemática **Biblioteca Vigil** (1959-1977) a la fecha señalizada como Sitio de Memoria del Terrorismo de Estado, el **Archivo Cossettini** localizado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET-UNR) el cual reúne parte significativa del fondo documental de la experiencia escolanovista llevada adelante Olga y Leticia Cossettini (1935-1950) y el **Cementerio de Disidentes** creado en 1860 donde reposan los restos de las maestras norteamericanas Sara Strong, Virginia Disosway Allen, Clara Gillies, Jane Hunt, Guillermina Tallon y Mary Ann Gillies.

Silvia Serra, Elisa Welti, Natalia Fattore, Natalia García

(Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario)

ÍNDICE

Mesa 1: Historiografías, archivos y fuentes: nuevas perspectivas y debates teóricos..... 12

Fotografia e pesquisa em História da Educação: desafios e possibilidades metodológicas
Clara Zandomenico Malverdes

Usos y conceptos de lo artístico en la enseñanza de la historia a través de la exhibición Pintores de la historia del Museo Histórico Nacional
Mariela Delnegro; Guillermina Fressoli

“Registrar y producir el acontecimiento”: El proceso de (re)construcción del Archivo Histórico de la Biblioteca Vigil (Rosario, Santa Fe)
Natalia García

La punta del ovillo: Análisis de una fuente histórica para la reconstrucción de la Colección Infantil de la Biblioteca de la Escuela Normal N° 7 en el período 1910-1940
Marina Peleteiro

De la historia a la memoria. El archivo en la recuperación del Nunca más de la Universidad Nacional de San Luis
Sonia Elizabeth Riveros

O Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II: Lugar de Memória para a História da Educação no Brasil.
Elisabeth Monteiro da Silva

El Museo de las Escuelas y el acceso a las fuentes: el caso de los cuadernos escolares
Mariano Ricardes

Objetos de estudio, estrategias y abordajes en la producción de la historia de la educación de Santa Fe
Gabriela D’Ascanio

Dilemas y reflexiones a propósito de una experiencia de investigación en un archivo personal
Vanesa Deldivedro; Luciana Garatte

De la evidencia al problema: concepciones heredadas del archivo de la educación y nuevos desafíos en la era del tecnoceno
Nicolás Arata

Docentes y escuelas en la segunda mitad del siglo XIX: un abordaje de diversos archivos digitalizados desde la historia social
Paula Erijman

Archivos escolares para la Historia de la Educación. De papeles a patrimonio documental en una escuela de Santa Fe

María Laura Tornay

Imagens escolares: catálogo de fontes fotográficas para a História da Educação no Espírito Santo (Brasil)

André Malverdes

Educación y democracia desde una perspectiva historiográfica: la concepción de la democracia en la escuela en las primeras décadas del sistema educativo

Laura Guic

Primeros estudios históricos y estadísticos del sistema de educación pública (1880 – 1910).

Roberto Marengo

El diario La Unión como actor en los debates del Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1986-1987)

Liliana Anahi Rivas; Mirtha Evelia Guillamondegui; Adolfo Nieva Silver

Las resurrecciones de Sarmiento en el día del maestro Notas para una larga historia

Flavia Fiorucci

A constituição da História de Instituições Escolares como objeto de estudo no Brasil: balanço historiográfico da Revista Brasileira de História da Educação (2001-2019)

Ademir Valdir dos Santos; Ariclê Vechia

La prescripción de la historia y la geografía como disciplinas escolares. Historicidad y genealogía

Estrella Mattia

Mesa 2: Cultura material, tiempos, espacios y territorios... 120

La memoria escolar de estudiantes en Argentina, Chile y Colombia

Mariana Tosolini; Alexander Aldana Bautista; Pérez Navarro Camila

Escuelas sin banderas: cultura material, identidades e instituciones educativas de la campaña de Buenos Aires (1820-1880)

José Bustamante Vismara

Construyendo identidad educativa: libros escolares en la década de 1930 y su relevancia en la educación argentina bajo el prisma de las nuevas ideas pedagógicas y la interacción nacional-provincial

María Belén Trejo; Lucía Rubinstein Crespin; Sofía Comelatto

Educación Común en los Territorios Nacionales (1890-1940)

Adrián Cammarota

Un estudio de cultura material a partir de small forms: el “Inventario de Escuelas, Territorios y colonias”. Gobernación de Neuquén, principios del siglo XX

Lucila da Silva

Maestros y prácticas de lectura en la Patagonia. Una mirada desde las memorias docentes (1914-1946)

Magalí Mayol

Dinámicas de inclusión/exclusión en una escuela secundaria neuquina: tensiones entre el proyecto educativo y el edificio escolar

Luciana Machado

Educação, Utopia e Distopia: Belo Horizonte e La Plata na virada do século (1884-1897)

Frederico Alves Lopes

Escuelas públicas históricas. Reflexiones a partir de dos casos de la ciudad de Rosario, Argentina

María Claudina Blanc; Daniela Cattaneo; María Silvia Serra

Catedral al Norte, una escuela, dos edificios y una asociación de Ex-Alumnos

Ignacio Eduardo Britos; Juan Pablo Bohiler

Mesa 3: Interculturalidad, educación popular, experiencias socioculturales y movimientos sociales..... 181

Posiciones docentes: entre el paradigma de la diversidad y los mandatos y sentidos históricos de la educación secundaria

Gabriela Landesman

Participación e influencia del movimiento estudiantil del Instituto Superior de Educación Física en el ingreso a la Universidad de la República.

Juan Manuel Casais; Rafael Demarco; Ignacio Posada

Todos adentro. Pedagogía Experimental de Omar Dengo

Damián Leandro Sarro

Editores, escritores y maestros (en el tiempo)

Luisa Inés Moreno

Las movilizaciones docentes como crítica al neoliberalismo y la (extensa) transición a la democracia (Chile, 2014-2015)

Christian Matamoras Fernández

Entre el mandato y la trasgresión: maestros/as alfabetizadores/as de adultos/as indígenas. Colonia Aborigen Chaco, 1963-1975 (circa)

María José Ramírez

Escuelas populares y Sociedades Populares de Educación. Algunas reflexiones sobre el caso de Lomas de Zamora, 1900-1912

Alejandro Herrero

Mesa 4: Curriculum, saberes, enseñanza y formación docente..... 220

A BNCC e a Reforma Curricular: desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio para a rede

estadual de educação de Pernambuco

Adriano de Araújo Santos; Lúcia Maria Martins Giraffa

Emile Boutroux: eslabón espiritualista en la formación docente

Eda Gelmi; Tatiana Zancov

Formación docente, interpelaciones hacia la ESI en clave didáctica

Fabiana González; Manuel Agulleiro; José Gómez Chamorro

La formación docente. Perspectivas para una educación actual

Alicia Alderete; Lorena Lallita

Sentidos y posiciones en torno al trabajo docente en la Argentina del siglo XX

María José Draghi

La Formación Docente en Tucumán en los inicios de la década de 1990

Elizabeth Analía Jaimes; Susana Adela Barros

Los modos de enseñar en la formación docente inicial de la Ciudad de Buenos Aires para el nivel secundario en el período 2011 – 2018.

Daniel Rey; Tamara Lista; Milagros Estrada

Rosario Vera Peñaloza y su obra maestra. El Museo Argentino para la Escuela Primaria “Juan B. Terán” como espacio de formación docente

Sofía Dono Rubio

Las Conferencias Pedagógicas de maestros y maestras: Ciudad de Buenos Aires, 1870-1890

Juan Balduzzi; María Emilia Berardoni; Roberta Paula Spregelburd

Proyectar, dirigir y formar: propuestas y prácticas pedagógicas en escuelas normales. Córdoba, fines del siglo XIX y principios del XX

Amelia Fontaine Castelló; Gabriela Lamelas; Carolina Macchione

ADA. Revista de la Agremiación del Docente Argentino (1951-1953). Prensa educativa y organización sindical docente durante el primer peronismo

Sol Maluendez

La cuestión de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación: federalización y repedagogización de la Educación Física infantil (1963-1983)

Daniela Mansi

Las Ciencias de la Educación en los Profesorados de la Provincia de Santa Fe (1964-2023)

Silvana Delgado

La enseñanza de las artes entre la formación del magisterio y la escuela común

Alejandra Mare; Angela Aisenstein

Ángel Guido entre las artes plásticas y la arquitectura: enseñanza y saberes en discusión

Ariel Ibarra; Claudia Semorile; María Elisa Welti

Juan Mantovani y los inspectores ingenieros en la definición de los saberes técnicos (1930-1940)

María Eugenia Guida; Camila Carlachiani

La formación docente con perspectiva intercultural en Ushuaia. Demandas, vacancias y desafíos
Julieta Taquini

Misión, ciencia y religión en la enseñanza de la economía doméstica como disciplina escolar.
Uruguay 1900-1935
Carolina Clavero White

Debates en el origen del sistema de formación de profesores en la Argentina
Natalia Martinez; Gustavo Bombini

Mesa 5: Ideas y conceptos: circulaciones entre lo regional, lo nacional y lo transnacional. Perspectivas comparadas..... 324

Cultura escrita y educación en el siglo XIX Modos de lectura y prácticas de escritura en la
inmigración valdense, Uruguay 1958-1905
Gerardo Garay Montaner

Saúde infantil e educação sanitária: notas sobre a circulação transnacional de saberes
Heloísa Helena Pimenta Rocha

Actualización de memorias curriculares sobre un proyecto interdisciplinario para la formación
docente en la Provincia de Santa Fe
Alejandra Morzán

La traducción pedagógica de los discursos políticos en la Historia de la Educación Argentina
Nazareno Gomez

Circulación internacional y experiencias en el exilio de Ricardo Nassif
Luciana Garatte

Usos del futuro en el pasado. La historiografía del movimiento reformista y una lectura posible de
la obra de Julio V. González
Denisse Eliana Garrido

Mediaciones culturales entre lo local y lo nacional: La Comisión de Folklore del Consejo Nacional
de Educación (1939-1949)
Jonathan Emanuel Ott

Vitivinicultura y agencias técnicas: reflexiones a partir de la trayectoria de José Alazraqui en
Mendoza, Entre Ríos y Salta (Argentina, 1910-1919)
Janet P. Cian; Florencia Rodríguez Vázquez

Historia de la educación comparada en América Latina: referentes conceptuales y metodológicos
Absalón Jiménez

Obligatoriedad escolar para la educación común. La fuerza de una idea. (Argentina, 1880-1916)

Cecilia del Barro

La trayectoria política e intelectual de Óscar Jara Holliday. Su rol como agente central en la construcción del movimiento de educación popular latinoamericano (1972-1991)

Amparo Tirado

Las conferencias de César Godoy Urrutia en la provincia de San Juan y su relación con el anarquismo local (1929)

María Celeste Ríos Rosales

Mesa 6: Autoritarismos, guerras, migraciones y exilios..... 394

Psicopolítica y educación del cuerpo en el “Año de la Orientalidad” (Uruguay, 1975) a través de la Revista El Soldado

Raumar Rodríguez Giménez

Represión y resistencia. El caso de la AGECH durante la Dictadura Civil-Militar (1981-1987)

Isaías Vera

La formación en Investigación del Licenciado en Ciencias de la Educación (1976-1983) en la Universidad Nacional de San Luis. Sus efectos en los Trabajos Finales de la carrera

María Soledad Martínez

La Trayectoria Académica de Martha Fourcade en la creación y cierre de la carrera de Trabajo Social en la UNSL (1974-1976)

Carla Silvina Deheza

Publicaciones educativas: intentos de “desperonización” durante la “Revolución Libertadora” (1955-1958)

Leonardo Fonte; Gabriela Verónica Ferreyra

Vigilados y perseguidos: La represión estatal contra los trabajadores de la enseñanza media durante la dictadura en Uruguay (1973-1985)

Leonor Berná

El concepto de educación democrática en el IX Congresso Brasileiro de Educação, en el contexto de la dictadura del Estado Novo en Brasil (Río de Janeiro - 1945)

Carlos Eduardo Vieira; Cristiane Nunes de Faria

Maestras tucumanas en tiempos amargos. Relatos docentes sobre los efectos del cierre de ingenios azucareros (1966-1968)

Matilde Silva; Daniela Wieder

Rituales escolares, conciencia y cultura histórica. El caso de la Dictadura civil militar chilena (1974-1989)

Luis Garcés Aspée; Camila Morales Santibáñez

XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

Mesa 1: Historiografías, archivos y fuentes: nuevas perspectivas y debates teóricos



Conferencia: “Pedagogía, historia y política: una travesía intelectual” de Inés Dussel (DIE-CINVESTAV, México). Presentan: Nicolás Arata (UNIPe-UBA-SAIEHE) y Silvia Serra (UNR).

Fotografia e pesquisa em História da Educação: desafios e possibilidades metodológicas

Photography and research in the History of Education: challenges and methodological possibilities

Clara Zandomenico Malverdes¹

Palabras clave: Fotografia; História; Educação.

Introdução

A escolha do tema proposto para este trabalho relaciona-se a pesquisas realizadas desde a minha trajetória no mestrado, quando investiguei o “analfabetismo visual” no âmbito do ensino de história, nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante esse percurso, trabalhei com teorizações da Escola dos Annales, corrente descrita por Peter Burke (1997) como “a Revolução Francesa da historiografia”, que contribuiu em grande medida para a ampliação do conceito de fonte histórica. Com base no pensamento de Marc Bloch (2001), por exemplo, compreende-se as fontes históricas em suas mais variadas manifestações discursivas, abrangendo o uso de recursos iconográficos e audiovisuais, a literatura, a cultura material, a história oral e outras possibilidades.

No mestrado, entre os anos de 2015 e 2018, ao desenvolver estratégias de pesquisa, em particular com o uso da fotografia, refleti sobre as contribuições desse documento imagético como fonte histórica escolar no ensino de história, entendendo que o uso da imagem no ensino pressupõe um processo de estruturação do pensamento, configurando uma narrativa visual, assim como uma narrativa histórica.

A partir desse percurso no mestrado, das leituras e do diálogo profícuo com o Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação no Espírito Santo (Nucaphe), ampliou-se o interesse em compreender, por intermédio da leitura das imagens, elementos que compõem a narrativa histórica, agora no campo da historiografia da educação. Nessa perspectiva, pelo uso de fotografias como fontes, pretende-se compreender as relações entre modelos, experiências e práticas de escolarização desenvolvidos pelas instituições escolares e os seus sujeitos nas primeiras décadas do século XX.

Pesquisar a história da educação no Brasil e, de modo especial, a história da educação no Espírito Santo, compreende sujeitos, estruturas, modos de organização e de funcionamento de instituições escolares, situados em tempos históricos diversos nos quais se produzem as condições de existência no plano material e simbólico. Nessa linha de pensamento, tomando como recorte temporal os anos introdutórios da República no Brasil, este estudo explora possíveis usos da fotografia como fonte privilegiada de análise em estudos históricos sobre a educação no Espírito Santo.

Ao levantarmos questões referentes à reflexão sobre a fotografia, procuramos educar o olhar no sentido de perceber que a mesma pode produzir diversas mensagens em diferentes contextos. Como afirma Mauad (2005, p.142): “Na verdade é a competência de quem olha que fornece significados à imagem”.

No que diz respeito aos historiadores, Peter Burke (2004) evidencia um analfabetismo visual na utilização das fontes fotográficas, uma vez que a educação recebida, tanto na escola como na universidade, representa um treinamento para a leitura de textos escritos.

[...] Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-la como meras

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. Correo electrónico: clara.pedagoga@gmail.com

ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões (BURKE, 2004, p. 12).

Dessa maneira, fotografias passam a ser retiradas do contexto funcional, perdendo o seu poder comunicativo na medida em que são utilizadas para "ilustrar" narrativas escritas, geralmente com o mínimo de informação em legendas. Assim, o uso da fotografia como fonte para a história da educação requer um estudo preliminar, de cunho teórico- metodológico, considerando-se que a interpretação dessa fonte compreende múltiplas abordagens pautadas em construções humanas de mensagens não verbais.

Conclui-se, portanto, que evidências históricas e imagens são constituídas por investigações de sentido, e a fotografia pode ser um indício ou documento para a produção de uma narrativa, um texto, um ícone ou um monumento para (re)interpretar o passado. A partir da compreensão sustentada por Bloch (2001) e Ginzburg (1989) a respeito de documento, apostamos na busca por vestígios e pistas que nos forneçam informações para a escrita da história em contextos pesquisados. Como afirma Bloch (2001, p. 73):

[...] Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? [...].

Nesse cenário das fontes historiográficas, cabe ao historiador reconhecer todos os indícios como fonte e interpretá-los, entendendo que “[...] os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p.79).

No que se refere ao levantamento das fontes em relação à História da Educação no Espírito Santo, trata-se de investigar e explorar tanto os documentos disponíveis como também a possível escassez das fontes. Dessa maneira, a presente pesquisa pretende localizar e analisar fontes até então “negligenciadas” ou, até o momento, não encontradas.

Em um levantamento preliminar que realizamos com o objetivo de selecionar fotografias produzidas no período de grandes reformas educacionais no Espírito Santo na primeira metade do século XX, utilizamos o acervo fotográfico do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES).

O APEES foi criado pelo Presidente do Estado, Jerônimo Monteiro, que dava especial atenção à documentação produzida no seu governo, com a intenção de registrar e emoldurar o processo de modernização republicana no Espírito Santo. Criou, para tanto, via Lei nº 559, de 18 de julho de 1908, o “Arquivo Público Espírito-Santense” que hoje conta com aproximadamente 11 fundos documentais preservados em caráter definitivo, em função do seu valor comprobatório ou informativo. NO APEES encontramos várias coleções de fotografias, dentre elas o nosso corpus documental que se refere à coleção Jerônimo Monteiro, cuja data-limite é 1908-1916, na qual destacamos 55 itens referentes à História da Educação no Espírito Santo.

Reflexões e possibilidades metodológicas

Já se disse que o “analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? (BENJAMIN, 2012).

Figura 1 – Fotografia de um grupo escolar, em Anchieta



Escolares em Anchieta, 1910.
Termos: Anchieta ; Escolas ; Monteiro, J. de S.

[JM 114]

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Coleção Jerônimo Monteiro (1910). Espírito Santo, Brasil.

A fotografia acima, datada de 1910 e intitulada “Fotografia de um grupo escolar, em Anchieta”, compõe a Coleção Jerônimo Monteiro, na Série Educação, sob custódia do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES).

Ao olharmos para ela, parafraseando Georges Didi-Huberman (2010), podemos indagar: “O que vemos, e como vemos aquilo que nos olha?”. O que essa fotografia pode nos contar sobre a Educação capixaba na Primeira República? Para responder a essa questão, sugiro que tomemos como ponto de partida a frase que consta no escopo/conteúdo da descrição dada pelo Arquivo: “Professora e alunas, posando para uma fotografia”. Tomemos, ainda, a reflexão benjaminiana (ver epígrafe) quando, ao final de “Pequena história da fotografia”, questiona: “Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia?”.

A partir da perspectiva benjaminiana, a observação da legenda atribuída pelo arquivo público para a fotografia da Coleção Jerônimo Monteiro a respeito da educação capixaba, uma vez que a fotografia ganha o estatuto de linguagem social passível de ser lida, possibilitaria, do ponto de vista teórico-metodológico, considerar o olhar sobre a esfera do semelhante. Com base nos escritos de Walter Benjamin (2012), a “doutrina das semelhanças” lança mão de uma dimensão extrassensível entre o escrito e o falado, podendo revelar vestígios obscuros, estabelecendo um diálogo com o leitor que realiza a leitura que supera, muitas vezes, o planejamento consciente do fotógrafo.

Nessa perspectiva, alguns indícios tornam-se perceptíveis na fotografia analisada. Por exemplo, pelo ano e registros escolares disponíveis, a identificação da existência de um grupo em Anchieta não nos parece plausível, uma vez que o único (o primeiro) grupo escolar, criado através do Decreto nº 166, de 05 de setembro de 1908, estava localizado na capital do estado, Vitória. Trata-se do Grupo Escolar Gomes Cardim (GEGC), que recebeu o nome do próprio Secretário da Instrução Pública no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912). Portanto, acreditamos que, de fato, estamos diante não de um grupo escolar, mas de uma escola isolada, situada no município de Anchieta. Outra questão a ser observada, diz respeito à padronização estética conferida pela utilização de uniformes, com o intuito de dar visibilidade social às instituições escolares. No caso da fotografia em foco, as crianças não aparecem uniformizadas, mas aparentemente, criou-se um

protocolo de vestimenta especialmente para a ocasião. Sabe-se, por outro lado, que no período em que a foto foi tirada, ofícios e requerimentos enviados à Secretaria da Instrução relatavam dificuldade não só com relação ao uso do uniforme, como também de outros materiais necessários para as atividades escolares.

Tendo em vista que a foto analisada compõe um relatório do governo Jerônimo Monteiro, imagina-se que a escolha do tipo de lente e tomada de distância do fotógrafo, a curta distância, privilegiando os sujeitos em detrimento do espaço físico e do prédio escolar, salienta o propósito de divulgar os feitos do presidente do Estado. Considera-se, portanto, a probabilidade de que tenham sido privilegiados objetos, ângulos e imagens que pudessem contribuir positivamente para a visibilidade das instituições escolares durante o governo Monteiro.

Dar visibilidade a realizações governamentais na área da educação caracterizou a difusão da ideologia do projeto modernizador republicano, uma vez que autoridades públicas se colocaram como os reformadores ideais da sociedade, elegendo a instrução pública como objeto privilegiado das propostas renovadoras. Essa organização, com base no comportamento civilizado sob a forma do estado, pode ser observada no império, mas se materializa com maior força nas reformas oficiais, para planejar e reorganizar a educação no período republicano.

Os discursos da intelectualidade e autoridades públicas brasileiras, no início da República, faziam referência ao reordenamento social, ao progresso e à elevação do país à civilização. Dentro dessa complexa reorganização, as crianças foram tomadas como base, entendendo-se a escola como o centro promotor de experiências formativas a partir de parâmetros científicos, morais e cívicos. O principal palco para a execução desse projeto foram os Grupos Escolares. Portanto, a escola primária exerceu um papel fundamental na elaboração do imaginário da República e uma das formas de construir esse universo simbólico foi o registro por meio de fotografias. A partir desses registros, evidenciamos representações de uma política educacional com contornos arquitetônicos e realizações públicas, construindo os símbolos do progresso.

Temos aqui, portanto, algumas temáticas possíveis de investigação: Quem são os sujeitos da fotografia? Quem era a professora não identificada? Quais eram os investimentos destinados a escolas do interior/isoladas e o que as diferenciava dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas da capital? Quais eram as escolas que se apresentavam a partir da lente do fotógrafo do Espírito Santo no período pesquisado? Quem eram os fotógrafos contratados para realizar esses registros?

Seguindo perspectiva análoga da operação historiográfica, Ginzburg (1989) compara a prática do historiador ao ofício do detetive, uma vez que, no trabalho como as fontes, o procedimento indiciário explora o pormenor, a observação de pistas, o faro, os detalhes negligenciados, as singularidades, os dados marginais, ou seja, assentado no detalhe, que só um olhar apurado é capaz de perceber, na leitura a contrapelo.

No que se refere ao levantamento das fontes, Bloch (2001) nos orienta a explorar e investigar tanto os documentos garimpados como a possível escassez de fontes. Assim, ao investigar a história da educação no Espírito Santo, a presente pesquisa propõe-se a localizar e analisar fontes frequentemente “negligenciadas”. No tocante à História da Educação, trata-se de analisar as fontes trabalhadas sob a perspectiva de ampliar o arco investigativo da história, valorizando o diálogo de quem produziu o documento mediado pelo seu contexto de produção, como também as intenções de quem o lê.

Afinal, as imagens acumulam diferentes discursos emitidos por quem as observa, elaborando conceitos segundo visões próprias, bagagem cultural ou outras formas de leitura e apropriação inerentes ao contexto social. Dentro de um sistema de representações, as imagens podem dizer, nesse caso, o que se quer “olhar”. Destacamos que na história da iconografia, a fotografia representa a condensação do tempo histórico em um acontecimento. Sua exploração nos permite investigar não apenas o contexto e o sentido que assumem no tempo de sua realização, mas sua permanência na memória, suas transcrições e apropriações futuras. Dessa maneira, a relação entre a imagem fotográfica e a produção historiográfica, apresenta-se como expressão visual de uma

sensibilidade histórica coletiva.

Considerações possíveis

As ideias e reflexões aqui apresentadas se basearam em inquietações que continuam orientando a composição da pesquisa para compreender e interrogar os usos de imagens fotográficas como fonte para a escrita da história. Nesse sentido, levamos em conta múltiplas proposições embutidas na iniciativa de consumir as imagens e agenciar seus usos e funções sociais. Enfatizamos, também, que sentidos plurais atribuídos à fotografia exigem cuidados teóricos referentes a estratégias de análise e a necessidade de se referenciar a historicidade que produz essa fonte. Aspectos políticos, administrativos, sociais, culturais, econômicos e as dinâmicas que envolvem as instituições em uma sociedade, por exemplo, são elementos que mobilizarão nossas discussões em torno da pesquisa.

Ressaltamos que este estudo aborda uma temática ainda pouco explorada pelos pesquisadores da área de História da Educação, sobretudo de forma entrecruzada com questões teórico-metodológicas propostas pela micro-história e o método indiciário. São recentes as pesquisas que propõem investigações no campo da análise fotográfica como fonte de informações históricas, no Brasil.

A nossa intenção, coincidindo com a argumentação de Ginzburg (2010, p. 18), consistirá em “[...] conduzir a pesquisa simultaneamente nas duas frentes, a do comissionamento e da iconografia, integrando os dados das duas séries”. No processo de coleta, seleção e análise dos documentos que possam contribuir para a investigação proposta, temos em mente que, para potencializar as fontes e os resultados obtidos, faz-se necessário que

[...] antes de mais nada, que o pesquisador “invente” um método que melhor funcione para explorar cada documento e, ao mesmo tempo, o conjunto de documentos. É preciso que o pesquisador saiba lidar com a grande dose de imprevisibilidade que sempre acompanha o fazer histórico. Não há métodos infalíveis e cada historiador tem o seu: [...]. O imprescindível é dar inteligibilidade ao material que se dispõe e uma das ferramentas mais importantes para que isso ocorra é o necessário estabelecimento de categorias (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 94-95).

Quando se pesquisa acervo fotográfico é necessário ampliar o escopo a arquivos escolares, arquivos pessoais de familiares de ex-alunos e/ou professores, bibliotecas, museus e arquivos locais. Os acervos fotográficos de arquivos pessoais foram pensados com a intenção de compreender como a memória de escolas, de cidades e suas transformações foram representadas e registradas ao longo do tempo pelos sujeitos que a compõem.

Por fim, deve-se destacar que a narrativa histórica construída a partir e com a leitura de imagens sugere, “[...] contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso)” (GINZBURG, 2007, p. 07). Ao privilegiarmos a fotografia como fonte para este estudo, propondo a sua leitura em cruzamento com outros documentos produzidos no período investigado, esperamos abrir possibilidades de (re)escritas e (re)interpretações da história da educação capixaba, especialmente se levarmos em conta que “[...] os textos têm fendas. Da fissura [...] sai algo de inesperado” (GINZBURG, 2002, p. 99). Portanto, descrever e atribuir significados ao código visual será o fio condutor de nossa narrativa para a compreensão da história das escolas primárias no Espírito Santo.

Referências

BENJAMIN, Walter. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. Revista. São Paulo: Brasiliense (Obras Escolhidas v.1).

BLOCH, Marc. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. BURKE, Peter. (2004). *Testemunha ocular: história e imagem*. Florianópolis: Edusc. GINZBURG, Carlo. (2001). *Olhos de madeira: ensaios sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2020). Os andarilhos do bem, cinquenta anos depois. In: KASRBURG, Alexandre; VENDRAME, Máira (org.). *Micro-história: um método em transformação*. São Paulo: Letra e Voz.

LOPES, Eliane; GALVÃO, Ana Maria. (2001). *História e História da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A..

MAUAD, Ana Maria. (2005). Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. *An. mus. paul.* [online]. vol.13, n.1, p.133-174.

Usos y conceptos de lo artístico en la enseñanza de la historia a través de la exhibición *Pintores de la historia* del Museo Histórico Nacional

Procedures and concepts of the artistic on history education through the exhibition “*Pintores de la historia*” at the Museo Histórico Nacional (National Museum of History)

Mariela Delnegro²
M. Guillermina Fressoli³

Palabras clave: arte e historia- enseñanza de la historia- museografía - pintura de historia

Presentación

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación FiloCyT que, desde la carrera de Artes/UBA, busca indagar y problematizar acerca de las relaciones entre el arte y la educación. Desde este espacio, una de las líneas de trabajo propuestas es el estudio de los vínculos que se establecen entre lo artístico y la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. La recurrencia a las imágenes en general, y a las obras de arte en particular, en la enseñanza y comprensión de la historia, es un tema que atañe y atraviesa actualmente las agendas de trabajo tanto en el campo disciplinar de la historia y de la historia de la educación como de las didácticas de la historia y de las artes en sus diversas propuestas de formación docente. En estas investigaciones, por ejemplo, observamos consideraciones en torno al uso de las obras de arte como fuentes históricas y para la enseñanza del pasado (Augustowsky, 2012) y el planteo de la necesidad de una pedagogía de la mirada (Dussel, 2006). En este sentido se vuelve necesaria la comprensión de los regímenes de visibilidad en los cuales se inscriben las obras, ya que éstas se configuran en la intersección entre la capacidad de ver y los discursos sobre qué y cómo puede o debe algo ser visto en cada momento histórico (Dussel, 2016). De este modo no solo se señala la complejidad que implica un análisis específico de las obras sino además sobre los inconvenientes que un análisis mecanicista de las mismas en relación con los sucesos históricos que tematizan puede conllevar. Sin embargo, observamos que en el debate hay aspectos inherentes al desarrollo artístico que son soslayados o que pueden ser reformulados, sobre todo aquellos relativos a la determinación de la naturaleza de la relación entre arte e historia, y a cuáles son los alcances y las limitaciones que las obras poseen para la comprensión y la enseñanza de la disciplina. En el presente trabajo nos proponemos analizar cómo se expresan las relaciones entre el arte y la historia en la exposición *Pintores de la historia* que tiene lugar en el Museo Histórico Nacional, e indagar acerca de la experiencia pedagógica que desde ella se promueve, teniendo en cuenta que la visita al museo constituye una de las actividades didácticas más apreciadas y desarrolladas en el ámbito educativo y, por ende, un modo significativo de transmisión de conocimiento. Al tiempo, el Museo Histórico Nacional (y la relación que este establece en particular con su colección de pinturas vinculadas a la historia nacional) da

² FFyL/UBA/ UNTREF, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: guillefressoli@gmail.com

³ FFyL/UBA/ ISP Joaquín V. González/ Escuela de Cerámica N1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariela.delnegro@bue.edu.ar

cuenta de un lugar referencial y/o emblemático en que la relación entre historia y pintura se instituye orientada a fines de divulgación y/o educativos.

Objetivos

- a) Describir y conceptualizar las relaciones entre el arte y la historia que la curaduría de la exposición *Pintores de la historia* configura, e indagar allí el vínculo que se establece entre obras de arte, los discursos verbales y gráficos desplegados en la sala (textos de pared, las referencias de las obras y las piezas gráficas orientadas a la accesibilidad y comprensión amplia de lo expuesto).
- b) Indagar las representaciones en torno a la función de lo artístico en la comprensión de la historia que se establecen en las visitas educativas y materiales didácticos producidos por el museo orientados al nivel secundario.
- c) Analizar y contrastar las características, los alcances y las limitaciones de la experiencia pedagógica que se promueve tanto desde la curaduría, las visitas educativas y materiales didácticos.
- d) Establecer las concepciones de lo artístico en la enseñanza de la historia que a partir de la exposición *Pintores de la historia* el museo despliega.

Desarrollo

La visita al museo como salida didáctica escolar tiene por objeto ofrecer no solo experiencias culturales diversas a las/los/les estudiantes sino que es vista como una actividad potente a partir de la cual desarrollar, estudiar e integrar distintos contenidos disciplinares.

En el caso particular del espacio curricular de Historia en la escuela secundaria, la visita al museo resulta insoslayable. El contacto con las obras exhibidas, los relatos desplegados en las salas, son considerados fuentes y recursos ineludibles de información histórica y, en este sentido, una experiencia pedagógica central en la formación de las/los/les estudiantes.

En los últimos años el Museo Histórico Nacional ha realizado una revisión de su guión museográfico a partir de investigaciones realizadas por su equipo y, como resultado ha presentado la exposición *Pintores de la historia*, entre otras. Bajo una nueva curaduría se reunieron una serie de pinturas pertenecientes a su acervo. Gabriel Di Meglio, director actual del museo, comenta a la prensa que el objetivo de la exposición es contar lo ocurrido entre fines del siglo XIX y principios del XX, cuando hubo una operación de creación de imágenes del pasado argentino y el Museo Histórico Nacional fue uno de los responsables del encargo de algunas de éstas que se han vuelto muy reconocidas, por haberse difundido a través de los billetes o en los textos escolares. En este sentido, consideramos, el caso de estudio propuesto adquiere relevancia en tanto se trata de una institución emblemática, desde la cual irradian relatos oficiales y de referencia para el estudio y difusión de la historia de nuestro país.

Sobre la exposición

Las decisiones curatoriales y de montaje de la exposición que analizamos en este avance pueden entenderse a partir del concepto de *caminata organizada* (Bennett, 1995). Esto supone una relación de saber-poder que se despliega a partir del tránsito que el museo como dispositivo define. En este caso, esta caminata organiza un funcionamiento de la pintura en relación a la historia que por lo señalado anteriormente asumirá un lugar de referencia en la transmisión del conocimiento. En este trabajo nos proponemos contrastar las caminatas organizadas que surgen tanto de la curaduría como de las visitas orientadas a secundarios a fin de establecer sus particularidades y vínculos entre sí. Si bien en el desarrollo del trabajo final abordaremos ambas cuestiones, en este resumen ampliado presentamos nuestros primeros

avances vinculados con las observaciones exclusivamente curatoriales ya que aún nos encontramos en el proceso de construir las observaciones de campo vinculadas a las visitas y materiales didácticos.

Pintores de la historia se compone de una serie de obras que, en términos generales, presentan a través de sus temas una intención de aportar a un relato histórico sobre los comienzos de la Nación. La muestra se compone de una primera sala principal que da inicio y desarrollo al recorrido a partir de un texto de pared con el título y una presentación de la exposición. A través del color de paredes y paneles, relaciones de escala entre las pinturas y sus temas representados, se establecen distintos órdenes de lectura (inicialmente podemos identificar: gesta sanmartiniana, participación republicana, escenas costumbristas, escenas bélicas). Las pinturas son acompañadas con piezas textuales que además de contener las fichas técnicas de las obras, desarrollan un breve comentario en el que en general se destaca el suceso histórico representado y, secundariamente, algunos aspectos relacionados a las condiciones de producción de las obras. En cuanto a estas últimas, al mencionar el trabajo de los artistas, se describen sus procedimientos asemejando la labor de éstos a la de arqueólogos o historiadores, como por ejemplo en la búsqueda de textos de época para documentarse o la visita al lugar de los hechos, tal como se señala en “Cabildo abierto del 22 de mayo de 1810”

(1876, boceto para pintura). Aquí observamos el despliegue de lo que Ankersmith (2010) denomina experiencia histórica objetiva, es decir, una idea de acceso al pasado aparentemente disponible en los objetos, tanto para el artista en su época como para las y los espectadores actuales, sin mediaciones. En este sentido, se tiende a invisibilizar la posición particular que los pintores asumen en su tiempo a partir de sus decisiones artísticas que se insertan en un régimen propio de su época (en general un tiempo muy distante de los sucesos representados), como también las condiciones de expectación de las y los visitantes contemporáneos del museo. En este sentido la temporalidad de los sucesos históricos representados y la de las relaciones artísticas son presentadas sin conflictividad alguna, descuidando los anacronismos (Didi- Huberman, 2006) que permiten abordar la comprensión de lo artístico como un acontecimiento atravesado por diversas contemporaneidades y considerar allí los diferenciales de tiempo que atraviesan y operan en la imagen.

En el montaje de la exposición es posible establecer otras relaciones relevantes que al no ser recuperadas por las referencias verbales quedan menos visibles o adquieren un carácter secundario. Se observan contrastes de estilos y procedimientos visuales en relación a un mismo tema, como sucede con las escenas de carnaval de los pintores Boneo y Figari, ambas sin fechar pero con al menos 70 años de distancia entre la realización de una y otra; sistemas pictóricos vinculados a la función pedagógica de la imagen, como sucede con obras que funcionan como fuentes de otras, como entre el boceto de Blanes para “Cabildo abierto del 22 de mayo de 1810” (1876) y la pintura de Subercaseaux realizada en 1908 con motivo del Centenario; diferencias de género que se objetivan como formas de representación opuestas, como se observa entre “Damas patricias constituídas en sociedad patriótica en casa de Escalada” de Gerompini (1910) y “La noche del 20 de mayo de 1810 en casa de Nicolás Rodríguez Peña” de Da Re (1909). Ninguna de estas relaciones, sin embargo, se evidencia y/o fortalece en el discurso verbal o gráfico.

Además, en nuestras primeras observaciones determinamos que desde la curaduría de la exposición, se favorece una comprensión de la pintura que pondera aspectos ligados al tema representado, y que estos se dirimen en términos de fidelidad o no al suceso histórico.

Cuando se analiza el procedimiento representacional de la pintura se alude a una idea de invención en términos referenciales, a la veracidad o no de lo representado. Tal es el caso de *La revista de Rancagua* (1872) de Blanes y el texto y piezas gráficas de referencia en la sala.

El comentario sostiene que la obra trata de un episodio clave en la trayectoria de San Martín, que alude a la renuncia del general al ejército de los Andes tras la caída del gobierno de las Provincias Unidas en 1820. Sin embargo, sus oficiales reunidos en Rancagua, Chile, decidieron su continuidad. Se señala además que Blanes pinta en 1872 la escena del general pasando revista al batallón, situación que de hecho, nunca existió, ya que San Martín no estuvo presente en dicha ocasión. Luego, se hipotetiza acerca de la intención del pintor: representar un momento americano, el momento en que los ejércitos rioplatense y chileno son saludados por el pueblo. La referencia a la obra cierra con un comentario relativo a la falta de interés de los gobiernos de Chile y Argentina en la compra de esta obra dado que en ese momento se encontraban enfocados en el afianzamiento de sus propias identidades nacionales. En cuanto al sistema pictórico puesto en juego en la elaboración de dicha escena, las referencias son acotadas. Apenas se señala que en los cuadros de gran formato del siglo XIX era frecuente colocar un niño de espaldas o un perro que funcionara como camino de acceso a la obra, tal como puede verse en “La revista de Rancagua”.

Sin embargo, un análisis desde la teoría del arte nos permitiría comprender que este tipo de visualidad se configura desde un régimen de representación que incorpora lo pedagógico a la composición del cuadro ordenando desde allí parámetros de luz, espacio, la relación entre lo literario y lo visual, los elementos vinculados a la invención y síntesis propios del sistema pictórico. A su vez, es posible identificar dentro de la misma exposición otras formas en que parámetros similares se organizan de acuerdo a la configuración de otros regímenes de representación tendientes a priorizar la experiencia del instante, como por ejemplo, la estética del realismo. Entre unos y otros es posible dar cuenta de este modo de diversas posiciones y/o tensiones en que lo artístico elabora la representación de la historia nacional.

Conclusión

Estimamos que en la exposición *Pintores de la historia*, lo artístico, paradójicamente aparece des-historizado. Este aspecto coincide con el objetivo de que estas obras aporten a la comprensión de un imaginario amplio, representativo y estable de lo nacional que tiende, a su vez, a ocultar los conflictos y posiciones de los diferentes programas visuales expuestos. El espectador está “siendo instruido” en un relato de la nación, que se presenta como gran gesta, emblema, símbolo. Pero la exposición parece pasar por alto la descripción y la problematización del tipo de objeto histórico que una pintura en su sistema implica. Cada una de ellas posee una historicidad particular, condiciones de producción que le son propias pero, o no son abordadas o el lugar que adquieren los parámetros artísticos en la narrativa propuesta evidencia un carácter episódico. En este sentido, consideramos que el conocimiento de los sucesos de la historia a partir del abordaje de obras de arte no puede desentenderse de la singularidad con que los artistas los configuran desde la autonomía artística, como tampoco puede hacerlo de las condiciones de observación de las y los espectadores actuales.

La comprensión de lo artístico en el espacio del museo de historia establece una continuidad con funciones que se atribuyen al arte en la enseñanza de la historia en el marco escolar o en la formación docente. Allí se destaca sobre todo la atención a los temas de las obras como los grandes organizadores del relato museográfico y el oficio del artista desvinculado de sus condiciones de producción.

Así, en esta narrativa lo artístico adquiere un carácter subsidiario en relación a la historia, subordinado a un régimen de historicidad dominante de la historia como disciplina. Allí el actor que se destaca en la construcción de este imaginario es el Estado, que también parece construirse como un homogéneo sin conflictos ya que a pesar de reunir obras de diferentes

momentos históricos y políticos todas parecen confluir en el mismo objetivo de representación.

Referencias

Ankersmith, Frank (2010), *La experiencia Histórica Sublime*. México D.F: Universidad Iberoamericana Departamento de Historia .

Augustowsky, Gabriela (2012), *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Bennet, Tony (1995), *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, Routledge.

Didi-Huberman, Georges (2006), *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Dussel, Inés (2016), “Historia de la educación y giro visual: Cuatro comentarios para una discusión historiográfica”. En Aguirre Lora, M. E. (comp.): *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. Ediciones del ISSUE-UNAM.

Dussel, I, y Gutiérrez, D. (comp.) (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.

“Registrar y producir el acontecimiento”: El proceso de (Re)Construcción del Archivo Histórico de la Biblioteca Vigil (Rosario, Santa Fe)

"Record and produce the event": The process of (Re)Construction of the Historical Archive of the Vigil Library (Rosario, Santa Fe)

Natalia García⁴

Palabras clave: Archivo – Reconstrucción – Sitio de Memoria del Terrorismo de Estado.

Introducción: a modo de breve historia institucional

Entre los años 1959 y 1977, la Biblioteca “Constancio C. Vigil” fue una multifacética organización popular creada por los vecinos del barrio “Tablada y Villa Manuelita” en la zona sur de Rosario, financiada por una exitosa rifa que llegó a comercializarse en gran parte del territorio argentino. Desde mediados de los años '60, los millonarios ingresos mensuales permitieron la emergencia y multiplicación de espacios ciertamente extraordinarios, tal y como la apertura de jardines de infantes, Servicio Bibliotecario, Editorial, Museo de Ciencias Naturales, Observatorio Astronómico, Universidad Popular, Centro Recreativo, Cultural y Deportivo, Caja de Ayuda Mutua, Guardería, Centro Materno Infantil, Departamento de Construcciones y Talleres de Producción (Herrería, Carpintería, Imprenta y Automotores). Llegada la década de 1970, la organización inauguró el Instituto Secundario y la Escuela primaria; ambos provistos de gabinetes psicopedagógicos, médicos y odontológicos, de carácter gratuito, mixto, laico y con jornada extendida. Ciertamente, “La Vigil” fue una experiencia histórica de características únicas en cuanto al desarrollo, calidad, acceso y democratización de servicios, bienes y proyectos sociales, culturales, educativos, artísticos, científicos, mutualistas, asistenciales y productivos, dirigida por una Comisión Directiva que, en cada instancia asamblearia, renovó su liderazgo con el voto mayoritario de sus 19.639 asociados y 647 empleados.

Hacia el segundo semestre de 1974 comenzó en Argentina una escalada inflacionaria que el gobierno de Estela Martínez de Perón (1974-1976) intentó controlar impidiendo la suba de precios. Dado que algunos sectores empresariales respondieron con la paralización total de entrega de mercaderías, la entidad quedó desabastecida de los bienes afectados a premios de la mencionada rifa, previamente contratados. En junio de 1975, el ministro de economía C. Rodrigo devaluó la moneda en un 150 % y duplicó los costos de todos los servicios públicos, transporte y combustibles. El cuadro de desabastecimiento y aumento exponencial de precios se complejizó con la licuación de los salarios de la clase trabajadora que se tradujo en la caída de un 70% del principal recurso económico. Iniciado el terrorismo de Estado (1976-1983), el forzado incumplimiento en la entrega de premios a los ganadores disparó un conjunto de demandas judiciales que funcionaron como chivo expiatorio para la intervención cívico-militar el 25 de Febrero de 1977, efectivizada en un dramático operativo castrense integrado por personal de servicios de seguridad (policial y Armada Argentina) y civiles profesionales (contadores, abogados y escribanos).

Tras algunas semanas hipotéticamente destinadas a regularizar las finanzas, abruptamente se declaró la liquidación patrimonial y el traspaso de su control desde la Marina al Ejército. Sin

⁴ Instituto de Investigaciones “Dr. Adolfo Prieto”, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Correo electrónico: nataliagr5@gmail.com

más, con la Resolución N° 202 (15/4/1977) se desató la destrucción en muy diversas y cruentas variantes según los diferentes espacios militarizados. Sus valiosos bienes muebles e inmuebles fueron quemados, robados, abandonados, saqueados, vandalizados, expropiados, rematados y/o desfinanciados, en lo inmediato de los primeros años de ocupación o languideciendo hasta su extinción en las décadas siguientes.

Durante la madrugada del 10 de mayo de 1977, ocho miembros de CD fueron ilegalmente detenidos y alojados en el Servicio de Informaciones de Rosario, el mayor Centro Clandestino de Detención y Tortura de la región (SI-CCDyT). Un rápido análisis de dicha nómina permite observar que estrictamente se apega a los cargos y funciones de quienes velaban por los intereses de la organización avalando los procesos contables y financieros para refutar toda acusación de malversación. De igual modo, en ellos recaía la responsabilidad de supervisar la transparencia del injustificado proceso de quiebra y extinción de los bienes tasados en cifras millonarias.

Respecto de la dimensión escolar y en lo particular del Instituto Secundario, los documentos y testimonios evidencian que el plantel docente original quedó diezmado entre renunciadas y aplicación de leyes de “prescindibilidad” por razones de “Seguridad Nacional”. En paralelo, los cuerpos directivos fueron reemplazados por personal especialmente convocado por la intervención. Entre los casos más resonantes cabe nombrar al Psi. Raúl Pangia, personal civil de inteligencia (“Agente de Censura”), Carlos Sfulcini, reconocido integrante de la llamada “patota de Oroño” bajo el alias “Carlitos” o “Carlos Bianchi” en los habituales operativos clandestinos e ilegales del periodo, y muy especialmente, Alcides “Rommel” Ibarra, torturador en el Servicio de Información quien revistió en “la Vigil” como “asesor pedagógico” de la cartera educativa. Dicho esquema se sostuvo hasta la transferencia de los establecimientos escolares al ámbito del estado provincial en 1981 bajo la nueva denominación de “Complejo Pedro de Vega”, con la toma de posición del sector administrativo de la entidad para la reubicación de dependencias del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe, incluida su sede regional. Desde ya, las escuelas de “la Vigil” sufrieron un profundo proceso de militarización y vaciamiento material y simbólico.

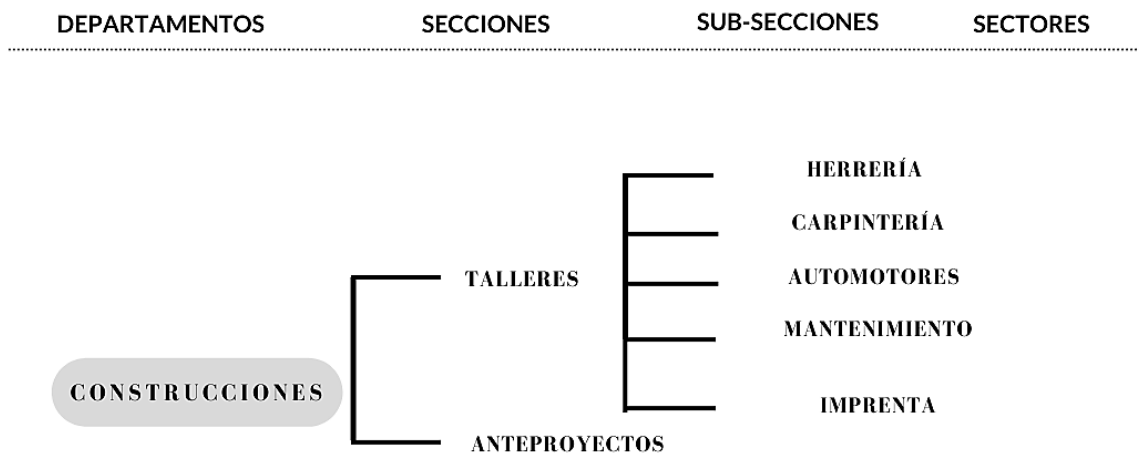
En su dimensión judicial, el caso tuvo una inédita continuidad hasta diciembre de 2008 cuando entonces fue cerrado el proceso liquidatorio lastimosamente legitimado y continuado por la democracia. Ello derivó en nuevas tramitaciones reparatorias que posibilitaron la celebración de una Asamblea Extraordinaria en el año 2012 a los efectos de rehabilitar su vida institucional sobre la base del estatuto original. Con la promulgación de la ley 13306/2013 se dispuso la restitución por donación de los bienes muebles e inmuebles supervivientes y en el año 2015 fue declarada “Sitio de Memoria del Terrorismo de Estado”. Al presente, más de veinte socios/as de la entidad permanecen desaparecidos/as o fueron asesinados/as entre los años 1976 y 1983. La lista “final”, permanece abierta.

Dimensiones, funciones y tareas de la reconstrucción archivística

Desde la recuperación de los inmuebles que al presente ocupan casi toda una manzana en el estigmatizado barrio Tablada (dado la problemática de la narcocriminalidad en Rosario), la reconstrucción de la Biblioteca Vigil nunca se detuvo. Aun con sus incontables obstáculos y problemas, especialmente edilicios y económicos, durante estos casi diez años se (re)activaron áreas y proyectos vitales como el servicio bibliotecario, el sello editorial, la sala teatral y la apertura de decenas de talleres socioculturales, artísticos, deportivos y en oficios que siguen el legado de la otrora Universidad Popular. Tal firmeza y voluntad colectivas, ha despertado el interés y la confianza de una comunidad que se recrea y enriquece en la presencia mixturada

de históricos miembros y nuevos actores. Así, “los viejos” narran a “los nuevos” tamaña historia inacabada entre sus muros.

En lo particular del AHBV, los aludidos lazos de confianza tienen su propia traducción archivística con la donación de materiales u objetos hasta entonces atesorados en acervos privados; acaso a la espera de un tiempo de guarda y preservación. De igual modo, la reciente etapa de construcción de un archivo oral resulta enteramente posible en la generosidad de los testimonios brindados. En muchos casos, las memorias orales resisten traumas y heridas que se abren con el solo hecho de retornar físicamente a “la Vigil”. En rigor de estas y tantas otras variantes y acciones de rescate patrimonial, el archivo presenta una valiosa diversidad de documentos, texturas y soportes. Entre otros: publicaciones periódicas, planos, mapas, fotografías, diapositivas, cortometrajes, documentos y manuscritos en papel, legajos, volantes, afiches, libros de actas, memorias y balances, informes mensuales y anuales por departamento, objetos y bienes muebles. Desde ya, ello por lejos expresa la complejidad y proporción original que llegaron a desarrollarse en los 12 Departamentos y 32 Secciones que ilustramos en los siguientes cuadros u organigramas:



ÁREAS PRODUCTIVAS

Gráfico N° 1. Departamentos Productivos: Construcciones y Talleres. Elaboración propia. Fuentes: Asambleas Extraordinarias e Informes por Departamento (1959-1977), Fondo Biblioteca Vigil, AHBV.

DEPARTAMENTOS	SECCIONES	SUB-SECCIONES	SECTORES

CAJA DE AYUDA
MUTUA

ÁREAS MUTUALISTAS

CENTRO MATERNO
INFANTIL

Gráfico N° 2. Departamentos Mutualistas: Caja de Ayuda Mutua y Centro Materno Infantil. Elaboración propia. Fuentes: Asambleas Extraordinarias e Informes por Departamento (1959-1977), Fondo Biblioteca Vigil, AHBV

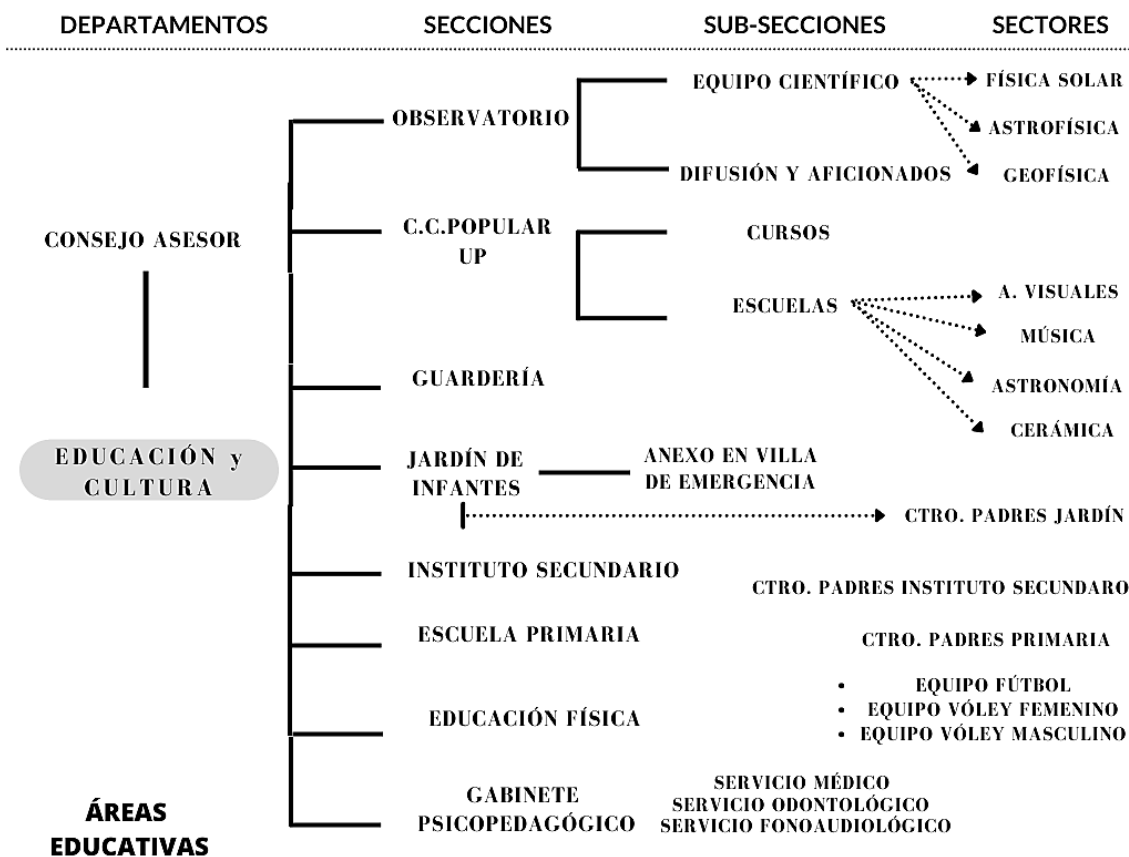


Gráfico N° 3. Departamento de Educación y Cultura. Elaboración propia. Fuentes: Asambleas Extraordinarias e Informes por Departamento (1959-1977), Fondo Biblioteca Vigil, AHBV.

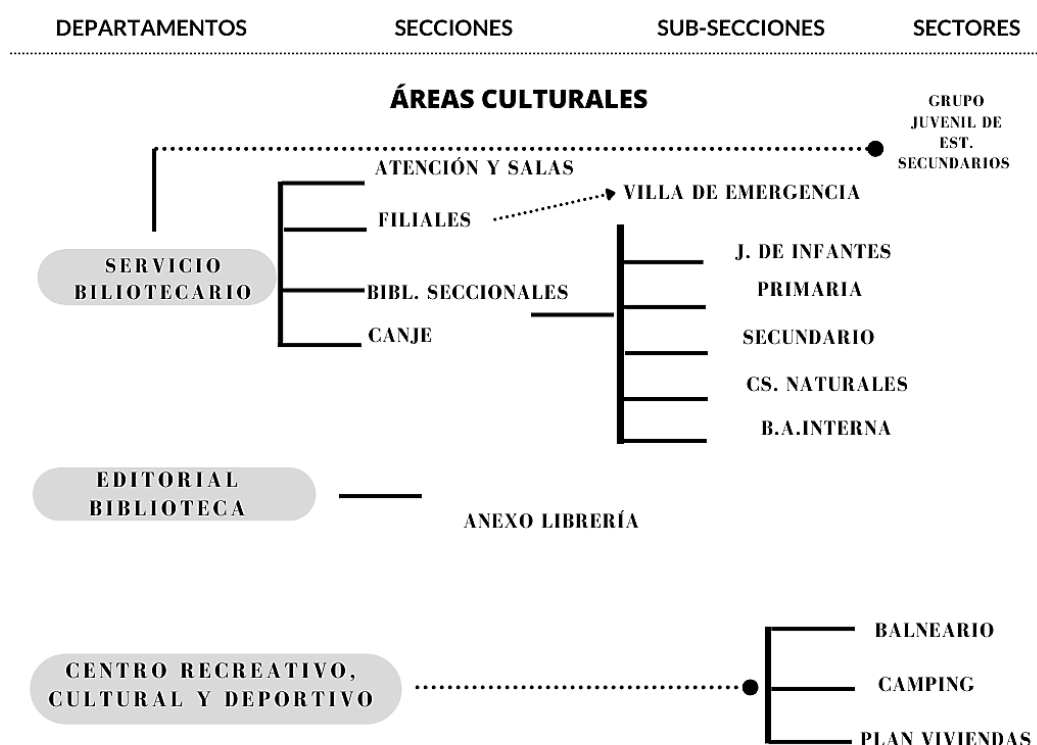
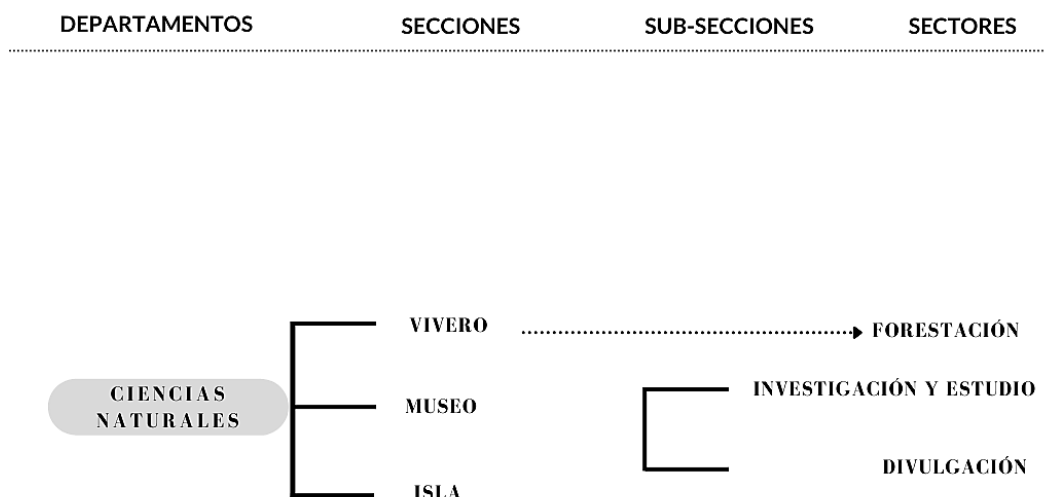
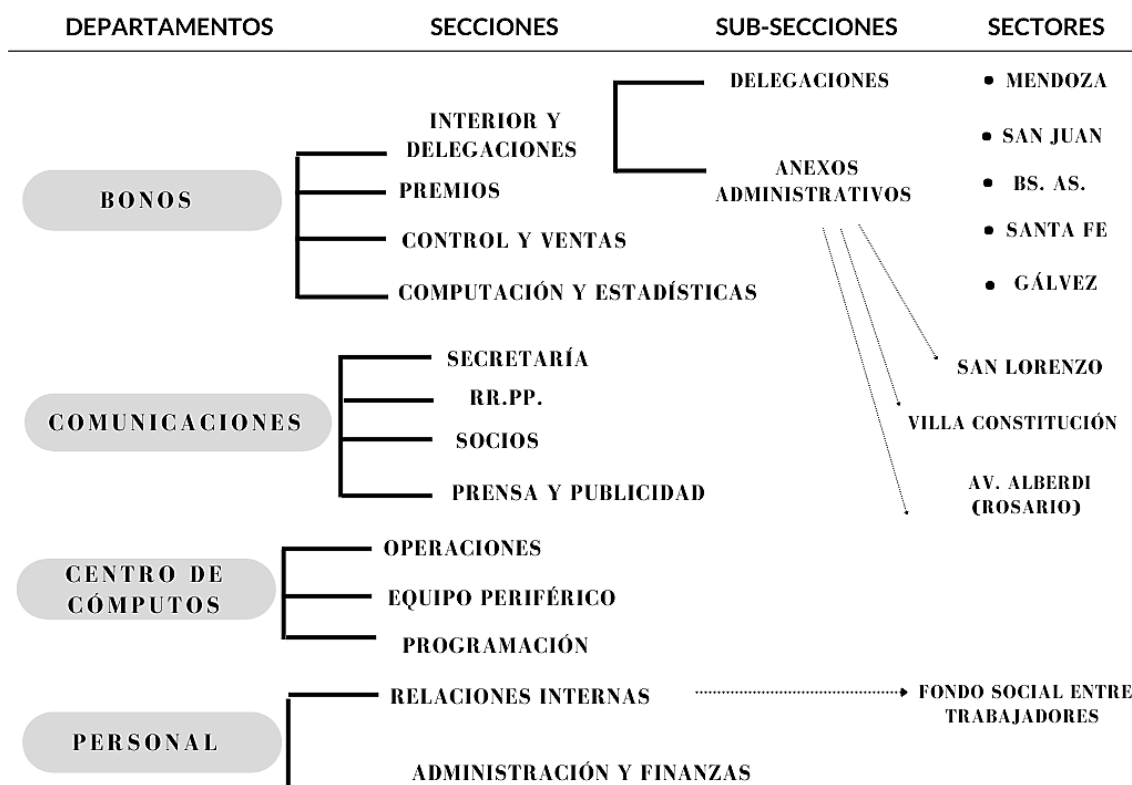


Gráfico N° 4. Departamentos Culturales: Servicio Bibliotecario, Editorial y Centro Recreativo. Elaboración propia. Fuentes: Asambleas Extraordinarias e Informes por Departamento (1959-1977), Fondo Biblioteca Vigil, AHBV.



ÁREAS CIENTÍFICAS

Gráfico N° 5. Departamentos Científicos: Ciencias Naturales y Museo. Elaboración propia. Fuentes: Asambleas Extraordinarias e Informes por Departamento (1959-1977), Fondo Biblioteca Vigil, AHBV.



ÁREAS ADMINISTRATIVAS

Gráfico N° 6. Departamentos Administrativos: Bonos, Comunicaciones, Centro de Cómputos y Personal. Elaboración propia. Fuentes: Asambleas Extraordinarias e Informes por Departamento (1959-1977), Fondo Biblioteca Vigil, AHBV.

Ahora bien, el quehacer archivístico se estructura y tributa en diferentes sentidos informacionales y objetivos institucionales que se articulan, aunque no necesariamente en un orden secuencial; a saber:



a. La reconstrucción archivística y la preservación patrimonial

La primera dimensión de carácter instrumental (per) sigue los principios básicos de la International Council on Archives (ICA) a los efectos de producir información confiable, de valor social y científico. Puntualmente, se sirve del ordenamiento teórico y abordaje metodológico trazado por la archivología en general y el denominado principio de procedencia u orden original de los documentos. Desde ya, esto mismo presenta importantes desafíos ligados al otrora accionar represivo del Estado y las décadas de inercia que, aun en democracia, le siguieron. Tal principio resulta entonces una imposibilidad fáctica pero no histórica. Por el contrario, las tareas de identificación, valoración, clasificación y descripción sobre los fondos y colecciones se reconstruyen expresando, de la forma más genuina posible, la estructura original de la entidad por cuanto es la productora del patrimonio en custodia. Así, “si el patrimonio es el signo (material o inmaterial) de una vieja historia compartida” (Vich, 2021:127), la (re)construcción del edificio archivístico necesariamente se cimenta en la (re)construcción de la historia institucional en rigor de los conocimientos producidos sobre el caso (García, 2014 [2018]).

b. La reconstrucción archivística y los procesos de Memoria, Verdad y Justicia

Tratándose de un acervo inscripto en un Sitio de Memoria del Terrorismo de Estado (Quintana, 2009), el tratamiento archivístico sobre el patrimonio recuperado no solo beneficia a usuarios/as-investigadores/as y (otros) futuros adoptantes, sino que colabora enérgicamente con específicos procesos de justicia y en la construcción de una pedagogía de la memoria. Sobre la trama jurídica, cabe explicar que los delitos cometidos contra la institución y sus actores se llevaron a dos causas judiciales. La primera, coloquialmente llamada “Causa Fedec” (III y IV), incluyó el tratamiento y condena de 155 violaciones a los Derechos Humanos incluidos los ocho miembros de Comisión Directiva. En el año 2018 se iniciaron las audiencias orales y en abril de 2019 se realizó una inspección ocular por parte del Tribunal Federal. En cada una de estas instancias, el archivo resultó de vital importancia para finalmente llegar a la sentencia que condenó a los perpetradores en el año 2020. La segunda causa en etapa de instrucción se registra bajo el Expte. 30/12DH desde el cual se tramita la inédita despatrimonialización en las figuras penales de robo calificado, extorsión, estafas, defraudaciones y otros. En esta variante reparatoria se pretende avanzar en la postergada sanción de delitos económicos, colaboración civil y connivencia estatal de los ámbitos administrativos y judiciales. Nuevamente, la tarea archivística se traduce en consultas sobre la historia institucional, búsqueda y transferencia de documentos en calidad de diligencias probatorias solicitadas por la fiscalía y/o impulsadas por la querella.

A la par, la denominada pedagogía de la memoria se materializa en el Programa de Recorridos Guiados iniciados en el año 2015 en cumplimiento de la ley nacional 26.691/2011 y el decreto provincial N°0481/2013 sobre preservación, señalización y difusión de Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado. La actividad gratuita se estructura en dos modalidades: una de carácter abierto y destinada al público en general, y otra con inscripción previa para docentes y estudiantes de nivel medio y superior. En su conjunto, la experiencia se propone: 1. Transmitir la historia de Biblioteca Vigil sin prescripciones canónicas y abiertas a las resignificaciones del presente. 2. Situar la experiencia institucional en la historia reciente. 3. Rescatar y poner en valor el proyecto pedagógico de las escuelas creadas por la entidad, en tanto legado que invita a reflexionar sobre las actuales problemáticas educativas. 4. Fortalecer la llegada de estudiantes y graduados de carreras terciarias y universitarias para realizar prácticas preprofesionales. 5. Participar de encuentros y redes de intercambios con otros Sitios y Espacios de Memoria de nuestro país y América Latina. 6. Producir nuevos conocimientos debatidos en espacios académicos, así como materiales y contenidos que sirvan a la divulgación del caso.

c. La reconstrucción archivística y la producción I+D

Al momento de la intervención militar en 1977, el Servicio Bibliotecario contaba con más de 85.000 libros catalogados y en depósito cuyo movimiento bibliográfico llegó a registrar unos 1.200

préstamos diarios de libros y revistas especializadas que insumían la labor de decenas de bibliotecarias/os. Ello no solo respondía a la cantidad y calidad del acervo desde su fundacional perfil enciclopédico y escolar, sino que se nutrió y singularizó con la incorporación de revistas que llegaron por vía del “Programa internacional de canje entre instituciones culturales no comerciales del mundo”; esto es, un proyecto de postguerra lanzado por la UNESCO para la cooperación entre las naciones en el mutuo conocimiento y valoración cultural. En “la Vigil”, el Canje tuvo un modesto comienzo en 1965 tomando impulso sustancial con la puesta en marcha de la Editorial un año después; asunto que a la par resolvió el inicial problema de no contar con ejemplares a canjear. Así, la biblioteca ingresó en un circuito de lecturas mundiales al tiempo que el mundo leía sobre “Tablada”.

Puntualmente, fueron más de 400 las organizaciones nacionales e internacionales involucradas en estos intercambios: desde las universidades y bibliotecas de Argentina, a todo el espectro político e ideológico de América como las actas parlamentarias enviadas por la Biblioteca del Congreso de Washington, los informes sobre crecimiento y desarrollo económico de la CEPAL o los flamantes aportes revolucionarios de la Biblioteca Nacional de Cuba. La selección de las entidades y el material involucrado se orientó a los asuntos latinoamericanos en general y a disciplinas de particular interés institucional produciendo, como se ha dicho, la mixtura de referencias como la Biblioteca Nacional de Francia, la Biblioteca Nacional Lenin de Moscú, el Iberoamerikanisches Institut de Berlín, The Museum of Modern Art de New York, la Unión Panamericana o el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid, al exotismo cultural de otras ubicadas en Asia, África y Oceanía como la Universidad de Abidjan en Costa de Marfil.

La progresiva llegada de estos textos y revistas fue gestando un original patrimonio de literatura gris que, por caso, posibilitaba que una docente de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario, únicamente en estos márgenes de la ciudad tuviera acceso a los Cuadernos de Antropología de la Universidad Nacional Autónoma de México, tendiendo sólidos puentes entre el barrio y los sectores medios y círculos intelectuales hasta entonces simbólicamente más remotos que la capital azteca. El Canje (más del 45% de las publicaciones y 38% de libros de todo el acervo), abrió una nueva etapa de lecturas que sociológicamente fue mutando el perfil del lectorado en los márgenes de Tablada.

A diferencia de la biblioclastia operada sobre los libros del sello editorial y del servicio bibliotecario calculada en un aproximado de 85.000 ejemplares quemados, robados y/o guillotizados, en gran medida las revistas sobrevivieron a las prácticas censoras del periodo dictatorial. Puntualmente, el AHBV conserva un total de 831 títulos de revistas que abarcan muy variados saberes especializados y áreas de conocimiento. De forma muy especial para el campo de la historia de la educación, se destacan unos 150 títulos de revistas, boletines y periódicos de diferentes periodos históricos que datan de finales S. XIX y hasta la década de 1970, variando las escalas locales y regionales de Argentina (39%), e internacionales de América Latina (43%), Europa (13%), África (4%) y EE. UU. (1%). En lo particular de los ejemplares nacionales, la colección resulta harto propicia para avanzar en los estudios sobre prensa pedagógica en tanto área de vacancia disciplinar en nuestro país. Vale decir, se trata de un patrimonio documental cuyos “tesoros inexplorados” (Finocchio, 2013) abren un ancho universo de temas, problemas, agentes y actores del pasado educativo. Vale como ejemplo de lo dicho, la olvidada Revista “Hacer. Publicación Mensual para maestros” (1967-1970) creada por reconocidos profesores como Fernando Prieto, Ovide Menin, María Teresa Nidelcoff y Raúl Ageno.

Por lo dicho, esta dimensión archivística se da a la tarea prioritaria de elaborar un repertorio analítico desde la perspectiva y abordaje teórico-metodológico de la prensa pedagógica. Esto es, un censo que permita identificar, describir y analizar las publicaciones en su doble valor heurístico y hermenéutico: no sólo como fuente histórica en el uso extendido que le otorga nuestra tradición historiográfica, sino como objeto, patrimonio y campo de investigación académica en el ámbito internacional (García, 2021). En suma, si – como es sabido – la archivación “(...) produce, tanto

como registra, el acontecimiento” (Derrida, 1997: 24), el patrimonio archivístico no solo revela un acontecimiento del pasado que se debe registrar, sino un auspicioso presente que vuelve a acontecer en proyecto I+D y futuras producciones académicas.

Referencias

- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Ed. Trotta, p. 24.
- Quintana, A. G. (2009). Políticas archivísticas para la defensa de los derechos humanos. Santiago de Compostela: Red de Archivos Históricos de Comisiones Obreras.
- Finocchio, S. (2013). Un tesoro inexplorado: los periódicos escolares en la Argentina, *História da Educação*, 17, 27-54.
- García, N. (2014a; [2018]a). El caso Vigil. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933- 1981). FHUMYAR ediciones, UNR.
- García, N. (2021). La prensa pedagógica en perspectiva comparada: potencialidades, logros y desafíos historiográficos. *Historia de la Educación*, Salamanca, 40(1), 369–392.
- Vich, V. (2021). Políticas culturales y ciudadanía: estrategias simbólicas para tomar las calles. Rosario: Editorial de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, p. 127.

La punta del ovillo: Análisis de una fuente histórica para la reconstrucción de la Colección Infantil de la Biblioteca de la Escuela Normal N° 7 en el período 1910-1940

The tip of the ball: analysis of an historical document reconstructing the Children's Literature Collection from the Library of the Escuela Normal N°7 into the period 1910-1940

Marina Peleteiro⁵

Palabras clave: Historia de la Lectura-Archivos Escolares-Bibliotecas de Escuelas Normales - Literatura Infantil-Análisis del Discurso

Presentación

Indagar las prácticas sociales de lectura y escritura de la literatura infantil en la escuela durante la primera mitad del siglo XX requiere de revisar archivos fragmentarios y dispersos de un campo discursivo que aún no se conforma como específico ni en lo autoral ni en lo editorial. Para poder recuperar la puesta en lectura de este tipo de libros es necesario reconstruir las colecciones que les dieron materialidad más allá de su inclusión parcial en los textos escolares. Esto se realiza en el marco de un proyecto de investigación en el que se toma como caso de estudio, la trayectoria de las prácticas sociales de lectura y escritura en la Biblioteca de una Escuela Normal, la ENS N° 7 de CABA, comparando dos momentos fundacionales de la formación docente en la institución y su relación con la literatura infantil para comprender como resulta el proceso de apropiación de ese acervo y su puesta a disposición en el entramado de la formación docente de cada época.

Hemos abordado anteriormente (Peleteiro 2021) para el primer período (1910-1940) como aproximarse a la diversidad de fuentes en archivos de distinta naturaleza, que, aunque no contienen gran volumen de datos permiten construir significatividad respecto a la circulación de estos impresos en particular. Sin embargo, ese recorrido y el planteo de las hipótesis de trabajo surgió a partir de una fuente específica de alto valor documental: un libro institucional publicado en 1938. Volver sobre esa fuente permite ampliar las posibilidades de seguir profundizando sobre los criterios de construcción de las colecciones de libros con destinatario infantil en la Biblioteca en el período.

El proceso recursivo que implica rescatar fuentes de archivos estallados como son los de las escuelas implica poner en valor el tipo de fuentes que contienen, no solo por sus posibilidades documentales sino también por las posibles intervenciones en los reservorios y su construcción como espacios de memoria (Pollak 2013).

Desarrollo

El acervo patrimonial de la Biblioteca de la Escuela Normal N° 7 de CABA en su período fundacional (1910-1940) ha sufrido distintos procesos de desintegración, algunos propios de la misma dinámica de uso de la biblioteca y otros relativos a la historia institucional. Al no contar con un corpus físico completo ni inventarios o catálogos exhaustivos, la reconstrucción de las colecciones no tendría base concreta para iniciarla más que proyectar una aproximación sobre el material en circulación para la época. La fuente que permitió iniciar este proceso y comprender el espacio institucional de la lectura es un libro que contiene su historia. Esta publicación

⁵ Investigadora Independiente. CABA. Argentina. Correo electrónico: marinapeleteiro@gmail.com

institucional *Domingo Faustino Sarmiento y la Escuela Normal N° 7 “José María Torres”* reviste características particulares que hacen en sí misma una referencia única dentro de las de su tipo.

El contexto histórico

En 1938 se cumplen 50 años de la muerte de Sarmiento. El aniversario se convierte en una oportunidad de conmemoración de una de las figuras clásicas del panteón liberal nacional, así como una fuente de controversias sobre la resignificación de sus obras. Particularmente en el ámbito del Consejo Nacional de Educación se expresan dos líneas principales: la que lo reivindica como el constructor de una educación liberal, nacional y laica y la que lo ubica como modelo de educador a seguir cuya expresión de hijo y alumno obediente, maestro dedicado y promotor de los valores patrióticos acorde con la mirada antiliberal, antipositivista y de corte espiritualista de la política ejecutada durante este período (Alcobre 2020). Disputando esta mirada la línea de educadores formados en el normalismo clásico se ven interpelados ante esta avanzada ideológica que se refleja fundamentalmente en una crítica hacia la capacidad de formación de la educación laica y científicista propugnada por Sarmiento y José María Torres.

Con el trasfondo de estas tensiones, las celebraciones por el cincuentenario de la muerte de Sarmiento, que se desarrollan con gran repercusión en todo el país en los distintos ámbitos de la cultura adquieren en cada marco del sistema educativo distintas expresiones según la línea a la que adscriben sus responsables. En el caso de la ENS N° 7, tanto los festejos como la publicación del libro conmemorativo adscriben a la línea que entiende a Sarmiento como constructor del sistema educativo liberal, nacional y laico.

El contexto institucional

En 1938, Olegario Maldonado, director fundador de la Escuela Normal N° 7 en el barrio de Almagro, estaba completando su ciclo. Había iniciado la tarea con su inauguración en agosto de 1910 y a partir de ese momento fue modelando la institución hasta los primeros meses de 1939 cuando se jubila. Cabe destacar que Maldonado formó parte de la élite masculina de profesores egresados de la escuela Normal de Paraná destinados a ocupar los más altos cargos de la burocracia educativa nacional (Rodríguez 2022). La estructura institucional que organiza responde a la concepción pedagógica de su formación en Paraná y a su posterior desempeño como funcionario, especialmente en lo referido al lugar de las prácticas de lectura y escritura.

El lugar de las bibliotecas en las escuelas normales en el período inicial está prescripto desde el espacio, los fondos, la organización bibliotecológica y el tipo de lector al que se aspira formar. La biblioteca de la escuela normal se conforma entonces como el lugar donde se define el campo de lectura profesional para los maestros, definido por los saberes no solo de la pedagogía y la didáctica sino también de la modernidad científica, la construcción del ser nacional con la historia, la geografía y las letras nacionales, la moralidad laica, la literatura clásica y moderna. La literatura infantil, que comenzaba a ser prescripta en las metodologías de la escuela activa en Francia y en España como textos de lectura directa (Chartier 2004, Colomer 2005), aún no es reconocida desde las directivas del CNE como un material a ser incorporado a las bibliotecas. Si bien aparece el género en tanto selecciones de textos, poesías y pequeñas narraciones *ad hoc* en los libros de lectura, el acceso a las obras completas no es considerado desde lo recomendado para la circulación de lecturas en las escuelas.

Maldonado organiza una biblioteca departamentalizada de avanzada, en la que como funcionario comprometido con la institucionalización de la formación docente no deja de basarse en las normas, pero aporta su propia mirada sobre cómo deben promoverse el acceso a la lectura en la escuela normal. En ella define los lineamientos principales de su estructura atendiendo a las diferentes necesidades de alumnos y docentes en los dos niveles de enseñanza: el curso normal y el departamento de aplicación.

La Sección Infantil es destacada por su importancia tanto en la formación lectora de las alumnas del Departamento de Aplicación como en la formación docente de las del Curso Normal. En este

sentido coincide con Pablo Pizzurno que había proyectado la necesidad de incorporar las bibliotecas infantiles a las escuelas normales. El acercamiento a estas innovadoras prácticas lectoras lo entiende en el marco de la formación docente como mediación cultural, proponiendo que en el acercamiento a estos espacios los futuros maestros apreciarán y ejercitarán prácticas lectoras que implementarán luego en su tarea (Pizzurno 1909).

Durante los siguientes años la Biblioteca se consolida como expresión central de sus ideas en la formación docente, gestionándola en conjunto con su equipo directivo, bibliotecarias, la Asociación de Exalumnas y la Asociación Cooperadora. Pensar entonces una publicación de homenaje a Sarmiento en la que la Biblioteca se convierte en el eje, es dar cuenta de esa gestión cumplida a lo largo de tres décadas.

El contexto editorial

En Argentina entre 1900 y 1940 se organiza una producción editorial que se va profesionalizando con características modernas y un fuerte impacto en la circulación de impresos (de Diego 2015). La ampliación del público lector, la fuerte circulación de libros a partir de distintos agentes culturales y la alta valoración de estos como bienes materiales de prestigio social definen un contexto propicio para el consumo del libro como bien cultural (Bourdieu 1995).

La década de 1930 es un momento de expansión de la industria gráfica luego de una progresiva profesionalización que se da a partir de los inicios del siglo XX (Ares 2018) permitiendo la producción de una gran diversidad de impresos. Para 1938, año de la publicación de la Escuela Normal N° 7, el contexto editorial es propicio para un proyecto de esta naturaleza con un diseño de calidad y una distribución amplia.

Análisis de la materialidad discursiva del libro.

La publicación del libro *Domingo Faustino Sarmiento y la Escuela Normal N° 7 “José María Torres”* fue diseñada cuidadosamente para cumplir con la intención de celebración del prócer a través de exponer la tarea realizada desde la inauguración de la escuela. Esta exposición no solo cumple con la función de exponer los logros alcanzados sino también de reafirmar que los mismos son fruto de la pertenencia a una línea pedagógica. En ese sentido es que se destaca la centralidad de la tarea de la Biblioteca y la relevancia del espacio lector como formador de las ciudadanas futuras docentes.

Maldonado designa una Comisión Interna para que se ocupe de producir el libro, una vez establecidos por una Resolución del Rectorado los lineamientos básicos. Las integrantes representan cada uno de los espacios activos de la institución el Curso Normal, el Departamento de Aplicación y la Asociación de Ex Alumnas.

Se piensa en una tirada de 1000 ejemplares en encuadernación rústica para repartir entre los miembros de la comunidad educativa y una cantidad menor en encuadernación de cartón para personas e instituciones especialmente seleccionadas. Ambas versiones contienen el mismo diseño y aunque la primera tiene un papel de menor calidad, su impresión conserva altos estándares de impresión. Con 92 páginas en total, de las cuales las 76 numeradas contienen texto, 19 sin numerar fotografías y 6 son portadas.

En ambos casos el estilo de la impresión tanto en la tipografía como en el diseño en general se corresponden con otras publicaciones conmemorativas de instituciones educativas para esa época.

La fotografía escolar tiene para esta época una gran difusión como instrumento de construcción de la identidad nacional. Del mismo modo su circulación como objeto de reconocimiento y prestigio social, por lo que adquiere presencia en álbumes fotográficos, libros y medios de prensa (Alexander 2012, Augustowsky 2019). Desde el Consejo Nacional de Educación se utiliza la fotografía como instrumento de difusión de la acción civilizatoria y modernizadora que la nación realiza. Se diagraman y producen álbumes, libros de vistas, se incorporan a los libros y se difunden en los medios de prensa.

Las publicaciones que producen las escuelas con motivos conmemorativos las incluyen. Sin embargo, en este tipo de publicaciones producidas por las propias escuelas, a diferencia de las del aparato editor que tenía el Consejo la inclusión de fotografías es variable. Su presencia está relacionada no solo a lo que se elige mostrar sino a la capacidad de diseño, costos y otras cuestiones operativas.

Particularmente, en el libro de la ENS N° 7, la fotografía cobra rol preponderante, tanto por la cantidad y calidad de diseño e impresión como por la mirada que ellas proponen.

Con respecto a la cantidad, las 19 páginas de fotografías representan casi el 20% del total del libro, lo que en costos de impresión no es un dato menor. En cuanto a la calidad es destacar que cada página contiene una sola imagen acentuando así la nitidez de su impresión.

La mirada que ellas proponen es también notoria. De las 19 imágenes, 5 de cuadros, placas y esculturas, 6 de espacios de la Biblioteca sin personas y 6 de escenas escolares, de las cuales 4 son de la Biblioteca. Los distintos espacios de lectura están representados en su totalidad en las reproducciones fotográficas: la Biblioteca del Curso Normal, la Biblioteca infantil, las Bibliotecas de Aula, la Biblioteca Circulante y la Biblioteca Pedagógica.

La imagen de las estudiantes del curso normal es una recreación cuidada de una escena de lectura canónica normalista, a diferencia de las escenas de lectura de las alumnas del Departamento de Aplicación en la Biblioteca Infantil. Estas últimas, si bien son recreaciones posadas para la ocasión, intentan revestir cierto grado de espontaneidad, mostrando a las niñas en diferentes gestos de lectura y escritura. La Biblioteca aparece como un espacio del que las pequeñas lectoras se han apropiado para buscar, pedir, mirar, leer y escribir. El espacio que se ocupa también se pone en foco, ya que se muestran distintos rincones de la Biblioteca Infantil inclusive el pasillo externo, las vitrinas y los muebles especialmente diseñados para ella. También llegan a observarse diversos materiales de lectura con un primer plano de libros de imágenes.

Es para destacar que estas escenas distan de las clásicas de batallones escolares o vistas arquitectónicas clásicas que se difunde desde el aparato estatal (de Antón 2021). Tanto las imágenes de los objetos, de los espacios, así como las de las escenas de lectura están cuidadosamente seleccionadas con el fin de mostrar el tipo de formación que se imparte en la institución. No es una mera ilustración que acompaña al texto, sino que es una interlocución al mismo y que organiza el discurso del texto.

La elección de lo que se decide contar en esta publicación sobre la historia institucional, su relación con Sarmiento, la formación docente y la lectura reafirman esta idea que la ENS N° 7 brinda una formación docente sólida, comprometida con esos ideales desde su creación hasta ese momento. La creación de la Biblioteca, la designación del 11 de septiembre como Día del Libro y la advocación de Sarmiento educador público como modelo en 1910 y la recuperación de estas ideas como homenaje en la manifestación de obras concretas que Maldonado y su equipo han propiciado durante su gestión y que son registradas en 1938. Por eso no es de extrañar que el contenido del texto esté organizado a su alrededor. Las 30 páginas iniciales se dedican exclusivamente a la Biblioteca, el resto a distintas instancias celebratorias a Sarmiento. Para presentar esta primera parte la portada indica *“La historia de la Biblioteca “Sarmiento” de la Escuela Normal N° 7 “José María Torres” 1910-1938*. No hay ninguna otra referencia a la historia institucional que ésta. Se evidencia entonces que la tarea realizada es en la Biblioteca donde encuentra su expresión más clara o al menos desde donde se elige manifestarla.

En las siguientes páginas vamos a encontrar un registro minucioso de lo que en el primer apartado se titula *Cómo surgió a la vida. Espíritu que presidió su fundación. Su evolución*. Es decir, no sólo la historia de la Biblioteca en los primeros 28 años sino también el nivel de eficacia y eficiencia del espacio lector en el momento de la publicación.

Para dar cuenta de los orígenes y las bases pedagógicas en las que se funda se recurre a las directivas y resoluciones de Maldonado, así como la acción de los responsables de su organización. Para mostrar el estado actual y por lo tanto su evolución se recurre a una batería de

datos sobre las características de cada sección, el acervo bibliográfico, formas de acrecentamiento, procedimientos de incorporación de materiales, socios y todo aquello que hace a su organización. Estos *Hechos concretos de su obra*, como titulan el apartado que contiene esta descripción buscan demostrar que los 11.1145 volúmenes censados en 1937, representan un crecimiento importante con respecto a los 443 ejemplares iniciales de 1911, pero fundamentalmente que son “[...] *colecciones importantes y valiosas, en sus secciones de consulta, así como textos modernos en las distintas asignaturas* (p. 13).”

Los siguientes apartados van a centrarse en las prácticas de lectura y escritura que se promueven directamente desde la Biblioteca. Comentarios, composiciones, premios estímulo a la lectura y actividades de distinto tipo como las clases de extensión cultural, sesiones literarias, conferencias recitales y participaciones en actos escolares entre otros, se consignan como los *Medios de que se vale para cumplir algunos de los propósitos de su estatuto*, tal como se titula el apartado.

La segunda parte del libro está dedicada a la celebración del cincuentenario de Sarmiento. En la tercera parte del libro se incluye a modo de anexo por parte de las Ex Alumnas el *Estudio literario sobre “Recuerdos de Provincia”* premiado en un concurso nacional en 1913 redactado por una alumna de 4º año.

Puede observarse en el diseño del libro una mirada atenta para que en forma recursiva esté presente la idea de formación docente basada en el dominio de las competencias de lectura y escritura que se entiende permiten a las futuras maestras formar ciudadanos en el espíritu nacional laico y cientificista.

La ponderación de la Biblioteca y su acción cultural, así como la fuerte presencia de la Sección Infantil, son bases de esa recursividad presente en texto e imágenes, reforzando el círculo de la mediación cultural propuesta en la formación de las maestras.

Cierre

El primer acercamiento para indagar sobre la historia de la Biblioteca Sarmiento fue el libro en su edición especial de cartóné. El ejemplar que permanecía cuidadosamente guardado era el que Olegario Maldonado había donado a la Biblioteca – se presume que era el suyo personal- en abril de 1939, fecha en que se jubiló. Todo un símbolo del cierre de ciclo de su gestión y la reafirmación del lugar que ocupaba la Biblioteca en ella.

El libro tiene un alto valor como fuente. Contiene gran cantidad de datos censales sobre el acervo bibliográfico, los canales de adquisición del mismo, los criterios para su selección, los espacios destinados a la lectura, las prácticas de lectura y escritura y los actores institucionales entre otros. También aporta claridad sobre el funcionamiento de la Biblioteca y la dinámica institucional en la que estaba inserta. No hubiera sido posible plantear las hipótesis de trabajo sobre su organización en este período sin contar con su existencia. Pensar en el armado de una colección infantil de estas características poco habituales para esta época en el espacio de una escuela normal requiere que se haya explicitado esa idea y de documentación que pruebe su existencia. En las primeras apreciaciones sobre el tema el libro reveló el funcionamiento de la Sección Infantil. Pero también dio pistas sobre cómo podría componerse esa colección original y los criterios en que se basaba su selección.

Valorar este tipo de fuentes como libros, cuadernos, cartas, postales, notas, directivas institucionales, entre otras, permite recuperar los gestos de lectura y escritura. Son puntas de ovillo que al modo del de Ariadna nos permiten reconstruir el itinerario perdido.

Bibliografía

Alcobre, M. (2020) *El afianzamiento del nacionalismo en la educación argentina: el Consejo Nacional de Educación (1933-1938)*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.

Alexander, A. (2012) *La educación en la Argentina. Fotografías 1860-1940*. Entrevista por curaduría de la muestra. Buenos Aires: Educ.ar

- Ares, F. (2018) "Introducción. Monserrat y Barracas, barrios de imprentas." En *torno a la Imprenta de Buenos Aires (1780-1940)*. Buenos Aires: Dirección General Patrimonio, Museos y Casco Histórico
- Augustowsky, G. (2019) "Fotografía" En Fiorucci, F. y Bustamante Visara, J. (eds.) *Palabras claves en la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE.
- Bourdieu, P. (1995) "El mercado de los bienes simbólicos" En *Las reglas del arte. Génesis y Estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: FCE.
- Colomer, M. T. (2005) *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- de Antón, N. (2021) *El libro de oro. La fotografía escolar, memoria y nacionalidad. Tesis de Maestría*. Buenos Aires: FLACSO.
- de Diego, J. L. (2014) "1938-1955. La época de oro en la industria argentina". En *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. 2a. ed. Buenos Aires: FCE.
- Fiorucci, F. (2014) "Maestros para el sistema de educación pública: la fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)". En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Vol. 2. N° 3. p. 25-45.
- Orlandi, E. (1987). Tipología del discurso y reglas conversacionales, en *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. Ed. Campinas: Pontes. pp. 25 - 38.
- Peleteiro, M. (2021) *Construir memoria desde la Biblioteca Escolar. La indagación de trayectorias lectoras de literatura infantil desde la formación docente en la Escuela Normal Superior N° 7 "José María Torres" de CABA*. En XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Buenos Aires: SAHE, octubre de 2021
- Pizzurno, P. (2013) *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*. Gonnnet: UNIPE. Editorial Universitaria-
- Pollak, M. (2013) "Memória, esquecimento, silêncio". En *Revista Estudos históricos, Rio de Janeiro*, Vol. 2, N° 3, p. 3-15, 1989.
- Rodríguez, L. G. (2022) "Los inicios de la Escuela Normal de Paraná y la formación de una élite profesional de nivel nacional (1871-1910)". En *Revista IRICE N° 43. Rosario: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. CONICET*. p. 113 – 131.

De la historia a la memoria. El archivo en la recuperación del Nunca más de la Universidad Nacional de San Luis

From history to memory. The archive in the recovery of Nunca más from the National University of San Luis

Sonia Elizabeth Riveros⁶

Palabras clave: archivos-memoria-nunca más-universidad

El trabajo se inscribe al interior de una de las líneas de trabajo del proyecto de investigación “Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas” FCH-UNSL. En ella nos proponemos recuperar la importancia de los archivos en la recuperación de memoria y como espacio que aloja la huella de un pasado que espera ser recreado y reconstruido a partir de una operación historiográfica. En esta oportunidad presentamos el trabajo realizado con la recuperación de un material inédito para la historia y la memoria de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) como fue el informe del Nunca Más realizado en 1984 por una comisión designada durante la etapa normalizadora para investigar lo sucedido en la universidad durante la última dictadura cívico-militar Argentina.

El Archivo Histórico y Documental de la UNSL resguarda el mencionado documento cuyo hallazgo se encontró en una de las donaciones recibidas y que a partir de un trabajo de restauración se pudo editar e imprimir ya que desde 1984 a la fecha no había sido publicado.

En este marco y a los fines de este trabajo nos proponemos discutir en primer lugar la función de los archivos para la construcción de la memoria en nuestro tiempo presente y en segundo lugar, el trabajo de normalización universitaria y de reconstrucción democrática que tuvieron que emprender las instituciones educativas como la universidad, mostrando las particularidades del caso de la UNSL.

En los últimos años los archivos han desempeñado un importante papel en las investigaciones en el campo de las ciencias sociales y humanas y hasta son considerados como dispositivos pedagógicos para la enseñanza en el nivel medio y primario, como así también, son considerados valiosos en el proceso de restitución de legajos de víctimas del terrorismo de Estado. Victoria Basualdo (2019), señala que se han producido cambios que abrieron a nuevas posibilidades para este campo y desafíos en términos de preservación documental y acceso. Destaca que cada una de las fuentes que se aloja requiere de abordajes que permitan una lectura no sólo del contenido sino de sus autores los sesgos, alcances y limitaciones, la comprensión de los ámbitos y contextos de elaboración y circulación, destinatarios y funciones. Para lograr un dialogo interdisciplinarios más extenso en clave regional e internacional necesarios para ofrecer interpelaciones con las fuentes más complejas. El interés público en la conservación de estos documentos está determinado no sólo como garantía de derechos para el ciudadano/na sino para la memoria y la investigación histórica. Se destaca el Archivo General de la Nación que ha avanzado en los cuadros de clasificación y accesibilidad, el Archivo Intermedio del AGN, el Archivo Nacional de la Memoria dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación creado en el año 2003, cuyo fondo posee un corpus de documentos sobre el terrorismo de Estado en Argentina y registros sobre la violencia estatal. A este Archivo se agrega oros como el de inteligencia de las fuerzas policiales el Archivo de la Dirección de Inteligencia de la policía de Buenos Aires (DIPBA) que se encuentra

⁶ Universidad Nacional de San Luis-Facultad de Ciencias Humanas, San Luis, Argentina. Correo electrónico: soniaeli.riveros@gmail.com

en custodia de la Comisión Provincial por la Memoria. También otros archivos que se encuentran en el interior como el Archivo de la Comisión Provincial de la Memoria de la ciudad de Córdoba, ex D2 o el Archivo Provincial de la Memoria de la Provincia de Santa Fé, entre otros. También, la restitución de Legajos a familiares víctimas del terrorismo de estado que se viene realizando en varias universidades del país donde los archivos pasan a tener un lugar preponderante en las comisiones de trabajos y en la coordinación con representantes de los derechos humanos, contribuyendo así, a la búsqueda de la verdad, la memoria y la justicia. En este marco, mucho tienen que aportar los archivos a nuestra historia reciente en cuanto trabajo por la memoria.

Luego de determinar la importancia que revisten estos espacios en nuestra sociedad y el relevamiento de archivos que resguardan valiosa documentación sobre el terrorismo de estado. Las universidades también se constituyen en repositorios en algunos casos de guarda de material documental sobre la intervención militar en las instituciones como los Archivos Históricos de la Universidad de la Plata, de la Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Cuyo entre otras.

En relación a porque no se publicó el informe que confeccionara la comisión encargada de investigar lo sucedido durante la última dictadura en la UNSL, nos lleva a inscribir ese hecho en el año 1984 y desentrañar las implicancias que tuvo en un periodo en el que se dirimía la vuelta a la democracia y la reapertura a un difícil comienzo. A su vez, constituyo un periodo con espesor que tuvo características propias que no significó un mero ‘pasaje’ entre dos momentos de la historia tal como expresa Claudia Feld y Marian Franco (2015), cuyas características las autoras resumen en que:

Fue un momento que estuvo atravesado por permanentes disputas políticas y de sentido, y en ella no estaba claro el resultado final que adquirirían ciertos procesos que hoy parecen tan evidentes y hegemónicos.

Tuvo continuidades muy fuertes con el pasado de la dictadura y del periodo anterior, que indican que el corte institucional y el clima antidictatorial de la transición no significaron un cambio inmediato de percepciones públicas sobre lo sucedido en los años setenta, y que el gesto fundacional de Alfonsín convivió mucho tiempo con esas continuidades, tanto en el periodo discurso gubernamental como en las prácticas y las nociones sobre el pasado que portaban muchos de los actores y las voces centrales de la época;

En esa coyuntura también convivieron, en la escena pública y con absoluta legitimidad, un amplio arco de valores y representaciones del pasado y del presente que estaban en disputa y que pueden parecer contradictorios entre sí, murados dese los valores actuales... Los actores se movían en escenarios de prueba y error con respecto a sus posiciones, acciones, concepciones y decisiones (Feld y Franco, 2015, p. 365-366).

Sin duda, siguiendo con las autoras podemos decir que esos sentidos se fueron disputando en el entramado social y político en el que se fue negociando y construyendo, mediante un proceso que sólo había comenzado a definirse, en términos políticos y memoriales más tarde a través del resultado del trabajo de la CONADEP y luego con la efectiva concreción de los juicios a los excomandantes en distintos puntos del país. En este sentido, podemos decir retomando a Crenzel (2008), que la publicación del Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) en noviembre de 1984 y la publicación de su investigación a través del Informe Nunca Más, cristalizó y estableció sentidos sobre la violencia extrema desatada por la represión dictatorial que marcaron la memoria social hasta el presente. El hecho de que el Nunca Más de la UNSL no fuera publicado rectifica la hipótesis de que el momento de transición democrática durante los primeros años posdictadura, fueron complejos con altas significancias e interrogantes

sobre el futuro que no tenía respuesta y que causaba temores sobre un posible regreso a aquel pasado oscuro (Feld y Franco, 2015).

Adentrándonos en la interpelación que hace la historia a la memoria y la importancia de los archivos en esta compleja trama. Hoy nos toca de cerca el Nunca Más de la UNSL que tomamos como objeto de estudio, producido en el marco de la gestión del entonces Rector Normalizador, Pascual Colavita, quien el 14 de junio de 1984 firma la Resolución N° 268, para que se conforme la Comisión Asesora de Investigaciones de Gestión. Esta comisión fue la encargada de analizar los sucesos ocurridos en la universidad entre el 24 de marzo de 1976 al 9 de enero de 1984.

Se conformaron cuatro comisiones que trabajaron para esta reconstrucción histórica, la Comisión 1 se encargó de determinar la responsabilidad de los funcionarios de la universidad que actuaron en las cesantías del personal, como así también la expulsión y suspensión de estudiantes. La Comisión 2 se encargó de estudiar las promociones y designaciones irregulares de docentes y no docentes, la Comisión 3 se abocó al problema referido a las construcciones universitarias desde un punto de vista económico y político, mientras que la Comisión 4 se encargó de investigar asuntos varios, entre los que figura la depuración bibliográfica y retiro de libros de la Biblioteca Central y las irregularidades en el Hogar y Club Universitario.

Las comisiones se constituyeron con ocho miembros cada una y contaron con un delegado, que en el caso de los docentes fueron propuestos por el Decano de cada facultad, y un delegado por parte de los alumnos para cada facultad quienes fueron propuestos por el Centro de Estudiantes. Este libro recoge estos testimonios y constituye sin duda el primer “documento acontecimiento” que inaugura un nuevo campo de visibilidad que, tal como lo expresan sus autores en el Prólogo:

Las tareas de investigar estos hechos producen un sentimiento complejo: por un lado el dolor, la impotente indignación retrospectiva, pero también el esperanzado anhelo de que contribuir al conocimiento de la verdad, puede resultar en una autocrítica referida al grado de responsabilidad que a cada cual nos cabe, que conduzca a prometernos a nosotros mismos, que estas injusticias y los demás horrores que vivimos no ocurrirán NUNCA MAS (Universidad Nacional de San Luis, 2023, p.15).

El libro está dividido en tres partes. El Capítulo I titulado “La Acción Represiva” que recopila los instrumentos legales y los conceptos, de qué se entiende por; cesantía directa y encubierta; las normativas sancionadas y promulgadas por la Junta Militar; la Ley de Prescindibilidad N° 21.274 y Resoluciones firmadas por el Rector Interventor, Vice Comodoro Rodolfo Fernández, poniendo de manifiesto la acción del aparato pedagógico-represor que se puso en juego. También se compilan Circulares y Resoluciones de expulsiones, suspensiones, cesantías, renuncias y bajas al personal de todas sus dependencias incluida la Escuela Normal Juan Pascual Pringles. En el caso de las y los estudiantes fueron expulsados por cinco años y se les canceló su matrícula.

También incluye un apartado sobre los responsables inmediatos, determinados tras el análisis de jerarquía de responsabilidades. Y un apartado titulado “Coordinación en la represión” que demuestra que en el caso de las universidades existió una coordinación singular no sólo interuniversitaria sino de las universidades con otras instituciones. Un procedimiento de esta práctica, expresan los autores y autoras, estaba constituido por el envío periódico de “listas de prescindidos” para su no admisión o cesantía en otras instituciones. Hecho que refleja la red de operaciones de un poder desmedido que se fue tejiendo dentro de las universidades para contribuir a la depuración ideológica y a la desaparición de personas.

El Capítulo II se titula “Las Víctimas” donde se presenta un cuadro con una larga lista de docentes y no docentes, las Resoluciones mediante las cuáles fueron dados de baja y quienes las firman. También, contiene dos apartados denominados “Circunstancias asociadas con la cesantía” y “Consecuencias sociales para el cesanteado y su familia”, donde se explican las circunstancias por las que atravesaron los exiliados que volvieron de Suecia, Canadá, Brasil, España, México e Italia

y los que pudieron -en algunos casos- concluir sus estudios. Pero advirtiendo en estas páginas “que los abusos del régimen militar” provocaron la destrucción de los núcleos familiares.

El Capítulo III, titulado “La Reparación”, tal vez el mayor ejercicio de una memoria ejemplar, el de reincorporar a todo el personal que había sido víctima de la dictadura. Acción que fue legitimada por el Ministro de Educación y Justicia que dispuso una resolución de reconocimiento del derecho a la reincorporación para el personal docente y administrativo. “Como un acto de reparación de las injustas cesantías analizadas”. En el caso de la UNSL se aplicó la Resolución N°40 del 6 de febrero de 1984 sobre las reincorporaciones, que fue seguida luego de la N° 220 del 23 de mayo de 1984, en la que se designa una Comisión Especial integrada por delegados docentes y estudiantes para tales fines.

Finalmente, el libro Nunca Más de la UNSL queda constituido con un Anexo documental sobre la información de sanciones y reincorporaciones de algunas Universidades Nacionales y fotografías de autoridades en diferentes actos académicos durante el periodo 1976-1983.

De los documentos que se anexan destacamos la nota de elevación de la Comisión N°1 (Responsabilidad de las cesantías) producidas en las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Físico- Matemáticas y Naturales, Química, Bioquímica y Farmacia y Rectorado. Resalta la comisión que las mismas se encuadrarían en las siguientes situaciones: casos en los que se aplica el art. 1° de la Ley de Prescindibilidad N°21.274 (razones de Servicio) y se procede inmediatamente a cubrir el cargo. Destacan la irregularidad dado que no se respetó el art. 3° de la mencionada ley, que dice: “las bajas serán efectivizadas teniendo en cuenta la necesidad de producir un real y concreto proceso depurativo de la Administración pública, sin connotaciones partidistas o sectoriales”. Por otra parte, en los casos en los que se aplicó la mencionada Ley como medida disciplinaria, al no realizarse sumario previo, la medida motiva el descrédito de los agentes involucrados por los hechos imputados que no han sido demostrados legalmente y no se les brinda la posibilidad de defensa. El documento presenta también un apartado en el que se detiene en precisar las circunstancias asociadas con los cesanteados y las consecuencias sociales para él y su familia. Dado que varios de ellos tuvieron que exiliarse.

En suma el hallazgo de este libro en un espacio singular como es el archivo adquiere en este presente un lugar de desibilidad singular y hecha luz a la incesante búsqueda de verdad sobre lo acontecido durante la intervención de la última dictadura cívico militar en la UNSL. Como resultado de la edición y reconstrucción del mismo fue publicado y presentado el 24 de marzo del corriente año e incluido en la agenda de los actos conmemorativos por los derechos humanos. Sin duda, este ejemplar busca brindar un aporte de la historia a la memoria, en la búsqueda de dar a conocer el esfuerzo colectivo de una comunidad universitaria que en plena normalización pudo dar a conocer lo sucedido, permitiendo así trazar nuevas visibilidades para la construcción de una vida democrática más justa aunque dicho esfuerzo recién pudo cristalizarse 40 años después. Por supuesto que el trazado de una memoria histórica da siempre cuenta de un haz de políticas en busca de alcanzar el poder de registro. Pero llega una instancia histórica en la que la pregunta sobre qué sucede con las obturaciones o impedimentos de una memoria nacional debe ser encarada como interrogante sobre la sociedad, acerca de “cómo fue posible” (Casullo, 2016, p. 32).

Referencias

- Casullo, N. (2016) Memorias y revolución, en: Sonderéguer & otros (Comp.) *Memoria y Derechos Humanos*. Buenos Aires, edit. UNQ.
- Crenzel, Emilio (2008) Desaparición, memoria y conocimiento. En Crenzel, E. *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Feld, C. ; Franco, M. (2015) *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Buenos Aires, FCE.

Universidad Nacional de San Luis (2023) *Nunca Más*, en Riveros, S. (Edit.), San Luis, Nueva editorial.

O Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II: Lugar de Memória para a História da Educação no Brasil

**The Documentation and Memory Center of Colégio Pedro II: Place of Memory for the
History of Education in Brazil.**

Elisabeth Monteiro da Silva⁷

Palabras clave: Educação – Colégio Pedro II – Informação – Arquivo Histórico

Apresentação

O Colégio Pedro II é a primeira escola pública oficial de Ensino Secundário no Brasil, fundado em 02 de dezembro de 1837, para servir de modelo oficial de ensino para todas as escolas do país; é reconhecido como bem simbólico, caracterizado como um lugar de memória da educação brasileira. Essa circunstância transforma o arquivo patrimonial e histórico do Colégio Pedro II em instrumento indispensável para a investigação da história e constituição do ensino secundário no país.

A criação do Imperial Colégio de Pedro II tem um caráter modelar e traz a marca das tradições representadas pelos valores sociais da sociedade do século XIX expresso num conjunto de reformas legais que plasmaram seu funcionamento de forma a moldar comportamentos, inteligências e opiniões que deveriam submeter-se às prescrições estabelecidas.

O estabelecimento do colégio na Corte lhe confere uma importância local e nacional para a oficialização do Ensino Secundário no Brasil. Local porque está na sede da Corte Imperial, centro das tomadas de decisões no que se refere à educação, aos projetos de nação, de produção da legislação e propagação das ideias dos intelectuais e sujeitos do poder oficial que pensavam que cidadão se queria formar. Nacional, visto que as normativas pedagógicas estabelecidas para o colégio serviam de modelo a ser seguido pelas demais escolas das províncias num vasto território que se constituía o país, que pretendessem receber o título equivalente de escola de instrução secundária.

A historiografia da Educação Brasileira para o ensino secundário está imbricada com o Colégio Pedro II e a documentação produzida por esta instituição tornou-se um referencial teórico e simbólico, que se constitui num acervo documental e histórico e assume um lugar de memória para a instrução secundária no Brasil.

Segundo Nora, para que um lugar, um sentimento, uma festa, uma cerimônia sejam considerados um lugar de memória esse precisa estar investido de um caráter simultaneamente material, simbólico e funcional. Os acervos são, assim, compreendidos para além das evidências materiais ou da herança que carrega do passado, e que fundamenta sua utilidade para a escrita da história. Ele tampouco é um lugar de memória por abrigar-se em um prédio destinado a preservar relíquias físicas do passado. Para Nora, (1993) “mesmo um lugar de aparências puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica... só entra na categoria se for objeto de um ritual...”.

As ações exercidas pelo Estado, no Império, através dos diversos dispositivos legais – Decretos, Leis, Regulamentos, Avisos – tinham como meta a “socialização metódica das novas gerações através da educação”. A socialização é entendida aqui como o que deveria ser ensinado e qual a camada da população apta a receber esse conjunto de conhecimentos pré-estabelecidos. A escolarização elaborada é a que molda e qualifica as novas gerações, tanto do ponto de vista intelectual, quanto físico e moral de acordo com o ideal planejado de Nação. Do ponto de vista

⁷ Colégio Pedro II – Campus Centro, Rio de Janeiro, Brasil. bethcp2@gmail.com

intelectual, o ensino deveria ser baseado nas humanidades e o bacharelado estar presente na formação de segmentos das elites.

O edifício localizado na antiga da Rua Larga de São Joaquim, Atual Av. Marechal Floriano, no centro da cidade do Rio de Janeiro, atualmente, *Campus Centro*, foi tombado em 1983 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. É considerado patrimônio da História da Educação Brasileira e guarda significativa parcela da memória histórica institucional. Tendo em vista a sua importância nas lutas pela redemocratização para a Educação no país, o Colégio Pedro II tornou-se a única instituição de ensino explicitamente citada e protegida na Constituição Brasileira de 1988, em seu art. 242, parágrafo 2º.

O Colégio Pedro II ocupa um lugar de destaque em nível nacional e internacional para o conhecimento e estudo da História da Educação Brasileira em especial para a História do Ensino Secundário no Brasil.

O CEDOM – Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II

Ao promover o reconhecimento do conteúdo e do valor intrínseco a um conjunto documental herdado e pertencente à coletividade, este trabalho participa, ainda que indiretamente, da produção de um conhecimento que, conforme Henry Rousso (1998) constitui-se, como a memória, em patrimônio comum, e que, como ela, é passível de ser exumado e tornado inteligível pelo trabalho de pesquisa.

O CEDOM – Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II compõe-se de cinco setores históricos (Museu, Biblioteca Histórica, NUDOM, LADAH, Centro de Estudos Linguísticos Antenor Nascentes) que reúnem o acervo patrimonial e histórico do Colégio. Sua missão é o resgate, preservação e salvaguarda da documentação que fundamenta a História da Educação Brasileira. Assim sendo o CEDOM se constitui em um locus privilegiado para a produção o conhecimento acadêmico interdisciplinar de várias áreas. A análise informacional do acervo permite iluminar uma parte considerável da formação e características da educação secundária brasileira, ao menos no que se refere ao modelo de ensino secundário seriado. As obras que compõem esse acervo refletem ainda a herança clássica e a tradição humanística do Colégio Pedro II.

O CEDOM presta permanente serviço ao público externo e à comunidade escolar do Colégio Pedro II, seja recebendo visitas ao Museu e às dependências do Campus Centro por grupos de alunos das turmas de Anos Iniciais dos diversos campi que faz parte da Educação Patrimonial. Atende pesquisadores internos e externos, e, ainda, responde constantemente a consultas referentes a antigos alunos e professores, que são enviadas diretamente por e-mail ou telefone.

O conjunto documental é composto por diferentes tipologias de documentos muitos deles vinculados ao funcionamento da instituição desde o seu início – Livros de Ofícios (1838); Atas de Concursos de Professores; Livros de Matrículas de professores e empregados, Livros de Matrículas de alunos, Fotografias, Medalhas, Diplomas, Quadros de Formatura, Caderneta de alunos, Obras de Memorialistas, Coleções Especiais de Professores, Livros Didáticos que faziam parte do currículo de ensino. Desse modo, o CEDOM pode ser considerado um Centro de Documentação, especializado na história da educação brasileira e, em especial, na instrução secundária, depositário de documentação produzida nas lutas e contingenciamentos dos modelos e formas de exercício do poder institucionais.

Nesse sentido, a documentação que integra o CEDOM permite pensar os mecanismos de produção dos mesmos, atentos para as condições de produção, guarda e disponibilização. Tendo como objetivo principal preservar as fontes documentais e a memória do Colégio, abrange também o compromisso com a produção de pesquisas, utilizando-se do precioso acervo de obras únicas, fundamental para os pesquisadores da História da Educação no Brasil.

A peça mais rara desse fundo arquivístico é o “Primeiro Livro de Avisos do Império relativos ao Imperial Colégio de Pedro II”. É considerado o livro fundador, pois traz o registro das primeiras

deliberações sobre a estrutura, finalidade e funcionamento do colégio assinado pelo Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos.

Figura 1 – Primeiro Livro de Avisos do Império relativos ao Imperial Colégio de Pedro II – 1838.

Tendo o Regente interino em Nome do Imperador, por Decreto d'esta data, Concedido provisoriamente aos Professores e mais Empregados do Collegio de Pedro Segundo, constantes da Relação junta ao mesmo Decreto, os Ordenados nella declarados: Remetto a V. Ex.ª a V.ª as copias dos ditos Decreto, e Relação, para sua intelligencia, e execução; e a fim de que, fazendo-o constar aos referidos Professores e Empregados, possam elles sollicitar por esta Secretaria d' Estado dos Negocios do Imperio os seus competentes titulos.

Deus Guarde a V. Ex.ª a V.ª Paço em 7 de Julho de 1838.

Bernardo Pereira de Vasconcelos

Fonte: Acervo NUDOM:

Em linhas gerais, o CEDOM pode ser considerado uma unidade de serviço administrativo especializado cuja missão consiste em receber, organizar, classificar, guardar e dar acesso aos documentos para consulta *in loco*. Nesse sentido, a documentação funciona como elemento a serviço da memória organizada da instituição. No que se refere às funções desse acervo, pode-se afirmar que o mesmo se constitui em uma atividade interna que tem por objetivo manter a organização do conjunto documental em condições adequadas de funcionamento tanto para as necessidades da comunidade escolar interna como para os usuários externos.

Sobre a historicidade deste acervo consideramos oportuno destacar a sua organicidade e sua prática institucional de localização, organização, disponibilização e acesso às fontes, visto que estas são informações para o pesquisador, que está em permanente trabalho de investigação com as fontes que colaboram para a construção dos seus objetos de pesquisa.

Em concordância com a política de preservação e conservação, e principalmente para dar o acesso por meio remoto/digital gradativamente, a documentação, está sendo digitalizada. Foi estabelecido um conjunto de prioridades técnicas para a digitalização dos itens, como: valor histórico para a instituição, estado de degradação física do item.

Com esse procedimento pretende-se proporcionar maior longevidade dos itens, na medida em que o pesquisador vai realizar a pesquisa a partir da mídia do documento digitalizado.

O conjunto arquivístico original do colégio sofreu, ao longo dos anos, da negligência típica atribuída, no Brasil, aos acervos documentais identificados, apenas, como papéis ou livros

“velhos”, ou mais popularmente conhecido como o “*arquivo morto*”. Essa forma de encarar o arquivo promoveu a desintegração de sua estrutura de ordenação, transformando o conjunto em matéria de depósito que, por força de lei, não podia ser descartada.

A preocupação com a preservação da documentação histórica para a garantia da longevidade do suporte físico e dar acesso ao pesquisador faz parte das práticas profissionais que norteiam a gestão documental do acervo. Para Fávero (2009) “a preservação e a valorização da memória educacional e cultural brasileira constitui tarefa a desafiar permanentemente a intervenção lúcida e diligente da iniciativa pública, como também da particular”. Esse fato representa um desafio contínuo para manter o equilíbrio entre a pesquisa, o acervo e a preservação da memória institucional.

Desse modo, tem cumprido as funções de ordenação da documentação, mediante identificação, recolhimento, registro e classificação dos documentos; ao fornecer os documentos solicitados para os diversos serviços, e conservação da documentação, mediante a utilização de equipamento adequado, como também, proporcionando condições ambientais ideais de forma a não se danificarem os suportes sob a ação da umidade, calor e frio, incidência dos raios solares, saturação do ar e propagação de pragas, por exemplo.

Como o suporte das atividades administrativas tem sempre um caráter documental, é evidente que, na prática, a organização e funcionamento do acervo se reveste de importância, especialmente para aqueles serviços cujo trabalho requer o exame e consulta.

A análise do arquivo permite iluminar uma parte considerável da formação e características da educação secundária brasileira, ao menos no que se refere ao modelo de secundário seriado. Nas palavras de Michel Foucault, a pesquisa em arquivo “[...] comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, é a borda do tempo que envolve nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade” Foucault (2008). A “borda do tempo” que se preservou, catalogou e se encontra disponível é composta por conjuntos heterogêneos, todos eles muito vinculados ao funcionamento da instituição.

A compreensão da importância desse arquivo institucional, de caráter público parte, portanto, da superação da ideia de simples depósito ou coleção de documentos, devendo ser visto como um serviço especializado, em processo de permanente atualização, inserido em um sistema de informação. Tendo como objetivo principal preservar as fontes documentais e a memória institucional do Colégio, abrange também o compromisso com a produção de pesquisas, utilizando-se do precioso acervo de obras únicas, fundamental para os pesquisadores da História da Educação no Brasil.

Como contribuição para conhecimento da especificidade da documentação que compõe o CEDOM apresentamos o Fundo Colégio Pedro II. Este fundo reúne a documentação arquivística produzida pela instituição desde a fundação.

A lógica que orienta o sistema de arranjo fica expressa na organização do arquivo por séries e subséries documentais, baseadas no conteúdo dos documentos, ordenadas cronologicamente, de forma a abranger o conjunto documental como um todo. Importa ainda observar que o arranjo possibilita também uma forma de controle, identificação e gestão do arquivo, considerando as teorias consagradas da arquivística utilizadas para identificação de acervos documentais.

O Fundo foi estruturado em séries e subséries como podemos ver a seguir:

A série denominada “*Docentes*” abarca os livros que tratam as atividades e práticas de ensino dos professores. Para melhor distinção e classificação desta série foram estabelecidas subséries nas quais são reunidos os livros que têm uma relação intrínseca com a classificação estabelecida. As subséries são: Atas da Congregação, Concursos para professores, Conselho departamental, Departamentos pedagógicos e Laboratórios de ensino.

A série “*Documentos Administrativos*” apresenta o funcionamento da instituição no âmbito do controle interno do registro de pessoal, financeiro e administrativo propriamente dito. As subséries são: Contabilidade e patrimônio, Conselho de Curadores, Documentos de pessoal administrativo, Matrícula de empregados e Relatórios.

A série “*Comunicações*” congrega as relações estabelecidas entre o colégio e o seu corpo de funcionários (docentes e administrativos), a comunicação externa através dos ofícios com outros ministérios e instituições, a imprensa e, o Diário oficial, que contém a legislação oficial relativa ao colégio e à educação de um modo geral.

A série “*Discentes*” representa os procedimentos escolares referentes a históricos, matrículas e exames escolares dos alunos desde a fundação do colégio. Traz como subséries: Assentamentos escolares, Colação de grau e Bancos de honra, Exames preparatórios, Ocorrências disciplinares, Matrículas e Médias e apontamentos de matrículas.

A série “*Unidades de Ensino incorporadas ao Colégio Pedro II*” reúne o Colégio Felisberto de Menezes e o Colégio Universitário. Esses dois colégios eram unidades autônomas e, portanto, produtoras de documentação arquivística. Eles são produtores na medida em que essa documentação se transformou em uma série dentro do conjunto documental, que constitui o Fundo Colégio Pedro II. As duas subséries estabelecidas referem-se respectivamente a estas instituições e à documentação por elas registrada.

A última série “*Comunicações, celebrações, sessões solenes*” reúne os livros de registro de comemorações e eventos ocorridos no colégio.

De fato, ao chegar ao arquivo para iniciar a investigação, o pesquisador parece trazer consigo a expectativa de obter mais do que informações gerais sobre o acervo. Ele tem a pretensão de conseguir pistas através de uma descrição sofisticada, que é oferecida pela análise informacional elaborada a partir do conteúdo da documentação. É possível ao pesquisador perceber, em alguns casos, através das informações obtidas na documentação, fatos que demarcaram mudanças significativas no percurso histórico da instituição, identificando as causas e repercussões de determinados atos.

A análise do arquivo nos permite trazer para o presente uma parte considerável da formação, evolução e características da educação brasileira. Nas palavras de Michel Foucault (1972), a pesquisa em arquivo “[...] comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, é a borda do tempo que envolve nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade”.

Desta forma, a importância do conjunto documental para a pesquisa histórica se revela pela sua própria organicidade, como instrumento legal e como “*documento-monumento*” Le Goff (1993), que serve de base obrigatória para o estudo da História da Educação no Brasil. Como “*documento*” e suporte de informação, ele testemunha, por exemplo, nas famosas “Atas da Congregação”, os debates, as orientações e as práticas pedagógicas implementadas pelos professores catedráticos do Colégio e, que, em seguida, deveriam ser aplicadas nas escolas do país que desejassem a equiparação com a instituição.

Como “*monumento*” porque, fortalece e perpetua a tradição, enquanto proporciona ao historiador a possibilidade da observação histórica do passado. Dessa forma, identifica-se o valor social do arquivo histórico pela sua característica de proporcionar a construção e produção de novos conhecimentos, bem como por representar um patrimônio intelectual que abre ao pesquisador a possibilidade de novos olhares e perspectivas sobre a concepção da educação e, conseqüentemente, da sociedade brasileira.

Conclusão

Do estudo e análise da documentação histórica do Colégio Pedro II emerge o seu reconhecimento como bem simbólico, caracterizado como um lugar de memória da educação brasileira. Essa circunstância transforma o arquivo histórico do Colégio em instrumento indispensável para a investigação da história e constituição do ensino secundário no país.

As fontes documentais que compõem o acervo validam o referencial teórico e metodológico das investigações de pesquisadores e são fundamentais para a elaboração e construção de novos objetos de pesquisa e produção do conhecimento. A riqueza documental, evidenciada nas fontes

primárias e únicas proporcionada pelo acervo do CEDOM representa a tradição e a história deste educandário que, juntas, ressignificam o patrimônio histórico nacional.

Referências

BRASIL (1837). Decreto de 2 de Dezembro de 1837, converte o Seminário de São Joaquim em Colégio de Instrução Secundária, com a denominação de Collegio de Pedro Segundo, e outras disposições.

Fávero, M. L. A. (2009). O pesquisador e o desafio das fontes. In: Mendonça . Ana Waleska Campos Pollo. *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Rio de Janeiro; Niterói: UFF.

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

Le Goff, J. (1993). Documento/Monumento. In: ENCICLOPÉDIA Einaud. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. v. 1: Memória-História. p. 95-106.

Nora, P. (1983). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC/SP, n. 10, p. 7-28, dez.1993.

Rousso, H. (1998). Mémoire et histoire: la confusion. *La hantise du passé, Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Éditions Textual.

El Museo de las Escuelas y el acceso a las fuentes: el caso de los cuadernos escolares

Mariano Ricardes (UNLu)

Palabras clave: Museo, Cuadernos escolares, Documentos históricos, Cultura escolar

Presentación

El Museo de las Escuelas es un museo de historia de la educación que representa y discute la memoria social y el patrimonio cultural de las escuelas. Las ideas que le dieron origen se entramaron en una profunda relectura operada en el campo de las ciencias sociales desde las décadas de 1980 y 1990.

Por un lado, una renovación historiográfica que puso a la historia de la educación en debate y, a partir de la búsqueda de los vacíos y silencios en los discursos establecidos sobre el pasado de la educación, propuso la revisión de sus objetos de estudios, la búsqueda de nuevas fuentes y la redefinición de nuevas perspectivas metodológicas que prestaran especial atención a los sujetos y desplazaran la mirada hacia el interior de las escuelas. Los aportes de la historia social y de la nueva historia cultural marcaron el camino para la introducción del concepto de "cultura escolar", entendiendo a la escuela como una entidad productora de una cultura específica y original, y las conceptualizaciones del giro material permitieron una aproximación al estudio de los objetos posando la mirada en las prácticas, las experiencias, las interacciones, las huellas de uso y las múltiples temporalidades inscriptas en la materialidad escolar.

Por otro lado, las propuestas de la museología crítica y la museología social impulsaron el pasaje de un modelo de museo centrado en sus acervos al de un museo enfocado en las personas. Entre sus enunciados sostuvieron que, en las exposiciones, los museos debían dar cuenta de las controversias implícitas en sus colecciones, explicitando qué y cómo exponen, introduciendo contrapuntos en sus discursos y abogando por la construcción de vínculos participativos entre los museos y las comunidades. A partir de allí, los museos comenzaron a ser pensados como espacios responsables en la construcción de lo común y colectivo con potencial para convertirse en agentes para la creación de sociedades más justas e inclusivas.

El propicio encuentro de estas dos perspectivas renovadas posibilitó la articulación de una mirada histórica, producto de las investigaciones del campo de la historia de la educación, y las construcciones y explicaciones sobre el pasado escolar desde las memorias individuales y colectivas, a partir de la producción de instancias para que los sentidos otorgados por las personas sobre sus propias experiencias escolares pudieran ser debatidos, resignificados, actualizados en el cruce con otros registros del museo. En este sentido, desde sus inicios, el museo se planteó como una narración construida con sus protagonistas, una exhibición de colecciones de objetos que permitieran construir versiones de la escuela y la educación, un espacio móvil de sentidos, de intercambio y comunicación.

En este trabajo buscamos reponer algunas de las marcas de las políticas de recuperación y transmisión del patrimonio histórico educativo desarrolladas en el Museo de las Escuelas. La experiencia de trabajo que buscamos compartir en esta ponencia, contempló funciones primordiales del museo en términos de preservación, mantenimiento y gestión de las colecciones, y tuvo como principal objetivo las tareas de indexación, digitalización y puesta a disposición a través de un acceso digital y abierto, de 360 piezas de la colección de cuadernos escolares de finales del siglo XIX hasta 1960.

Preservación, mantenimiento y gestión de las colecciones

El patrimonio del Museo de las Escuelas reúne colecciones de la historia de la educación argentina

y el mundo de las infancias de un período comprendido entre finales del siglo XIX y la actualidad y está conformado por alrededor de 12000 piezas. El patrimonio material está compuesto por 2050 útiles escolares, juguetes, material didáctico; 300 piezas de mobiliario; 1568 piezas documentales como boletines escolares, cuadernos de clase, libretas de ahorro y sanitarias, planos de edificios escolares, legislación y normativa escolar; 600 piezas iconográficas como láminas escolares, murales, figuritas, diapositivas; 250 fotografías; y 7240 ejemplares de textos escolares, diccionarios, enciclopedias, libros para formación docente, y revistas especializadas entre otros.

El museo recibe donaciones de instituciones y particulares. Estos ingresos aportan a la construcción de las series documentales y de las colecciones que el museo resguarda y sobre los cuales realiza tareas de guarda preventiva, digitalización y catalogación.

Los bienes patrimoniales que resguarda el museo son considerados como fuentes para la investigación histórica, para el acercamiento a las prácticas educativas del pasado y al conocimiento de sus tiempos, dinámicas y lógicas propias. El inestimable valor del acervo señala la importancia de su preservación y la necesidad de contar con espacios museísticos y archivísticos en los que se conserve como bienes patrimoniales de nuestra sociedad.

Los *cuadernos escolares* conforman el acervo documental más consultado por parte de las y los investigadores y cuyo acceso es el más complejo porque cada pieza es única y como tal requiere al momento de su descripción documental mayor nivel de análisis. Dada la demanda de uso para la investigación y para el trabajo de transmisión que realiza el equipo del museo, los procesos de prevención y conservación sobre este material reviste una gran importancia.

Dentro del campo de la historia cultural, los cuadernos han sido definidos como un dispositivo escolar, un objeto no neutral, que produce resultados diferentes de escribir en hojas sueltas o en pizarras; por otra parte, es a la vez producto y proceso de producción.

Estas piezas documentan el trabajo personal de cada alumna o alumno y tienen la capacidad de conservar lo registrado. Son portadores de una historia cultural. Los nuevos estudios y enfoques historiográficos sobre historia de la educación otorgan a este tipo de registros un gran valor documental, entendiendo que se encuentran atravesados por múltiples dimensiones: son un objeto de comunicación e intermediación entre docentes y estudiantes, que reflejan prácticas de transmisión de contenidos, usos y apropiaciones, normativas institucionales y disposiciones curriculares, tanto como condiciones de producción y corrientes pedagógicas.

En lo que refiere al estado de conservación de la colección de cuadernos, la misma se conforma por documentos procedentes de diversas donaciones. Como elementos de uso cotidiano en las aulas de determinados períodos históricos, su conservación varía de unidad a unidad. El museo realiza intervenciones mínimas para que la colección se mantenga estable, sin embargo un porcentaje amplio de las piezas documentales que la conforman, presenta estados de conservación malos y regulares, motivo por el cual urge poder sistematizar la información que poseen así como generar una copia digital de los mismos.

Para realizar este proyecto convocamos a una empresa especializada en digitalización de documentos históricos, que nos proveyó de todos los servicios y recursos materiales, humanos y tecnológicos necesarios para digitalizar, preservar y crear una réplica digital de la colección de cuadernos hasta concluir con la cantidad pactada de piezas con sus folios frente y dorso.

La propuesta se basó en la integración de equipamiento especializado en la digitalización de documentos e indexación necesario para esta tarea, la operación en las Estaciones de Digitalización, incluyendo todos los equipos y sistemas involucrados, y contó con la capacitación y certificación pertinente.

Análisis, evaluación de la colección y cadena de procesos

El equipo del Museo de las escuelas estuvo a cargo de la preparación y disposición de los cuadernos para el proceso de digitalización y su posterior reubicación en las correspondientes unidades de guarda. Para definir y planificar los procesos de trabajo, se efectuó una revisión de

literatura acerca de la temática. Con respecto a este punto y con el objetivo de realizar un trazado de los campos utilizados para la descripción catalográfica, incluimos el análisis de bibliotecas nacionales e internacionales que poseen en sus catálogos esta tipología de material.

Posteriormente al relevamiento y a la evaluación de los resultados obtenidos, se desarrolló la parametrización de los campos requeridos para la descripción de la colección de cuadernos de la institución.

Con respecto al encadenamiento de procesos, en principio, se diseñaron las diferentes etapas de trabajo como la evaluación del estado de conservación, comprendido por la elaboración de categorías de estado de conservación e identificación de los cuadernos que conforman las unidades correspondientes a cada una de estas categorías. Una vez cuantificados los datos obtenidos del estado general de conservación, la tabulación en las tres grandes categorías, arrojó el siguiente resultado:

Años	Número de cajas	Cantidad de cuadernos
1880-1910	0.1 a 0.3	13
1911-1930	1.1 a 1.4	23
1931-1950	2.1 a 2.14	108
1951-1960	3.1 a 3.12	105
1961-1970	4.1 a 4.18	209
1971-1980	5.1 a 5.9	78
1981-1990	6.1 a 6.12	131
1991-2000	7.1 a 7.5	19
2001-2010	8.1 a 8.5	26
2011-2020	9.1 a 9.14	102

Estado de conservación

Cuadernos	Folios	Cuadernos	Folios	Cuadernos	Folios
Buenos	Buenos	Regulares	Regulares	Malos	Malos
504	61815	186	11229	124	10114

En una segunda instancia de trabajo se hizo foco en el acondicionamiento del material a digitalizar, la planificación y organización del trabajo. Se comenzó con la capacitación del equipo de trabajo, donde se desarrollaron conceptos claves del área de catalogación, además se expuso el proceso de carga en la base de datos.

En cuanto al espacio físico, la oficina se reorganizó en pos de crear dos islas de trabajo para el personal externo abocado al proceso de digitalización. Así como también, el circuito de traslado del material a estos espacios.

Dada la antigüedad y el estado de conservación general de la colección de cuadernos, el material a digitalizar debió acondicionarse previamente para llevar a cabo tal procedimiento. El reacondicionamiento implicó un inventario de la colección, verificando su correcta ubicación en el espacio de guarda, extracción de objetos metálicos, señaladores etc., limpieza mecánica, y reparaciones mínimas.

Respecto a los objetos digitales, se alojaron en un dispositivo externo de almacenamiento (disco rígido). Posteriormente, se realizó un control de calidad de las imágenes. Finalizado el proceso de digitalización, el material fue reubicado en su espacio de guarda.

Cierre provisorio

En estas primeras etapas de trabajo, las digitalizaciones de la colección fueron guardadas en discos rígidos externos y luego alojadas en un sistema de gestión integral de archivos de acceso público.

Digitalizar la colección de cuadernos permite por un lado cuidar su materialidad que continúa deteriorándose con la manipulación que se realiza en el trabajo diario y en las consultas de nuestros públicos; y por el otro, ampliar el acceso a los mismos de manera virtual ya que podrán ser consultados por toda persona interesada desde cualquier localidad. Pensamos que este proyecto beneficiará directamente a investigadores e investigadoras, docentes, estudiantes de la formación docente de institutos terciarios y universidades, y profesionales de instituciones culturales a nivel nacional e internacional. Destacamos también el impacto que tendrá sobre el equipo de trabajo del museo en las tareas de investigación y gestión de proyectos. Los resultados de esta iniciativa también alcanzarán a todas aquellas personas que tienen curiosidad por la cultura escolar y la historia de la educación en la Argentina, quienes contarán con la posibilidad de acceso a los bienes patrimoniales.

Referencias

Dussel, Inés. (2019). “Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos. Los aportes del giro material en la historia de la educación” en Arata, Nicolás y Pineau, Pablo, *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Gvirtz, Silvina (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)*. Edudeba, Buenos Aires.

Tello, Andrés Maximiliano (2018) *Anarchivismo. Tecnologías políticas del archivo*. Ediciones La Cebra, Buenos Aires.

Objetos de estudio, estrategias y abordajes en la producción de la historia de la educación de Santa Fe

Objects of study, strategies and approaches in the production of the history of education in Santa Fe

Gabriela A. D'Ascanio⁸

Palabras clave: Objetos de estudio- Estado del arte- Historia de la Educación- Santa Fe.

Contenido

En los últimos años, el campo de la historia de la educación ha tenido una prolífica producción en la investigación de los sistemas educativos provinciales. Sin ánimo de exhaustividad, en este escrito se identifican los objetos de estudio de la producción de la historia de la educación en la provincia de Santa Fe en el ámbito no universitario y las estrategias y abordajes con los cuales se los analizó. Un trabajo precursor sobre las situaciones provinciales fue la publicación colectiva coordinada por Ossanna (1997, 2001), a mediados de la década de 1990. Los capítulos dedicados a Santa Fe, que correspondían a los períodos 1885-1945 y 1945-1983, justificados en la escases y dispersión de fuentes se sostienen – fundamentalmente- a través del análisis de la información estadística. El primero, presentó cifras respecto a la cantidad de escuelas, alumnos y docentes del nivel primario, caracterizándose los distintos formatos institucionales que se crearon durante el período. Además, describió sucintamente las políticas educativas provinciales orientadas a ese nivel y las transformaciones del gobierno de la escolaridad básica. En el capítulo dedicado al segundo período, los autores ampliaron el abordaje cuantitativo a los demás niveles del sistema y desarrollaron las políticas vinculadas al gobierno de la educación, la creación de nuevas escuelas, la participación de los privados y las principales matrices de pensamiento pedagógico. Los mismos intelectuales abordaron en otra publicación, ese amplio recorte temporal haciendo énfasis en las políticas de educación para el trabajo. Si bien el eje estuvo puesto en el derrotero de los saberes socialmente productivos para la producción agropecuaria y agromecánica, analizaron legislaciones y políticas que apoyaron la ampliación de la educación rural, profesional y técnica en la provincia (Pérez, 2009 y Ossanna y Moscatelli, 2009). La tendencia a abordar períodos amplios de tiempo también apareció en el estudio coordinado por Carrizo y Giménez (2011): desde la historia regional articularon la historia de la formación docente en la provincia con procesos más amplios de la historia y con políticas educativas y culturales del orden provincial y nacional.

En el tratamiento de los debates y políticas educativas provinciales de las primeras décadas del siglo XX fue notorio el lugar que ocupó el abordaje de las tensiones en torno al sostenimiento de una educación primaria religiosa y a los hitos que interrumpieron esa tendencia. Un artículo que permitió contextualizar esa disputa en términos políticos fue el de Carrizo (2011) que reveló las tradiciones que se consolidaron y las fracciones políticas que se constituyeron en torno al posicionamiento que debía asumir el sistema educativo frente a la religión. Mauro (2009), por su parte, investigó la política educacional del Consejo General de Educación relacionada con la enseñanza religiosa y dio cuenta de los vínculos y la injerencia que tuvo la Iglesia Católica en el gobierno de la educación.

Además, el período fue abordado a través del estudio de archivos institucionales con objetivos diversos: Giménez, et. at. (2006) se ocuparon de investigar cómo se vehiculizaron las políticas tendientes a la nacionalización de la población en la Escuela Normal Rural de Coronda; Fernández, et. at. (2009a) describieron el proceso de creación de una escuela nacional ubicada en una zona

⁸ ₁ IRICE (CONICET-UNR), Rosario, Argentina. Correo Electrónico: gabidascanio@gmail.com

rural del sur provincial y la gestión de su primer director; Ascolani (2014) reconstruyó la formación técnica de la Escuela Nacional de Agricultura, localizada en Casilda, y sus conexiones con el modelo socio-económico desde 1908 hasta 1928.

Para el mismo período, el análisis de prensa periódica de partidos políticos y de entidades gremiales le permitió a Ascolani (2011, 2019) problematizar sobre el origen del gremialismo docente en la provincia y su desempeño en favor del mutualismo y de la promoción de obras culturales.

La década de 1930 ha recibido prolífica atención de parte de los historiadores de la educación, en relación a la precedente y a la posterior. De modo que, la complejidad política que marcó la década, fue abordada por Giménez (2021). Sus trabajos advirtieron cómo, la confrontación dinámica de dos culturas políticas incidió en las políticas educativas dando origen a distintos proyectos de reformas pedagógicas. Pérez (2000, 2014) analizó la ley de educación sancionada durante el gobierno de Molinas en relación con las políticas de descentralización de la administración pública que afectaron a la cartera educativa y con el enfrentamiento con los gremios. El despliegue de instituciones artísticas y culturales desarrollado durante la gestión de Mantovani (1938-1941) al frente del ministerio de Instrucción Pública y Fomento, fue abordado desde la historia política por Welti, et. al. (2019). La experiencia escolanovista conocida como “Escuela Serena” desarrollada en la Escuela Gabriel Carrasco de Alberdi, desde 1935 hasta 1950, ha sido abordada desde diferentes ángulos a partir del estudio de la producción que la propia experiencia generó: los cuadernos de clases y las fotografías, fueron analizados por Fernández, M.C. et. al. (2008a, b), Fernández, M.C. et. al. (2009b), Fernández, M.C. et. al. (2014), Mosso Redolfi (2016), Caldo, et. al. (2014, 2016) y Soto y Fernández (2020) y permitieron la reconstrucción de prácticas de enseñanza y actividades desarrolladas; a aquellas fuentes, Caldo y Fernández (2010a, b) sumaron el estudio de la correspondencia, lo cual les permitió centrarse en las figuras de Olga y Leticia Cossettini, quienes se desempeñaron respectivamente como directora y docente del establecimiento y fueron responsables de la experiencia de educación alternativa. La Escuela Normal 2 de Rosario y su directora, durante el desarrollo de experiencias de educación escolanovistas, también fueron abordadas en numerosos escritos. Desde la historia de la cultura, Mosso Redolfi (2019) analizó la obra escrituraria de Dabat; con los aportes de los estudios de la prensa pedagógica, la publicación que se generó durante la experiencia fue estudiada por Fernández, et. al. (2020) y por Zoppi (2015), quienes reconocieron en esa producción un proyecto intelectual potente y capaz de articular ideas e iniciativas provenientes del movimiento pedagógico escolanovista, con transformaciones modernizadoras de la cultura y el arte de la ciudad de Rosario. Welti (2011) puso en relación esa impronta y contexto con la creación de profesorado de dibujo que se estableció en esa institución, a partir del estudio de fuentes del archivo institucional. Si bien excede por su periodización a la década, desde el enfoque biográfico Pellegrini Malpiedi (2021) logró reconocer a través del estudio de la trayectoria de alumnas y docentes de la Escuela Normal 2 el lugar que adquirieron en ese establecimiento discursos contrahegemónicos acerca del estereotipo de mujer en general y de maestra-madre en particular, pregonado desde el corazón mismo del magisterio.

Desde el abordaje metodológico del institucionalismo histórico, M. y O. Sironi (2015) estudiaron las normas y regulaciones que afectaron al Consejo General de Educación desde 1930 hasta 1973, relacionándolas con el proceso más amplio de construcción y desarrollo del sistema educativo nacional y reconociendo en ellas las influencias de sujetos sociales, agendas políticas y procesos históricos nacionales e internacionales.

No se han hallado trabajos que se inscriban en la historia de la educación que versen específicamente sobre el gobierno peronista. No obstante, Ascolani (2000) al analizar los sumarios administrativos y la normativa decretada por el gobierno cívico militar cohesionado bajo la consigna del antiperonismo, presentó elementos centrales de esa coyuntura política y su

reconfiguración, hallando similitudes en las acciones estatales excluyentes en el terreno político y la permanencia de ciertas estrategias inclusivas en el terreno social y económico.

García (2018, 2019) fue quien ha aportado al campo de la historia reciente de la educación santafesina desde la novedosa línea de estudios basados en documentos producidos por los servicios de inteligencia del Estado desde mediados de la década del '60. A través de fuentes producidas en ese ámbito, indagó en las tramas de sentidos que incidieron en la implementación y suspensión de la Reforma estructural del sistema educativo, que impulsó el gobierno militar en 1968 y que introducía la escuela intermedia en el ámbito provincial y nacional; y en las prácticas de colaboración civil que motivaron y justificaron persecuciones políticas, cesantías y detenciones forzadas de directivos y docentes santafesinos por motivos ideológicos entre 1966 y 1983. Los novedosos formatos institucionales de educación agrotécnica privados que se desarrollaron en la provincia en la década de 1970 fueron abordados por Fernández y Welti (2006) y Petitti (2022). Desde un planteo descriptivo, las primeras autoras dieron cuenta del origen y la organización de las Escuelas de la Familia Agrícola, atribuyendo importancia en su creación a los Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola y al Ministerio de Agricultura de la provincia. Petitti detectó nuevas variables que se imbricaron en la creación de esos establecimientos y reconoció distintos períodos en sus derroteros institucionales. La investigación de documentos oficiales y de archivos institucionales permitió a D'Ascanio (2022) reconocer la variación de la oferta educativa estatal agrotécnica durante el mismo período y relacionarla con las funciones atribuidas a la modalidad por autoridades y funcionarios públicos, con la localización de las instituciones y con el desarrollo de las economías regionales de Santa Fe. El abordaje de la política educativa y de fuentes inéditas de las propias escuelas también le permitieron a la autora problematizar sobre las posibilidades de acceso de las mujeres al nivel secundario técnico y sobre los contenidos que se enseñaban en las escuelas profesionales para mujeres provinciales, en el período 1966-1983 (D'Ascanio, 2022b).

La política educacional santafesina durante el último gobierno de facto, tuvo un amplio tratamiento: el nivel inicial fue abordado por Hereñú (2018), quien reveló que, pese a la ausencia de un currículum oficial, el sistemático control ejercido con el profesorado delimitó y condicionó sus prácticas docentes. La investigación de Alonso (2009) se inscribió en los estudios sobre la injerencia de las perspectivas nacionalistas en la educación pública santafesina durante el siglo XX y echa luz sobre cómo, el discurso nacionalista, sustentado en la defensa de la tradición hispana y cristiana, delineó y definió la realidad educativa como amenazante. La metodología con la cual los funcionarios civiles y militares penetraron en el Instituto Secundario de la Biblioteca Popular "Constancio C. Vigil", de Rosario y las recepciones, representaciones y sentidos otorgados por los principales actores institucionales (docentes, alumnos y directivos) fueron estudiados por García (2013). Sus trabajos logran visibilizar inéditos alcances y la profundidad que tuvo el terrorismo de Estado al interior de las instituciones educativas.

El período histórico que se abrió con la transición a la democracia fue investigado por Giménez y Maina (2020), quienes detectaron la persistencia de culturas políticas divergentes, con una tradición de caducidad parlamentaria, resistentes a promover reformas integrales en el campo normativo pedagógico y educativo.

Referencias

- Alonso, F. (2007). Nacionalismo y catolicismo en la educación pública santafesina (1976-1983). *Prohistoria* (11), 107-123.
- Alonso, F. (2009). *El combate ideológico en la educación pública santafesina (1976-1983)*. UNL.
- Ascolani, A. (2011). La federación provincial del Magisterio de Santa Fe: experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943). *Associativismo e Sindicalismo em Educação* (15), 299-314.

- Ascolani, A. (2000). La 'Revolución Libertadora': educación y ciudadanía restringida (Argentina, 1955-1958). *Congreso 23ª Reunião Anual da ANPED*.
- Ascolani, A. (2014). El agrónomo Silvio Spangenberg y la consolidación de la escuela nacional de agricultura de Casilda (1900-1928). *Revista HISTEDBR On-line*, 60(14), 3-20.
- Ascolani, A. (2019). La experiencia sindical docente en Santa Fe durante las primeras décadas del siglo XX. *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente*. Agmer Editora, 201-213.
- Caldo, P. y Fernández, S. (2010a). Biografía, Historia y Mujeres: la revisión de un vínculo complejo a partir de Olga Cossettini, 1989-1987. *Avances del CESOR*, 7(VII), 115-139.
- Caldo, P. y Fernández, S. (2010b). Cartas para Olga y Leticia: Aproximación al tratamiento del Epistolario de las hermanas Cossettini. *Anuario de la Escuela de Historia* (22), 183-203.
- Caldo, P., Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2014). Experiencias singulares de enseñanza de la historia en las escuelas primarias santafesinas, un estudio de caso (primera mitad el siglo XX). *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia*.
- Caldo, P., Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2016). Usos sociales de la historia: la estrategia de Olga Cossettini, Rosario 1935-1943. *Panta Rei* (16), 97-110.
- Carrizo, B. (2011). Tormenta de verano. Proyectos de educación laica en los inicios de la democracia electoral. Santa Fe, 1912-1916. En *Programa Buenos Aires de Historia Política del siglo XX*.
- Carrizo, B. y Giménez, J.C. (Ed.). (2011) *Auroras en Provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*. Maria Muratore.
- D'Ascanio, G. (2022a). Discursos oficiales y políticas nacionales y santafesinas de educación agrotécnica durante la Revolución Argentina (1966-1973). *Revista HISTEDBR On-line* (22), 1-29.
- D'Ascanio, G. (2022b). Discursos y políticas educativas provinciales para la formación profesional de las mujeres (Santa Fe, 1966-1983). *IX Congreso Regional de Historia e Historiografía*.
- Fernández, M.C., Welti, M.E. y D'Ascanio, G. (2020). Vanguardias artísticas y vanguardias pedagógicas. Análisis de la Revista *Quid Novi?*. En M.E. Welti (Ed.). *Arte, Educación y Cultura: Rosario, 1930-1950* (109-136). Laborde.
- Fernández, M.C., Welti, M.E. y Guida, M.E. (2009a). Una escuela Rural "puertas abiertas": la Escuela 181 "Chubut" -Colonia la Candelaria, prov. Santa Fe (1919-1939). En E. Ossana (Ed.). *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe* (199-214). Laborde.
- Fernández, M.C., Welti, M.E. y Guida, M.E. (2009b). Las misiones de divulgación cultural en la experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini (Rosario, 1935-1950). *Rev. Esc. Cienc. Educ.* (4), 67-80.
- Fernández, M.C., Welti, M.E., Biselli, R. y Guida, M.E. (2014). *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario, 1935-1950)*. Laborde.
- Fernández, M.C.; Welti, M. E. y Biselli, R. (2008a). La imagen fotográfica como operación de registro en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950). *Cuadernos de Educación* (6), 155-168.
- Fernández, M.C.; Welti, M. E. y Biselli, R. (2008b). Historia de la educación: nuevos relatos para reconocidas experiencias (Rosario, 1935-1950). *Rev. Esc. Cienc. Educ.* 4(3), 343-358.
- Fernández, MC. y Welti, ME. (2006). Historia y desarrollo de las Escuelas de la Familia Agrícola en la provincia de Santa Fe. *Rev. Esc. Cienc. Educ.* (1), 169-184.
- García, N. (2013). El genocidio al interior de las instituciones educativas: El caso Vigil. Rosario, Argentina (1977-1981). *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*.
- García, N. (2018). Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe (Argentina, 1966-1973). *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 159-180.
- García, N. (2019). Historiografía y memorias en la educación argentina reciente: balances político académicos y aportes desde un estudio de caso. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, 1(3), 173-198.

- Giménez, J. C. (2021) *Virado a sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*. Prohistoria.
- Giménez, J. C. (2021). Políticas educativas y reformas pedagógicas en Santa Fe de los años treinta. *Anuario de Historia de la Educación*, 2(21), 136-139.
- Giménez, J., Gómez, G. y Pensiero, M. (2006). La escuela y la construcción de la identidad poscentenario: Historia y nación en el relato de los alumnos y docentes: los concursos ‘patria’ (1914 -1917). *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*.
- Giménez, J.C. y Maina, M. (2020). Culturas políticas y senderos pedagógicos: la reforma educativa inconclusa en Santa Fe (1983-2019). *Itinerarios educativos* (13), 67-84.
- Herenú, A. (2018). Continuidades y rupturas en la política de la educación inicial santafesina (1976-1983). En C. Kaufmann (Ed.) *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente* (1960-2000) (131-149). FahrenHouse.
- Mauro, D. A. (2009). Catolicismo, Educación y Política. La Enseñanza Religiosa entre la Curia Diocesana y las Orientaciones Educativas del Estado Provincial. Santa Fe, 1915-1937. *Estudios Sociales*, 36(1), 143–172.
- Mosso Redolfi, A. (2016). Una aproximación a la forma de enseñar las Ciencias Sociales en la experiencia escolanovista de Olga y Leticia Cossettini, Rosario, 1935-1943. *Clío & Asociados* (23), 79-90.
- Mosso Redolfi, A. (2019). Dolores Dabat, y su oficio de maestra. *Revista Zona Franca* (27), 155-170.
- Ossana, E. y Moscatelli, M. (2009). La educación en Santa Fe: historia, política y saberes. En E. Ossana (Ed.). *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe* (59-80) (59-80). Laborde.
- Ossana, E., Ascolani, A., Moscatelli y M., Pérez, A. (1997). Una aproximación a la educación santafesina de 1945 a 1983. En E. Ossana (Ed.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1845-1985)* (365-428). Galerna.
- Ossana, E., Ascolani, A., Moscatelli y M., Pérez, A. (2001). Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En E. Ossana (Ed.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (443-490). Galerna.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2021). De Maestras a Alumnas: la Circulación de Ideas sobre Feminismo y Socialismo en el Corazón de las Escuelas Normales. Rosario, Fines del S. XIX y Primera Mitad del S. XX. *Revista Nomadías* (30), 297-230.
- Pérez, A. (2000). Navegar contra la corriente la Ley de Educación Común, Normal y Especial, Santa Fe, 1934. *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (1), 47-54.
- Pérez, A. (2009). Saberes Socialmente productivos, propiedad de la tierra y ciclos económicos en la Provincia de Santa Fe. En E. Ossana (Ed.). *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe* (25-58). Laborde.
- Pérez, A. (2014). ¿El Estado ha instituido la enseñanza con el propósito de crear una carrera a los docentes, o la ha instituido por y para los alumnos? Reforma escolar e intereses gremiales docentes (Santa Fe, 1932-1935). *Rev. Esc. Cienc. Educ.* (4), 23-39.
- Petitti, M. (2022). El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de Historia Americana y Argentina*, 1-20.
- Sironi, M. y Sironi, O. (2015). Las normativas legales del sistema educativo santafesino (1930-1973). *Revista IRICE* (28), 63-85.
- Soto, A. y Fernández, M.C. (2020). La gran ocasión. El teatro de Títeres en la Educación Estética de la Escuela Serena. En M.E. Welti (Ed.). *Arte, Educación y Cultura: Rosario, 1930-1950* (165-196). Laborde.
- Welti, M.E. (2011). El profesorado de Dibujo en la Escuela Normal N° 2. Rosario, 1935-1949: una escuela de “formación estética para el futuro niño argentino”. *Rev. Esc. Cienc. Educ.* (6), 253- 270.

- Welti, M.E., Guida, M.E. y Semorile, C. (2019). Juan Mantovani: gestión educativa y política cultural en la provincia de Santa Fe (1938-1941). *Rev. Esc. Cienc. Educ.* 1(14), 33-49.
- Zoppi, C. (2015). La revista Quid Novi?: un camino de enseñanza hacia la libertad. Rosario, 1932-1934. *Estudios del ISHiR* (13), 95-119.

Dilemas y reflexiones a propósito de una experiencia de investigación en un archivo personal

Dilemmas and reflections on a research experience in a personal archive

Vanesa Deldivedro⁹

Luciana Garatte¹⁰

Palabras clave: archivo personal, experiencia, dilemas, investigación educativa

Introducción

Esta presentación tiene por objeto analizar y reflexionar acerca de los dilemas que nos plantea la investigación de la trayectoria profesional y personal de Luis F. Iglesias, a partir del acceso a su archivo personal. El itinerario de Iglesias se desarrolló en diversos ámbitos e instituciones, en vinculación con diferentes grupos y personalidades del campo educativo entre los años 1938 y 2010. Como hemos señalado en otros trabajos, el año de inicio de esta temporalidad coincide con una experiencia educativa de 20 años como maestro de una escuela unitaria, Escuela Rural N° 11 del distrito de Tristán Suárez, Provincia de Buenos Aires. Nuestra investigación se concentra en una temporalidad que se inicia en 1957, momento en el que Iglesias deja su rol como maestro y director de la escuela y comienza su periplo por diversas jerarquías dentro del sistema educativo provincial y también su trayectoria académica, primero en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y luego por diversos ámbitos de América Latina, especialmente México, como consultor y asesor en el diseño de políticas de formación docente para maestros rurales.

Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia¹¹ que aborda la trayectoria personal y profesional de Iglesias en diversos roles, como profesor universitario, editor de un periódico de “agitación pedagógica” destinado a docentes (Educación Popular) y como Consejero General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. El trabajo se inscribe en una perspectiva teórica y metodológica cualitativa y procura reconstruir de manera holística y situada la trama de sociabilidad que Iglesias construyó en el devenir de su trayectoria académica y personal. Nuestra investigación dialoga con pesquisas desarrolladas por antropólogos sociales (Soprano, 2011; Carrera, 2015), etnógrafos del campo educativo (Rockwell, 2009; Coria, 2004) y pedagogos preocupados por la historia reciente (Garatte, 2012; Caldo y Fernández, 2010; Hernando, 2014, Riveros *et.al*, 2022). El recorte histórico nos ubica en la historia reciente de un maestro, profesor universitario, director de un periódico de educación popular, consultor, conferencista, entre otros roles. A través de herramientas propias de la investigación histórica (trabajo de archivo) y la etnografía (como enfoque, método y género textual), nos planteamos un ejercicio de contextualización múltiple (Revel, 2005) de Iglesias para comprender, con la mayor densidad posible sus producciones e intervenciones intelectuales.

Ahora bien, el estudio se realiza en buena medida a partir de la aproximación a un panorama empírico que es necesario explicitar. En el año 2012 la biblioteca y el archivo personal de Luis F. Iglesias fueron donados por sus hijos al Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie) perteneciente a la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Este acervo se encuentra aún en proceso de tratamiento técnico para ser puesto a disposición del público en general. La primera etapa se ha realizado sobre la colección de libros (más de 4000) que están siendo procesados

⁹ 1FAHCE/UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: vanedeldivedro@gmail.com

¹⁰ IdHICS-CONICET/FAHCE, La Plata, Argentina. Correo electrónico: lgaratte@gmail.com

¹¹ Se trata de la tesis para obtener el grado de Magíster en Educación por la UNLP de Vanesa Deldivedro, bajo la dirección de Luciana Garatte

técnicamente (Peón, 2017). Sin embargo, el material de archivo, se encuentra aún sin la realización de los procesos técnicos, y en gran medida en las condiciones en que fue ordenado o resguardado por el maestro autor y/o la familia. En el archivo existen materiales de gran diversidad: cartas, documentos oficiales, borradores, registros personales que no conforman diarios, pero que sí son apuntes realizados en distintos momentos de su trayectoria, cuadernos escolares, planificaciones, registros de visitas de inspectores, producciones de alumnos, láminas, revistas, recortes de diarios, borradores, discursos, cuadros, materiales didácticos, fotografías, entradas, programas de materias, entre muchos otros. La posibilidad de acceder a este archivo personal, nos permite no sólo hacer un análisis de lo documentado, sino también “imaginar lo no documentado”, las prácticas de escritura, las interacciones, los vínculos, las tramas de relaciones y las reflexiones personales.

Existen registros de escritura cotidiana de “los que suelen ser desechados”, fragmentados y descartados como para ser puestos en circulación pública, pero a los que tenemos acceso. Las características particulares del archivo, y las interrelaciones que hemos ido teniendo con él, nos han puesto en posición de pensar en una antropología del archivo (Rockwell, 2009). Los aportes de Rockwell en relación a las interrelaciones entre la historia reciente y la etnografía son muy potentes para justificar algunas de las decisiones metodológicas, de escritura y epistemológicas que de manera intuitiva veníamos asumiendo. Si bien habíamos incorporado que la investigación se realizaría desde un enfoque etnográfico, no habíamos tomado la dimensión que ello implica, que no se trata sólo de una forma particular de hacer una entrevista, sino que, como dice Cecilia Carrera en su propia tesis “... realizando etnografía, me comprometí con un enfoque de investigación que se refiere al mismo tiempo a una metodología, un género textual y una postura epistemológica” (Carrera, 2015) La necesidad de explicitar el panorama empírico radica justamente en que si bien Rockwell dice que difícilmente se encontrará en el trabajo con archivos las “sutilezas cotidianas”, en este caso, se nos aparecen y ellas mismas serán fuente de información importante. En tal sentido, la amplia gama de fuentes de la que disponemos nos permiten identificar “detalles” e “indicios” que se vuelven relevantes en la búsqueda de una reconstrucción densa de las experiencias y perspectivas de los actores que son objeto de estudio en nuestros trabajos. Este enfoque que reconoce la potencialidad de la antropología social y la etnografía en la investigación del pasado reciente se complementa, necesariamente con el trabajo de archivo propio de la investigación histórica. De allí la importancia de triangular estas fuentes (incluso para hacerlas inteligibles) con el análisis de otro tipo de documentos y archivos oficiales: resoluciones, normativas, legajos, expedientes, planes de estudio, programas de materias, actas de distinto tipo de reuniones formales, etc. que se encuentran en archivos institucionales diversos como la UNLP, y la DGCyE. También son tratadas como fuentes documentales aquellas publicaciones del propio Iglesias, o de otras personalidades del campo educativo que nos permiten dar cuenta de una época o una institución determinada.

Por ello, y sintetizando, se recurre a la sistematización y análisis de distinto tipo de fuentes escritas, tanto documentos oficiales como personales que integran archivos personales y/o públicos con los que hemos tomado contacto. También se analizaron distinto tipo de publicaciones en las que participó Iglesias tanto como escritor, como director y/o entrevistado.

Ahora bien, el archivo no sólo proporciona fuentes documentales de discursos escritos, también aparecen variados registros orales; fuentes testimoniales como conferencias y entrevistas grabadas. También otras son recuperadas de diversos espacios virtuales, que se encuentran publicadas en distintos medios audiovisuales, como páginas web o redes sociales.

Asimismo estamos realizando entrevistas en profundidad (semi- estructuradas e informales) a distintas personas que han tenido contacto personal y/o profesional con Iglesias en condición de colegas, alumnos o familiares. Las entrevistas tienen la doble función de brindar información por un lado, y de permitimos nuevas interpretaciones a lo relevado en el análisis documental, por el otro. En este sentido, es importante destacar que se realizan de manera simultánea (antes y después) con el trabajo de análisis documental.

Ahora bien, la riqueza de este archivo, no soslaya de ninguna manera, la resolución de dilemas éticos que se nos presentan en el transcurso de la investigación. En esta presentación proponemos abordar algunas tensiones que dan cuenta de esos dilemas y de los planteos que nos estamos haciendo para avanzar en su resolución.

Algunos dilemas y tensiones emergentes

Una de las cuestiones que se nos presentan como dilemáticas tiene que ver con el registro de lo que efectivamente sucedió y nuestra manera de recuperarlo en la investigación educativa. En nuestro caso, el principal informante es Luis F. Iglesias y, por lo tanto, la caracterización de los sucesos que él describe están necesariamente teñidos por su punto de vista, fraguado a partir de una experiencia subjetiva insoslayable¹². Entonces, nos preguntamos, de qué manera narramos esos episodios del pasado - por ejemplo, su inserción académica como profesor en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP que concluye de manera abrupta con la declaración de desierto del concurso al que se presenta. Rockwell analiza este dilema en su propia práctica de investigación y recomienda el contraste con otras fuentes documentales que complementen la versión subjetiva de un determinado actor.

El segundo dilema asociado al anterior se podría formular así: de qué manera legitimar o lograr el acuerdo por parte del personaje estudiado cuando no es posible consultar y solicitar en forma personal su autorización para publicar documentos personales volcados en borradores desechados por el propio autor en las publicaciones que realizó sobre determinados sucesos. En nuestras investigaciones, la figura de los hijos brindando testimonio o leyendo borradores de nuestras propias producciones permitió resolver provisoriamente el escollo planteado anteriormente. De todas maneras y en línea con los aportes realizados desde la sociología de la memoria (Halbwachs, 2004) reconocemos con Jelín (2002) tres premisas a tener en cuenta: por un lado, los registros disponibles en los archivos personales nos remiten a memorias ancladas tanto en las experiencias personales y colectivas, como en determinadas marcas materiales y simbólicas que dan cuenta de los momentos de su configuración. Por otro lado, esas rememoraciones subjetivas no constituyen un reflejo de la realidad pasada. Son, en todo caso, interpretaciones arbitrarias y selectivas de un actor en una dinámica no exenta de tensiones, conflictos, contradicciones y disputas. En tal sentido, tanto las rememoraciones como las omisiones, silencios, selecciones deben leerse en ese proceso activo de construcción de las memorias sociales donde se juegan relaciones de poder y pujas por imponer determinadas visiones del pasado, en las que persisten memorias subterráneas o alternas que no necesariamente ingresan en los documentos oficiales de las instituciones que estamos investigando.

Un aspecto a considerar tiene que ver con el punto de partida de nosotras como investigadoras con determinados conocimientos previos del personaje en cuestión, de su trama de sociabilidad y de ciertos actores del campo intelectual de la educación local, nacional o regional con los cuales mantuvo estrechos y fecundos vínculos. En nuestro caso, el conocimiento de la topografía del sistema educativo provincial, de sus órganos de gobierno, de los edificios públicos que son sede de distintas áreas del Ministerio nos permitió comprender vínculos que en el archivo personal aparecen sin una clara relación profesional (por ejemplo, Iglesias como Consejero General interactuando con una asesora de escuelas rurales de la DGCyE, Lidia Mutto, contacto propiciado por la cercanía física de las oficinas de cada uno de ellos). También, el conocimiento previo del etnógrafo, como sugiere Rockwell (2009), nos alertó sobre la necesidad de profundizar en la trama de sociabilidad que conectaba a Iglesias con académicos consagrados como Ricardo Nassif o Ricardo Nervi, de la UNLP y la UNLPam, respectivamente. O sus vinculaciones con las hermanas

¹² Sobre esta pregnancia del punto de vista de Iglesias también reflexiona Ana Padawer en su tesis de doctorado. Ver Padawer (2008).

Cossettini, con Delia Echeverry, con Guillermo Savloff, entre otros. Esta última observación nos lleva a reconocer los propios sesgos que los analistas sociales imprimimos a la indagación etnográfica de archivos personales o institucionales, que ameritan reflexiones epistemológicas respecto del punto de vista que estamos asumiendo, de manera más o menos consciente, en las narraciones del pasado que construimos con nuestras investigaciones.

El análisis crítico sobre nuestro trabajo de archivo nos lleva a reflexionar sobre la materialidad de los documentos. ¿Qué marcas deja el propio autor sobre sus producciones? ¿De qué manera interpretar la existencia de cinco borradores elaborados como escritos previos a la publicación de documentos tales como apuntes utilizados en ocasión de homenajear a personas significativas (Intervenciones de Iglesias en homenajes a Nassif) o sus discursos como Consejero General en el día del maestro, entre otros. ¿Qué nos sugiere el o los sistemas de clasificación y ordenamiento que el propio actor realiza sobre su archivo? ¿Cuánto de esas maneras de conservar los documentos nos informa acerca de las valoraciones y jerarquizaciones que la indagación sobre el archivo debería poder visualizar?

En tren de sumar interrogantes, otros dilemas se plantean cuando nos topamos con evidencias empíricas en el archivo que tienen que ver con la propia afectación de nosotras como investigadoras, ¿cuánta identificación se nos juega en la revalorización de personajes que ocuparon posiciones protagónicas en la formación de docentes como es el caso de Iglesias? ¿Qué decisión deberíamos tomar si encontráramos documentos o testimonios que vayan en contra, de alguna manera, de esa visión consagrada del actor y que eventualmente podrían dejarlo mal parado en una lectura analítica de sus decires o sus haceres?

Trabajar con un archivo personal de alguien implica “escudriñar significados”, armar una trama a partir de las pistas que deja, de alguna manera invadir su intimidad, asumiendo que eso genera un vínculo con ese otro que también empieza a llenarse con nuestra propia subjetividad. Y retomando las resonancias que la propia trayectoria y obra de Iglesias nos provoca, nos preguntamos: qué relevancia pedagógica, más allá de los muros de la academia, tiene una investigación como la nuestra. Para resolver esta cuestión, volvemos a Iglesias. El mismo, como maestro, reivindicó e intentó demostrar que el conocimiento pedagógico se vuelve útil si permite a cada docente ir más allá de la experiencia misma. Reflexionar sobre la empiria del trabajo docente, interrogar la propia práctica, producir para otros públicos, sistematizar la experiencia docente, publicarla, difundirla pero también utilizarla en los distintos ámbitos que transitó; tuvo el sentido de influir en otras experiencias, en el diseño de políticas educativas, en las tradiciones consolidadas en la academia en la formación docente, en la difusión y popularización de su obra para maestros rurales de Latinoamérica, entre otros. Con estas respuestas provisionarias, volvemos al archivo para seguir escudriñando, para poder compartir con otros y otras las memorias pedagógicas que permitan construir puentes.

Referencias

- Caldo, P. Y Fernández, S. (2010) *Biografía, historia y mujeres: La revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987*. En: Avances del Cesor. Año VII. N°7. Pp. 115-139
- Carrera, M. C. (2015) *Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP* Tesis de Maestría.. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Coria, A. (2004) *Sujetos, institución y procesos político- académicos en el caso en la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico- metodológica relacional*. En: Remedi, E. (coord.) Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México, Plaza y Valdez. Pp. 193

- Garatte, L. (2012) *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966 - 1986)* Tesis Doctoral. Universidad de San Andrés.
- Halbawchs, M. (2005) *La memoria colectiva*. Zaragoza. Prensas Universitarias.
- Hernando, M. G. (2014) Entre los estudios académicos y la militancia política. Análisis del proceso formativo de un grupo de estudiantes de Ciencias de la Educación en los años sesenta. En: Paso, M., Elías M. E. y Barcia, M. (coords.) *Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores. Historia, teoría y políticas en la UNLP y en la provincia de Buenos Aires*. La Plata. Ediciones Al Margen, pp. 19-48.
- Iglesias, L. (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires. Papers Editores.
- Jelín, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Padawer, A. (2008) *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires. Teseo.
- Peón, J. y otros (2017) *De un grupo de libros a una colección. Intervención bibliotecológica de la biblioteca personal del maestro Iglesias*. En: *Anales de la Educación Común Tercer siglo. Nueva etapa digital*. Año II. N° 2. Agosto 2017
- Revel, J. (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires, Manantial.
- Riveros, S. (2022) Mauricio Amílcar López y el trabajo por la Memoria en la Universidad Nacional de San Luis. En: Riveros, S. y otros. *Investigaciones y Enseñanzas en la Historia de la Educación Argentina Reciente*. Rosario. Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- Soprano, G. (2011) Clientelismo y facciones. Del estudio de la política en el peronismo al conocimiento de las formas de sociabilidad universitaria. Potencialidades y limitaciones de conceptos clásicos. En Germán, J. Pérez, O. Aelo, G. *Todo aquel fulgor: la política argentina después del neoliberalismo* (pp. 309-326). Buenos Aires. Nueva Trilce.

De la evidencia al problema: concepciones heredadas del archivo de la educación y nuevos desafíos en la era del tecnoceno

From evidence to problem: conceptions inherited from the education archive and new challenges in the technocene era

Nicolás Arata¹³

Palabras clave: Archivo – Historiografía – “Archival Turn” – Tecnoceno

Comienzo con una confesión: hace tiempo que no merodeo ni hurgo los anaqueles de un archivo. Las siguientes oraciones podrían estar repletas de pretextos. El primero y más obvio: la pandemia. Ese acontecimiento global que nos fijó en nuestros domicilios e intensificó nuestro vínculo con las pantallas, distanciándonos de los espacios que solíamos frecuentar -entre ellos, bibliotecas y archivos-. El segundo responde a un agotamiento luego de muchos años trabajando los archivos de la educación -primero, indagando en las historias de los artesanos de Buenos Aires durante el período virreinal; luego, sobre las historias que entretejieron los procesos de escolarización de las escuelas porteñas hacia finales del siglo XIX-. Tal vez me he vuelto un historiador de la educación un poco haragán, o mis intereses se diversificaron en los últimos años (orientándome más hacia la historia intelectual, lo que supone trabajar con otras fuentes, generalmente disponibles en ese gran archivo de hallazgos cotidiano: Mercado Libre). Ese distanciamiento, sin embargo, lejos de hacerme perder el interés en reflexionar sobre la cuestión del archivo, habilitó otras formas de interrogación del mismo. Las mismas podrían sistematizarse en tres preguntas elementales:

¿Qué problemas y vínculos han moldeado la relación de nuestro campo con el archivo?

¿De qué nuevo orden son nuestros problemas con el archivo?

¿Cómo componer una mirada renovada de los archivos educativos a partir de las reflexiones producidas al calor del “archival turn”?

En las siguientes páginas ensayaré algunas aproximaciones a las primeras dos preguntas y procuraré, dada la extensión del trabajo, plantear una reflexión orientadora del trabajo que me he propuesto realizar.

Imágenes heredadas

Cómo se ha ido moldeando la relación de un campo historiográfico con sus archivos puede decir mucho respecto de los intereses y premisas que orientaron sus investigaciones. En un trabajo reciente (Arata, inédito) sostengo -a propósito de la escasa producción sobre el período de la Ilustración en el Río de la Plata- que la especial predilección que el campo de estudios otorgó al abordaje del sistema educativo moderno operó (sin premeditación) en detrimento del estudio de otras formas de transmisión cultural, previas y paralelas a la conformación de los sistemas educativos nacionales. La forma en que se configuraron las “preferencias de archivo” en la actividad historiográfica (Caruso, 2015), explican en buena medida la tendencia de la comunidad de los historiadores de la educación a privilegiar documentos ya publicados (especialmente de origen estatal) y discusiones sobre libros y revistas, por sobre un conjunto mucho más amplio y disperso de fuentes documentales, alojadas en repositorios distantes y ajenos al de la “regularidad” que (a veces) propicia el archivo estatal. En suma: la combinación del estado fragmentado de nuestros archivos (fruto del drenaje, la desidia y la falta de conservación que se ha intentado

¹³ Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: aratanicolas77@gmail.com

revertir en épocas recientes) con la parcial ausencia de interés de quienes investigan el campo sobre temas distantes a su núcleo duro (la escuela) explican -en cierta forma- por qué no contamos (aún) con trabajos que construyan una historiografía desafiante de las narrativas y los mitos en torno a los cuales se han organizado los relatos sobre (por ejemplo) las políticas educativas del período rosista, del período rivadaviano o del período tardo-colonial.

La disposición a mirar determinados archivos sobre otros no es resultado de un proceso “natural” ni su análisis puede llevarnos a efectuar juicios de valor, sino a interrogar cómo opera sobre el campo, al decir de Raymond Williams (1984), una tradición selectiva que acentúa ciertas tendencias y conexiones con el pasado relegando o desconociendo otras, que pasan a inscribirse en lo que llama tradiciones residuales o emergentes. ¿Qué preguntas, sensibilidades y problemas moldearon la relación de una generación de historiadores e historiadoras de la educación con los archivos?

La relación entre archivos y educación es un asunto presente desde el surgimiento de la historia de la educación -materializada en sus primeros escritos-. En las páginas del *Atlas Escolar* -obra considerada la primera historia de la instrucción pública escrita en nuestro país-, tocó a Juan P. Ramos ser el responsable de reunir los materiales y redactar el escrito que, por encargo directo de Juan María Ramos Mejía, debía publicarse en tiempo récord para celebrar el centenario de la independencia. En el prólogo, el trasegado funcionario se quejaba amargamente, al dar cuenta de la situación en la que se encontraban -hacia 1908- los documentos escolares dispersos a lo ancho del país:

Hay que saber lo que es un archivo en la mayoría de las provincias para darse cuenta cabal de esto. Los más han sido saqueados, sin compasión, dejándose en los estantes y cajones nada más que lo que no interesa. Cuando no los han reducido a una cosa inútil la codicia de los aficionados al documento, lo ha hecho la mano consciente o imbécilmente indiferente de algunos gobiernos de antaño que alojaban en su recinto a la chusma armada que los defendía, para que hiciera tacos de escopeta o envoltura de cigarros u otras cosas más, inconfesables, con aquella profusa abundancia de restos escritos del pasado colonial o independiente (Ramos, 1910: X)

Con evidente tufillo porteño, despreciativo de las culturas del interior, Ramos evoca el drama del archivo en su relación con la historia, el territorio y la cultura. ¿Qué historias de la educación se pueden escribir cuando el archivo se encuentra fragmentado, disperso, en zozobra? Ramos devuelve la imagen de una sociedad subarchivizada, habitada por una pulsión antiarcónica, que ha despreciado su historia y ha hecho de los soportes que resguardan sus memorias, usos indignos. No debe pasarnos inadvertida la frase con la que Ramos comienza la cita: “hay que saber lo que es un archivo”. Más allá de la denostación, lo que revela esa frase es la distancia que existe entre el proyecto de Estado y su materialidad, entre las aspiraciones por documentar el pasado, lo que se cree que se va a encontrar, y una estatalidad que no alcanza para garantizar las condiciones de su propia preservación material.

Pero no fue Ramos el primero en advertir el peligro. En 1876 por acuerdo del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires se publicó una recopilación de fuentes para aproximarse al estudio del desenvolvimiento de los estudios superiores en el Río de la Plata. Llevó por título *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, y estuvo a cargo de Juan María Gutiérrez. Gutiérrez fue -ante todo- un erudito sensible al valor del archivo educativo y a la gravitación que su estudio ocupaba en la formación de la Argentina moderna. En la advertencia al estudio, enfatizaba el papel -poco valorado y, sin embargo, imprescindible- que tuvieron los procesos educativos para la comprensión del devenir nacional:

Creemos -sostiene Gutiérrez- que el conocimiento íntimo de nuestra sociedad no puede adquirirse de una manera completa sin el estudio de las materias, de las doctrinas y de los

métodos en que se educaban aquellos que, como sacerdotes ó como magistrados, se apoderaban de las riendas morales de gobierno en la parte que á cada uno le cabía. (1998: 65).

La mirada que arrojaba sobre el estado de los archivos y las dificultades para su acceso y conocimiento son, también aquí, un aspecto a resaltarse. Sostenía Gutiérrez: “Es una tarea muy laboriosa entre nosotros la que impone la averiguación de los hechos pasados, porque estos se hallan aun encerrados y sin clasificación en los archivos o consignados en impresos sueltos de difícil adquisición” (ibid.: 66).

Ramos y Gutiérrez son implacables: el problema del acceso y conservación de las fuentes educacionales ha sido, desde entonces, un asunto recurrente entre quienes se han dedicado al estudio de la historia de la educación. Prácticamente un siglo después, Gregorio Weinberg convoca una figura del archivo en la que las innumerables dificultades para reunir materiales (especialmente a la hora de escribir una historia que escale los procesos educativos a nivel latinoamericano) convivían con la precariedad de los archivos educativos en nuestro país. Hace apenas 15 años, el autor de *Modelos educativos* decía que, cuando escribió aquel libro “El Ministerio de Educación no poseía un digesto; su archivo es caótico, y es imposible consultar allí decretos, leyes, resoluciones” (1996: 19).

En otras ocasiones, de situaciones dramáticas surgían oportunidades inesperadas y un archivo hasta el momento desconocido se ofrecía como punto de partida a Juan Carlos Tedesco para escribir *Educación y Sociedad*. En una entrevista mencionaba cómo las fuentes para la elaboración de aquel libro habían surgido de un hecho fortuito:

Cuando se produjo la intervención en 1966, se cerró el Departamento de Extensión Universitaria. (...) A mí me mandaron a trabajar a lo que era en esa época el Instituto Bibliotecológico de la Universidad de Buenos Aires; y el Instituto me mandó a lo que había sido la biblioteca del Centro de Estudiantes de Medicina. Ahí descubrí la colección completa de las memorias del Ministerio de Educación, desde 1870 en adelante, firmadas por Nicolás Avellaneda, por todos los ministros. Me di cuenta de que era un material de una riqueza enorme. Así fue que nació este proyecto (2009: 279).

Tedesco, quien se reconocía discípulo de Weinberg, planteaba las dificultades con las que podía encontrarse un historiador de la educación, aunque con matices a los evocados por Weinberg. Afirmaba:

La dificultad mayor con que se tropieza en este tipo de estudios es, sin lugar a dudas, la información. Sin embargo, no puede decirse que se carezca de ella; debido en buena medida a la tendencia positivista de la época, que otorgaba gran importancia a la estadística en el estudio de los fenómenos sociales, existen suficientes fuentes para reconstruir el proceso con ciertas garantías de validez y confiabilidad y, además, con cierto detalle. El problema reside, en cambio, en el acceso a ellas y, muy particularmente, en recoger información relativa a fenómenos de tipo cualitativo, tales como, por ejemplo, los valores transmitidos por la educación en sus diferentes niveles (Tedesco, 2020: 132).

Otro fue el enfoque de Rubén Cucuzza, decidido a historiar las escenas de lectura y el devenir de los libros de texto desde tiempos revolucionarios. Cucuzza planteaba la necesidad de practicar una historia de la educación que trabajase de un modo más dedicado y decidido con las fuentes documentales, agitando una consigna que instaba a que las y los investigadores a fortalecer el trabajo con las fuentes y que sus estudios tuviesen un respaldo empírico más sólido: “¡Al archivo, al archivo!”, supo exclamar, cual consigna de lucha, el viejo maestro.

Este breve recuento de experiencias de archivo concluye provisoriamente con Adriana Puiggrós, quien abre -a mi entender- un ángulo potente para pensar el problema del archivo, interpelado no solo por el estado de conversación de las fuentes como por las clausuras y omisiones del propio trabajo historiográfico. Revisando la historiografía educativa latinoamericana, Puiggrós cuestiona el “orden del archivo” toda vez que la historia de la educación se escribió negando o desconociendo aquellas fuentes que no eran funcionales a un relato basado en la escuela como centro del discurso educativo moderno. Así, Puiggrós advertía sobre las dificultades en el resguardo y preservación al tiempo que destacaba las operaciones de exclusión que sustentan el archivo educativo:

La organización tradicional de los archivos oficiales (sean de instituciones públicas o privadas), excluye los elementos de la cocina educacional. No pueden encontrarse en las bibliotecas de las universidades, en los museos privados de personalidades, ni en casi ningún archivo computarizado, cartas personales, expedientes que vincularon unas instituciones educativas con otras, bitácoras, cuadernos de clase, cartillas, notas personales, planillas de asistencia, registros de discusiones pedagógicas. Todos esos materiales fueron despreciados por los cancerberos del saber, y solo algunas personas los guardaron en carácter de bienes personales. Por esa razón resulta en yacimientos de mayor valor los archivos familiares que conservan recuerdos de viejos maestros de provincia, que cualquier Museo de personalidades, que siempre es producto de una selección en la que prima la solemnidad. (Puiggrós, 1996:106).

Un nuevo orden de problemas

Los viejos problemas del archivo siguen aquejándonos, aunque sobre estos se han producido transformaciones profundas. La creación de repositorios on-line, la digitalización de una infinidad de fuentes documentales y materiales y la (desigual) promoción del acceso abierto -entre otros elementos- ha contribuido a una proliferación desbordante de materiales hasta el momento de difícil acceso. El archivo se ha transformado en una “referencia políticamente potente” (Caimari, 2020) que ingresó en la agenda de intervención pública con una fuerza que no ha tenido en el pasado. A esa mayor conciencia sobre la preservación le siguió una serie de problematizaciones de las que el archivo es protagonista. Destaco tres elementos que dan cuenta de nuevos problemas con el archivo que -de diferentes maneras- impactan en nuestro campo.

1. El contexto histórico donde se inscribe nuestra relación con los archivos ha mutado sustancialmente. El tecnoceno abre una nueva época marcada por la puesta en marcha de fuerzas poderosas que -en muchos casos- han traspasado el umbral de la irreversibilidad (Costa, 2021). Tecnologías de alta complejidad y altísimos riesgos han redefinido o están redefiniendo nuestra relación con el mundo y de ello no quedarán exentas las formas de acercarnos, tomar contacto y estudiar el pasado. Los archivos, durante mucho tiempo custodiados principalmente bajo sede estatal, han sido redefinidos a partir de múltiples configuraciones y usos: los largos pasillos de los centros de datos que devoran cantidades inmensas de energía, por ejemplo, sitúan el problema del archivo bajo un orden distinto que el que predominó en el siglo XX. El archivo pasó, ahora, a estar atravesado por “la lógica del capital, la vigilancia y la militarización” (Crawford, 2022) y las grandes corporaciones tienen -también ahora- un papel más importante que el de los propios Estados en la conformación y resguardo de esos archivos.

2. El modo en que la disponibilidad de información emergió -aparentemente, de la noche para la mañana- disponible en nuestros ordenadores es (quizá) la transformación más radical que involucra la práctica de la historia. Hay quienes creen que pasamos de buscar en la neblina a contar con unas gafas que todo-lo-ven. Con su efecto esperable: pasamos de la escasez a la superabundancia de información; del desierto a un mega-oasis inagotable de materiales. ¿Qué tenemos cuando no tenemos papeles? pregunta Nicolás Quiroga (2018) abriendo una serie de reflexiones sobre la condición digital de los documentos que no debiera pasar desapercibida para

pensar, entre otros asuntos, el estatuto y la cuestión de la conservación y preservación de esos materiales. También hay que pensar cómo el pasaje de lo analógico a lo digital no es lineal ni directo, sino que está atravesado por desplazamientos incompletos, sustituciones parciales y solapamientos que implican la co-existencia de diferentes lógicas y la convivencia de distintas materialidades, espacialidades y temporalidades.

3. Tampoco debe olvidarse que el archivo latinoamericano desbordó la condición exclusivamente escrita, como demostró Diana Taylor. Las culturas nativas poseían detallados sistemas de archivación, radicalmente heterogéneos a la escritura alfabética, que incluían tecnologías de notación en soportes pictóricos o textiles, como códices, glifos o quipus, que permitían datar elementos de la memoria político-administrativa y cosmográfica de aquellas sociedades. ¿Qué hacer frente al recurrente desafío de (des)invisibilizar las historias de sujetos (individuales y colectivos) que el archivo patriarcal, capitalista y colonial ha excluido de sus anaqueles, si solo seguimos mirando ciertos archivos y no ampliamos nuestra definición de lo que entendemos por archivo?

El giro del archivo como apertura

¿Es posible -se pregunta Claudia Kozak (2012) pensar un archivo sin arconte, un archivo blando que no esté precedido por un orden impuesto? Más que apresurar una respuesta deberíamos demorarnos en pensar la pregunta. ¿Quiénes son los nuevos dueños del archivo? No cabe duda que el archivo sigue siendo el lugar del secreto, la pregunta es bajo quienes quedara la custodia no solo de los archivos del pasado, sino de los que se están construyendo ahora, en nuestro presente, y serán la materia de las y los historiadores del futuro. Desde los sumerios al presente, todos los imperios que habitaron la faz de la tierra hubiesen sido impensables sin un efectivo almacenamiento de los registros y una eficaz actividad administrativa basada en ellos. La pregunta que ronda es como -bajo la hegemonía del capital en la era del tecnoceno- se ha configurado una nueva figura del archivo y que condiciones, límites y posibilidades, impone a la tarea de su estudio y análisis. los archivos son experimentos epistemológicos y no espacios neutrales donde se acumulan bajo un cierto orden documentos del pasado. Están, por así decirlo, conectados a una política del conocimiento construida sobre géneros archivísticos, culturas de documentación, ficciones de acceso y convenciones archivísticas que es preciso pensar junto con los materiales analizados.

La relación con los archivos de otras historiadores e historiadores que nos precedieron en la tarea nos devuelve una imagen de un vínculo problemático y problematizado. A la actualidad de viejos problemas sobre y en torno al archivo -transmitidos por la generación que fundó un campo de estudios y por quienes, un siglo antes que ellos- experimentaron problemas similares, hay que introducir una preocupación que es propia de esta generación: el archivo no es solo aquello que se descubre sino algo que se construye y socializa. Para salir de una lógica extractiva, hay que imaginar -y el campo de la historia de la educación tiene enormes posibilidades de hacerlo dada la riqueza y multiplicidad de sus acervos- nuevas formas de producción, acceso y circulación del material de archivo.

Referencias

- Arata, Nicolás (inédito) Educación e Ilustración en el Río de la Plata (1776-1827). Aportes para un balance historiográfico.
- Caimari, Lila (2020) El momento archivos. Población & Sociedad [en línea], Vol. 27(2), pp. 222-233. DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/pys-2020-270210>. Puesto en línea en diciembre de 2020.
- Costa, Flavia (2021) Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida. Buenos Aires, Taurus.
- Crawford, Kate (2022) Atlas de inteligencia artificial. Poder, política y costos planetarios. México, Fondo de Cultura Económica.

Kozak, Claudia (2012) tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología. Buenos Aires, Caja Negra.

Quiroga, Nicolas (2018) ¿Qué tengo si no tengo papeles? Materialidad y juego en el trabajo de archivo. Población & Sociedad [en línea], Vol. 25 (2), 2018, pp. 203-215. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2018-250208>. Puesto en línea en diciembre de 2018.

Williams, Raymond (1984) Marxismo y literatura,

Docentes y escuelas en la segunda mitad del siglo XIX: un abordaje de los archivos digitalizados desde la historia social

Teachers and schools in the second half of the 19th century: an approach to digitized archives from social history

Paula Erijman

Palabras clave: Maestros - Archivos - Historia Social

Este trabajo reflexiona acerca de las posibilidades y la potencia de algunos acervos documentales digitalizados para pensar la vida de la docencia y el universo educativo en la segunda mitad del siglo XIX. En particular, se centra en los expedientes de las peticiones enviadas al Congreso Nacional, en informes y publicaciones de las autoridades públicas, en censos nacionales, municipales y sectoriales y en las actas de las sesiones del Congreso, entre otros. Se argumenta que el uso de este archivo, con las herramientas metodológicas de historia social, permite reconsiderar un conjunto de problemáticas, como el accionar político de maestras y maestros, sus orígenes sociales, la formación de las escuelas, las migraciones y la historia de la previsión social.

“El lector encontrará en su plato un pollo vivo y graznando”: apuntes acerca de los archivos digitalizados

"No debes traer la cocina a la mesa", amonestó Lord Acton en alguna parte. Hemos intentado transgredir en la medida de lo posible este precepto de etiqueta historiográfica. En lugar de un pollo asado con una guarnición de papas fritas, el lector encontrará en su plato un pollo vivo y graznando, provisto de plumas y barbillas; metafóricamente hablando, no hallará una investigación recíproca terminada y cumplida, sino el ir y venir de la investigación, las pistas falsas seguidas y descartadas antes de llegar al resultado que se estima aceptable. Esperamos que todo esto no cause “indigestión” (Ginzburg y Prosperi, 1975)

La cita de los historiadores italianos y referentes de la perspectiva microhistórica Carlo Ginzburg y Adriano Prosperi remite a un modo de hacer historia que expone ante el lector el proceso intelectual historiográfico y la propia voz de quien investiga. Los autores defienden una forma de escritura que da cuenta de la incertidumbre que surge en cualquier proceso de investigación y que muestra las limitaciones y las posibilidades que brinda la documentación para construir argumentos y relatos. En este apartado se busca reflexionar acerca de las características de unas fuentes digitales, sobre las oportunidades que ofrecen para el quehacer historiográfico y sobre las precauciones que es preciso tomar. Como Ginzburg y Prosperi, se pretende traer la cocina a la mesa y presentar al pollo vivo y graznando.

La búsqueda de documentación para llevar adelante mi tesis doctoral comenzó en el contexto de la pandemia, cuando la mayoría de los archivos habían cerrado sus puertas. Con el tiempo, algunos reservorios de fuentes comenzaron a abrir, pero el fondo del Consejo General de Educación del Archivo General de la Nación, que inicialmente me propuse consultar, tardó más en quedar disponible debido a su mudanza. Estas circunstancias me obligaron a explorar alternativas y fue entonces cuando entré en contacto con varias fuentes digitalizadas y de libre acceso en internet.

El primer conjunto documental que me resultó significativo fue el de los expedientes digitalizados por el archivo del Congreso Nacional. Allí encontré numerosas peticiones presentadas ante el parlamento entre los años 60 del siglo XIX y la década del 80 del siglo XX. La búsqueda con

filtros como “maestras”, “maestros”, “preceptores” y “educacionistas”, entre otros, me permitió acceder a una significativa cantidad de pedidos de docentes ante las autoridades nacionales por pensiones de retiro, pensiones gratificables y aumentos de haberes.

Algunas solicitudes se presentaban de modo individual y otras colectivamente; en ocasiones se referían a demandas particulares y a veces reclamaban por cambios en la legislación. Para presentar estas demandas en general debían escribir una carta explicando los motivos del pedido. Desde una perspectiva de historia social, enfocada en recuperar la agencia y la capacidad de intervención de los sujetos desde su propia lógica, estos escritos resultan centrales. Si bien, como cualquier evidencia histórica, están sujetos a numerosas mediaciones y presentan estructuras similares, leídos a contrapelo y prestando atención a las excepciones a las regularidades permiten imaginar aspectos relevantes de las vidas de quienes peticionaron.

Ocasionalmente también es posible encontrar listados de sueldos y papeles en los que las y los maestros solicitan a funcionarios y conocidos la certificación de sus servicios y sus fechas de nacimiento, así como otros documentos exigidos por las leyes jubilatorias. El hallazgo de este conjunto de evidencias me llevó a modificar el tema de mi investigación, que pasó a centrarse en los modos en que las maestras de instrucción primaria retiradas y en ejercicio demandaron derechos, se organizaron y se involucraron en negociaciones y conflictos alrededor de sus jubilaciones y pensiones entre los años 1882 y 1924.

A partir de la decisión de elaborar un proyecto basado en estas peticiones, inicié la búsqueda de nueva documentación que pudiera cruzarse con estas fuentes. Mi intención era tomar las herramientas conceptuales y metodológicas de la historia social y la microhistoria, bajo la consideración de que la reducción de la escala y el trabajo con experiencias individuales permite un acercamiento a dimensiones de análisis que de otra forma resultarían imposibles de advertir y que no impide pensar los procesos más amplios de cambio. De este modo, me propuse rastrear a las mismas maestras peticionantes en otros contextos y en el marco de diversas redes de relaciones sociales. Así, noté que sus nombres figuraban en las memorias del Departamento de Escuelas y de diversas reparticiones dependientes al Gobierno de la Provincia de Buenos Aires en la década del 70 del siglo XIX. Estos documentos se hallan digitalizados, subidos a la web y cuentan con reconocimiento óptico de caracteres. Se trata de informes sobre la labor docente, sobre trabajos hechos por las distintas instituciones educativas así como disposiciones y circulares gubernamentales, actas de sesiones del Consejo de Instrucción Pública y expedientes relativos a la creación de escuelas, entre otros. En estas memorias, las educacionistas figuran al frente de algunos establecimientos, trabajando con otras maestras y maestros y haciendo diversos pedidos a las autoridades.

A los fines de conocer los universos educativos en otros períodos y geografías también resultaron útiles otros informes sobre el estado de la educación común presentados ante el Consejo General de Educación y el Ministerio de Instrucción Pública. Estas fuentes también se encuentran digitalizadas, disponibles en internet y cuentan con reconocimiento óptico de caracteres. Allí es posible encontrar estadísticas sobre la cantidad de escuelas y alumnos, información sobre la edificación escolar, los inventarios y el personal docente u opiniones sobre el estado de la enseñanza. Especial atención merece el informe “Educación común en la capital, provincias, colonias y territorios nacionales del año 1886” presentado por Benjamín Zorrilla en 1887. Allí figuran numerosos datos sobre las escuelas y el personal que trabajaba allí. Esta fuente me permitió conocer dónde se habían desempeñado muchas de las maestras y maestros que pidieron peticiones, con quiénes y si habían obtenido títulos.

Para conocer dónde, cómo y con quiénes vivieron y así poder imaginar si subsistían con sus propios sueldos y pensiones resultaron muy útiles los censos digitalizados y disponibles en *Familysearch.com*. Muchas maestras y maestros figuran en el censo de la Ciudad de Buenos Aires realizado en octubre de 1855 y/o en los censos nacionales de 1869 y 1895. Además de preguntar datos como la edad, el estado civil y la ocupación, cada censo tiene su particularidad. El de 1855

permite conocer la dirección exacta y el material de las casas, información que no siempre es clara en los censos posteriores. El de 1895 añade preguntas sobre la propiedad raíz, la orfandad y algunas enfermedades. Por otra parte, en la misma plataforma de FamilySearch.com también hay bautismos, donde las maestras a veces figuran como madres, hijas o madrinas y brindan información sobre sus relaciones y sus residencias.

Otro censo digitalizado y de libre acceso es el Censo de los empleados administrativos, funcionarios judiciales, personal docente, jubilados y pensionistas civiles de la República Argentina, realizado en diciembre de 1893 por el Departamento Nacional de Estadística. Se encuentra en la página *Archive.org* y cuenta con reconocimiento óptico de caracteres. En relación a los empleados en servicio brinda numerosos datos, como la edad, el sueldo y el tiempo de servicios. En cuanto a los jubilados permite conocer además el año de jubilación, el importe del último servicio activo, el monto de la jubilación, el lugar de residencia y el último cargo o empleo en el servicio activo.

Una fuente más utilizada y analizada, aunque en general no abordada desde los enfoques de la historia social y la microhistoria, es el *Monitor de la Educación Común*. Fue el órgano de prensa del Consejo Nacional de Educación, la institución que estaba a cargo del gobierno de la educación. Esta revista se encuentra enteramente digitalizada por la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras. La publicación fue fundada en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento y se imprimió mensualmente de forma casi ininterrumpida entre 1881 y 1949. En las páginas de *El Monitor* es posible encontrar informes de los inspectores, indicaciones sobre la enseñanza de las asignaturas escolares, conferencias doctrinales, discursos, traducciones y artículos de especialistas y actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación. Esta última sección sobre las reuniones del Consejo resulta fundamental para conocer las altas, las bajas y los ascensos en la docencia, el otorgamiento de jubilaciones, los pases de maestros y maestras entre escuelas y el monto de sus ingresos. Por otra parte, las fechas de las jubilaciones, los debates acerca de las mismas en la Comisión de Peticiones y las leyes que las sustentaron en muchos casos se pueden consultar en las actas de las sesiones del Congreso que están digitalizadas y subidas a la plataforma de *Google.com*.

Por último, también se encuentran digitalizadas y disponibles en la página del Instituto Iberoamericano de Berlín diversos números de revistas como *El Gladiador*, *Fray Mocho*, *Caras y Caretas*, *PBT* y *Mundo Argentino*. En estas publicaciones es más difícil encontrar a maestras y maestros por el nombre, especialmente aquellos y aquellas que no ocupaban puestos jerárquicos o espacios de poder, pero hay noticias sobre eventos y acciones del magisterio que sirven para reconstruir sus espacios de reunión y sus luchas políticas.

En su conjunto estas fuentes permiten reconstruir numerosos momentos en las vidas y trayectorias de los maestros y maestras que ejercieron sus funciones entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. El hecho de que la mayoría de estos documentos posibiliten rastrear rápidamente sus nombres no solo facilita en el trabajo, sino que, por el volumen de la documentación relevada, vuelve viable lo que de otra forma sería imposible. Aun así, la velocidad con que se puede encontrar a los docentes en las fuentes no debería conducir a hacer lecturas demasiado fragmentadas de las evidencias, olvidando que cada parte de las mismas se resignifica en el marco en el que están insertas. La reconstrucción del contexto y las razones de la producción de cada documento resultan vitales. Esta consideración cobra aún más relevancia visto el carácter contradictorio que surge de la confrontación de las fuentes. Según el censo de la Ciudad de Buenos Aires realizado en octubre de 1855 y el censo nacional de septiembre de 1869 Juana Perez había nacido en 1828; según el censo de empleados administrativos, personal docente, funcionarios judiciales y jubilados y pensionados de la República Argentina realizado en diciembre de 1893 había nacido en 1824 y en el censo de 1895 figuraba como nacida en 1838. Es la indagación de cada uno de los censos la que permite imaginar en qué año pudo haber nacido y por tanto, a qué edad se pensionó. En otros casos, las contradicciones no están en las fechas de los acontecimientos sino en los nombres, los lugares, las actividades realizadas, etc. Frente a estas diferencias, la

multiplicación de las evidencias contrastadas permite figurarse con más herramientas los acontecimientos fundamentales de las vidas de estas personas.

Los archivos digitalizados como plataforma para pensar numerosas problemáticas históricas del universo de la educación

El análisis de las demandas y pedidos de las maestras de sus jubilaciones y pensiones en mi investigación funciona como un prisma desde el cual pensar la participación política de las mujeres, los modos que asumieron históricamente las disputas por derechos, el lugar del Congreso y la historia de la previsión social. Pero el seguimiento de las trayectorias personales de las maestras con el fin de conseguir los retiros me permitió pensar en otro conjunto de temáticas que se pueden abordar con estas fuentes.

Una primera sorpresa al momento de seguir la pista del nombre propio estuvo vinculada con las características de las familias y los orígenes sociales de las maestras. El estudio y la enseñanza, espacios que en general se han pensado como el privilegio de unas pocas a mediados del siglo XIX, también pueden haber sido la oportunidad de unas cuantas de ascender socialmente. Había quienes, como Catalina de Loyola, habían sido pupilas y se habían formado en el Colegio de Niñas Huérfanas de la Sociedad de Beneficencia. Allí estudiaron para convertirse en maestras las niñas que habían perdido a alguno de sus progenitores, aunque también recibía a chicas pobres y a las hijas de las principales familias pudientes de Buenos Aires. Considerando que, según lo declarado en los censos, Catalina no poseyó bienes raíces, es posible imaginar que esta maestra, que luego fue directora de escuela, no venía de un entorno adinerado. También se desempeñaron como maestra y directora las hermanas Elisa y María Chapot, hijas de un pintor y una planchadora. En 1869 la familia vivió en lo que probablemente fuera un conventillo en la calle Artes al 253 junto con otros franceses e italianos que trabajaban como albañiles, zapateros, músicos y panaderos. Por otra parte, el caso de Juana Saldugaray de Arce resulta sugerente para pensar los vínculos entre la docencia y las identidades racializadas dado que es posible que esta maestra tuviera una abuela esclava y una madre liberta. Su padre, Bernardo Saldugaray, había llegado desde Francia a sus 22 años y había vivido en una casa de dos pisos junto a varias familias y otras personas inmigrantes, muchas de las cuales eran zapateros como él. Luego se había casado con María (que en el censo de 1869 figura como María Saldungaray) y había tenido varios hijos, entre ellos Juana. La partida de bautismo de la hermana de Juana tiene como madre a María Orta, cuya fecha de nacimiento coincide con otra partida de bautismo: la de María Mercedes Orta. Esta mujer fue bautizada como liberta y su madre, Celestina Segura, fue esclava de Don Salvador Orta. Así, parece razonable pensar que María Saldugaray (en el censo de 1869), María Orta (en el bautismo de la hermana de Juana), Mercedes Segura (que en el censo de 1855 figuraba como sirvienta) y María Mercedes Orta (en su propio bautismo) eran la misma persona. Estas historias de familias de zapateros, pintores, planchadoras y sirvientas, junto con otras de sastres, costureras, cigarreras y empleados de gobierno permiten figurarse un heterogéneo escenario en el que muchas mujeres crecieron y se convirtieron en maestras. Los nombres de las ocupaciones son sólo indicios para pensar su posición social, puesto que su significado es variable según la época, pero estas pistas al menos contribuyen a instalar la pregunta por los entornos sociales. Al mismo tiempo, estas evidencias permiten vincular distintos mundos del trabajo que a veces se piensan de modo aislado. Las maestras, cuya identidad muchas veces se pensó desvinculada de las de otros trabajadores, muchas veces vivieron en conjunto. Además, había maestras que antes de serlo habían trabajado como costureras o en las labores del campo y había quienes combinaban distintas ocupaciones a la vez.

Otra característica de la tarea docente que me llamó la atención al reconstruir los recorridos de las educacionistas en pos de sus retiros fue su carácter itinerante. Si bien no es un aspecto desconocido, tal vez no se ha enfatizado lo suficiente hasta qué punto sus trayectorias resultan significativas para pensar históricamente a las migraciones, tanto internas como externas. Por otra

parte, las historias de algunas maestras permiten adentrarse en el proceso de formación de escuelas quitando la preponderancia que muchas veces han tenido en el estudio de esta temática las iniciativas estatales y las ideas de los funcionarios. Juana Perez enseñó en su casa en Barracas al Norte hasta que solicitó al Departamento General de Escuelas el reconocimiento oficial como escuela y gracias a ello empezó a gozar de una subvención del Superior Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Años más tarde, fue gracias a la insistencia de la maestra junto con “respetables vecinos de Santa Lucía” que la escuela se transformó en pública.

Palabras finales

Se ha buscado mostrar la vastedad y variedad del archivo digitalizado que está disponible en línea y que en general cuenta con reconocimiento óptico de caracteres. Hay expedientes de peticiones enviadas al Congreso Nacional, informes y memorias de autoridades públicas, censos nacionales, municipales y sectoriales, bautismos, actas de las sesiones del Congreso, diarios, revistas y publicaciones privadas y del Consejo Nacional de Educación. Desde una perspectiva que tome las enseñanzas de la historia social y la microhistoria, poniendo el foco en las acciones e iniciativas tomadas “desde abajo”, por personas “del común”, estas fuentes pueden dar lugar a numerosos estudios que renueven las miradas sobre la participación política de maestros y maestras, sobre sus jubilaciones y pensiones, sobre cómo se formaban las escuelas, sobre los cambios en la burocracia y en la organización institucional de gestión de la educación, sobre las migraciones, la soltería y sobre otras tantas problemáticas. A la vez, tomada en su conjunto, contrastada y contextualizada, esta documentación permite hacer frente a las dificultades causadas por el carácter fragmentario, azaroso y opaco que tiene cualquier evidencia histórica.

Referencias

Ginzburg, C., & Prosperi, A. (1975). *Giochi di pazienza* Einaudi.

Archivos escolares para la Historia de la Educación. De papeles a patrimonio documental en una escuela de Santa Fe

School archives for the History of Education. From papers to documentary heritage in a school in Santa Fe

María Laura Tornay¹⁴

Palabras clave: Archivo escolar – Patrimonio documental – Historia de la educación

Contenido

La ponencia a este evento pretende poner en conocimiento público y fortalecer los fundamentos de unas acciones de catalogación y puesta en valor de archivos históricos de escuelas primarias públicas de la ciudad de Santa Fe y localidades cercanas. Éstas comenzaron con un proyecto de Comunicación de la Ciencia en una convocatoria del Ministerio de Producción, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Santa Fe¹⁵ y continúan en Comunicación de la Ciencia 2019 de la Agencia Santafesina de Ciencia, Tecnología e Innovación (ASaCTeI), aprobado por Res. N° 470/20 del Ministerio de Producción, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Santa Fe. Período: mayo 2021 – junio 2022. Este proyecto, a su vez, deriva de anteriores trabajos sobre memorias de maestras/os de la localidad de Santo Tomé, llevados adelante por docentes de FHUC y del ISP 64 de esa ciudad.

3 Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio (AEAS) “Dos siglos de escuela en San José del Rincón, 1823-2023. Organizando el archivo institucional”, Secretaría de Extensión de FHUC/UNL, mayo-julio de 2023.

4 Pronto a ser socializado en la Propuesta de socialización de experiencias “Hacia los 40 años de democracia, construyendo futuro desde el Nivel Superior Santafesino” organizada por la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, agosto de 2023.

la actualidad en el marco de Actividades de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral³ y en la dirección de trabajos monográficos para el Seminario de Investigación Histórica del ISP N° 8 “Almirante Brown” de Santa Fe⁴.

El proyecto inicial partía de la noción de que las escuelas, en su dinámica cotidiana, producen una variedad de documentos demostrativos de las múltiples dimensiones políticas y sociales que atraviesan a las instituciones educativas: actas de reuniones y supervisión, circulares propias y ministeriales, resoluciones, libretas, planificaciones, materiales didácticos, notas, cartas, tarjetas, libros aniversario, memorias, informes, álbumes fotográficos, planos edilicios, placas memorísticas, medallas y estatuillas de distinciones, mobiliario, etc. El sentido actual amplio de **documentación** nos la define como “todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (Aróstegui, 2001). Esa documentación, que es escrita, narrativa y no narrativa, visual y material es sumamente valiosa como testimonio de políticas educativas, prácticas pedagógicas y trayectorias institucionales. Sirve a la sociedad entera que encuentra en ella la huella de acciones y emprendimientos, de símbolos y

¹⁴Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe): Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CESIL) y Departamento de Historia. Instituto Superior N° 64 “Ana María Fonseca” de Santo Tomé. Instituto Superior N° 8 “Almirante G. Brown” de Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: mltornay@gmail.com

¹⁵ Proyecto Un Archivo Histórico Escolar Santafesino. Construcción y difusión de fondos documentales de escuelas primarias del centro provincial junto a los actores educativos, N° CC-2019-0018 de la Convocatoria

testimonios identitarios. Es útil también a todo intento de construir conocimiento exhaustivo sobre el sistema escolar “a ras de suelo” en nuestra provincia y en todo el país. Pero contar con esa documentación escolar ha sido y es muchas veces difícil dado su dispersión edilicia, su extravío o desecho, su abandono frente a tareas de mayor urgencia y la escasa concientización sobre su relevancia. Por ello el objetivo principal de aquel proyecto fue relevar, reunir, catalogar, digitalizar, componer cuadernillos digitales y difundir los acervos documentales históricos de un conjunto de escuelas primarias de la provincia en un trabajo colaborativo con docentes de las mismas, con la meta mayor de contribuir a una historia integral del sistema escolar provincial.

Esa tarea, que prontamente se demostró voluminosa para el equipo responsable, demandó:

1. Seleccionar el universo de escuelas primarias de Santa Fe de acuerdo a criterios de representación variada: urbanas y rurales, centenarias y de menor antigüedad, céntricas y barriales. Esta tarea se llevó a cabo con mapas de la provincia, planos de la ciudad e información del Sub-Portal de Educación del Gobierno de Santa Fe.
2. Definir como “documentación histórica” aquella de más de 30 años de antigüedad, que ya no cumple una función legal, administrativa, fiscal o judicial, tal como lo entiende la actual archivística. Se trata de documentación cuyo ciclo de vida activa ha concluido y cumple hoy funciones de memoria y de historia.
3. Generar las estrategias de aval ministerial, contacto, presentación, diálogo e ingreso escolar y acceso a los fondos documentales históricos, mediante el diseño de materiales informativos (notas, carpetas, postales y afiches).
4. Explorar la situación documental de las escuelas seleccionadas, con búsquedas en bibliotecas, armarios y “rincones” del edificio escolar y su registro en fichas.
5. Inventariar y digitalizar la documentación histórica de las instituciones escolares seleccionadas, un trabajo técnico y artesanal al mismo tiempo.
6. Ordenar las digitalizaciones documentales en carpetas acordes a los inventarios, y transformarlas en cuadernillos digitales con el fin de ponerlos a disposición de investigadores en sitios web pertenecientes al sistema científico-educativo nacional.

Los objetivos de ese proyecto se concretaron en el registro documental con medios fotográficos digitales de un grupo de escuelas de la ciudad de Santa Fe, San José del Rincón, Santo Tomé, Colonia San José y Barrio Alto Verde, quedando otros puntos de la provincia para futuras ocasiones, así como la difusión de estos valiosos archivos mediante distintas estrategias. La documentación escolar de los establecimientos relevados mostró la diversidad en riqueza y composición de los archivos escolares y también su precariedad o debilidad organizativa. Los archivos escolares ocupan porciones de estanterías, bibliotecas o armarios de las escuelas. En general no están inventariados ni están concentrados en un único lugar dentro del edificio escolar. En muchos casos, la intensa rotación del personal conlleva el desconocimiento del mismo. Se trata de archivos fragmentados, guardados por retazos, voluminosos en ciertos períodos, presumiblemente debido a la exigencia burocrática de una época o la afición archivera de un directivo, y ausentes en otros. A excepción de las escuelas que han festejado aniversarios prestigiosos (como los 50 años, los 75, 100, etc.), el personal escolar –incluso interesado por el relevamiento– desconoce aspectos importantes la historia institucional, lo que parece ligado a la situación de sus archivos más antiguos.

Ante la propuesta de relevamiento, los actores escolares –mayormente sus equipos directivos– se involucraron en la tarea convocada y avizoraron o profundizaron la valoración de papeles y objetos que fueron –cada vez más– considerados “archivos”, “bienes”, “legado” y “patrimonio”, conceptos que ponen en otra jerarquía a esos fondos.

La archivística contemporánea ha ido generalizando y mundializando una noción de **archivo** como conjunto preservado de documentos asequibles al público, definición crecientemente asumida por agencias públicas y privadas de nuestro país y muchos otros. El Diccionario de Terminología Archivística del Consejo Internacional de Archivos, plantea tres acepciones presentes en el

término: conjunto de documentos, cualesquiera sean su fecha, su forma, su soporte material y su productor –persona física o jurídica–; institución responsable del inventariado, conservación y consulta de sus documentos; y edificio donde éstos se guardan (MAT). En especial, un **archivo histórico** es aquel cuya función consiste en la custodia y conservación de documentos calificados como de conservación permanente: una institución de carácter público que tiene como finalidad rescatar, clasificar, conservar, gestionar, catalogar, custodiar y poner a disposición para la consulta la documentación archivística considerada patrimonio documental. En un archivo histórico, los documentos han abandonado su valor primario como prueba de tareas administrativas, legales, fiscales, etc., y han pasado a portar un valor secundario ligado a la historia y la memoria; en su “ciclo de vida” el documento histórico se corresponde a la edad inactiva del mismo (MAT). El Archivo General de la Provincia de Santa Fe adscribe al plazo de 30 años de antigüedad para considerar con carácter de histórico a un documento, criterio que en general asumimos en nuestro proyecto.

Incorporando la problematización propuesta desde la antropología y la sociología (da Silva Catela, 2002), hoy entendemos a los archivos, a su vez, como instituciones atravesadas por lógicas estatales, dominios sociales, disputas políticas, agendas temáticas, definiciones culturales, agentes organizadores y conjuntos documentales resultantes de la actividad humana en variedad de asuntos y soportes. Este concepto nos permite revisar las lógicas que los gestaron, restando naturalidad a su existencia, su emplazamiento, forma de conservación y sentido. También esta definición nos enseña a reconocer las diferentes apreciaciones acerca de su finalidad y uso público, tanto para el análisis histórico como para la elaboración memorística. Los archivos escolares, resultantes de una función burocrática pero no por ellos inocentes o neutros en su contenido, permiten reconstruir discursos pedagógicos, formas de intervención estatal, criterios de clasificación social, prácticas educativas y experiencias singulares. Debemos reconocer que traslucen “la huella en bruto de vidas que de ningún modo pedían expresarse así”, expresión de la historiadora francesa Arlette Farge (1991) sobre otro tipo de archivo, el judicial, pero donde también las palabras e informaciones de los actores han sido tamizadas por el lenguaje administrativo –en este caso, pedagógico–.

La noción de **patrimonio documental** es más novedosa, potenciada a partir del programa Memoria del Mundo, coordinado por la UNESCO desde 1992 con el fin de procurar la preservación y el acceso del patrimonio histórico documental como expresión de la memoria colectiva de todos los pueblos. Comprende una amplia gama de registros inscritos textuales y no textuales, imágenes fijas, registros sonoros, audiovisuales y virtuales, que puedan ser conservables, reproducibles y trasladables, que a través de su estudio y difusión contribuyan al conocimiento de una sociedad, un tiempo o un proceso determinado y a crear vínculos entre el pasado y el presente (Edmondson, 2002). En especial, el **patrimonio histórico-cultural archivístico** es el conjunto de registros escritos y gráficos vinculados en series documentales, que contienen información socialmente significativa de la vida intelectual, social, política, económica, cultural y artística de una comunidad. Son bienes culturales e históricos que portan y permiten construir identidad social, resguardados en archivos históricos, debido a que son fruto de un proceso de documentación deliberado y han transitado por un específico proceso de selección y valoración para su conservación y preservación (Monroy Casilla, 2015).

La idea de patrimonio documental cruza la preservación de documentos –en este sentido amplio que venimos expresando– con el concepto de patrimonio, y en especial de **patrimonio cultural**, que alude a aquellos bienes considerados tales por un régimen legal particular y por los criterios de una época o, más bien, los criterios de la cultura dominante de una época, que definen lo valorable y guardable del pasado y del presente. Desde el análisis museológico actual se propone repensar los museos en tanto operadores de políticas culturales, ya que al decidir qué objetos se consideran valiosos como para incorporarlos a sus acervos, contribuyen a definir qué es y qué no es patrimonio (Dujovne y otras, 2001). Entonces, así como el museo es un lugar de construcción de

los valores de una comunidad, también podemos pensar los archivos escolares como espacios que contribuyan a democratizar la idea y el acceso al patrimonio y los distintos bienes culturales. Acorde a la historia sociocultural, una concepción de **cultura** ya no como creación intelectual de las elites, sino como “la vida cotidiana de la gente en común, los objetos materiales de los que ésta se rodea y las diversas formas de percibir e imaginar el mundo” (Burke, 1993), contribuye a ampliar la noción de lo patrimoniable en una sociedad, restituyendo el valor a una variedad de objetos, testimonios, sujetos y acciones humanas, como las que tienen lugar en la vida escolar. A partir de ella es posible defender una acepción vasta de fuente, huella y documento, que reconoce la validez de múltiples testimonios materiales e inmateriales a través de los cuales apreciar las acciones humanas.

No obstante, en la cotidianeidad escolar, el pasaje en el *estatus documental* –de papel a archivo; de objeto a patrimonio- es un importante y arduo proceso, a la vez subjetivo y material, que posibilita el desarrollo de una nueva acción pedagógica, sentido de pertenencia y fortalecimiento de la profesión docente en una institución y con actores situados. Pero es un proceso que requiere de más intervenciones que el registro y relevamiento coordinado, avanzando en un trabajo conjunto más interactivo.

Estos presupuestos, sumados al conocimiento de la conmemoración del bicentenario por parte de la Escuela N° 16 “Fray Francisco de Paula Castañeda” de San José del Rincón en el actual 2023, promovieron el interés en generar una nueva propuesta que tomó la forma de extensión universitaria e investigación de campo, con actividades específicas que vincularan a integrantes de los proyectos con los actores escolares, deseosos de desarrollar estrategias de fortalecimiento institucional y de reconocimiento de su protagonismo social local.

La institución seleccionada es una escuela de las tantas que conservan un interesante archivo histórico, pero su particularidad de cumplir 200 años en este 2023 la ubica en un lugar especial. Su localidad, San José del Rincón, tiene un conocido registro de su pasado. Indígenas, hispanocriollos y afrodescendientes marcaron los tiempos tempranos de los márgenes del arroyo Ubajay y río Colastiné, definiendo los españoles una nueva jurisdicción con eje en la ciudad y cabildo de Santa Fe; más tarde, los estados provincial y nacional redefinieron las funciones económicas y poblacionales del pago en un proceso de afirmación territorial hacia la frontera norte y transformación productiva; finalmente, los habitantes de la actual ciudad de Rincón marcan sentidos distintos para la localidad, que alternan entre la tradición costera y el veraneo. La Escuela N° 16 “Fray Francisco de Paula Castañeda”, ubicada sobre uno de los lados de la plaza principal junto a la iglesia, posee una historia antigua y menos explorada. No obstante, sus actores promueven su protagonismo y emprenden constantes acciones de fortalecimiento institucional para sus casi 40 docentes y 700 alumnos. Fue así que asumieron como propia la propuesta de relevamiento de su archivo histórico: abriendo la institución, preparando las condiciones de trabajo de los equipos de extensión e investigación, facilitando búsquedas y difundiendo las tareas entre el cuerpo docente a través de sus reuniones plenarias.

La exploración de este **acervo documental escolar** ha evidenciado una riqueza destacable: Circulares del Consejo General de Educación de Santa Fe de 1940 a 1960’, Resoluciones del Ministerio de Educación de Santa Fe de 1976 en adelante, Circulares de la Inspección General de Escuelas Primarias de 1960’ a 1970’, Libros de Actas Escolares de 1940’ a 1990’, Libros de Actas de Reuniones de Personal de 1980’ a 1990’, Circulares internas de la escuela de 1950’ a 1990’, Documentación sobre la valoración del personal docente de 1950’ en adelante, Registros de calificaciones y promociones de alumnos de 1950’ a 1990’, Rendiciones de la Ecónoma de 1947 a 1950, Correspondencia de 1950’ a 1980’, Sueldos docentes de 1960’ a 2000, Actas y Notas de Sociedad Cooperadora de 1940 a 1943, Actas y Notas del Club de Madres de 1962 a 1978, Notas entre la comunidad de Rincón y Santa Fe de 1985 a 1991, Notas y Cuadernos de Actos Escolares de 1949 a 2012, Fotografía escolar de 1979 a 2012, Documentación de la Escuela Intermedia de 1973, Planos de Infraestructura de 1983 a 2005, Documentación diversa de tipo electoral y

partidaria de 1953, entre otra. La institución bicentenaria no cuenta –al menos en su edificio- con documentación del siglo XIX ni de temprano el siglo XX, pero toma volumen en las décadas centrales de este siglo conforme a la ampliación del protagonismo estatal.

La limpieza y ordenado en cajas rotuladas de ese contenido documental continuó con el armado de la **estructura de clasificación archivística**, es decir, un organigrama del archivo histórico escolar formado por grupos o clases de documentos acordes con la génesis o filiación respecto de la institución productora y sus dependencias. Una estructura de clasificación archivística identifica los siguientes niveles: Fondo – Sección – Serie – Unidad Documental. El *Fondo* es el nivel más alto en la agregación archivística y se corresponde con la institución en sí. *Sección* y *Serie* se corresponden con las divisiones y subdivisiones del Fondo, en base a las funciones y actividades de la institución. El *Documento*, finalmente, es la unidad indivisible de información constituida por un mensaje fijado a un medio de manera sintácticamente estable; tiene por tanto siempre una forma fija y un contenido permanente.

De los **instrumentos descriptivos** de la archivística para la consulta documental, hemos logrado realizar el *inventario*, una herramienta de descripción que ofrece la representación estructurada de las series de un fondo (también en su forma topográfica, destinada a indicar la ubicación física de las unidades de conservación en el depósito). Resta escribir una *Guía*, esto es, un instrumento de descripción de la trayectoria de la institución, que representa de manera panorámica su fondo, sus divisiones y sus características. También se proyecta elaborar un *Catálogo*, que es un instrumento de descripción temática de los conjuntos documentales con el fin de orientar a los usuarios-investigadores en su utilización.

El ordenamiento e inventario son tareas imprescindibles para ayudar a la determinación de la **autenticidad documental**. Tradicionalmente, los archivos y sus usuarios han atendido a la exigencia de la “originalidad” de sus documentos. Éstos deben ser confiables en su información, autoría y validez. Por *confianza*, la archivística entiende la cualidad de un documento de archivo de ser fidedigno y fehaciente; para estar presente, éste debe reunir: a) autenticidad, que acredita lo que pretende ser sin alteraciones o corrupciones por el paso del tiempo; b) fiabilidad, al poder establecer o afirmar hechos; y c) exactitud, en su información precisa, correcta, veraz, libre de distorsiones y pertinente a un asunto o materia. A su vez, la *autenticidad* se construye con la *identidad* –el conjunto de características inherentes a un documento de archivo que lo identifican de forma única y lo distinguen de otros- y la *integridad* de los documentos –la cualidad de un documento de archivo de estar completo e inalterado en todos sus aspectos esenciales-. La organización de las secciones y series documentales del archivo escolar intenta también garantizar estos elementos o criterios fundamentales para la labor investigativa –que asumimos como dado en los archivos públicos provinciales y nacionales, pero debe resolverse en otros menos institucionalizados-. Todas estas tareas jerarquizan al acervo documental escolar.

Otras acciones que estamos proyectando para completar el trabajo de consolidación del archivo histórico de la Escuela 16 de San José del Rincón son:

1. Producir la descripción temática detallada de los conjuntos documentales (catálogo).
2. Ofrecer las guías temáticas en repositorios digitales reconocidos, como la Biblioteca Nacional de Maestros, el Programa Nacional de Archivos Escolares, el Portal educ.ar del Ministerio de Educación de la Nación y el Campus Educativo del Gobierno de Santa Fe.
3. Difundir los materiales organizados y producidos entre estudiantes de magisterio, docentes de Nivel Superior e investigadores de ciencias sociales y humanidades, desarrollando otras actividades de extensión e investigación.
4. Acompañar estas acciones con otros sostenimientos técnicos y legales orientados a garantizar la preservación documental, como el asesoramiento que ofrece el Archivo General de la Nación para la gestión documental a organismos públicos e instituciones civiles, la tramitación de la declaratoria de patrimonio cultural o de valor histórico del archivo escolar en el ámbito de la

provincia de Santa Fe o el reconocimiento semejante que pudiera obtenerse de la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos.

El uso de esta documentación en investigaciones sobre **historia de la educación** es una de las importantes finalidades de la organización del archivo escolar. Sabemos que la historia de la educación –que ha producido grandes estudios sobre procesos educativos, proyectos pedagógicos e instituciones escolares clásicas- debe ser complementada con el estudio de las prácticas educativas, las representaciones que sus actores producen y la cotidianeidad escolar de instituciones diversas. La historia de la educación para el nivel primario tiene notorias áreas de vacancia en lo que hace a los espacios regionales y la complejidad de sus sujetos, advertido inclusive por quienes han realizado o promovido pioneros trabajos de investigación en los ámbitos de las provincias. Regiones, actores y dinámicas han sido generalmente homogeneizados detrás de una historia del sistema educativo guiada por el paradigma y la normativa de la Ley 1420, que no ha dejado ver las particularidades, matices y trayectorias diversas y alternativas que ha tenido la educación escolarizada en el país y la provincia. A esto remite la perspectiva **a ras de suelo**: un tipo de análisis que pone el énfasis en los actores, los espacios y las prácticas, reintegrando fenómenos de alcance más general en el contexto físico, social, cultural y cotidiano que los hizo inteligibles y en que cobraron sentido para sus contemporáneos. La territorialidad de lo educativo permite superar la perspectiva institucional y prescriptiva, restituyendo el agenciamiento de los sujetos sociales y las realidades sociales particulares (Folco y Lionetti, 2019). En especial para los estudiantes que se inician en la investigación académica, la propuesta genera una instancia formativa en el aprendizaje de la producción y uso de documentación histórica y en la problemática de la formación, composición y acceso a los archivos públicos y privados, experimentando el trabajoso camino de la exploración archivística, en numerosas ocasiones carente del orden y disposición necesarios para la consulta.

Por fin, hay que destacar que el mismo proceso de trabajo con los archivos supone una activación de los **actores escolares**. A ellos, el ordenamiento, lectura y conocimiento de la documentación histórica escolar les permite su valoración patrimonial y su apropiación pedagógica. La posibilidad de movilizar a la comunidad educativa a propósito de la guarda y conservación de archivos genera nuevos espacios de producción del conocimiento, promoviendo el diseño de dispositivos didácticos para el tratamiento escolar de temas diversos y la difusión de relatos en la comunidad local.

Más extensos o más acotados, los archivos históricos escolares evidencian épocas, formas de Estado, articulaciones institucionales, ideas pedagógicas, diversidad sociocultural y agencia humana, enriqueciendo el concepto de sistema educativo.

Referencias

- ARÓSTEGUI, Julio (2001). *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona: Crítica, cap.8 “El proceso metodológico y la documentación histórica”.
- DA SILVA CATELA, Ludmila (2002). “El mundo de los archivos”, en da Silva Catela, L. y Jelin, E. (comps.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*, Colección Memorias de la Represión, vol.4, España-Argentina: Siglo XXI Editores.
- DUJOVNE, Marta; CALVO, Silvia y STAFFORA, Verónica (2001). *Ir al museo. Notas para docentes*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- EDMONDSON, Ray (2002). *Memoria del Mundo. Directrices para la salvaguardia del patrimonio documental*, París, UNESCO, Edición Revisada.
- FARGE, Arlette (1991). *La atracción del archivo*, Valencia: Edicions Alfons el Magnanim.
- FOLCO, María Esther y LIONETTI, Lucía (2019). “Las fuentes en la historia social de la educación”, en Salomón Tarquini, Claudia; Fernández, Sandra; Lanzillotta, María de los Ángeles y Laguarda, Paula (eds.): *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*, Buenos Aires: Prometeo, cap. 29.

MAT. Multilingual Archival Terminology: <http://www.ciscra.org/mat/mat/termlist/t/archivo> Base de datos en línea e interactiva de terminología archivística perteneciente al Consejo Internacional de Archivos (ICA): <https://www.ica.org/es>

MONROY CASILLA, Ilihutsy (2015). “La construcción académica y legal de conceptos: Patrimonio Archivístico y Patrimonio Documental”, *Bibliotecas y Archivos (México, D.F.)*, México: 4ª Época, Vol. 2, Núm. 1, Pág. 41-49. En línea: <https://biblat.unam.mx/hevila/BibliotecasyarchivosMexicoDF/2015/vol2/no1/4.pdf>

FOLCO, María Esther y LIONETTI, Lucía (2019). “Las fuentes en la historia social de la educación”, en Salomón Tarquini, Claudia; Fernández, Sandra; Lanzillotta, María de los Ángeles y Laguarda, Paula (eds.): *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*, Buenos Aires: Prometeo, cap. 29.

MAT. Multilingual Archival Terminology: <http://www.ciscra.org/mat/mat/termlist/t/archivo> Base de datos en línea e interactiva de terminología archivística perteneciente al Consejo Internacional de Archivos (ICA): <https://www.ica.org/es>

MONROY CASILLA, Ilihutsy (2015). “La construcción académica y legal de conceptos: Patrimonio Archivístico y Patrimonio Documental”, *Bibliotecas y Archivos (México, D.F.)*, México: 4ª Época, Vol. 2, Núm. 1, Pág. 41-49. En línea: <https://biblat.unam.mx/hevila/BibliotecasyarchivosMexicoDF/2015/vol2/no1/4.pdf>

Imagens escolares: catálogo de fontes fotográficas para a História da Educação no Espírito Santo (Brasil)

School images: catalog of photographic sources for the history of education in Espírito Santo (Brazil)

André Malverdes¹⁶

Palabras clave: História; Educação; Fotografia; Arquivo.

Contenido

A pesquisa Imagens Escolares está vinculada ao Departamento de Arquivologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), consiste na identificação, catalogação e indexação dos documentos fotográficos que tem como enfoque a História da Educação no Estado do Espírito Santo (Brasil), tendo como fonte o acervo custodiado pelo Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (Brasil). A catalogação das imagens tem como base uma descrição orientada pela Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Nobrade). A pesquisa também analisou o entendimento dos acervos fotográficos como fonte de pesquisa, na sua gênese documental e sua importância social, cultural, artística, histórico e documental.

A temática da coleta abrangeu os espaços escolares (sala de aula, corredores, pátios internos e externos, fachadas laterais e frontais dos prédios, etc); os personagens que ocuparam estes espaços (os alunos, professoras(es), pais, funcionárias(os) e visitantes) e os eventos, as práticas e os rituais, entre eles, atividades esportivas (futebol, atletismo, educação física), atividades pedagógicas escolares (reunião dos professores, conselho de aula, concursos, dias de formação de professores), atividades culturais/sociais (desfiles, grupos teatrais, musicais, de canto, exposição de arte, feira de ciências, festas) e atividades de confraternização e comemoração (almoço, inaugurações, discursos e palestras em solenidades, visitas de autoridades, etc).

A presente proposta tem como produto a elaboração de um banco de imagens intitulado “Catálogo Fotográfico Digital: História da Educação no Espírito Santo (1946-1971)”, que tem como produto principal a construção de um catálogo seletivo de fotografias selecionadas do acervo do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES) que estejam no escopo da pesquisa sobre a História da Educação no Espírito Santo. A organização de um catálogo seletivo e a elaboração de um eficiente instrumento de pesquisa o projeto tem como finalidade proporcionar mais pesquisas, que vão resultar em vários produtos como monografias, livros, exposições, documentários, etc.

Esta pesquisa foi realizada pelo grupo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Archivum: Sociedade, Informação e Cultura, junto ao APEES, no ano de 2022 e ainda em andamento, no Fundo Serviço de Cinema, Rádio e Teatro Educativos – Seção Fotográfica, que era subordinado ao Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Saúde, e depois, Secretaria de Educação e Cultura, composto por 34.917 negativos datados de 1946 a 1971.

Este trabalho teve como resultado a reunião, identificação e descrição do acervo fotográfico com o tema História da Educação, no período de 1946 a 1971, no estado do Espírito Santo (Brasil), partindo da premissa que se faz necessário que a memória um dia registrada por imagens seja resgatada e difundida com auxílio de ferramentas arquivísticas. Como meio de descrição e difusão dessa memória é apresentado como produto um catálogo seletivo de fotografia, resultado de um processo inicial de descrição que possibilitou a identificação, rastreamento e a localização de todas as informações do objeto a ser descrito na fotografia, e também servirá de subsídio para inserção

¹⁶ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil. andre.malverdes@ufes.br

de metadados em sistemas informatizados.

Estes sistemas visam também à identificação, descrição e difusão de objetos analógicos em meios digitais através da digitalização, são programas indicados pelo Conselho Internacional de Arquivos (CIA), fazem parte das funções arquivísticas que contemplam os requisitos metodológicos e teóricos, as áreas como patrimônio cultural/documental e a tecnologia da informação contribuem para a aplicação e promoção da pesquisa. Neste sentido, a reunião, identificação e descrição das fotografias devem contribuir para a difusão da memória da educação capixaba, salientando cada vez mais a importância do patrimônio cultural e documental do Espírito Santo.

O acervo fotográfico do APEES e as fontes para a História da Educação

O APEES foi criado pelo Presidente do Estado, Jerônimo Monteiro, que dava especial atenção à documentação produzida no seu governo. Não foi por outro motivo que ele criou, via Lei nº 559, de 18 de julho de 1908, o “Arquivo Público Espírito-Santense”, como um anexo da biblioteca pública, situado no térreo do Palácio Anchieta. O APEES, atualmente vinculado à Secretaria de Cultura, tem a função social de gerir, organizar e democratizar o acesso público aos documentos de valor permanente. Ou seja, sua função é gerenciar os documentos de valor histórico, probatório e cultural, em condições que garantam a sua integridade e transmissão a gerações futuras, porquanto constitui parte do patrimônio cultural do Espírito Santo e da humanidade.

A maior parte da documentação é oriunda do Poder Executivo ou de instituições a este vinculadas. O acervo documental do APEES é de importante valor para a reconstituição da história e da memória do Espírito Santo, portanto, de grande valor para o patrimônio cultural brasileiro, pois resgata as transformações e permanências que caracterizam a evolução do estado e da sociedade capixaba no tempo e no espaço.

O acervo é composto por coleções de fotografias, material sonoro, plantas arquitetônicas, mapas, microfilmes, filmes, fitas magnéticas, anuários, boletins, jornais, legislação avulsa do Espírito Santo, publicações oficiais, relatórios e mensagens de governo produzidas pela administração pública, que, no decorrer dos anos, também incorporou documentos particulares. O APEES conta atualmente com 12 fundos documentais de valor permanente, de origem das funções públicas, e 11 fundos e 24 coleções de caráter privado, preservados em caráter definitivo, em função do seu valor probatório, histórico ou informativo.

Além desse seu acervo, o APEES recebeu conjuntos de documentos produzidos por diversas pessoas, em decorrência de suas atividades intelectuais, possuindo uma relação orgânica perceptível através de processo de acumulação. Esses recolhimentos, na sua maioria, são frutos de doações familiares. O acervo de origem privada é composto por onze fundos, nos quais constam arquivos pessoais de ex-governadores, políticos, artista plástico, historiadora e desembargador, além disso, contém 24 coleções oriundas de pessoas físicas.

Dentre os conjuntos que compõem o acervo fotográfico do APEES, destaca-se o Serviço de Cinema, Rádio e Teatro Educativos – Seção Fotográfica (SCRET), composto por 34.917 mil negativos datados de 1944 a 1971. O referido acervo contém informações sobre as ações governamentais em diversos municípios capixabas, é de acesso irrestrito e, para localização e disponibilização ao pesquisador, é utilizada uma lista de recolhimento, que contém as informações descritas de forma didática e simples. No instrumento, é possível identificar o governador, a data e o título do envelope. Neste último caso, o título resume a ação para a qual a fotografia foi registrada.

O acervo é de extrema relevância histórica, pois retrata diversas atividades políticas e culturais adotadas pelos governadores durante seus respectivos mandatos. É possível verificar a existência de fotografias de inaugurações de escolas, de visitas de autoridades nas instituições de ensino, construções de escolas, manifestações culturais, atos solenes, de personagens ilustres e anônimos da história capixaba. Nota-se também a evolução urbana e

econômica do estado do Espírito Santo, nesses quase 50 anos que representaram o grande *boom* industrial, econômico e social do estado.

A descrição arquivística e o arquivo

A política de descrição documental do APEES está intimamente ligada à da preservação e difusão do seu acervo, especialmente pela elaboração de instrumentos de pesquisa que são vitais para o processo historiográfico. As vantagens de uma atividade de descrição constante e eficiente são: conservação dos fundos, facilidade de acesso aos documentos, favorecimento do controle por parte do arquivo, economia nas horas de trabalho do pesquisador, redução do desnível entre a demanda dos pesquisadores e a oferta da instituição e agilização na administração da instituição custodiadora.

A busca dos pesquisadores nas áreas de história, comunicação, artes, sociologia, entre outras, por documentos como fotografias gerada pelas atividades ligadas a História da Educação, levou a parceria entre o APEES, o Departamento de Arquivologia e o Grupo de Pesquisa *Archivum* da Universidade Federal do Espírito Santo a pensar na construção do catálogo seletivo e na digitalização desse material.

O catálogo seletivo é um instrumento de pesquisa que transcende a dimensão arquivística dos catálogos convencionais ao escolher documentos que atendam a critérios temáticos, independentemente de sua posição no plano de classificação, podendo, inclusive, reunir documentos de fundos e arquivos distintos. A metodologia aplicada à realização deste trabalho seguiu as recomendações e as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), que é o órgão central do Sistema Nacional de Arquivos – SINAR no

Brasil, do qual o APEES faz parte.

O processo de digitalização do acervo acompanhou as Recomendações para Digitalização de Documentos Arquivísticos Permanentes no que diz respeito a aspectos gerais para segurança, armazenamento e preservação dos representantes digitais. As vantagens e a importância da digitalização do acervo são a de contribuir para o amplo acesso e disseminação dos documentos, pois permitirá o intercâmbio de acervos e de seus

instrumentos de pesquisa por meio de redes informatizadas, promoverá a difusão e reprodução dos acervos, além de incrementar a preservação e segurança dos documentos arquivísticos originais que estão em outros suportes não digitais, por restringir seu manuseio.

A fotografia nos arquivos

Para Boadas i Raset (2007, p.15), a grande maioria da documentação fotográfica existente nas mais distintas entidades custodiadoras de acervos arquivísticos procede de quatro

âmbitos: fotografias geradas pela instituição, que muitas vezes podem acompanhar a documentação de natureza textual e são produzidas como resultados de suas atividades;

relatórios contratados pela instituição com o objetivo de deixar um testemunho iconográfico de suas atividades (sociais, culturais, promocional, informativo, etc.); aquisição de acervos de valor histórico e informativo para o patrimônio cultural; e doações ou cessão, na maioria dos casos constituem acervos pessoais de artistas, políticos ou fotógrafos que deixam seu espólio a instituição ou seus familiares resolvem doá-lo após a morte do titular.

Sobre a questão Lopes (2000) destaca que podemos supor três tipos de ocorrência de documento fotográfico no universo dos arquivos: integrado em outros documentos

(positivos anexos a um processo, por exemplo); como resultado final de uma ação (registros fotográficos de uma assessoria de prefeito, por exemplo) ou; como uma coleção que não guarda uma relação orgânica com seu produtor, ou cujo vínculo já não é mais possível de determinar.(Lopez, 2000)

Para definirmos o conceito de fotografia destacamos a definição do glossário da Câmara Técnica de Documentos Audiovisuais, Iconográficos e Sonoros (CTDAIS), do CONARQ, onde o termo é

definido como “imagem produzida pela ação da luz sobre película coberta por emulsão fotossensível, revelada e fixada por meio de reagentes químicos” (CONARQ, 2014, p.11). O conceito aqui apresentado destaca a ideia da captação da imagem pela ação da luz numa superfície coberta com substância sensível. Mas há um problema nas definições, ao excluir as fotos digitais, produzidas pelas novas câmeras digitais.

Dentro da proposta do Grupo de Pesquisa Acervos Fotográficos (GPAF), formalizado em 2008, dentro do CNPq, o termo fotografia é compreendido num sentido mais amplo, abarcando a diversidade dos processos técnicos, sendo utilizado o termo "documentos fotográficos" para os documentos imagéticos gerados por todo processo de captação fotográfica de imagem, inclusive os digitais. (Lopez & Rezende, 2014, p. 2)

Cabe destacar que nem todo registro fotográfico é necessariamente imagético, como é o caso, por exemplo, dos registros fotográficos gerados para produzir os microfilmes de textos (Lopez, 2000, p.158). Nesse caso, dentro da infinidade de possibilidades e de instituições que contêm acervos fotográficos, assinalamos três grandes categorias de fotografias, conforme nos apresenta Del Valle Gastaminza (1999, p.16): a fotografia artística: realizada originalmente com finalidade de expressão artística; a fotografia documental, criada com intenção de documentar todo tipo de entidade ou instituição; e a privada, constituída de imagens comuns de indivíduos privados para uso particular.

Metodologia

O método de nosso trabalho foi o hipotético indutivo em que a construção partiu da observação dos acervos da instituição analisada de forma empírica e, a partir daí, construímos um catálogo seletivo e um relatório de observações que possam, no futuro, subsidiar a proposição de modelos para pesquisa e organização de pesquisas realizadas em fundos e coleções fotográficas custodiadas por instituições custodiadoras de acervos fotográficos. A pesquisa também foi qualitativa visando ao aprofundamento nos levantamentos realizados nos conjuntos documentais recebidos e custodiados pelo APEES, com objetivos exploratórios envolvendo levantamento bibliográfico e documental, entrevistas com pessoas envolvidas na gestão da instituição e análise dos fundos e coleções, visando à compreensão do objeto da pesquisa.

A metodologia para a realização da pesquisa consistiu na análise da bibliografia referente ao tema, no âmbito da História da Educação no Espírito Santo, Arquivologia e da Ciência da Informação, acompanhada de uma análise da gênese documental do acervo e dos procedimentos de tratamento de acervos fotográficos, mediante pesquisa de campo na instituição no que diz respeito ao objeto de estudo, resultando em um levantamento sobre a realidade dos acervos fotográficos em análise e suas possibilidades com a História da Educação no Espírito Santo.

O estudo de caso foi escolhido por ser uma estratégia de pesquisa adequada para investigar um fenômeno social complexo e abrangente para as pesquisas sociais, como forma de investigação empírica, pois analisou um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real. A pesquisa permitiu um número significativo de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, possibilitando compreender a totalidade da situação em questão, através de um mergulho profundo e exaustivo no nosso problema de pesquisa. (Calazans, 2007, p.40)

O *corpus* de trabalho de nossa pesquisa analisou os procedimentos de tratamento dos fundos e coleções fotográficas que existem hoje (e que estão sendo produzidas) no APEES, para a gestão de documentos fotográficos no âmbito público e privado. A partir de uma pesquisa documental, buscamos analisar publicações, legislação, instrumentos de pesquisa e de gestão documental do APEES para compreender o lugar da fotografia, no que concerne à gestão dos acervos fotográficos e a representação da História da Educação em seu acervo.

No levantamento realizado junto aos acervos fotográficos que estão custodiados sob a custódia do APEES levamos em conta a fotografia documental entendida aqui como “gênero da fotografia

atrelado à noção do real, uma imagem que atua como registro de determinado evento, situação, local, indivíduo ou grupo”. No levantamento foram selecionadas todas as imagens que continham as palavras “escola”, “colégio”, “educação”, “professora”, “professor”, “grupo escolar” e suas possíveis abreviaturas.

Resultados

O acervo do Fundo do Serviço de Cinema, Rádio, Teatro Educativo e Secção Fotográfica (SCRTE) é composto por 34.917 mil negativos e distribuídos em 11 séries, a saber:

- AAC - Aristides Alexandre Campos (1946); 644 fotografias.
- ACGS - Arthur Carlos Gerhardt Santos (1971); 3.407 fotografias.
- CDLF - Cristiano Dias Lopes Filho (1967-1971); 2.856 fotografias.
- CFML - Carlos Fernando Monteiro Lindenberg (1947-1951/1959-1963); 11.011 fotografias.
- FLA - Francisco Lacerda de Aguiar (1955-1958/1963-1966); 6.610 fotografias.
- JSN - Jones dos Santos Neves (1944-1945/1951-1954); 4.356 fotografias.
- OCL - Otávio Carvalho Lengruber (1946); 7 fotografias.
- MUS - Moacir Ubirajara da Silva (1946-1947); 36 fotografias.

No levantamento desse fundo identificamos o seguinte quantitativo de imagens referente a História da Educação.

SERIE	QUANTIDADE	PORCETAGEM
AAC	11	1,7%
ACGS	173	0,5%
CDLF	811	28%
CFML	2.434	22%
FLA	667	10%
JSN	397	9%
OCL	0	0%
MUS	7	19%

No nosso levantamento a pesquisa está ampliando seu objeto analisando os Fundos Elcio Alvares, Instituto Jones dos Santo Neves, Hugo Borges, Max Freitas Mauro, Paulo Hartung, Eurico Rezende, José Inacio e as coleções Saldanha da Gama e Foto Clube do Espírito Santo.

Cada registro fotográfico foi codificado e descrito, contendo as informações necessárias à sua identificação e contextualização, tais como: o código de referência, o assunto, o local, a data, a dimensão, o suporte, a cromia e o localizador topográfico conforme a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (NOBRADE).



BR.ESAPEES.CHE.JM.F.287. Alunos da Escola Mista Rural de Sabiano Pessoa. Jerônimo Monteiro (ES). Setembro de 1925. Fotografia. P&B. Papel. 15x10 cm. Autor: Não identificado. Notação: JM.287. Entidade custodiadora: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

Os documentos receberam um código de referência da seguinte forma: BR.ESAPEES.CHE.JM.F.287 - em que BR corresponde ao país de origem (Brasil); ESAPEES é o Código de Entidade Custodiadora de Acervos Arquivísticos (CODEARQ) cadastrado junto ao CONARQ, nesse caso o código do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo; CHE, que é o nome da pesquisa e do Catálogo da História da Educação; JM é a abreviatura do nome da coleção, no caso Jerônimo Monteiro; enquanto que F.287 é o código topográfico do documento para a localização física do mesmo no acervo.

Com a perspectiva de difusão do acervo dentro de sua temática a pesquisa realizou a digitalização e a elaboração do catálogo na perspectiva de garantir não só o acesso ágil, mas também a conservação dos originais dos referidos fundos arquivísticos e o intercâmbio de informações com outras instituições, população e pesquisadores da memória da educação. Entre os benefícios proporcionados pelo projeto destacamos possibilitar mais pesquisas, ampliando a produção acadêmica sobre o período e temáticas relacionadas a Educação; a realização de projetos culturais e educacionais sobre o tema, através do uso da documentação dos acervos; maior oferta de aporte documental aos pesquisadores, professores, gestores, artistas e interessados em temáticas como História de Educação, cotidiano urbano, história da fotografia, entre outros.

O projeto, bem como a publicação do catálogo, por fim, pretende dar maior visibilidade ao acervo fotográfico sobre a temática, disponível no APEES, o qual compõe as memórias fotográficas da História da Educação. Além disso, busca-se oferecer aos pesquisadores e a população, em geral, com interesse na história do Espírito Santo, o acesso às imagens e às informações do contexto fotográfico em questão, o que fomentará o desenvolvimento de pesquisas e investigações e a elaboração de outros produtos.

Conhecer e identificar essa importante fonte documental e artística pode resultar, na maioria das vezes, numa atividade complexa e de difícil desenvolvimento. Porém, identificar e proporcionar a

difusão dos principais arquivos e coleções fotográficas, em nível local e nacional, propiciará, a médio e longo prazo, subsídios para importantes investigações que tenham como objeto o patrimônio fotográfico. Um dos objetivos deste resumo foi apresentar um trabalho fundamental para a pesquisa na História da Educação e as fontes custodiadas pelo APEES com suas importantes coleções e fundos fotográficos. Esperamos propiciar uma contribuição para futuras ações como essa em diversas instituições custodiadoras de acervos fotográficos e parcerias entre elas, universidades, pesquisadores e sistema educacionais, no Brasil e na América Latina.

Referencias

Boadas I Raset, Joan.; Casellas, L.; Suquet, M (2001). Manual para la gestión de fondos y colecciones fotográficas. Girona: Biblioteca de la Imagen, CCG Ediciones - Ajuntament de Girona (CRDI).

Calazans, Angélica Toffano Seidel (2007). Estudo de caso – uma estratégia de pesquisa. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação. Brasília: Thesaurus,

Conselho Nacional de Arquivos (2014). Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. Glossário. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. Disponível em: <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/images/ctde/Glossario/2014ctdeglossario_v6_public.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

Lopez, André Porto Ancona (2000). As razões e os sentidos: finalidades da produção documental e interpretação de conteúdos na organização arquivística de documentos imagéticos. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social da FFLCH-USP, São Paulo.

Rezende, Darcilene Sena; Lopez, André Porto Ancona (2014). Adecuación de la descripción archivística de documentos fotográficos a estándares internacionales [en línea]. Archivos e Industrias Culturales: 2ª Conferencia Anual de Archivos, 9ª Conferencia Europea de Archivos, 13ª Jornadas Imatge i Recerca, Girona, del 11 al 15 de octubre de 2014.

Disponible en: <<http://www.girona.cat/web/ica2014/ponents/textos/id164.pdf>>. Acesso em: 25mar2018.

VALLE GASTAMINZA, Félix Del (1999). Manual de documentación fotográfica. Madrid: Editorial Síntesis.

Educación y democracia desde una perspectiva historiográfica: la concepción de la democracia en la escuela de las primeras décadas del sistema educativo

Education and democracy from a historiographical perspective: the conception of democracy at school in the first decades of the educational system

Laura S. Guic¹⁷

Palabras clave: gobierno – educación – democracia – origen - enseñanza

Contenido

En este tiempo de conmemoración del cuadragésimo aniversario de la restitución de la democracia argentina, considero oportuno la pregunta por el origen de la enseñanza de la democracia como contenido para la formación de la ciudadanía, es decir, interpelar ese saber que se transmite en las escuelas de un sistema de gobierno democrático y la ideología que lo sostiene. Así, y desde ese primer interrogante ir al pasado para conocer en el ciclo de consolidación del sistema educativo argentino hacia fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, cómo se constituyó la enseñanza de la democracia, cuando de hecho no se concretaba en la práctica.

Tomando como fuentes *El Monitor de la Educación Común* y las actas de sesión del Consejo Nacional de Educación del ciclo, entre 1900 y 1942, pueden encontrarse pistas sólidas para formular una primera hipótesis teórica en relación a la problemática delimitada: en el origen del sistema educativo argentino y en sus primeros años de consolidación, las tramas curriculares de la denominada educación común, promovían una concepción de democracia según las definiciones de la dirigencia política de su tiempo, cuando no se implementaba la democracia como forma de gobierno. Siguiendo su etimología, y desde una lógica erotética como mapa, se abre la pregunta en relación a cuál es el poder del pueblo para elegir a sus gobernantes y ser representados por ellos, cuando el fraude es el modo en que se dirime la elección de los representantes del pueblo, y desde esta significación, en qué sentidos es plausible de concretarse, tal representación gubernativa.

De allí, además preguntarse, cómo se concibe la democracia en los discursos de las políticas públicas educativas de otrora —término extemporáneo de designación—, esas que se llamaban programas o proyectos de gobierno.

El enfoque metodológico de abordaje propone una perspectiva rizomática que conjuga, entre el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2005), el empleo de categorías construidas para otras entradas en este periodo, que son las estrategias de intervención y las intervenciones estratégicas del gobierno de la educación común (Guic, 2023), y las nociones de Kosellec (2004) en relación a los conceptos y sus significaciones. A eso se le suman algunas categorías que el posestructuralismo provee para pensar la perspectiva del gobierno educacional, para el caso, el Consejo Nacional de Educación—en adelante CNE—.

Esta entrada al pasado crea condiciones de posibilidad para reconocer en trabajos futuros, capas de significación en el presente, de una discursividad, que se naturaliza en las políticas públicas educativas vigentes y sus consecuentes prácticas escolares.

Algunas investigaciones que ponen el foco en la construcción del sistema democrático argentino, postulan tesis que exhiben la tensión entre las definiciones y concepciones democráticas instauradas por la elite dirigente y sus prácticas concretas (Bertoni y De Privitellio, 2009). Esta

¹⁷ Universidad Nacional de Lanús; Universidad del Salvador, RECONAL-Edu, Centro de Investigaciones Históricas UNLa, ; Buenos Aires, Argentina magisterunla@gmail.com

cuestión se complejiza si además de no poder experimentarla desde el sistema de gobierno, la democracia es un saber que se diseña y tramita en las aulas para formar a la ciudadanía.

De la hipótesis formulada párrafos arriba se desprenden algunas nuevas preguntas que ponen en el foco el objeto de estudio, que no es otro que la política pública educativa, diseñada e implementada desde el CNE que gobierna la educación común en los periodos estudiados, delineando estrategias de intervención e intervenciones estratégicas desde su dimensión curricular, para enseñar una democracia a la medida de la dirigencia de su tiempo. Una breve definición categorial:

Por un lado, el establecimiento de las estrategias de las políticas, entendidas como aquellos modos de hacer y aquellos recursos puestos por los Estados estudiados para el desarrollo de la política que implementar, y, por otro lado, la modalidad de intervención de estos Estados para la efectivización de estas políticas educativas. Así, intervención y estrategias gubernamentales del CNE son analizadores para dar cuenta del diseño y la ejecución de la política. (Guic, 2023, p. 215).

En este espacio, comparto algunas evidencias que surgen de la revisión de las apelaciones a la democracia que se encuentran en El Monitor y que revelan aspectos no profundizados en relación a la democracia como contenido a ser enseñado y aprendido en las escuelas.

Simplemente aquí se extraen algunos artículos en torno a la cuestión de la democracia en periodos de gobierno distintos: en el 1900, durante el roquismo, más precisamente durante la segunda presidencia de Julio Argentino Roca (1843-1914), en 1912; en tiempos reformistas, en la presidencia de Roque Sáenz Peña (1851-1914), año del debate y sanción de la Ley 8.871; en 1916, el ocaso del orden conservador en la presidencia de la nación; y por último, —sin agotar las escenas, sólo para plantear el problema—, en 1941 año de la presidencia de Roberto Marcelino Ortiz (1886-1942), los últimos dos artículos señalan el inicio y el cierre de la denominada década infame.

La elección de las escenas permite exhibir en tiempos no democráticos la promoción de la democracia como una concepción que fundamenta, entre otras, los ideales para formar la ciudadanía. Una primera entrada exploratoria permitió establecer algunas similitudes en la trama argumentativa de la definición de democracia que surgen de estas cuatro escenas.

En la publicación de la revista señalada del 1900, un artículo que se titula: El triunfo de la democracia en América, se presenta a modo de corte editorial:

La forma de gobierno democrática ó sea el gobierno del pueblo, por y para el pueblo, está definitivamente adoptada en toda la América independiente y digno sería que los estados que la constituyen celebrasen un día ese acontecimiento, estrechando sus vínculos con el fin de mantener incólumne sus instituciones y conservar la paz y la armonía entre todos sus hijos. (El Monitor, 1900, p. 402).

La expresión revela aspectos abstractos de este gobierno. Al revisar las imágenes que acompañan el editorial, y una apelación al orden para el progreso de corte liberal; así, una primera descripción de las imágenes y el contenido vinculan directamente a la independencia, la bandera y algunos héroes a la democracia, de la que Argentina participa como otros estados de América. Recordemos que, tanto en el ciclo de las presidencias nacionales como en el roquismo, las elecciones son fraudulentas, a través de pactos al interior de la elite, y el voto cantado, y que aún con la reforma de 1912, con la denominada Ley Sáenz Peña, del sufragio obligatorio, tampoco la representación incorporaba a las mujeres.

En sintonía con la cita anterior se encuentran otros fragmentos, que sostienen una concepción de democracia escasamente democrática.

También es cierto que el gobierno democrático deja mucho que desear en algunas repúblicas, pero no hay que dudar que a la larga se han de llegar a conquistar todas las libertades que constituyen la aspiración de los pueblos mejor dirigidos, y de ello tenemos ya algunos ejemplos. (El Monitor, 1900, p. 403).

El consenso de la dirigencia en torno a la democracia implica un problema relacionado con la elección de los representantes, y esto se resuelve atribuyendo una gradiente democrática que justifica su uso. La afirmación es contundente, en América hay gobiernos democráticos y, “Los gobiernos monárquicos mejor constituidos marchan con paso firme hacia la democracia.” (El Monitor, 1900, p. 403). La existencia de la democracia, instalada desde este relato inicia con la simbología y las luchas independentistas.

Otra publicación de la revista, ahora del ciclo reformista, del año 1912, contiene un escrito de Leopoldo Lugones: “El maestro ante la democracia” que relata la clausura de un colegio en Francia:

...los maestros que la forman, son los confidentes naturales del gobernante que la dirige¹⁸, los mejores agentes de la política republicana; y convertidos por aquellos interlocutores y depositarios de sus propósitos, participan realmente de la obra democrática, apreciando mejor la responsabilidad que en ella les incumbe. Así, no son funcionarios pasivos en la ejecución de un programa cuya trascendencia no les concierne; sino colaboradores principales, autores de verdad, hombres de gobierno, en una palabra. Tal es el carácter que el maestro debe revestir en una democracia; pero no todo ella es obra gubernativa. (Lugones, 1912, p. 403).

Desde su discurso Lugones interviene en la política de su época, atribuyendo al maestro la formación de la propia dirigencia que en su responsabilidad son “hombres de gobierno”. Recordemos que las maestras mujeres, se formaban a través de la revista que las negaba, véase que maestro se encuentra en singular, y en esa reducción al género, se las conminaba asimismo como efectoras de democracia en las aulas. Esta pista puede cruzarse con las actas de sesión del CNE donde se nombra en forma permanente y en su mayoría a mujeres en los cargos de la enseñanza de la educación común.

En los últimos días de la hegemonía del orden conservador, se publica otro artículo, Los héroes de la democracia, pero, ¿quién es el protagonista del escrito?, nada más y nada menos que:

Edison es un producto de la democracia y es también el mejor modelo que puede ofrecer una sociedad democrática. Nada en su carácter que separe, que lo coloque en una clase independiente de sus semejantes, que excite esa admiración que es a la vez dolorosa confesión de pequeñez. Por el contrario, en Edison ve la multitud su propio héroe, la magnificación de sus propias virtudes elementales. (Nelson, 1916, p. 8).

El modelo de representación de la democracia se une a Thomas A. Edison (1847-1931) cuyo mérito político es específicamente ser científico, una construcción bastante particular del concepto y su modelización encarnada en un sujeto extranjero y sin participación política.

Hacia 1932, en el último mes de la presidencia de José Félix Uriburu (1868-1932), en el Monitor se publica un artículo, denominado “El maestro en una democracia”, firmado con el seudónimo

¹⁸ Se prefiere conservar la grafía y ortografía de las fuentes.

Gris. Cuál es el sistema argumental que caracteriza la función del maestro en este escrito, un encadenamiento que puede sintetizarse en la remisión a una “autoridad pedagógica”, según afirma el autor: “Rollo G. Reynolds, Director de la Horace. Mann at Teacher's College (Columbia University)” (Gris, 1932, p. 11), a quien le atribuye la síntesis de las habilidades y poderes que confiere la escuela moderna.

Según cita al el misterioso Gris (1932):

1.-El poder de percibir, relatar, organizar y retener los hechos - Conocimiento. 2.-El poder de adquirir facilidad y exactitud para hacer las cosas-Habilidad y Hábito. 3.-El poder de ejecutar el proceso mental, conceptos, inferencias, juicios- Pensamiento. 4.-El poder de “respuesta emocional” - Actitudes, Apreciaciones, Sensibilidad. (p. 10).

El poder del pueblo para elegir a sus representantes vira hacia un “poder” como potencialidad para apropiarse de los conocimientos, pensar y responder emocionalmente, según las actitudes y sensibilidades que la escuela promoverá como buenas.

Para resumir, a mí me parece que una escuela moderna debería tener como propósito el descubrimiento en cada niño de aquello para lo que está en condiciones de hacer; que deberá estar capacitada para predecir, con una visión tan lejana como posible, la vida que este niño está destinado a vivir, y prepararlo para que la viva de la mejor manera posible; que deberá desarrollar en él el poder de aprender las cosas que valen la pena de saberse; el poder de actuar, y por este medio expresarse a sí mismo; el poder de pensar bien, y, en último termino, el poder de sentir algunas de las grandes fuerzas de que está rodeada la vida. (Gris, 1932, p. 12).

Nada de las formas electivas y de representación surgen de lo que se espera de esa escuela moderna, y que luego asimila a la democracia diciendo del maestro: “Si yo fuera maestro en las escuelas de una democracia, me sentiría muy orgulloso. Ningún banquero, ningún abogado, ningún doctor podría llevar su cabeza tan erguida como yo” (Gris, 1932, p. 13).

Al finalizar hace la segunda remisión a la democracia, después del título, claro: “Sí, si yo fuera, maestro de una democracia de hoy, sería humilde, orgulloso, -no vanidoso- humano, y, sobre todo, sería feliz.” (El Monitor, 1932, p. 12).

A modo de evidencias primeras, aquello que promueve el CNE en su estrategia de intervención en las escuelas le permite significar una democracia en el sentido de la formación de los sentidos y un poder que solamente se limita a elegir cuestiones estéticas.

Una última publicación de 1941, involucra a dos mujeres que escriben artículos donde se preconiza la democracia. El primero, “Postulados patrióticos” de Laura María Matossi, y, “Tradición y Democracia”, de María Míguez González.

Una breve reflexión en torno al primero, donde siguiendo la premisa: “La escuela argentina debe formar el espíritu nacional” (Matossi, 1941, p. 33), la autora enlista una serie de aforismos de los cuales se destacan: “En los terribles ejemplos del momento, fortalece tu sentimiento patriótico; consolida y afianza el prestigio de nuestra democracia, respetando y haciendo respetar la soberanía de la Nación.” (Matossi, 1941, p. 33), “Humilde o poderoso, sé portaestandarte de la dignidad argentina, erigiéndote en ejemplo de cívica austeridad. El pueblo es soberano por la capacidad de su conciencia. La venalidad es delito de traición a la Patria.” (Matossi, 1941, p. 35). Tal y como en los otros ejemplos la concepción de democracia sigue conformándose con apelaciones patrióticas y figuradas, antes que como derechos y obligaciones concretos del pueblo que elige a sus representantes y que ejerce como ciudadanos y ciudadanas.

La segunda y con formato de conferencia, es cara para la investigación por el modo en que presenta la democracia articulándola, con el patriotismo afirmando: “Hoy quiero hablaros de

tradición y democracia, dos conceptos que se complementan, porque arraigan en el principio mismo de la formación social.” (Míguez González, 1941, p. 40). En su desarrollo argumenta la democracia a través de la tradición historiográfica, la simbología y las instituciones.

Define Míguez González, 1941:

Democracia: Se la ha definido diciendo que es el gobierno del pueblo para el pueblo. Es decir: que la democracia es la forma de gobierno en que el pueblo ejerce su soberanía. A esta afirmación suelen oponer algunos el argumento de que el pueblo no gobierna porque es imposible que todos se pongan de acuerdo al mismo tiempo para tomar determinaciones. (p. 41).

Se argumenta en este sentido:

“Has nacido libre en un país libre; no existe poder ni ley que te impidan educarte, elegir la carrera que te plazca, escalar todas las etapas del progreso material y moral; ninguna ley se opondrá a que gobiernes, si reúnes las condiciones exigidas para ello. Si nada de esto consigues por incapaz, a la naturaleza y a ti mismo debes hacer cargos”. Todo aquel que pueda afirmar estas cosas, vive en un país democrático. (Míguez González, 1941, p. 41).

Esa idea liberal tan vigente en estos tiempos oculta las desigualdades en todos los sentidos que hoy conocemos y aún permea en los discursos que tramitan en las escuelas del presente.

Si bien la investigación sigue en curso, puede advertirse en las apelaciones a otras naciones democráticas, sujetos democráticos ideales o nociones democráticas que simbolizan muy poco en torno a la representación genuina del pueblo como definición primera.

Estos recortes se presentan a modo de escenas donde en gobiernos no democráticos o escasamente democráticos, la democracia se pregona desde un ideal que comporta una enseñanza de la democracia que carece del sentido más profundo que la ubica como un horizonte que propicia el camino hacia prácticas que pueden considerarse democráticas, y que, desde los periodos estudiados, la ideología conservadora, liberal o ambas, la naturaliza como no partidaria en la formación de los docentes. Algunas intervenciones estratégicas se siguen explorando como contracara de la política del gobierno de la educación común.

Referencias

Bertoni, A. L. y De Privitellio (2009) Conflictos en democracia: La visa política argentina entre dos siglos, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Guic, L. (2023) El gobierno de la educación común: Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Teseo y UNLa editores.

Sábato, H., Ternavasio, M., De Privitellio, L. y Persello, A. (2011) Historia de las elecciones argentinas (1805-2011). Buenos Aires, Editorial El Ateneo.

Koselleck, R. (2004). “Historia de los conceptos y conceptos de la historia”, *Revista Ayer*, N° 53, Universität Bielefeld.

Fuentes:

Consejo Nacional de Educación, (1900) El triunfo de la democracia en América, El Monitor de la Educación Común, junio 30 de 1900, año XX, tomo XVII.

Lugones, L. (1912) El Monitor de la Educación Común, 30 de noviembre de 1912, año XXXI, tomo XLIII. Consejo Nacional de Educación.

Nelson, E, (1916) Héroes de la democracia, El Monitor de la Educación Común, 31 de enero de 1912, año XXXIV, tomo LVI, n° 56. Consejo Nacional de Educación

Primeros estudios históricos y estadísticos del sistema de educación pública (1880 – 1910)

First studies on the national Public Education System (1880-1910)

Roberto Marengo¹⁹

Palabras clave: Estadística educativa - Política educativa - Gobierno de la educación.

Este trabajo toma como referencia a la reconstrucción histórica iniciada en el tomo I y II de la serie Historia de la Educación en la Argentina dirigida por Adriana Puiggrós como parte del Programa APPEAL (Alternativas y Prospectiva Educativa en América Latina) que hizo lugar a un fecundo intento por reconstruir los procesos institucionales, ideológicos y pedagógicos involucrados en la organización de la educación escolar y los contornos de la institucionalidad educativa en nuestro país. La producción y publicación incluyó entre otros temas a la configuración de una burocracia y el gobierno central de la educación estatal que abrevaba a su vez en otros estudios sobre la historia de la educación, que comprendieron al período que se extiende desde la sanción de la ley 1420 en 1884 hasta el inicio del Gobierno del Presidente Yrigoyen en 1916.

La publicación abarcaba distintos aspectos de interés histórico sobre un período acotado en el que se produce la organización del Estado Nacional bajo el denominado régimen conservador. Los temas tratados en esos primeros tomos eran variados y fueron seleccionados a partir de diferentes recortes de objeto que en su conjunto daban cuenta de una nueva forma de reconstrucción histórica de la educación en ese período. Uno de los temas abordados de mi autoría trató sobre la organización del gobierno y la estructura estatal de lo que se denominó el Sistema de Educación Pública.

El trabajo comprendió un estudio sobre la base de las publicaciones oficiales del Consejo Nacional de Educación que, a partir de ese registro, confeccionó un “mapa” institucional de esa nascente estructura de gobierno, cuya misión tenía el objetivo de administrar y dirigir las instituciones educativas de educación elemental primaria cubriendo territorios extensos, en gran medida despoblados, tal como eran caracterizados por los registros de la época. La misión civilizatoria en la que se enmarcaban, de raigambre liberal, fue expresada principalmente por las obras de Sarmiento cuya principal motivación respecto a lo educativo fue sostener la necesidad de la organización de esa institucionalidad asentada en el Estado, desde las políticas gubernamentales con el involucramiento tanto de la clase política como de la población local. Alcanzar la institucionalidad de lo educativo fue parte de ese proceso, que en el caso mencionado de Sarmiento tomaba carácter prioritario en pos de formar una ciudadanía partícipe dentro del orden republicano. Así planteado aquél trabajo registra las distintas vicisitudes y los aspectos tratados desde esa voz oficial y reconstruyó la ubicación dentro de la organización del gobierno y la burocracia, las posiciones que sostenían en el plano pedagógico todo esto enmarcado en una perspectiva procesual e histórica.

El objeto de este trabajo es rescatar una cuestión particular del proceso: la producción de la información necesaria para viabilizar el gobierno de esa institucionalidad, para fundamentar decisiones políticas o simplemente dar cuenta de un estado de situación que requiere de intervenciones políticas.

En ese sentido en este trabajo centraremos la atención en producciones de la época que recopilan, producen y sistematizan la información empírica sobre el funcionamiento educativo de las

¹⁹ UNLP/UNPaz - Argentina

instituciones escolares. Se trata de los censos escolares de 1883 y 1909 confeccionados por la Oficina de Estadísticas de la Nación mediante la utilización de las herramientas estadísticas del momento, del Atlas Escolar – Historia de la Educación Primaria en la República Argentina 1810 – 1910 producido por el Inspector General de las Provincias Juan P. Ramos publicado en 1910 y del Informe de Antecedentes sobre la Enseñanza Secundaria y Normal del Ministro Juan R. Fernández de 1903 al Congreso de Nación, para la sanción de una reforma de los planes de estudio de los Colegios Nacionales y Normales. Si bien estos trabajos se produjeron con distintas finalidades, en una lectura de conjunto dan cuenta del estado de las instituciones educativas de la época. En estos dos últimos casos se trata de genuinas genealogías históricas de la educación primaria o elemental, en el Atlas, o de los colegios secundarios, normales y universidades por parte del Informe de Fernández que estaban bajo la esfera del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Ambos trabajos dan cuenta del estado alcanzado hasta ese momento el desarrollo de las instituciones educativas, producto del despliegue de decisiones de políticas educativas aplicadas a lo largo de su historia desde los orígenes en la época colonial, lo que resultan en obras de reconstrucción histórica sobre la institucionalidad educativa en el territorio nacional.

Ahora bien, si se toman a los censos y las historias como una producción unificada, en el conjunto sistematizan y brindan un panorama totalizador ya que resultan en producciones complementarias de sistematización de la información disponible y producida, en el caso de los censos, y su lectura nos brinda un panorama de ese sector institucional.

Sin embargo, existen diferencias en relación a las fuentes de la información utilizadas, los censos y las historias lo que da cuenta de distintas maneras de producción de información. En el caso de las historias se basan en los informes elaborados por funcionarios o miembros de la administración de la instrucción pública que ocupaban cargos en los diferentes ámbitos institucionales. En cambio, los censos, toman como base el relevamiento poblacional, y recolectan la información de manera directa mediante la acción de censistas a lo que suma la administración de encuestas a los docentes y directivos.

La particularidad que se observa de estas diferencias proviene no sólo de la metodología sino de que fueron elaborados por dependencias del Estado diferentes, lo que nos lleva a conjeturar sobre la inscripción de estas producciones en dinámicas políticas e institucionales distintas y hasta contrapuestas. Solamente desde el balance actual se podría asegurar su complementariedad, pero al advertir inconvenientes en la producción de esos informes (algunos consignados en los mismos informes) y la falta tácita de comunicación entre los dos grupos, se abre la discusión sobre su papel en la configuración del poder dentro de la dinámica de la gubernamentalidad del momento. Los recientes estudios sobre la organización de la oficina de estadísticas y su organización dentro del Estado dan cuenta de un proceso que se extiende a lo largo del ciclo largo de la organización del Estado Nacional.

La conjetura se sostiene a partir de que el conjunto de la producción proviene de tres dependencias distintas del Estado con bases metodológicas diferentes y en las fuentes de información, lo que da como resultado diferentes maneras de generar datos y consolidar conocimientos sobre el funcionamiento del sector. Esas dependencias son: el Consejo Nacional de Educación donde se produce el Atlas Escolar sobre la educación elemental y primaria y el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública cuyo informe abarca a los colegios nacionales, las escuelas normales, las Universidades y otras instituciones de nivel secundario o preparatorio. Los censos son realizadas bajo la supervisión administrativa de la Comisión Nacional de Educación en 1883 y como producto de la actividad de la oficina de estadísticas que aporta al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Desde la lectura de los informes podemos inferir que, si bien los Censos Escolares resultan una fuente ineludible para dar cuenta del estado y los alcances cuantitativos de la institucionalidad educativa, no agotan todos los aspectos involucrados, lo que se evidencia en los otros estudios

elaborados por historiadores en períodos posteriores. Una constatación notoria es que tanto la obra de Ramos como el informe de Fernández, no incluyen los resultados de los censos, sino siguiendo lo dicho más arriba se apoyan en los informes de Inspectores o miembros de la burocracia educativa o de funcionarios que generan sus propios documentos de gobierno como por ejemplo las Memorias de los funcionarios políticos.

En efecto, las obras que reconstruyen la historia tienen la intención de dar cuenta de una historia completa de la educación hasta ese momento, aunque con sentidos diferentes, dado que el Atlas de Ramos es una obra de reconstrucción histórica pero, el Informe de Fernández, es elaborado para fundamentar la reforma de los planes de estudio del nivel secundario. Pero en ambos, sin embargo, predomina un estilo narrativo propio de los estudios históricos que contrasta con los informes de los Censos Escolares que centran su organización en la información cuantitativa basada en los relevamientos organizados y sistematizados de manera centralizada.

Respecto a la motivación política y dadas las condiciones de producción, el Atlas Escolar se produce por solicitud del Presidente de Consejo Nacional de Educación José M. Ramos Mejía quien tomaba la ocasión de la celebración del centenario de la Revolución de Mayo como una oportunidad para visibilizar la evolución del sector bajo su jurisdicción.

En cambio, el Informe de Ministro Fernández estaban orientados a fundamentar y dar impulso legislativo a las reformas de los planes de estudio.

Y los censos escolares, son parte de las producciones propias de la Oficina de Estadística de la Nación encargada hacia principios del siglo XX de la confección informes estadísticos de las diferentes áreas de actuación del Estado, que resultan de interés para el gobierno y sus políticas, aunque el primer Censo fue elaborado bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Educación, dependencia que será reemplazada por el Consejo Nacional de Educación.

La propia organización del Estado y, como una de las condiciones de la gubernamentalidad, requieren de este tipo de información para acompañar las decisiones de gobierno y la gestión de las políticas.

Pero, como toda producción de información se inscribe en relaciones de poder, los encargos pueden ser interpretados también como formas de posicionamiento que se insinúan en la gestión del Gobierno y que responden a la configuración de grupos de poder que pugnan por ocupar un lugar en las decisiones políticas. Los Censos Escolares cobran relevancia por el derrotero ascendente de su organización y participación en la fundamentación de las decisiones de los Gobiernos, que en el caso educativo si bien el primero se realizó bajo la Superintendencia Administrativa del Consejo General de Educación, ya el segundo se realizó en la órbita del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Ahora bien, en términos de la gubernamentalidad, ambas formas dan cuenta de una necesidad en relación a las decisiones políticas que intervienen sobre el sector educativo, el que presentaba problemas y desafíos a resolver desde su organización para asegurar una cobertura universal en el nivel primario y un ajuste funcional a las necesidades del Estado y de la sociedad en el nivel secundario.

Los relevamientos estadísticos de los Censos Escolares apuntaron a dimensionar los alcances y los límites de la acción de las instituciones mientras que las narrativas históricas dieron cuenta de procesos, de las idas y vueltas de las decisiones, algunas de ellas producto de pujas interiores y de proyectos políticos institucionales contrapuestos, a la vez que consignaban las continuidades de las instituciones y de los grupos de influencia como los protagonizados por los sectores católicos presentes en diferente medida a lo largo de la reconstrucción emprendida por Fernández.

Respecto a las diferencias metodológicas en el uso de fuentes y su tratamiento los informes presentan diferentes grados de complejidad. El caso más sencillo es el del Informe Fernández basado en la reconstrucción histórica a partir de informes de gestión o “memorias” de los funcionarios intervinientes. Sin embargo, la reconstrucción que realiza el autor llega al detalle

cuantitativo para dar cuenta del funcionamiento de las instituciones y dimensionar sus alcances. También incluye detalles sobre los planes y programas de estudio establecidos por la normativa correspondiente y del funcionamiento institucional, lo que da una idea de la vida de las instituciones. La selección que realiza sobre las fuentes primarias resultan ser notas relevantes de los testimonios y permiten visualizar el sentido de las decisiones, sus implicancias e incluso su marco ideológico.

El Atlas Escolar de Ramos, tiene un grado de complejidad mayor en la medida que el autor toma como fuente a la producción de la burocracia educativa incluida en los informes de inspectores y en la actuación administrativa de las autoridades. Para ello incluye en detalle la reconstrucción del desarrollo educativo de las provincias, para lo cual, el autor da cuenta de las visitas a los archivos provinciales, donde encuentra situaciones variadas de archivo que no deja de incluir en la descripción del Estado en el informe final.

Los censos, por su parte, se realizan de manera más compleja ya que se ajustan a la metodología implementada en los dos censos de población que los antecedieron, los de 1869 y de 1895, que requirieron unidades de coordinación, la actuación de censistas, la solicitud de información a directivos y autoridades provinciales, lo que constituyen en su organización “operativos” complejos tanto por el personal involucrado como por la información relevada.

Respecto al contenido de ambos tipos de producción también se observan diferencias en sus alcances. Aquellas que ubicamos dentro de la reconstrucción “histórica” dan cuenta de procesos institucionales en sus diferentes dimensiones: la organización, el personal involucrado, los planes de estudio en el caso del nivel secundario y superior e incluso el ordenamiento normativo cuando resulta necesario. En este sentido ambas obras dan cuenta del ordenamiento institucional de la administración de la educación, y no dejan de incluir un balance valorativo de lo alcanzado por esa institucionalidad. Las propias razones de la producción adelantan una problemática que, así presentada, justifican la necesidad de realizar tanto ajustes como reformas y así justificar la intervención política.

Por parte de los alcances de los censos en sus conclusiones confirman el balance valorativo de las historias e incorporan otra información que los autores mencionan en sus comentarios, muchos más extendidos en el caso de Francisco Latzina autor del informe del Censo Escolar de 1883. Por tratarse de producciones centradas en procedimientos estadísticos y de relevamiento poblacional, el núcleo de la información no es la producción institucional sino la descripción poblacional y su situación educativa. Es decir, estos Censos se referencian en las bases censales generales de la población y buscan precisar el estado de la cobertura educativa de la población infantil siguiendo la metodología de relevamiento de datos de esos otros operativos: organización en base a censistas que relevan información en el territorio y administración de planillas para ser confeccionadas por los directivos de las instituciones. Incluso en el Censo de 1883 se incorporan datos de inversión presupuestaria lo que agrega una dimensión determinante en el desarrollo de la cobertura educativa.

Entonces tanto los Censos Escolares como los informes de corte histórico dan cuenta de una problemática que requiere ser atendida con mayor intensidad en relación al compromiso político de los gobiernos. En parte esta problemática fue abordada por la sanción de la Ley 4874 de 1905 dado que fue el instrumento para ampliar la cobertura educativa mediante la intervención directa del Estado Nacional con autorización de los Estados Provinciales. Y en el caso de los colegios nacionales y escuelas normales los Decretos del Presidente Roca de enero de 1903 habían antecedido al proyecto de reforma de planes que motivó el informe del Ministro Fernández. Esos decretos establecían reformas en los planes de estudio, la organización de los Profesorados para la enseñanza secundaria y escuelas normales, los requisitos de habilitación para docencia en ambos tipos de instituciones y la organización de la Inspección General para la enseñanza secundaria y normal con el objetivo de ordenar y generar una formación más homogénea. Vale aclarar que esa

reforma de Planes Estudio tuvo una nueva revisión en por el decreto dictado el Presidente Manuel Quintana con Joaquín V. González como Ministro en 1905.

Algunas conclusiones:

En la reconstrucción del período histórico de la organización del sistema de instrucción pública en la Argentina, del conjunto de información sistematizada que forma parte de estas obras, es posible entrever una problematización actualizada del alcance de las instituciones educativas y sus alcances que presentan para su cometido una complejidad relacionada con las diferencias territoriales, las formas de vida de la población, las diferencias entre las provincias y su compromiso con el desarrollo de la educación, el financiamiento regulado normativamente pero que resulta insuficiente en relación a la inversión que se requiere para la cobertura, la formación de docentes tanto en la educación primaria como secundaria y otros temas que entrelazan la historia con la situación actualizada que presentan los censos como es por ejemplo la incidencia de la educación particular, el rol de la Iglesia Católica, las delimitaciones territoriales que devienen entre lo rural, la campaña y lo urbano, y las diferencias de acceso según género.

Desde una mirada actual, estas producciones dan cuenta de que la organización del Estado estuvo acompañada por la intención de producir información pública que esporádicamente la sistematiza, aunque en el devenir, la organización de la estadística como actividad propia del Estado y su proceso de institucionalización, es uno de los rasgos más notorios, que fue sostenido por especialistas en la matemática que en su aplicación generaron “mapas” cuantitativos del territorio que incluyeron a las instituciones del sector educativo y sus alcances poblacionales. Algunos de los conflictos que esto conlleva están consignados en los informes donde tanto autoridades políticas como miembros de la burocracia expresaron sus reparos y a veces sus impugnaciones a la información publicada, pero es necesario decir que este conocimiento dotó en variadas ocasiones de legitimidad a las decisiones políticas que intervinieron en el sector.

Parte del análisis de estos trabajos dentro de su aporte para la historia de la educación consiste en destacar su contenido y las problemáticas identificadas.

Referencias:

- Comisión Nacional de Educación. Censo Escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884. Dir. Francisco Latzina. La Tribuna Nacional. Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Censo General de Educación. Levantado el 23 de mayo de 1909. Dir. Alberto Martínez. Oficina Meteorológica Nacional. Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina. Elaborado por Juan Ramón Fernández. 1903. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Educación. Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina 1810-1910 (Atlas Escolar). Compilada y redactada por Juan P. Ramos. 1910. Buenos Aires.
- Gris (1932) El Monitor de la Educación Común, enero de 30 1932, año LI, n° 709. Consejo Nacional de Educación.
- Matossi, L. (1941) Postulados patrióticos, El Monitor de la Educación Común, septiembre de 1941, año LX, n° 825. Consejo Nacional de Educación
- Míguez González, M. (1941) Tradición y democracia. El Monitor de la Educación Común, septiembre de 1941, año LX, n° 825. Consejo Nacional de Educación

El diario La Unión como actor en los debates del Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1986-1987)

The newspaper La Unión as an actor in the debates of the National Pedagogical Congress in Catamarca (1986-1987)

Liliana Anahí Rivas²⁰

Mirtha Evelia Guillamondegui²¹

Silver Adolfo Nieva²²

Palabras clave: II Congreso Pedagógico Nacional – Actores – Catamarca – Debates - Diario La Unión

Contenido

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación denominado, “Actores, posiciones, propuestas y debates en el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) en Catamarca durante la transición democrática (1984/1988)”. En Argentina, el II Congreso Pedagógico Nacional (II CPN) fue convocado por Ley 23.114 durante el período denominado transición democrática en el gobierno de Raúl Alfonsín (1984-1988). El Congreso será el espacio para la realización del debate público nacional en torno a la educación y la elaboración de una propuesta de cambio educativo fruto del consenso democrático.

En nuestras indagaciones identificamos diferentes actores que participaron de los debates y expresaron sus posturas respecto a las propuestas de cambio educativo y concepciones de democratización de la educación. Entre estos actores reconocemos la actuación del diario *La Unión* como actor convocando a participar del II CPN. Teniendo en cuenta que los diarios participan en la construcción de la cotidianeidad social y de la realidad, nos proponemos captar la especificidad y singularidad del diario como actor de los debates del II CPN en la provincia de Catamarca. Nos centramos en los artículos periodísticos del diario *La Unión* como fuente para el conocimiento y reconstrucción de estos debates considerando al diario como objeto de estudio en sí, examinando su participación en los debates del Congreso, lo que permite aprehenderlo en lo que se refiere al contexto histórico, cultural e institucional en el que tuvo lugar su actividad.

El año 1983 marca el inicio de los procesos de transición de dictaduras a democracias políticas en América Latina. En Argentina el líder del partido radical, Raúl Ricardo Alfonsín, asume el gobierno nacional y la tarea de conducir la etapa de transición democrática. En la provincia de Catamarca, la conducción política de esta transición estuvo a cargo de gobiernos peronistas: Ramón Saadi (1983-1987, hijo de Vicente Saadi); Vicente Saadi (1987-1988 año en que fallece); y nuevamente Ramón Saadi (1988-1991 año en el que es intervenido el gobierno). Los desafíos para ambos gobiernos son muchos, el endeudamiento externo y el exponencial incremento de una deuda interna en todos los aspectos y dimensiones. En el caso de Catamarca, las medidas implementadas por los gobiernos facto acentuaron las problemáticas de una limitada capacidad productiva y la calidad de vida de sus habitantes especialmente de la población rural (42,5%, según Censo 1980), coartada de sus oportunidades de acceso a centros adecuados de bienes y servicios.

²⁰ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: larivas@huma.unca.edu.ar

²¹ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: meguillamondegui@huma.unca.edu.ar

²² Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Correo electrónico: silveradolfo56@gmail.com

El CPN es convocado por el Ejecutivo Nacional con la intención de recuperar el debate público en materia educativa, cuya consecuencia, aunque no vinculante, sea la formulación de una nueva ley de educación fruto del consenso democrático. La iniciativa fue bien recibida por los diferentes sectores (partidos políticos, gremios docentes, iglesia, organizaciones e instituciones de la sociedad civil). El Congreso Nacional aprobó la iniciativa, el 30 de septiembre de 1984 sanciona la Ley N° 23.114, con la cual se convoca a un congreso pedagógico a efectuarse con la más amplia participación, pluralista y federal, de todos los sectores: fuerzas políticas, docentes, estudiantes, padres, gremiales, organizaciones sociales; implicaba un espacio que la sociedad en su conjunto participara en la elaboración de un diagnóstico de los problemas educativos y de cual debían ser las soluciones. Sus objetivos eran: crear un estado de opinión en torno a la educación; recoger la opinión de las personas y sectores interesados; plantear los problemas con los que se enfrenta la educación argentina y analizar alternativas de solución, que faciliten así la función del gobierno en sus esferas legislativa y ejecutiva; crear lazos de fraternidad entre los educadores argentinos de otros países latinoamericanos. Para hacer posible esta participación se organizan diferentes Comisiones (Nacional y Jurisdiccionales) (Guillamondegui, et al, 2020).

El II CPN representa un acontecimiento significativo del periodo democrático iniciado en 1983. “Ofreció un espacio para la discusión generalizada en torno a una de las vertientes más ideológicas de un proyecto nacional: aquel que tiene que ver con las definiciones básicas de la formación del ciudadano, a quien corresponde hacerlo, en torno a qué valores debe hacerse, durante cuánto tiempo y en qué condiciones” (Aguerrondo, 1989, p.102). Cuando apelamos a la categoría actores sociales referimos a aquellos actores que poseen un rol social en la comunidad, asumen la representación de determinados intereses y trabajan (actúan) para alcanzar los objetivos fijados. Sus acciones tienen valor y portan significados. Pueden decidir y actuar, características que brindan autonomía y posibilitan creatividad e innovación en las acciones que deciden realizar. En este sentido, el diario *La Unión* actúa como actor, convocando a participar del II CPN. Siguiendo a Díaz y Kaufman (2006), cabe destacar que los diarios influyen en la construcción de los sucesos que acontecen en la cotidianeidad social y en la construcción de la realidad. La selección, organización y distribución de las notas periodísticas suelen definir el perfil que se pretende dar al mensaje (a la lectura e interpretación por parte de los receptores. En nuestra indagación reflexionamos no solo entorno al diario como actor sino también como fuente historiográfica. El análisis de la prensa escrita desde una perspectiva diacrónica ha derivado tradicionalmente en dos modalidades: en primer lugar, se puede considerar el periódico como objeto de estudio en sí, examinando sus características fundamentales. Por otro lado, existe la posibilidad de recurrir a los textos de la prensa escrita como fuente para el conocimiento y reconstrucción de una época pasada, a través del estudio y análisis de las informaciones y opiniones publicadas. El periódico tiene un carácter de archivo más elástico y menos discriminatorio que el archivo tradicional, guardián de documentos oficiales y no por ello más inocente o neutral (Hernández Ramos, 2017).

Desde una perspectiva metodológica de la indagación histórica para el desarrollo de este trabajo respondemos al enfoque cualitativo y a la lógica dialéctica de investigación, esto hace que los análisis se hagan en simultáneo al trabajo de campo [recolección de información], en una recursividad mediada conceptualmente. Las técnicas que aplicamos son: la observación documental y el análisis interpretativo, entendido como el conocimiento construido a partir de los conocimientos generados desde otras investigaciones, y de la comprensión de los significados que circulan en las fuentes documentales, en nuestro caso el diario *La Unión*, único medio periodístico y hegemónico en la provincia para ese entonces, dependiente del Obispado de Catamarca.

En cuanto a nuestros hallazgos identificamos en nuestra provincia, a partir del trabajo de análisis, publicaciones donde el diario *La Unión* también actúa como actor, convocando a participar del II CPN. Entre las publicaciones reconocemos aquellas donde el diario publica reflexiones sobre la trascendencia del II CPN para la comunidad catamarqueña. Un conjunto de publicaciones va dirigida a docentes, alumnos, padres de familia, instituciones. Se enfatiza en el mensaje que está

dirigido “*aquellos que sienten un compromiso cristiano sobre ello, el católico, sobre el que remarca una responsabilidad de participar, siendo este un evento que tendrá como resultado una ley de educación que superará a la ley 1420*”. Mediante estas publicaciones se busca aportar información para aquella parte de la comunidad católica catamarqueña que, pese al tiempo de haberse convocado al Congreso, “permanecen indiferentes o no informados por este asunto de interés para la Patria toda” (La Unión, 1986, p.8).

El diario *La Unión* también realiza publicaciones esta vez dirigida “*a nuestros lectores*” en general reiterando que el diario viene publicando notas referidas “*a este importantísimo acontecimiento en la vida nacional*”. Sobre todo, en estas notas publica información sobre la realización del CPN a modo de respuesta “*ante las inquietudes de un núcleo de docentes y sectores de la comunidad*”. En este tipo de publicaciones se ofrece específicamente una síntesis de la información publicada sobre pautas y temas del CPN, etapas de realización del mismo. En el inicio se realiza referencia al “Primer Congreso Pedagógico Nacional” y lo compara con “este Segundo Congreso Pedagógico Nacional” (La Unión, 1986, p. 6) [5].

En otra de las publicaciones encontramos notas que tienen la intención de “concientizar a la opinión pública respecto de los principios básicos que deben orientar la educación cristiana”. Si bien no refiere en el contenido específicamente al CPN, sin embargo, los temas que aparecen mencionados, hombre integral, dignidad, capacidad de perfeccionamiento, libertad para elegir y decidir, relación Estado e Iglesia, misión de la iglesia en la educación ya aparecen reiterados en otras publicaciones del diario sobre el CPN. En estas publicaciones propias del diario, podemos ver como se pone constantemente en tensión el compromiso moral y religiosos que los ciudadanos tienen en relación con la educación.

De un modo singular aparecen distintas notas publicadas con el siguiente titular: “CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL”. Dos cuestiones interesan del contenido de este tipo de publicaciones, por un lado, los conceptos que aparecen: perfeccionamiento-educar para la libertad-persona y, por otro lado, la clara referencia al documento “Educación y Proyecto de Vida”. El mencionado documento fue publicado en el año 1985 por la Conferencia Episcopal Argentina, asociación integrada por todos los obispos del país y sirvió como guía orientativa para la participación de los representantes de la Iglesia Católica en todas las jurisdicciones del país en el II CPN.

De un modo general, en las distintas publicaciones del diario acerca del CPN podemos ver como mantienen ciertas regularidades, una línea de presentación: invitación a reuniones, difusión de información, opiniones sobre temas/problemáticas educativas de la realidad nacional y provincial. También se destaca como regularidades y particularidades los destinatarios de las distintas publicaciones, a saber, la sociedad en general y de un modo particular al educador cristiano. En este sentido, el rol que cumplió el diario *La Unión* en las distintas etapas de desarrollo del CPN fue fundamental por ser esta, la única publicación local de la provincia de Catamarca. De este modo, representa un actor singular por el cual la sociedad catamarqueña podía informarse, para posteriormente formar su opinión sobre un tema en particular.

A modo de cierre, en la sociedad catamarqueña la presencia del diario *La Unión*, nacido inicialmente como “El Porvenir”, fue fundado en 1928 y permanece hasta la actualidad. Un conjunto de características particulares distingue a *La Unión* como diario, entre ellas: nace como iniciativa del obispado de Catamarca y se mantuvo de este modo hasta 1999. Los ideales que se transmitieron sus publicaciones desde la primera editorial refieren a valores cristianos, sumado al ideal patriótico. El diario fue dirigido por presbíteros que vivían en la provincia. Entre ellos se encuentran presbíteros como Ramón Rosa Vera; Enrique Vera Agüero, Pedro M. Caldelari, Arturo Melo, Ramón Rosa Olmos, entre otros. El perfil que el diario fue adoptando desde sus inicios, buscó afirmar los valores con los que se fundó. Así, se encuentran noticias del orden cultural, literario, deportivo- no solamente del tipo político internacional, nacional y provincial- como también desde lo religioso dando el marco característico a las publicaciones (Brizuela, 2014).

En la sociedad catamarqueña, durante el II CPN llevado a cabo en Argentina durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1984-1988), el diario *La Unión* fue el portavoz de múltiples opiniones: Iglesia, docentes y estudiantes, partidos políticos, En el diario, se hace visible una mayor cantidad de publicaciones de la Iglesia Católica. En el caso del II CPN hay un fuerte interés del diario por cubrir esta convocatoria. Por ser un diario con una autoridad de origen católico, como es la institución del Obispado de Catamarca, es notable el incremento de noticias que están destinadas al cristiano, en especial a aquellos que desempeñan el rol de docentes. En tanto actor en los debates del CPN el diario *La Unión* informa, remite y comparte los principios formados desde el seno de la Iglesia. Por ello, buscarán la adhesión desde la fe a los católicos para que asuman el compromiso de defender los ideales que manda la Iglesia como institución.

Referencias

- Aguerrondo I. (1989). Los aportes de los partidos políticos al Congreso Pedagógico. En De Lella Cayetano y Krotsch Carlos Pedro Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectiva. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Brizuela, M. L. (2014). “El Discurso Periodístico Catamarqueño en el Diario LA UNIÓN: la convocatoria del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)”. Trabajo Final. Profesorado Superior en Historia, Departamento Historia. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Trabajo inédito.
- Diaz, N.; Kaufmann, C. (2006). “El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario”. Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XVII, núm. 32, mayo, 2006, pp. 153-177 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503205>.
- Guillamondegui, M.E.; Martínez, L. G.; Vizcarra, G.E. (2020). “El Discurso Político Educativo del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1984-1988)”. Revista Alquimia Educativa N° 7. (En prensa).
- Hernández Ramos P. (2017). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. Historia y Comunicación Social, 22(2), 465-477. <https://doi.org/10.5209/HICS.57855>

Las resurrecciones de Sarmiento en el día del maestro

Notas para una larga historia

The resurrections of Sarmiento in the teachers days.
Notes for a long history

Flavia Fiorucci²³

Palabras clave: Sarmiento. Día del maestro. Memoria oficial. Nacionalización. Usos políticos de la historia

Contenido

El 11 de septiembre se celebra en Argentina el día del maestro. La fecha fue instituida oficialmente en 1943 a escala americana luego de una conferencia de ministros de educación celebrada en Panamá. La jornada recordaba al intelectual y ex presidente de la república Domingo Faustino Sarmiento, que había muerto ese día en 1888 en Asunción (Paraguay). A través de su figura se pretendía homenajear a los educadores del continente. Aunque no fue una propuesta de Argentina, este fue el único país presente en esa reunión que efectivamente instituyó esa fecha como día del maestro y continuó celebrándola, incluso hasta nuestros días. Otros países también la adoptaron, pero la abandonaron en años posteriores. Probablemente la razón de la larga vida de esta efeméride en el caso argentino tenga que ver con que el 11 de septiembre ya era en el país una jornada en que se homenajeaba a quien se consideraba el hacedor del sistema de instrucción pública. Para la década de 1940 existía en Argentina un asentado culto a Sarmiento que había sido construido con distintas operaciones incluso antes de su muerte. La jornada contaba con rituales propios, tanto en el ámbito escolar como en el espacio urbano: estaba incluida en el calendario de actos de las escuelas, al mismo tiempo que existía un circuito en Buenos Aires, pero también en el resto del país con varios lugares de memoria. Entre 1888 y 1940 se crearon en todo el territorio nacional museos, plazas y distintos monumentos a Sarmiento. Frente a estos, cada 11 de septiembre se realizaban celebraciones de distinto tipo que convocaban tanto a autoridades, como a figuras del ámbito intelectual y educativo.

La efeméride estaba está atravesada por una dualidad compleja que tuvo diversas derivaciones a lo largo del tiempo entre ser una fecha reservada para ensalzar la memoria de Sarmiento, y/o una fecha para honrar a las y los maestros y su tarea. Esta vivió momentos particularmente álgidos o densos en lo que se refiere a su inscripción en la coyuntura política. Una de las formas en que se observa el empleo político de la fecha es en los usos y lecturas cambiantes que se fueron desplegando en esas jornadas de la figura de Sarmiento. El autor de *El Facundo* fue alzado como símbolo contra el peronismo, pero también como emblema del proyecto educativo de esa experiencia política; contra la guerrilla en los años setenta; como hombre de la democracia y la virtud republicana en 1983; hasta derivar en los últimos años en interpretaciones críticas y tomas de distancia por parte de funcionarios estatales.

Concentrándose en algunos periodos específicos y desde una perspectiva de historia intelectual pero también deudora de los estudios de memoria, la ponencia explora en una mirada de largo plazo el uso de Sarmiento que las autoridades hicieron cada 11 de septiembre en Argentina desde 1946. El ensayo es parte de un estudio más amplio sobre la efeméride. Aquí solo nos concentraremos en algunas fechas y episodios particulares que permiten adelantar algunas claves de lectura sobre este tema.

Para comprender las sucesivas representaciones del prócer de la educación, primero se describen brevemente las operaciones que, entre 1880 y 1900, hicieron que Sarmiento fuera incluido en el

²³ Universidad Nacional de Quilmes/Conicet, Bernal, Argentina, ffiorucc@yahoo.com

panteón de héroes nacionales y que incorporaron la fecha de su muerte en el calendario conmemorativo estatal. En esta sección se escogen algunos episodios puntuales de este proceso y se ofrecen algunas hipótesis de por qué de la multifacética obra de Sarmiento fue su tarea en el ámbito educativo la que inicialmente se usó para justificar su carácter de prócer, desdeñando u otorgando un lugar menos relevante a otros aspectos de su trayectoria. Sarmiento fue un político destacado que en su vida pública ocupó casi todos los cargos políticos de su época: dos veces director del Departamento de Escuelas de Buenos Aires (1856 y 1875); Senador de Buenos Aires y de San Juan (1857 y 1875); ministro de Gobierno y Relaciones Exteriores (1860); Gobernador de San Juan (1862 -1864), presidente de la República (1869 -1874) y Superintendente de Escuelas del Consejo Nacional de Educación (1881). También incursionó en el terreno militar, a la vez que fue un prolífico escritor y un incansable y ácido periodista. Fue autor de varios libros. Entre ellos se destaca *Civilización y Barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga*, considerado un texto fundacional de la cultura argentina porque se acuñaron allí una serie de imágenes que perduraron en el imaginario nacional. No obstante, desde muy temprano fue evidente que de su vida aquello que se realzaría con mayor énfasis en la esfera pública sería su proyecto educativo, siendo immortalizado como el padre de la escuela argentina. Su acionar concreto en el terreno educativo comenzó con su designación como Jefe del Departamento de Escuelas (1856-1857) y Director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1857) y se intensificó al llegar a la presidencia (1869-1874). Cuando recibió la más alta magistratura había en la Argentina 30.000 alumnos y la dejó con 100.000, creando en los seis años de su gobierno 800 escuelas nuevas (Botana, 1996). Argentina tenía para ese entonces una población de 1.836.490 habitantes y el analfabetismo, según el censo que Sarmiento mismo había organizado, alcanzaba al 78,2 % de los habitantes. Durante su gestión también fundó la Escuela Normal de Paraná (1869), destinada a formar docentes para los establecimientos de enseñanza primaria. Esta institución fue pensada para que sirviera de modelo a las que vendrían en los próximos años y se correspondía con la idea expresada por Sarmiento en obras como *Educación Popular* (1849), que los educadores debían ser idóneos y tener un título común. Es decir que Sarmiento tuvo un rol muy importante en la profesionalización de la docencia. Para cumplir con ese objetivo también trajo maestras (e incluso algunos maestros) norteamericanos quienes se harían cargo de modelar la educación normalista en el país (Rodríguez, 2022). Durante su exilio en Chile Sarmiento inauguró la primera escuela normal de ese país y una de las primeras de América Latina. En su presidencia también continuó con la política iniciada por el presidente Mitre de abrir colegios nacionales en las capitales de provincias. Escribió además diversos libros y tratados sobre el tema, en lo que fue progresivamente delineando un proyecto educativo para la nación.

El acento en recordar esta faceta de la obra de Sarmiento no fue casual sino una temprana construcción de la que no fue ajena el propio prócer. Sarmiento fue una figura controvertida que cosechó entre sus contemporáneos adhesiones, pero también ácidas críticas y no pocos detractores. Protagonizó encendidas polémicas y fue sujeto de numerosas operaciones satíricas que se burlaban de distintos aspectos de su persona, discursos y acciones políticas (Bottaro, 2012). Sin embargo, en los últimos años de su existencia (desde mediados de la década de 1870, pero principalmente a partir de 1880) los cuestionamientos comenzaron a atenuarse (aunque no desaparecieron) y en su lugar llegaron los reconocimientos que fueron modelando la figura del anciano venerable. Los homenajes se dieron en un contexto donde la clase gobernante estaba abocada a la creación del estado nación. En ese marco el culto a los “grandes hombres” tenía como objetivo reforzar valores e intereses afines al proyecto estatal modernizador y había sido identificado como un mecanismo importante en la construcción de la nación y en la nacionalización de los ciudadanos. Sarmiento asumió un rol activo en las operaciones que fueron delimitando cómo sería recordado (Elvira Narvaja de Arnoux, 2012). En vida este dejó claro que era su labor en pos de la educación la que ansiaba fuera resaltada. Sarmiento era consciente que ese proyecto generaba mayor consenso que su trayectoria política que había despertado posiciones encontradas; o su actuación militar que no

era tan destacada y había suscitado comentarios mordaces. Resaltar este costado de su obra también servía a los intereses más inmediatos de la elite política en ese contexto, no solo porque era menos polémico, sino porque el pensamiento y la acción educativa de Sarmiento permitía legitimar una de las grandes apuestas de las elites de ese periodo: la expansión del sistema de enseñanza público. Recordemos que solo 4 años antes de la muerte de Sarmiento se había aprobado la ley 1420 de educación común, en cuya redacción el prócer no había participado, pero ésta estaba claramente inspirada en su ideario. La sanción de esa ley significó un impulso claro de la acción estatal en ese terreno.

Luego de referirse a estas operaciones iniciales que construyeron al Sarmiento héroe de la patria y más precisamente prócer de la educación, la ponencia se detiene en la inauguración del monumento a Sarmiento en la ciudad de Buenos Aires, en el año 1900 en el Parque Tres de Febrero en Palermo, realizado por el escultor francés August Rodin (Gorelik, 2004). El monumento, si bien fue muy criticado por su aspecto estético y el aparente poco parecido con el homenajeado, es leído como un momento donde la imagen de Sarmiento como el hacedor de la educación se afianzó y su figura se integró oficialmente en el calendario conmemorativo escolar. Las autoridades escolares del Consejo Nacional de Educación decidieron declarar asueto en las escuelas y organizar comisiones formadas por alumnos, maestros y directores que debían concurrir al pie de la estatua (Blázquez, 2012). Desde fines del siglo XIX el 11 de septiembre estaba destinado en los establecimientos educativos a festejar el día del árbol. Fue a partir de la inauguración del monumento en 1900 que se decidió incorporar el homenaje a Sarmiento en el espacio escolar y las dos celebraciones se asociaron, utilizándose como nexo la higuera a cuya sombra su madre tejía para sostener a la familia, tal como el mismo había relatado en *Recuerdos de Provincia*.

En la siguiente sección el texto avanza haciendo un salto temporal en la presentación y análisis de los sucesivos *Sarmientos* delineados en la fecha instituida para recordarlo en tres periodos que devuelven usos e imágenes diferentes del prócer educativo: durante el peronismo (1946-1955), bajo la dictadura militar (1976-1983) y por último durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). Como se dijo, el trabajo es parte de una investigación más amplia que busca historiar la fecha. En esta ponencia se eligen esos tres momentos particulares porque permiten mostrar la diversidad de sentidos adjudicados a Sarmiento el 11 de septiembre. Se detiene en aquellas interpretaciones y voces que provenían del ámbito oficial en los actos de gobierno y se enfoca en las conmemoraciones de mayor centralidad en la esfera pública, apelando en esta instancia principalmente a testimonios publicados en la prensa escrita.

En la sección sobre el peronismo, intentaremos mostrar cómo los sentidos adjudicados al denominado “día del maestro” estuvieron definidos por los tiempos y objetivos de la política estatal en esta área y por las disputas entre el peronismo y el antiperonismo. El gobierno usó la efeméride para legitimar la gestión, realizar anuncios sobre el campo escolar y dirigirse al magisterio. En ningún momento el gobierno polemizó con la figura de Sarmiento, sino que por el contrario apeló a ella para justificar el rumbo de la política educativa, lo hizo aún con medidas que contradecían expresamente el ideario del prócer, como fue la implantación de la educación religiosa en las escuelas públicas delineando un Sarmiento afín al peronismo.

En la parte dedicada al gobierno militar inaugurado en 1976 observaremos que las autoridades siguieron conmemorando la fecha, asignándole a la efeméride ese carácter dual de homenajear al docente, y Sarmiento al mismo tiempo. No obstante, los homenajes tuvieron un lugar relativamente menos destacado que en ocasiones anteriores, esto fue así por el número de personas que intervenían y por las autoridades que asistían a los eventos. No hubo en el periodo actos demasiado grandes ni multitudinarios, tampoco anuncios importantes y se limitó el alcance del asueto que quedó restringido solamente a la escuela primaria. Detrás de esa aparente intrascendencia y cierta continuidad con el pasado, en el plano discursivo y en particular en relación a Sarmiento, los militares introdujeron elementos novedosos que irradiaron nuevos

sentidos a la fecha. Estos tenían que ver con los objetivos políticos del gobierno militar. En los discursos que se hicieron en el día del maestro, sobre todo en los primeros años del gobierno militar, apelando a la antinomia Civilización y Barbarie que ordena *El Facundo*, Sarmiento fue presentado como un símbolo contra la guerrilla. Al mismo tiempo, y en relación a esa imagen, la efeméride fue utilizada por las autoridades para recordar a los docentes el rol que se les asignaba en la tarea de regenerar a una sociedad que afirmaban había perdido el rumbo.

En el último apartado nos referiremos al uso que hizo el gobierno de Ricardo Alfonsín de la figura de Sarmiento en el día del maestro. Aquí nos enfocaremos en dos jornadas en particular: en 1984 y en 1988. A estos dos actos concurrió el presidente de la nación. Ambos eventos se realizaron en la ciudad natal del prócer y ocuparon un lugar destacado en la escena pública. La realización de las conmemoraciones en esa ciudad y la presencia del presidente hablan de la centralidad que las autoridades le otorgaban a la fecha. 1984 es el primer acto del día del maestro que se realiza luego del retorno de la democracia, y 1988 corresponde al centenario de la muerte de Sarmiento. En estas jornadas asomarán dos rostros de Sarmiento distintos. En 1984 Sarmiento fue presentando por Alfonsín como un símbolo de la democracia; de la lucha contra el despotismo y de las virtudes republicanas. En 1988 su evocación sirvió al presidente para señalar la distancia del presente con el ideal marcado por el prócer, una especie de espejo donde mirar las cuentas pendientes de esa democracia recién estrenada. En la conclusión, reflexionaremos sobre la centralidad de Sarmiento en la historia argentina y su carácter de “hombre símbolo” como una vez lo llamó el diario *La Nación*.

Bibliografía

Blázquez, Gustavo, *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*, (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012).

Botana, Natalio R. *Los nombres del Poder. Domingo Faustino Sarmiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.

Botaro, Marysa, “Sarmiento y las tecnologías de la prensa satírica: entre “matones a garabatos” y los trozos de la modernidad”, en Adriana Amante (directora), *Historia Crítica de la Literatura Argentina – Sarmiento*, Buenos Aires, Emecé Editores, 2012, pp.647-674.

Gorelik, Adrián, *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

Narvaja de Arnoux, Elvira “Discursos epidíticos y homenajes em los últimos años de Sarmiento”, en Adriana Amante (directora), *Historia Crítica de la Literatura Argentina – Sarmiento*, Buenos Aires, Emecé Editores, 2012, pp. 579-602.

A constituição da História de Instituições Escolares como objeto de estudo no Brasil: balanço historiográfico da Revista Brasileira de História da Educação (2001-2019)

The constitution of the History of School Institutions as an object of study in Brazil: historiographic balance of the Revista Brasileira de História da Educação (2001-2019)

Ademir Valdir dos Santos²⁴

Ariclê Vechia²⁵

Palabras clave: História de Instituições Escolares; historiografia; fontes.

Segundo os pioneiros estudos de Nosella e Buffa (2009), dedicados à investigação sobre histórias e filosofias de instituições escolares, há uma periodização que distingue três momentos quanto às pesquisas sobre instituições escolares no Brasil: as décadas de 1950 e 1960, com a criação de centros de pesquisas e a atuação de estudiosos e intelectuais, num processo centrado na Universidade de São Paulo e em algumas cidades paulistas do interior; um segundo momento, marcado pela criação e expansão dos programas de Pós- Graduação em Educação, entre 1970 e 1980; um terceiro, caracterizado pela consolidação da pós-graduação, notadamente durante a década de 1990.

Este estudo objetiva analisar elementos da constituição da História de Instituições Escolares como um objeto de estudo particular e que vem consolidando uma vertente de pesquisa vinculada à História da Educação.

A metodologia está embasada na realização de um balanço historiográfico que considera 465 artigos publicados na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) no intervalo entre 2001 e 2019, submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). As análises foram realizadas considerando os seguintes aspectos: quantificação dos artigos sobre a História de Instituições Escolares publicados; categorias de análise enfatizadas; proveniência institucional autoral dos artigos nacionais; localização geográfica das instituições escolares estudadas; periodização e arcos cronológicos definidos; categorização das fontes utilizadas.

Os resultados mostram que os três maiores percentuais ocorrem em edições dos anos em que há dossiês cujas temáticas se relacionam às atividades e modos de organização escolares. Verifica-se uma tendência de aumento na participação das pesquisas sobre instituições escolares na produção veiculada pela RBHE após 2010, que fica caracterizada pelos dados acima de 20% em relação ao total de artigos publicados, registrado para os anos de 2010, 2012, 2014 e 2015; já a presença de dois artigos desta natureza em 2001, 2002, 2005 e 2006, sinaliza a penetração deste tipo de pesquisa desde as primeiras edições.

Quanto às categorias de análise estabelecidas, são as seguintes: Espacial, que abrange os diversos espaços geográficos regionais, comunidades e edificações de uso escolar; Temporal, que localiza e define períodos históricos, surgimentos, permanências e extinções que afetaram a organização escolar; Intelectual, que envolve os conteúdos escolares, as práticas pedagógicas, o ensino e a aprendizagem; Social, que se refere à ação histórica de professores, administradores e alunos, às normas e regras, aos eventos escolares e à relação com a comunidade; Política, que enfatiza as mudanças nas políticas educacionais nacionais no período e suas relações com os círculos de poder envolvidos no controle do Estado; Teoria e metodologia, cujo conteúdo está nucleado na discussão

²⁴ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Correo electrónico: ademir.santos@ufsc.br

²⁵ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Correo electrónico: arikele@hotmail.com

de aspectos teóricos e de metodologia dos estudos sobre instituições escolares; Completo, que explicita, simultaneamente, vários aspectos que compõem a história da instituição tomada como objeto de estudo, conjugando de modo mais ou menos equilibrado a abordagem parametrizada pelas demais categorias.

Quadro 1 - Categorias enfatizadas nos artigos de HIE na RBHE*

Categorias	Número de Artigos
Espacial	31
Temporal	12
Intelectual	29
Social	50
Política	15
Teoria e	5
Metodologia	
Completo	9

* Um mesmo artigo pode enfatizar mais de uma categoria.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 1 mostra as categorias enfatizadas, que estão presentes em 23,9% do total de artigos publicados. Logo, a categoria social, que sublinha a dimensão humana da instituição educativa, é a mais frequente no conteúdo dos artigos analisados, indicando que o tratamento das questões relativas aos sujeitos atuantes na escola e que com ela estabelecem relações, tais como os professores, os estudantes, administradores, funcionários de vários tipos e membros das comunidades, é essencial para a compreensão histórica das formas de organização institucional e para que estas atendam as finalidades sociais a que se destinam as instituições educativas. Neste sentido, inclui os relacionamentos pautados por formas de disciplinamento e estruturação de poder, sejam aqueles do interior das salas de aula como os que transcendem o ambiente escolar. A segunda maior frequência se refere à categoria espacial. E quanto à categoria intelectual, que aparece em terceiro lugar quanto à presença na historiografia analisada, coloca em tela, entre outros, aspectos relevantes das pesquisas, tais como as relações entre o papel da escola, a história do ensino e das práticas docentes, as grandes finalidades e o funcionamento das disciplinas escolares e, ainda, o cunho eminentemente criativo do sistema escolar.

Com relação à proveniência institucional dos autores dos artigos nacionais que categorizamos como estudos em História de Instituições Escolares, bem como quanto à sua distribuição por região brasileira, verificamos que, na RBHE, tal produção é proveniente de quatro das regiões brasileiras, pois não consta artigo proveniente da Região Norte. Ademais, temos a presença majoritária de pesquisas da Região Sudeste, tanto no que se refere à quantidade de instituições ali situadas como em relação ao número de artigos, confirmando o indicado por outros estudos que destacam a concentração da produção científica nesta parte do Brasil. Isso se explica porque é nos estados do Sudeste brasileiro, notadamente em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que temos a presença de um grande número de tradicionais programas de pós-graduação, sendo vários destes de grande porte, a cuja produção se somou o que foi publicado pelos autores que neles frequentaram cursos de mestrado ou doutorado, mas que são provenientes de outras regiões do Brasil.

Quanto à localização geográfica das instituições escolares estudadas, uma primeira constatação é que há uma relação entre as regiões de proveniência institucional da autoria dos artigos e sua quantidade, o que foi indicado numa correlação entre a localização geográfica e o número e os tipos de instituições escolares escolhidas como objeto de estudo. Neste caso, a análise explicita a coincidência, com base no critério geográfico, entre as regiões de concentração autoral das pesquisas e a localização das instituições eleitas para estudo, posicionando em primeiro lugar o

Sudeste, seguido pelo Sul, Nordeste e Centro-Oeste. Pois há 22 artigos abordando instituições dos mais diversos tipos situadas no Rio de Janeiro, outros 22 que tratam de instituições paulistas, dez dedicados a escolas de Minas Gerais e um texto falando de instituição no Espírito Santo, o que totaliza 53,9% referentes ao Sudeste. Quer dizer que esta região concentra as instituições onde a investigação tem sido produzida, assim como as escolas que foram escolhidas como objeto para os diversos estudos.

Já a periodização contribui para a contextualização histórica, demarcando, entre outros aspectos, a data da criação, o período de atividade e até mesmo o momento de extinção de uma dada escola investigada. Considerando os arcos cronológicos definidos para análise e periodização, temos que a maioria dos artigos aborda a história institucional datando-a entre o final do século XIX e a década de 1960. Então, considerada a atividade institucional escolar segundo uma periodização mais específica, temos como o arco de maior frequência (39,2%) aquele delimitado pelo intervalo entre os anos de 1930 e 1960, logo após aparecendo o intervalo entre a década de 1890 e os anos de 1920 (34,1%) e, depois, os artigos que tratam de instituições escolares do século XIX (18,5%), percebendo-se, ainda, que pesquisas tratando do período pós 1970 são poucas.

Com relação à categorização de fontes, tomamos como referência, em boa parte, a proposta de Galvão et al. (2008). O Quadro 2 apresenta os dados sobre a utilização das fontes nos artigos publicados na RBHE entre 2001 e 2019, em que aparece uma distinção entre fonte predominante e complementar, que é relacionada ao fato de um tipo de fonte ser a matéria-prima do artigo ou configurar-se como suporte lateral.

Quadro 2 – Categorização das fontes utilizadas nos artigos (n = 144)*

Tipos de fontes		Número de artigos e percentual	
Predominante	Complementar	TOTAL	
Documentos oficiais	36 (25,0%)	14 (9,7%)	34,7%
Obras de grandes educadores	1 (0,7%)	-	0,7%
Elaboradas por formadores de opinião: imprensa pedagógica e grande imprensa	30 (20,1%)	20 (13,9%)	34,0%
Produzidas por agentes mediadores entre saberes que circulam fora da escola e saberes escolares (manuais)	9 (6,2%)	5 (3,5%)	9,7%
Documentos produzidos por instituições educativas	47 (32,6%)	9 (6,2%)	38,8%
Produzidas pelos sujeitos da ação educacional (professores, alunos, etc)	21 (14,6%)	5 (3,5%)	18,1%

* Há casos em que mais de uma tipificação definida está presente no mesmo artigo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como conclusões, verificamos que é possível demarcar um espaço historiográfico em que a História de Instituições Escolares emerge, no Brasil, como fonte produtora de conhecimento e práticas particulares relacionadas à escola enquanto objeto histórico. Pois detectamos a significativa presença de artigos cujo conteúdo é próprio da História de Instituições Escolares na RBHE, a saber, 23,9%, o que possibilita afirmar sobre um significativo espaço na historiografia relacionada à História da Educação em geral, que os estudos e pesquisas que têm a escola como objeto vem ocupando desde 2001.

Concomitantemente, apontamos que foi possível, mediante o processo analítico eleito, caracterizar a historiografia dedicada à História de Instituições Escolares publicada na Revista Brasileira de História da Educação no arco cronológico 1997-2019. E tal processo possibilitou a elaboração de categorias analíticas que identificam e classificam os textos de artigos sobre a História de Instituições Escolares em meio a um *corpus* documental, sendo elas: espacial, temporal, social, intelectual, política, teoria e metodologia e completo.

Quanto à caracterização dos sujeitos pesquisadores que têm nutrido a recepção e expansão da particular escrita sobre a História de Instituições Escolares, mostramos que a realização de pesquisas desta natureza tem tido lugar principalmente em instituições de Educação Superior, neste caso como resultado de um processo de formação em um Mestrado ou Doutorado efetuado na Pós-graduação, ou como fruto dos projetos de investigação dos docentes e pesquisadores desses programas. E mesmo neste âmbito, constatou-se a existência de parcerias autorais entre aquelas instituições e órgãos da administração educacional das esferas municipal, estadual e federal, assim como associadas a escolas, museus e arquivos.

Sobre a proveniência autoral, há concentração de autoria, pela ordem, nas regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Centro-Oeste. A localização das instituições eleitas para estudo também atende a esse critério de distribuição. Ou seja, a História de Instituições Escolares se incorporou de modo consistente à agenda de pesquisa histórica, com adesão de historiadores, pedagogos, sociólogos, etc. Aliás, define uma agenda própria de um grupo de sujeitos denominados de “historiadores da educação”, que partilham de referenciais teóricos e metodológicos.

Assim, quanto à formulação de ordem teórica e metodológica que permita apresentar uma sistemática de organização e caracterização destes estudos, mostra-se que os referenciais teóricos e a metodologia aplicada suportam uma reflexão que permitiu propor, problematizar e categorizar um determinado *corpus* documental eleito, resultando um rol de estudos alinhados à História de Instituições Escolares, sendo que os artigos caracterizados como tal trazem elementos da história e memória de instituições dos mais variados tipos, consideradas suas relações com questões sociais, econômicas e políticas.

E quanto à discussão do papel da produção científica no campo da História de Instituições Escolares como contribuição para a consolidação de conhecimento filiado à História da Educação e como fator nutriente do debate teórico-metodológico educacional no Brasil, mostra-se que o conhecimento dos diversos e complexos modos de organização de instituições escolares, em diferentes tempos e espaços, engendrados na historiografia produzida, possibilita mudanças no campo de pesquisa na medida em que operam transformações na compreensão do que vem a ser uma instituição e no que diz respeito ao seu papel na formação humana.

As pesquisas em HIE têm revelado experiências históricas de atendimento de grupos até então privados de escolarização, como órfãos, ex-escravos, negros, homens e mulheres pobres e trabalhadores, migrantes internos do país e imigrantes e seus descendentes. Eis uma contribuição importante do ponto de vista do debate sobre a oferta de educação de qualidade para toda a população, contribuindo para o afastamento da perspectiva elitista e elitizadora que, em boa medida, marca ainda o cenário educacional brasileiro, mostrando as resistências e conflitos que também compõem a história da escola. Ou seja, a História de Instituições Escolares permite conhecer a escola como produtora cultural, como *locus* de produção de conhecimento.

E em decorrência, quanto à historiografia que foi sendo gerada dentro dos parâmetros teóricos e metodológicos instituídos, temos a presença significativa e constante de produção científica qualificada em História de Instituições Escolares, nas últimas duas décadas. De modo conexo, isto nos permitiu vislumbrar a formação do campo e as tendências e vertentes investigativas presentes, em que os parâmetros de teoria e metodologia presentes indicam a presença majoritária de artigos alinhados com as denominadas Nova História ou História Cultural. Isto porque a variedade de documentos utilizados nas pesquisas sobre as instituições escolares é indicadora desta perspectiva teórico-metodológica, reveladora do alargamento do conceito de fonte. E neste caso, a prevalência das fontes produzidas pelas próprias instituições educativas põe em evidência o tratamento de aspectos da internalidade das atividades educativas historicamente produzidas na e para a escola. Desvela a cotidianidade, mas sem perder conexão com os aspectos contextuais. Porém, cabe lembrar que há alguns estudos sobre HIE trazidos em artigos que explicitam sua adesão ao método dialético marxista. Por conseguinte, ponderamos, com base na argumentação trazida por Viñao (2008) e por Sanfelice (2009), que a escrita de Histórias de Instituições Escolares tem sido parametrizada por duas vertentes teórico-metodológicas, suportando epistemologias e práticas sociais autorais específicas: a história cultural e o materialismo histórico-dialético. Verificamos, além disso, mediante a análise da historiografia publicada na RBHE, que a reflexão sobre a polarização quanto ao método tem gerado um impacto positivo sobre os modos de investigar criticamente a instituição escolar.

Quer dizer que nossos achados conformam respostas para o questionamento sobre se há um novo *status* epistêmico atribuído à pesquisa sobre instituições escolares e, se, sob perspectiva crítica, indicam-se quais discussões e interpretações presentes possibilitariam a construção e manutenção de uma epistemologia própria que alicerça as pesquisas neste âmbito.

Indicamos a configuração de uma epistemologia específica, dada pela natureza das relações entre os pesquisadores em História da Educação como sujeitos cognoscentes e as instituições escolares como objeto a ser conhecido. Com base nos resultados desta investigação sobre a natureza da historiografia em história de instituições escolares produzida nos últimos 20 anos no Brasil e divulgada na RBHE, afirmamos quanto à existência de uma pesquisa que atenta para outras lógicas da escola, que não somente as externas, as quais, segundo as concepções da história social a condicionariam. Emergiram com vigor novos temas, fontes ou um modo diferente de olhar as fontes conhecidas; ou seja, um novo enfoque próximo da antropologia e etnografia. Neste sentido, dialogamos com perspectivas apontadas por Viñao (2008), complementando que esta nova historiografia enfatiza a memória, os museus pedagógicos, questões que se vinculam à necessidade de conhecer a cultura escolar expressa na chamada cultura material das instituições escolares; quer dizer, uma história material da escola, ou seja, sua configuração física (espaços e tempos) e os objetos em que a dita cultura se faz visível e se materializa (mobiliário e utensílios, material didático, material produzido na escola ou trazido de fora para ela). Pois no decorrer do processo de categorização, ficaram evidentes estas tendências na historiografia sobre História de Instituições Escolares: as pesquisas mobilizam um conjunto amplo de fontes e metodologias como a história oral para análise das trajetórias das mais diversas escolas.

Por fim, amparados pelas análises realizadas com base numa historiografia sobre a História de Instituições Escolares, caminhamos na proposição de aproximar a finalidade social das instituições escolares. Ou seja, em consonância com os estudos de Santos e Vechia (2019; 2018), ratificamos que a historicidade da escola reside no seu potencial de gerar elementos culturais que lhe são próprios, que configuram sua finalidade e que servem para sua construção identitária como lugar de formação humana.

Referencias

Galvão, A. M. O., Moraes, D. Z., Gondra, J. G., & Biccás, M. S. (2008). Difusão,

- apropriação e produção do saber histórico: A Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007). *Revista Brasileira de História da Educação*, 16, 171-234.
- Nosella, P., & Buffa, E. (2009). Instituições escolares: por que e como pesquisar. *Alínea*.
- Sanfelice, J. L. (2009). História e historiografia de instituições escolares. *Revista HISTEDBR Online*, 35, 192-200.
- Santos, A. V., & Vechia (2019). As escolas que construímos: a história de instituições escolares na *Revista Brasileira de História da Educação*. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19.
- Santos, A. V., & Vechia (2018). A Pesquisa sobre Instituições Escolares na *Revista Brasileira de História da Educação* (2001-2016). *Cadernos de Pesquisa*, 25(4), 245- 266.
- Viñao, A. (2008). La Escuela y la Escolaridad como objetos históricos. *Facetas y Problemas de la Historia de la Educación*. *História da Educação*, 12 (25), 9-54.

La prescripción de la historia y la geografía como disciplinas escolares. Historicidad y genealogía

The prescription of history and geography as school disciplines. Historicity and Genealogy

Estrella Mattia²⁶

Palabras clave: Historia – Geografía – Prescripción – historización - Escolarización

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo historizar la enseñanza de la historia y la geografía en el sistema educativo argentino. Desde esta perspectiva, adherimos a la idea que educar es un acto político y la enseñanza de este corpus de conocimientos específicos no escapa a esta lógica.

Se trata de intentar una revisión, a través de fuentes primarias -documentos oficiales- y secundarias -textos de distintos autores comprometidos con el estudio de estos temas-sobre las intenciones y los propósitos que llevaron a los distintos gobiernos, en el transcurso de la historia Nacional, a tomar la decisión política que es -además ideológica- de prescribir, en el más amplio sentido de su significación, la institucionalización y la escolarización de estas disciplinas, argumentando que los conocimientos que éstas ofrecían eran necesarios para ampliar los horizontes culturales de la población y transmitir los elementos constitutivos de la futura identidad nacional.

Este modo de entender la historización, que pretende explorar y describir la construcción conflictiva del campo de la enseñanza de la historia y la geografía, requiere además de la genealogía en tanto ésta es “una forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia con perspectiva, crítica e interesada (...) trata de hacer un mapa, no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy” (Dussel y Caruso, 1999:27), principalmente porque se considera, como se ha dicho en principio, que ha sido un recorrido entramado con la política y el ejercicio del poder.

Estudiar este tema, implica intentar contextualizar los escenarios políticos educativos en los que se produjeron avances y retrocesos, cambios y continuidades, consensos y disensos que se generaron hasta la institucionalización formal de esta mínima porción del sistema educativo argentino que está constituido por estas dos disciplinas escolares que, como acertadamente refiere Raimundo Cuesta Fernández (1997)

constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y perpetuarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son (...), construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción (...). De esta manera, las disciplinas escolares, en tanto que tradiciones sociales instauradas históricamente, implican una selección cultural cuyo significado último sólo puede vislumbrarse examinando las claves sociales de su existencia histórica. (2009:225)

A los fines de ordenar el presente trabajo, el mismo se divide en dos momentos, que han sido periodizados arbitrariamente pero que, atienden a la necesidad de entamar la historia político-

²⁶ Doctoranda en Educación. UNR estrellamattia@gmail.com

social de Argentina, con la historicidad del sistema educativo argentino y la incorporación progresiva de la historia y la geografía como corpus de conocimientos fundacionales para la internalización de la idea que sobre la Argentina debía construirse desde las infancias. El primer momento, va desde 1852 a 1880 y el segundo se extiende desde 1880 a 1890.

Primer momento (1852-1880)

Luego de Caseros (1852), fueron años de profundas disputas políticas e ideológicas, en donde se desplegaron los discursos -algunas veces antagónicos y otras complementarios- de actores sociales que, aunque con diversas trayectorias, se mostraban preocupados y ocupados por la cuestión educativa. Constituyeron lo que Arata y Mariño (2016) denominan “trama pedagógica” que “instalo una agenda de temas y de problemas específicamente modernos, cuyas ideas serían recuperadas en los debates pedagógicos posteriores”. (2016:101). Entre los más destacados se pueden mencionar a Domingo F. Sarmiento, Marcos Sastre, Amadeo Jacques, José Manuel Estrada y Bartolomé Mitre.

Los debates en los que estos intelectuales y políticos participaron, incluyendo la voz femenina de Juana Manso, en un universo de hegemonía masculina, se estructuraron en torno a tres cuestiones generales que se discutieron con una racionalidad binaria que visibilizó, tempranamente, la imposibilidad de construir consensos.

La primera discusión se centró en el papel que debía cumplir el estado en la construcción del sistema educativo: si debía o no intervenir, y si debía intervenir, cómo y hasta dónde y si no debía intervenir, quienes o qué instituciones deberían hacerse cargo de la educación de la población.

La segunda controversia, no menos importante, que se entrama con la primera. Es la que refiere a la disputa ideológica entre liberales y conservadores respecto de la adhesión a un proyecto educativo de impronta laica o a uno que mantuviese la preeminencia religiosa en la educación. Así, la mayoría de las discusiones respecto de las materias que debían impartirse se centraron, en la necesidad de incorporar, - o no -, la enseñanza religiosa como obligatoria o excluirla de los contenidos de cualquier plan educativo oficial. Sólo, eventualmente, se debatió sobre la selección de los temas o “las lecciones”, como se los denominada en aquella época a los contenidos mínimos, requeridos para una adecuada y exitosa educación pública.

Finalmente, otra polémica se generó respecto de los destinatarios de la instrucción. Hubo quienes priorizaron la educación primaria porque consideraban que ésta garantizaba el ordenamiento social, mientras que otros planteaban la relevancia de la educación secundaria y superior en tanto este era el nivel consagrado a formar al grupo de notables que garantizaría el futuro de la “república posible” ideada por Juan Bautista Alberdi.

Esta irreconciliable lógica binaria fundacional quedó plasmada, por ejemplo, en la descripción que realiza Gregorio Weinberg sobre estos años, en su “Estudio Preliminar” a la edición del debate parlamentario sobre la ley 1420 publicado en 1956.

Los hacedores del modelo estatal que acabará imponiéndose, reconocieron la necesidad, de pensar un sistema educativo formal de alcances nacionales que permitiese crear instituciones públicas que contasen con la “capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación” (Oszlak, 1982:13).

La institución por excelencia, que ofrecía la modernidad para lograr estos objetivos, era la escuela. El grupo de notables criollos sabía de la eficacia de ese dispositivo para disciplinar la sociedad, para construir subjetividades, para imponer identidades colectivas y para edificar la hegemonía que se pretendía detentar para gobernar porque como afirman Martínez Boom y Narodowski (1997:10), “la escuela aparece como respuesta posible, peculiar y progresivamente dominante frente al surgimiento de la necesidad de brindar una solución viable a nuevas visibilidades; en particular, el control de la población y la urgencia por garantizar su gobernabilidad”. En consecuencia, no era posible pensar en un proyecto educativo que no se identificase con la

escolarización.

En estas circunstancias, evidentemente, la discusión respecto de las materias y los contenidos que se debían enseñar en una escuela cuyo modelo todavía se tenía que concretar, no constituía un debate prioritario y no ocupaba un lugar privilegiado en la agenda de las facciones políticas que disputaban el poder por aquellos años.

Sin embargo, es posible inferir que se percibía con suma claridad la función política que los futuros contenidos a enseñar tenían que poseer, porque la acción de educar es, como afirma Puiggrós (1990) “una práctica, productora, reproductora y transformadora de sujetos”. En este sentido, los contenidos a enseñarse tendrían que ser funcionales a estas ideas estructurales.

Segundo momento (1880-1890)

Las controversias respecto de estas cuestiones se desplegaron cuando fue imprescindible crear una nación para el estado recientemente constituido a partir de 1880.

La elite necesitó de dispositivos eficaces para mantener su hegemonía política, integrar los poderes del estado y aumentar sus beneficios económicos, sin que se generasen potenciales conflictos que impidieran el manejo monopólico del aparato estatal. Uno de ellos fue el fraude electoral, logrado a partir de un sistemático y complejo mecanismo clientelar que otorgaba posibilidades sólo a los integrantes del grupo.

El segundo instrumento de control fue la construcción de un sistema educativo formal, basado en el ideal de “la incorporación” que, como afirma Brigitte Frelat-Khan “asegura tanto como se pueda, la estabilidad y el equilibrio del orden social. En todo caso, tiene por función permitir que los sujetos se inserten en ese orden, dejando, dada esa relación precisa, de ser individualidades” (2005:78).

En este contexto, la burguesía criolla buscó afianzar su hegemonía política. Durante los seis años de la presidencia de Julio Argentino Roca (1880-1886) se tomaron decisiones políticas que muestran que la cuestión educativa era pensada como un mecanismo de reaseguro del sistema vigente y que, requería de manera urgente una definición oficial del gobierno para difundir y consolidar los principios rectores sobre los que se sostenía el Estado Nación recientemente constituido.

Entre las acciones de mayor relevancia, se pueden mencionar la realización del “Primer Censo Escolar de la Nación, la celebración del Primer Congreso Pedagógico Sudamericano y la promulgación de la Ley de Educación Común (1420). Estas medidas, relacionadas entre sí, manifiestan el profundo interés gubernamental por la instrucción pública, cuyas bases institucionales, en gran medida subsistentes, se sentaron en esta etapa” (Recalde, 1987:32).

Fue precisamente en el Congreso Pedagógico, inaugurado el 10 de abril de 1882, cuando ingresaron en la agenda las materias que deberían formar parte del futuro plan de estudios.

Se hizo especial mención a la necesidad de incorporar a los programas educativos la enseñanza de las ciencias naturales, que se encontraban en pleno proceso de legitimización científica debido a su supuesta rigurosidad metodológica, a sus posibilidades de experimentación y demostración y a su capacidad de enunciación de leyes de valor universal.

Con relación a las materias que debían prescribirse en el sistema educativo público, además de las recomendaciones para incorporar a los planes de estudios los contenidos referidos a las ciencias naturales, varios de los expositores reclamaron que cualquier proyecto de instrucción elemental tenía que tener como propósito final acercar “la distancia entre el pueblo real (vulgo) y el pueblo como concepto (...) un pueblo educado se volverá efectivamente soberano”. (Frelat-Khan, 2005:80).

Esta dimensión de la educación, la transformaba en una contundente acción política y así lo explicitó, por ejemplo, Adolfo Decoud (1882) en su presentación cuando afirmó que era necesario “formar ciudadanos a imagen y semejanza de la república”. El delegado de la República del Paraguay en el Congreso Pedagógico sostuvo que “la instrucción pública no puede ni debe cerrarse

en un círculo estrecho. Entiendo por ella una serie de conocimientos que forman las aptitudes de un ciudadano para la vida democrática. Comprenden entonces las nociones elementales de las instituciones orgánicas de la Nación, su historia y sus comentarios...” (1987: 150), legitimando así la incorporación de la enseñanza de la historia, no sólo como una disciplina de reciente demarcación científica, sino como un instrumento intelectual para la constitución identitaria de una ciudadanía nacional.

Finalmente, el 9 de mayo de 1882, se publicaron las conclusiones del Congreso Pedagógico Internacional. En lo referente al programa de enseñanza se proclamó, en forma minuciosa pero desordenada, un listado de las materias consideradas indispensables, poniendo en evidencia la escasa experiencia en la elaboración de planes de estudio de proyección nacional.

Atendiendo a lo expresado previamente en el Congreso, en el artículo 6 de la Ley 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, la historia y la geografía fueron incorporadas como parte de los conocimientos básicos requeridos por sistema educativo argentino. Dentro del “mínimum de instrucción obligatoria”, además de otras materias, se debían enseñar “(...) geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general(...)” (1984:126).

Con la promulgación de esta ley quedaron escolarizadas formalmente estas dos ciencias, cuya prescripción quedaba a cargo del Consejo Nacional de Educación que era la institución que tenía bajo su responsabilidad la hechura de los programas de estudio.

La programación de los contenidos específicos de historia y geografía y su posterior enseñanza son considerados, desde los orígenes mismos del sistema educativo argentino, indispensables para formar -moldear- sujetos “sujetados” a una identidad nacional, que distingue y diferencia a los habitantes (durante mucho tiempo pensados a partir del universal masculino, blanco y occidental) del país y los inviste de “argentinidad” al tiempo que los instruye, los disciplina y los aleja de “la barbarie” y la ignorancia.

Desde esta perspectiva, el corpus de los contenidos de historia y geografía prescriptos para “la escuela primaria de las primeras épocas del sistema educativo argentino fue una selección arbitraria de la cultura que incluyó algunos contenidos básicos pensados para convertir a los alumnos en “súbditos nacionales” y excluye a otros, que se consideraban amenazantes para esa unidad nacional definida autoritariamente y desde arriba”. (Dussel, 2012:10).

El conocimiento sobre el pasado “general” (que no fue general, sino eurocéntrico) y sobre el pasado nacional, quedó asegurado a través de los contenidos prescriptos en la asignatura escolar denominada historia. Este espacio, debía cumplir el objetivo de formar sujetos identificados con la cultura occidental y con la nación argentina. “la nación era el principio organizativo y estructurador de todo relato o explicación del pasado. La idea de nación que subyace se asienta en una definición territorial y jurídica, y sólo en menor medida en presupuestos sociales o culturales” (Romero, 2004: 41).

Mientras tanto, los lineamientos para la enseñanza de la geografía universal en la escuela estaban más identificados con las ciencias naturales que con las ciencias sociales. Prevalecía la geografía física y todos los temas referidos a las acciones humanas realizadas en el espacio, quedaban determinadas, condicionadas o subordinadas al orden natural. En cuanto a los contenidos prescriptos para la “geografía particular de la República” se hacía referencia casi exclusiva al conocimiento del territorio del estado nacional, relieve, clima, hidrografía, división política, regiones productivas, demografía. Esta versión de la geografía tenía como propósito explicar la territorialidad de la Argentina y su posición respecto de otros estados, complementada con una cartografía que representaba en el plano aquello que se describía discursivamente.

En estas circunstancias, los planes de estudio fundacionales referidos exclusivamente a la historia y la geografía, fueron minuciosos enunciados que se inscribían en el enciclopedismo y portaban una fuerte carga dogmática. En consonancia con la tradición positivista, los contenidos se presentaban para que se transmitiesen en forma mecánica, acrítica, segmentada e inconexa. En

consecuencia, la geografía y la historia como disciplinas escolarizadas surgen de mismo proceso: “...el de la localización de los fenómenos, aunque en órdenes de diferente cualidad; la geografía localizándolos en el espacio y la historia en el tiempo, por eso mismo nacen diferentes y separadas. La historia nace como el registro de los acontecimientos en la sucesión, al tiempo que la geografía en el de la cohabitación. La forma de lectura de la historia es la narrativa, mientras que la de la geografía es la descriptiva. La geografía y la historia se afirman pues, como saberes separados, pero unificados por la filosofía. Así, aunque distintas, geografía e historia se encuentran. Desde el punto de vista de la filosofía, la historia es una geografía continua y la geografía es una historia cortada por la discontinuidad.” (Moreira, 2017: 22)

Conclusiones provisionarias

Desde principios de siglo XX hasta la década del 60 aparecieron posiciones críticas respecto, por ejemplo, de la minuciosidad y el detalle con el que se presentaban los contenidos. Así, en 1901, se comenzaron a sancionar programas que organizaban las materias en cuatro grandes grupos. Uno de ellos, el tercero, estaba compuesto por historia y geografía, moral, urbanidad e instrucción cívica. Esta decisión política tuvo que ver más con un ahorro de tiempo en la carga horaria y una integración de contenidos afines que con una identificación epistemológica innovadora.

Estas modificaciones continuaron entre 1930 y 1940. En esos años se promovió “la necesidad de superar el orden segmentado de las lecciones y ejercicios mediante la concentración e integración de las asignaturas preexistentes, en unidades didácticas más extensas y complejas” (Palamidessi, 2006: 142). Prevalció la organización de los programas en torno a centros de interés basada en las ideas de Ovide Decroly. Así, en las asignaturas historia y geografía aparecieron temas como “mi barrio”, “mi ciudad”, “la región pampeana” o “lo cercano” y “lo lejano”, con la intención de continuar con la desestructuración del orden disciplinar. Sin embargo, a pesar de estas novedosas incorporaciones curriculares, el “mínimum de instrucción” instaurado a partir de 1884 continuó vigente, marcando la continuidad del núcleo duro de contenidos fundacionales.

Hacia fines de los años 60 hasta los 90, se instituye definitivamente la enseñanza de las ciencias sociales en clave areal. Los contenidos correspondientes a historia y a geografía aparecían, continuando con la tradición curricular, presentados como unidades didácticas separadas, aunque incorporados en la misma área curricular. “La aparición de las Ciencias Sociales o los Estudios Sociales como área integrada, se vincula con la pérdida de centralidad del relato patriótico como eje estructurante del conocimiento escolar. Desde ese momento -con la excepción del período de la última dictadura militar en la mayor parte de las provincias, pero no en todas- el discurso oficial cuestionará sin cesar el memorismo, el inventario histórico y la narración lineal de nombres y hechos históricos. De este modo, emergen las sociedades como estructuras o totalidades complejas en las que las acciones humanas se desarrollan en distintos procesos y dimensiones” (Palamidessi, 2006:146)

Bibliografía

- Ascolani, Adrián (Comp) (1999). La Educación en Argentina. Estudios de Historia. Ediciones del Arca. Rosario. Santa Fe.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Editorial Pomero-Corredor. Barcelona. España.
- Frelat-Kahn, Brigitte (2005). Educación política y política(s) de educación. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2005). Educar: ese acto político. Editorial del Estante. Buenos Aires. Págs. 75-88.
- Palamidessi, Mariano Ismael, (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Terigi, Flavia (Comp.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Págs. 131-155.
- Sarmiento, Domingo Faustino, (1849). Educación Popular. Imprenta de Julio Belin y Compañía.

Santiago. República de Chile.

XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

Mesa 2: Cultura material, tiempos, espacios y territorios



Conferencia “Racismo, colonialidad y (des)democracia en la historia de la educación: una perspectiva latinoamericana” de Cynthia Greive (UFMG – SBHE, Brasil). Presentan: Natalia Fattore (UNR) y Anny Ocoró Longo (CONICET/UNTREF-USAL).

La memoria escolar de estudiantes en Argentina, Chile y Colombia

The school memory of students in Argentina, Chile y Colombia

Mariana Tosolini²⁷

Alexander Aldana Bautista²⁸

Camila Pérez Navarro²⁹

Palabras clave: cultura material – memorias – fotografías

Introducción

En esta comunicación presentamos algunos resultados del proyecto de investigación La memoria de las cosas y de las prácticas: la cultura material escolar y la vida cotidiana en la escuela argentina, chilena y colombiana a partir de las narrativas escolares. La investigación buscó reconstruir, a partir de las memorias de las y los estudiantes participantes de un seminario de grado, el rol desempeñado por un conjunto de objetos de la escuela y de prácticas corporales escolares en la construcción de un tipo de cultura escolar vinculada con saberes, significados y sentidos en la historia reciente de la educación.

Allí participaron 42 estudiantes: 14 argentinos, 15 chilenos y 13 colombianos. Con base en sus relatos y memorias expuestos en tres talleres, se conformó un corpus documental con las narrativas, fotografías y objetos de las/os participantes, los que se discutieron y analizaron para dar cuenta de las relaciones de sentido que se establecen en el marco de la escuela entre objetos escolares y experiencia infantil.

En primer lugar explicitamos los posicionamientos teórico - metodológicos asumidos en el estudio. En los apartados siguientes presentamos una síntesis del análisis del material relevado en los talleres. Finalmente proponemos algunas reflexiones a modo de cierre.

Perspectiva teórica metodológica

Se buscó a través de este estudio constituir “otro” lugar teórico y metodológico para abordar la historia de la educación y la pedagogía. No se trata, por supuesto, de despreciar aquellas historias de las ideas pedagógicas, de las reformas educativas nacionales o las historias de las instituciones educativas. Más bien se optó por aproximarnos a la vida cotidiana de la escuela desde otra perspectiva, para así dar cuenta de las rutinas, de los hábitos, de las tensiones, de aquello que en la escuela se naturaliza y convierte en verdad, de un tiempo lento en que se delimita lo público de lo privado y en el que emerge el sujeto escolar.

Esta investigación retoma el debate respecto a la materialidad de la vida escolar en el campo de la historia de la educación y la pedagogía. Así, el interés se expresó en la trayectoria de los objetos escolares, sus usos, las redes de significación que producen y en las cuales se inscriben las relaciones con los saberes escolares, las prácticas y rituales asociados a tales objetos que evidencian relaciones de poder y las “utopías pedagógicas” a las que se articulan dichos objetos que dan cuenta de contextos políticos, sociales y culturales particulares.

Trabajar con los objetos de la infancia, con aquel recuerdo vivo que se conserva: juguetes, material escolar, fotografías, accesorios, cartas, entre otros, implicó abordar el plano de la experiencia, de las prácticas, de lo que la gente hace con los objetos: los cuida, los nombra, los utiliza según su

²⁷ Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mariana.tosolini@unc.edu.ar

²⁸ Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: aaldana@pedagogica.edu.co

²⁹ Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. Correo electrónico: camila.perez@uoh.cl

materialidad y asignación social, pero también, los convierte en otra cosa, es decir, los reacomoda a partir de nuevos intereses y del contexto inmediato en el que se inscriben. El sentido colectivo que se construye sobre la escuela, sus prácticas y los rituales que allí acontecen, la importancia social que se otorga al tránsito de los sujetos por estas instituciones nos interrogan acerca de qué hacen las personas con los objetos y las fotos escolares, por qué las guardan y atesoran, qué emociones están anudadas a estos objetos. Interesa en ese sentido, identificar qué fotos se guardan de la historia escolar, por qué se las guarda, qué sentimientos desatan, en qué espacios y a quiénes se muestran.

Por la importancia que tiene la institución escolar en el complejo institucional que organiza la sociedad, lo que de ella se muestra, lo que se considera “digno de ser mirado” (Dussel, 2009) tiene incidencia no solo en la configuración de subjetividad de los estudiantes, sino también en sus familias y en los sentidos que construye acerca de su historia de vida. En tal sentido, consideramos que las imágenes fotográficas tienen un efecto socializador tanto para los estudiantes como hacia el afuera de la escuela.

Esta investigación se inscribe en la perspectiva teórica de la historia cultural de la educación. Por ello, centra su foco de atención en “los objetos, imágenes, textos y voces que componen el patrimonio material e inmaterial de la escuela” (Escolano, 2010: 44). De acuerdo con este posicionamiento, hemos realizado un estudio comparado a partir de las memorias de las y los estudiantes acerca de sus procesos de escolarización. El objetivo central que orientó este estudio fue analizar qué memorias sobre los objetos y las prácticas escolares reconstruyen las/los estudiantes de los tres países.

El enfoque metodológico de la investigación es narrativo (Mallimaci y Giménez, 2006), en tanto la estrategia de construcción de la información se realizó a partir de los relatos escritos de las experiencias de escolarización de los participantes en los talleres propuestos, en las actividades de debate y en foros del aula virtual. Consideramos que las narrativas y testimonios producto de los talleres son fuentes privilegiadas para acercarse a los modos de contar, de organizar el tiempo y las experiencias (Diamant, 2019).

La temporalidad del estudio se circunscribe en la historia reciente, sin embargo, en los relatos conviven temporalidades propias y ajenas. De acuerdo a lo que propone Diamant “Desde el testimonio se historiza, con cronologías extrañas a la lógica, recuperando imágenes, escenas, discursos que reposicionan a quien recuerda y narra ...” (2019: 406).

La memoria de las cosas

La mirada analítica que se propuso sobre la cultura material de la escuela y de la infancia en este proyecto, reconoce las memorias, las tramas de significados y los contextos socioculturales en los cuales los objetos se inscriben y expresan modos particulares de transmisión de la cultura. En esta perspectiva, la configuración física de la escuela (espacios y tiempos), así como sus objetos, hacen visible y materializan la cultura escolar.

Esta materialidad constituye la experiencia escolar, pues los sujetos escolarizados interactúan con objetos en los cuales no sólo se conservan las huellas de los saberes y las prácticas escolares, sino que esos objetos están asociados a experiencias particulares que los estudiantes significan y que constituyen la trayectoria escolar de cada sujeto, su memoria escolar. Los objetos de la cultura material escolar están asociados a tiempos y espacios, se articulan a afectos y generan sensibilidades que posibilitan modos de actuar en el mundo. De esta manera, los objetos escolares hay que entenderlos como “vectores de relaciones sociales”(Dussel, 2019: 37) y como dispositivos estéticos que moldean, regulan y producen diferentes sensibilidades y emociones.

A partir de las intervenciones de los estudiantes se organizaron y clasificaron los objetos que aparecen en sus memorias infantiles. La información construida fue organizada en tres grandes temáticas: vida familiar; escolaridad y juegos. Estas categorías emergieron de la lectura transversal de las respuestas dadas por los estudiantes. En cada una de ellas se ubicaron los objetos y se

asociaron a sentimientos, prácticas y marcos sociales amplios.

Se observan recurrencias en torno a los libros de lectura, cuentos y poemas. En segundo lugar se reiteran juguetes como peluches, muñecas, carros. En tercer lugar aparecen los accesorios (corbata, corbatín, bandas, bolsos) y distinciones escolares o deportivas (medallas, trofeos, diplomas). En menor medida aparecen ropa, remeras, cartas o notas, cuadernos, entre otros.

La clasificación anterior muestra que en las memorias infantiles hay una referencia recurrente a objetos que están asociados a situaciones familiares y escolares que generaron en las y los estudiantes algún tipo de impacto emocional y que muestran transformaciones y recurrencias en las representaciones de la infancia en cada sociedad. En este sentido, estos objetos nos invitan a leer las formas en que la infancia ha sido pensada, interpretada, representada, en un tiempo histórico. Interrogar estos objetos nos posibilita comprender que la infancia, en tanto construcción histórica y social, no es una identidad cerrada, dada y al margen de procesos políticos y sociales amplios, por el contrario, la infancia se puede entender como un devenir, un “estar siendo” que emerge y se reconfigura en prácticas cotidianas.

Fotografías que hablan de la escuela

Las fotografías, en su calidad de objetos escolares, nos permiten otros acercamientos a las experiencias de escolarización ¿Qué significan las fotos para los sujetos? ¿Qué nos dejan ver de la escuela y de las relaciones entre las gentes? Entendemos que las fotografías contribuyen a construir una determinada idea de educación, de escuela, de maestro, de alumno que tiene efectos no solo para los estudiantes, sino también y de forma particular, en las imágenes sociales acerca de la escuela y de lo que allí ocurre. Estas imágenes no resultan secundarias si tenemos en cuenta que la escuela como institución desempeña funciones relevantes en la vida social de los sujetos, son constitutivas de subjetividad en tanto que las prácticas pedagógicas son espacios de su producción. Las imágenes publicadas por los estudiantes y sus respectivas narrativas expresan la emotividad asociada a esos retratos que capturan momentos significativos de su historia escolar y personal. En los relatos explicativos de las fotografías que seleccionaron para compartir se evidencian pistas del cotidiano escolar, pero también de las vidas familiares y los rituales asociados a “ir a la escuela”. Las fotografías fueron clasificadas y organizadas en temáticas recurrentes a partir de aquello que mostraban: actos escolares; el grado de la escuela; la foto carnet; las fotos grupales con amigos y con las maestras; fiestas patrias, muestras artísticas, fotos de la libreta de notas y aquellas otras en la que los estudiantes posaban desarrollando alguna práctica escolar. Estas escenas que se retratan y los objetos que allí es posible reconocer nos permitieron analizar qué es lo que se deja ver de la escuela y cómo esas imágenes configuran determinado tipo de recuerdo acerca de la experiencia escolar asociado a tramas de sentido y a contextos socioculturales específicos. Configuran además regímenes de visualidad en los que se expresan “...elementos políticos, epistemológicos, estéticos y que suponen una pedagogía...” (Dussel, 2009: 188). Qué se decide mostrar del cotidiano de la escuela, de los sujetos que la habitan, de los objetos y de las prácticas escolares, nos da cuenta además de lo que se hace visible, pero también de las cosas que se tornan invisibles en los montajes con las que se producen las imágenes escolares.

Siguiendo el trabajo de Aldana (2017) y de Dussel (2009) uno podría suponer que las fotografías tienen un efecto pedagógico. Es decir, que producen formas de subjetivación que instalan ciertas imágenes de la escuela como lo digno de ser recordado.

En la misma línea propuesta por los autores, se podría plantear a las fotografías como parte de un conjunto de tecnologías estetizantes que producen subjetivaciones particulares. Entendemos por subjetivación “a las maneras de configuración de los sujetos”, lo cual, siguiendo los planteamientos de Foucault es el “proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (Citado en Aldana, 2017: 39).

A modo de cierre

La memoria de las cosas y de las prácticas se constituyó en una experiencia académica de articulación y de diálogo que dejó ver la importancia de llevar a cabo trabajos de investigación desde una perspectiva comparada. El desarrollo de las estrategias metodológicas, los análisis preliminares de los productos de investigación y las conceptualizaciones realizadas en este proyecto de investigación interuniversitario posibilitan entender la escuela y la escolarización como procesos regionales en los que se comparten elementos, además de otros que son resignificados y reapropiados en cada contexto nacional. Asimismo, esta experiencia investigativa permitió pensar en los desafíos para nuestras universidades de origen en la internacionalización del currículo y en la construcción de redes de docentes universitarios, donde el intercambio contribuya a construir otras metodologías y nuevas categorías para investigar en el campo de la educación y la pedagogía.

Trabajar con objetos asociados a la escolaridad o a los procesos de socialización de la infancia posibilita una apertura epistemológica en el campo de la historia de la educación y la pedagogía, así como la problematización de las metodologías de indagación en este campo. Esto supone un “giro epistemológico” en el que adquiere visibilidad la cultura escolar, la cual se expresa en una materialidad a la que se asocian, valores, prácticas, significados, rituales y que se puede analizar en las narrativas de la memoria colectiva e individual de los sujetos escolarizados. Como vimos en este trabajo, en las trayectorias escolares emergen afectaciones y sentidos estéticos asociados a los objetos con los que los/las estudiantes actuaron en el espacio escolar y en los espacios de sociabilidad infantil. Al cartografiar las prácticas y los objetos que constituyen la cultura escolar se puede reconocer cierta forma de ser de la escuela, determinados códigos y pautas que no cambian espacialmente y que constituyen una “gramática escolar”, es decir, un conjunto de reglas que hacen que la escuela opere con cierta uniformidad en los tres países.

Asimismo, de este espacio de articulación académica se pueden identificar elementos para una historia de la educación desde lo cotidiano, lo ritualizado, desde aquello que resulta “tan natural” y que se ha incorporado como una forma de ser del dispositivo escolar. El análisis del conjunto de objetos, fotografías y narrativas nos permite identificar unidad en los procesos regionales de escolarización en los tres países involucrados en la investigación. Esta unidad no se puede entender como un modelo de acción o como un patrón, sino como un campo de relaciones discursivas o matrices de sentido en el que el dispositivo escolar opera de manera regular en los tres países.

En esta investigación se analizaron a través de los objetos de las y los estudiantes, los imaginarios y prácticas que constituyen formas particulares de ser de la infancia en Argentina, Colombia y Chile. Pensar “con los objetos” la infancia y la constitución de la escolaridad en estos tres países supone reconocer que los objetos no son meros contenedores de la experiencia. Es decir, que esos objetos que circulan en la escuela con diferentes propósitos y que son usados de diversas formas o aquellos otros que constituyeron un entorno material para la infancia, produjeron experiencias en las que es posible situar esa vida de los objetos. Objetos con trayectorias.

Iniciamos esta investigación alrededor de una pregunta que propone Pineau,(2001) ¿Por qué triunfó la escuela? En esa línea es posible reconocer una serie de matrices comunes en la producción de los sujetos escolares, como formas de gobierno que están presentes en los tres países. Estas matrices operan como campos discursivos en los que emergen prácticas, saberes y valores:

- Matriz eclesiástica: La presencia de la religión y de los rituales religiosos: escuelas confesionales. Aparecen en las narrativas y en las fotografías objetos tales como crucifijos, imágenes de santos católicos o la primera comunión. Esta matriz ordenó y reguló el comportamiento en la escuela pública y privada.
- Matriz patriota: Las fiestas patrias, los símbolos patrios, los rituales escolares asociadas al heroísmo patriótico y objetos que unificaron el sentido de pertenencia y la formación ciudadana en la escuela: el escudo, la bandera, los cantos patrios.

- Matriz estético-corporal: Los uniformes y guardapolvos como vestimentas estandarizadas y las regulaciones en la apariencia, en la forma de caminar y de hablar. Las prácticas de higiene en la escuela constituyen las trayectorias escolares de las y los estudiantes que participaron del seminario internacional. Lucir siempre elegantes, sanos y bellos.

Quedan abiertas preguntas en torno a la forma en que operaron estas matrices, además de interrogar el archivo para encontrar las condiciones que posibilitaron la emergencia de estos discursos en la escuela argentina, chilena y argentina. Así mismo, es importante señalar que los tres talleres propuestos en el marco del seminario internacional proporcionaron la información para la investigación, pero que esta requiere ser ampliada y analizada históricamente de tal manera que se pueda ampliar el análisis e identificar otras matrices para comprender de manera regional el proceso de escolarización de la infancia. De igual manera resulta importante analizar las maneras en estas matrices se han reactualizado, reacomodado en cada espacio nacional, considerando aspectos políticos y sociales.

Referencias

- Aldana, A. (2017). "Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana" en *Praxis & Saber*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Maestría en Educación, ISSN: 2216-0159 p.127 - 147 v.8
- Diamant, A. (2019) "Narrativas para historiar historias recientes en educación". En Arata, N. y Pineau, P. Coord. (2019) *Latinoamericana: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Filo, UBA
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación y Revista*. Curitiba, Brasil, 35(76).
- Escolano, B. (2010). "Patrimonio material de la escuela e historia material". En Florianópolis *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*.11(02).
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). "Historia de vida y métodos biográficos". En Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires.

Escuelas sin banderas: cultura material, identidades e instituciones educativas de la campaña de Buenos Aires (1820-1880)

Schools without flags: material culture, identities and educational institutions of the Buenos Aires campaign (1820-1880)

José Bustamante Vismara³⁰

Palabras clave: Siglo XIX, Campaña de Buenos Aires, Cultura Material, Identidades

En la década de 1860 comenzaron a realizarse, con cierta frecuencia, visitas de inspectores a escuelas de varones de los pueblos de la provincia de Buenos Aires. Entre los informes que ellos realizaron hay uno de Santiago Estrada, presentado en 1868, que me interesa. En el texto criticó casi en forma generalizada las condiciones materiales de los edificios escolares de la campaña. Y al hacerlo señaló:

“La Escuela desnuda, sin útiles, sin cuadros, sin mapas, es como un batallón sin bandera. Así como el estandarte Nacional, no es meramente para el soldado un pedazo de lienzo que agita el viento, sino como una transfiguración de los principios que sostiene, como una prenda de amor que la patria ha puesto en sus manos, así el mapa, el cuadro y el dibujo, son para el niño la enseñanza convertida en objeto visible, son la lección convertida en ejemplo material” (Buenos Aires, 1868, p. 134).

En ningún momento de este pasaje al inspector se le ocurrió asociar la bandera o lo nacional a la escuela. Justamente: la hipótesis que articula esta ponencia afirma que las escuelas del temprano siglo XIX fueron “escuelas sin banderas”. Y que, incluso, esa caracterización puede ser afirmada hasta bien entrada la segunda mitad del siglo.

Este artículo explora el asunto a partir del análisis de la cultura material de los establecimientos escolares. ¿Qué enseres aparecen en los inventarios de las escuelas ligados a lo identitario? ¿Pueden reconocerse cambios en torno al asunto?

Dos palabras sobre las fuentes, la metodología y el marco historiográfico

Los inventarios de útiles, objetos e instrumentos de las escuelas tienen un lugar relevante dentro de los legajos de la DGE. Su elaboración era prescripta por los reglamentos que sancionaban, eventualmente, las faltas que los maestros tuvieran en su cuidado. En esa sanción se censuraba la potencial venta que los preceptores hicieran de estos enseres. De este modo, al tomar o dejar un cargo, se elaboraban dichos listados. Estas enumeraciones no tienen regularidad, pero ofrecen un panorama interesante y que parecen bastante confiable. Cuantos más detalles se apuntasen, menos posibilidades tendría alguno de los involucrados en ser sancionado. De aquí se desprenden dos detalles. Para evitar las observaciones sobre el mal uso de dichos útiles, son recurrentes, por ejemplo, las referencias en los inventarios a los más diversos objetos, incluso a los que estuvieran rotos o “inútiles por el uso”. Una segunda cuestión remite a la efectiva sanción en torno al mal empleo de estos instrumentos: no he encontrado ningún proceso a preceptores en que se lo despidan por el cargo. Hay algunas acusaciones a algún preceptor que vendía útiles a los niños de familias más acomodadas, pero no se trata de procesos que lleven a una sanción.

Tornando la mirada a lo metodológico me gustaría pensar que, algún día, el análisis de la cultura

³⁰ CONICET – Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: jovisma@hotmail.com

material y de los inventarios de escuelas encontrará ojos e interpretación que logren sacarle todo el jugo que ofrecen. Los trabajos que se afirman en la historia cultural y retoman impulsos al calor de una pujante historiografía orientan en estos sentidos. Entre ellos puede aludirse a lo realizado por Agustín Benito Escolano, Elsie Rockwell o Sjaak Braster, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés, entre otros.

En este artículo se ensaya un acercamiento ligado a lo identitario, pero es también una oportunidad para referir algunos rasgos del potencial de estas fuentes. He aquí un esquemático punteo de los problemas o temas que se abren con su análisis:

- a) Anatomía de una escuela: ¿qué elementos se encuentran en un aula?
- b) Mercado: ¿cómo es la provisión de útiles?
- c) Conceptos y palabras. Hay términos empleados para referir estas tecnologías que necesitan contextualizarse y explicarse. Dos casos ligeramente referidos: desde 1820 las voces “telégrafo” y “tren” fueron profusamente empleadas en las aulas.
- d) Múltiples temporalidades en los objetos.
- e) Vínculo entre objetos y construcción de ideas acerca de la infancia.

Otro cuerpo de referencias que le dan sentido al acercamiento remite a la historiografía desarrollada acerca del período. Luego de generaciones abocadas a miradas institucionales o afirmadas en lo realizado por grandes pedagogos, la historia social y cultural de la educación ha replanteado acercamientos e interpretaciones. Trabajos como los de Carlos Newland, Pablo Pineau y Lucía Lionetti son una referencia en el campo que, además, se entronca y dialoga con una historia social y política que enriquece y problematiza estos procesos.

No se ahonda en los detalles de estos aportes, ni en la descripción de la configuración institucional de estas escuelas, o del marco político o económico del siglo XIX, para privilegiar, a tono con el formato de la presentación, el nudo del aporte.

El horizonte material y lo identitario

En los apéndices de un libro elaborado hace años se incluyen las compras realizadas por el Estado de Buenos Aires para escuelas datan de la década de 1820. En 1823 y en 1829 hay registros de lo guardado en el “depósito” (resguardados en Archivo General de la Nación, Sala X-44-3-5 y Sala X-27-7-1). Figuran útiles para la escritura, mezclados con impresos o enseres de limpieza. Esos registros son complementados con el análisis de inventarios elaborados por maestros o miembros de la administración local de las escuelas en la campaña. He aquí un registro de lo enumerado en Rojas en 1833:

“Siete bancos con sus asientos, uno de ellos inútil	Veinte y uno id. usados
una tarima con su baranda	Un plan de Enseñanza
un escritorio chico sin llave	Trece tablas de las cuatro reglas de cuentas
tres tablas de Alfabeto	Cinco Pizarras nuevas
cinco Alfabetos usados	Diez y seis id.
Treinta y dos Historias Sagradas	bastante usadas
Diez lecciones de leer	Tres retazos de id.
Seis gramáticas Castellanas	Diez y seis cuadernillos de papel ordinario
Diez y ocho Libros de las Obligaciones del hombre	Veinte y un Lapices de Pizarra nuevos
Diez catecismos	Veinte y dos lapiceras...
Ocho tablas de contar	Una tapita de madera p.a correr la arena
Ocho cartillas nuevas	Un atado de toda clase de libros inútiles
Diez id. usadas	Treinta Silabarios
Tres catecismos de la naturaleza	Quince id.
Dos Catones nuevos	pequeños
	Ocho

Nueve id. usados	tinteros de
Nueve id. truncos	estaño
Cuatro Catecismos nuevos	Una Reglade reglar papel
	Un Barril
	para agua
	Un Jarro de lata
	Una escoba (Archivo
	Histórico de la Provincia de
	Buenos Aires, Dirección
	General de Escuelas,
	13/945).”

Los ejemplos podrían reiterarse. Ahora bien, en línea con la perspectiva del artículo, lo que interesa observar refiere a lo identitario. ¿Qué se advierte de ello? En el caso de Rojas únicamente los impresos ligados al catolicismo tienen un lugar. Además, en otros testimonios las imágenes o crucifijos son mencionadas. Pero ni escarapelas, ni banderas aparecen en ellos. Y tardarán unos cuantos años en encontrarse. Mas eso no sucederá apenas pasada la batalla de Caseros.

¿Cómo impacta el incremento en la oferta educativa financiada por el estado provincial entrada la década de 1850? Hay cambios materiales que se producen en las escuelas durante estos años, pero son alteraciones que no impactarán en el terreno de las identidades. He aquí dos de ellos: por un lado la distribución de impresos con los que se intentará estandarizar los registros de las actividades educativas. Marcos Sastre sería uno de los impulsores de la difusión de formularios impresos que deberían ser completados sistemáticamente por los preceptores. En su Guía del Preceptor de mediados de la década de 1850 indicaba que debían adoptarse “tanto para el mejor régimen interior de las escuelas, como para llevar los registros con precisión, exactitud y uniformidad, y establecer un sistema fácil y seguro de inspección” (Sastre, 1857, p. 13).

Otro elemento que aparece en la cultura material inventariada en estas escuelas son los relojes. Cabe presumir que tal utensilio podía estar ya circulando como propiedad de algunos maestros. De hecho, es difícil pensar cómo sería posible seguir la catarata de indicaciones que pautaba el sistema de enseñanza mutua, difundido profusamente en la década de 1820, sin un reloj. Pero será recién a partir de 1850 cuando, paulatinamente, este instrumento sea mencionado entre los enseres de las escuelas.

Junto a estos cambios, un elemento que se vincula con lo identitario refiere a la eventual presencia de bustos. Con la repatriación de los restos de Rivadavia sucedida en agosto de 1857, su figura ocupó un lugar en las escuelas de la región. No sólo en las de varones, sino particularmente en las ligadas a la Sociedad de Beneficencia. Al compás de ese proceso, en algunas instituciones de la campaña son mencionados “bustos de Rivadavia”. Así, por ejemplo, desde la escuela de San Vicente se escribió a la DGE solicitando uno (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, 35/2487) y en un informe ligado a una escuela de Navarro se registra uno de ellos (Buenos Aires, 1868, p. 122).

Hay un caso que, de generalizarse, tensionaría la caracterización que aquí se formula. Se trata de lo enumerado en la escuela de Patagones hacia fines de la década de 1860. Allí estuvo como preceptor de la escuela de varones Mariano Zambonini. Se desempeñaba en el cargo desde la década de 1840, primero al frente de una escuela particular, luego pública. En 1866 presentó un informe del certamen realizado con sus alumnos que tendría el privilegio de llegar a la imprenta de los Anales de la Educación (1866, 33, vol. III). En esa nota describe el evento, explicando que se llevó adelante en el templo del pueblo, con la presencia de autoridades civiles, del cura y de padres de familia, además de alumnos. En esa narración nada se expresa acerca de lo patriótico pero poco después, en 1868, decidió dejar su cargo y, como era costumbre, inventarió los enseres de la

escuela. Allí, entre otros, se enumeran los siguientes objetos:

“1 estante o armarito que sirve de pedestal á 1 Busto de Rivadavia de yeso.

1 Relox de Pared, regalado a la Escuela por el Sr. Don Ignacio Leon

1 una Bandera Nacional de sede regalada a la escuela por la Sr. Da. Carmen G. de Crespo

Imagen del Carmen que se venera en Patagones.

Una numerosa colección de cuadernos de escritura llenados por los alumnos de esta escuela desde su fundación hasta la fha. (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, 94/8962)”

Como expresaba anteriormente, el caso de Patagones rompe con lo corriente de la cultura material de estas instituciones. No solo aparece un reloj y un busto de Bernardino Rivadavia, además es este el primer registro en que se haya mención a una “bandera nacional”. Y, como si ello no fuera suficiente, Mariano Zambonini apunta que resguarda un archivo de cuadernos de escritura a modo de memoria de los alumnos ya pasados.

Otro caso de la década de 1860 que sugiere modulaciones en torno a lo identitario y la cultura material se produce en Las Conchas, cerca de Baradero (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, 82/7680). Allí estaba como preceptor Luis Traverso. En los meses que llevó adelante sus tareas logró organizar jornadas de exámenes a sus estudiantes, el primero de ellos dentro de las aulas y el segundo en forma pública. El maestro rindió informes sobre lo realizado. Expresó que asistieron 56 alumnos, “todos adornados de la Gloriosa Escarapela Argentina que yo primero ostentaba sobre mi pecho Italiano” (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, 82/7680). Décadas más adelante el detalle podría pasar desapercibido, pero en este contexto resulta relevante.

Un registro complementario puede advertirse con los nombres de las escuelas. La designación de las escuelas era genérica; es decir, ligada a los asentamientos en que se radicaban: escuela de Ensenada, escuela de San Nicolás de los Arroyos, etc. En los pueblos en los que había también una escuela ligada a la Sociedad de Beneficencia la nominación no se alteraba, pues aquellas eran de varones, y estas para niñas. En la ciudad de Buenos Aires, con el incremento de establecimientos, hacia 1860 se comenzaron a numerar y algo parecido se aprecia en los poblados más importantes de la campaña con el correr de los años. ¿En qué momento se toma una decisión política de “bautizar” estas escuelas? ¿Cuál es el ritmo y los sentidos de esa resignificación? Una temprana insinuación se encuentra en Lobos. Allí, en 1859 el juez de paz alude a las cuatro escuelas radicadas en la zona como Escuela de Rivadavia, Escuela en el Espejo, Escuela de San Martín y Escuela de Belgrano (Anales de la Educación Común, 1859, 5, vol. I, pág. 148). Ahí no termina el temprano ensayo toponímico de la región. En 1860 el abogado y político José Roque Pérez pasó por la zona y dio cuenta de ello en una carta –luego publicada- dirigida a Sarmiento. En el texto fechado en 23/10/1860 Pérez describe el acto llevado adelante por la jura de la Constitución en el poblado. Tras ello consultó por el estado de la escuela de la localidad y el cura contestó: “que eran unos ranchos situados cerca de la cañada, fuera del pueblito, ruinosos y miserables: que esa escuela se llamaba Colegio General Mitre... Con la comitiva visité la Escuela esa tarde, y tan epigramático me pareció el contraste del nombre puesto “de Colegio del General Mitre” á un rancho ruina y miserable, cuanto es notaria la ilustración de nuestro amigo... tenía la convicción que las ovejas del Sr. Cascallares tenían mejor habitación que la destinada a la educación de seres humanos... (Anales de la Educación Común, 1860, 19, vol. II, pág. 585). En mayo de 1865 los Anales publican una nota indicando que la suscripción fue exitosa, y que se radicaría una escuela Superior (Anales de la Educación Común, 1861, 20, vol. II, pág. 629). Pero con el correr de los años ni esta escuela, ni las anteriores, aparecen en los registros revisados con tales designaciones. Y hasta entrada la década de 1870 no se registran variaciones sobre el particular.

Estas alusiones al panteón de héroes, banderas o escarapelas son marginales. No se reiteran ni regularizan en el período estudiado para esta ponencia. ¿Cuándo y cómo ello se altera? ¿Con qué ritmos y qué cambios ello acarrea? Estas son cuestiones que quedarán para tratar en otra

oportunidad.

Cierre

Hay un lugar común que asocia la construcción del sistema educativo y el propósito nacionalizador de las escuelas. Aquí se tensiona esa premisa y se fundamenta la observación a partir del análisis de la cultura material registrada en inventarios o referencias a objetos materiales de las escuelas.

El arco temporal tomado en cuenta permite sugerir algunas modulaciones. En el temprano período postindependiente, si bien son establecimientos austeros, hay algunos elementos ligados al catolicismo, mas no aparecen rasgos que pudieran vincularse al republicanismo o al igualitarismo. Hacia la segunda mitad del XIX aparecen algunas modulaciones (relojes, algunos bustos y alguna que otra bandera o escarapela), pero el nacionalismo o el panteón de héroes no aparecen con firmeza.

¿Cómo estas conclusiones podrían enriquecerse volviendo la mirada hacia otros registros? ¿Qué cambios sociales y políticos se perciben desde la cultura material que pasan desapercibidos desde otros puntos de vista? Conclusiones y preguntas con las que se pretende contribuir a una historia social y cultural de la educación que tiene mucho por desarrollar.

Referencias

- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bjerg, M., & Cherjovsky, I. (2018). *Identidades, memorias y poder cultural en la Argentina (siglos XIX al XXI)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Buenos Aires. (1868). *Memorias de los diversos departamentos de la administración de la Provincia de Buenos Aires y de las municipalidades de campaña*. Buenos Aires: Imp. Buenos Aires - Moreno 73.
- Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, 1800-1860*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Patrimonio Cultural, Archivo Histórico «Dr. Ricardo Levene»: Asociación Amigos del Archivo Histórico.
- Sastre, M. (1857). *Guía del Preceptor*. Buenos Aires: Librería de D. Pablo Morta.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: La educación elemental porteña, 1820- 1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Construyendo identidad educativa: libros escolares en la década de 1930 y su relevancia en la educación argentina bajo el prisma de las nuevas ideas pedagógicas y la interacción nacional- provincial

Building Educational Identity: schoolbooks in the 1930s and their relevance in Argentine education through the lens of new pedagogical ideas and national-provincial interaction

Sofía Comelatto³¹
Lucía Rubstein Crespin³²
María Belén Trejo³³

Palabras clave: libros de lectura – Argentina – provincias – territorios nacionales – educación primaria

Presentación

El campo de estudios sobre libros escolares es un campo prolífico dentro de la historia de la educación. Tanto desde el punto de vista del rol estatal, de la historia cultural y material y de la difusión ideológica, estos materiales han sido ampliamente abordados por los antecedentes rastreados (Cucuzza y Pineau, 2002; Sprengelburd y Linares, 2017; Artieda, 2017, solo por mencionar de manera sintética investigaciones que tomamos como referencia).

En este caso, esperamos hacer un aporte que indague en los procesos de selección, recepción y circulación de materiales en la década de 1930 tomando como insumo principal un grupo de expedientes albergados en el Archivo General de la Nación con fechas extremas 1932- 1936. En términos generales, la documentación consultada está organizada por provincias o Territorios Nacionales (La Pampa, Salta, Neuquén, Córdoba, Buenos Aires, Chubut, San Juan, Misiones). Los registros contienen tanto información de carácter burocrático (listados de libros organizados por grados, resoluciones del CNE sobre elección de libros escolares, resúmenes de existencias en depósitos, indicaciones sobre envíos e itinerarios) como información producida a nivel escolar (actas manuscritas que relatan situaciones de elección de bibliografía donde toman la palabra directores, directoras, maestros y maestras y esgrimen argumentos sobre la elección de bibliografía).

En el trabajo de lectura y análisis de los materiales pondremos el foco tanto en la dimensión burocrática como escolar de la provisión de libros escolares de 1934 para: caracterizar el procedimiento de selección, organización y envío de materiales; mapear los argumentos esgrimidos por la docencia a partir de sus vínculos con tendencias pedagógicas; y ofrecer una breve presentación de los materiales más requeridos para mediados de la década de 1930. Intentamos que el trabajo habilite a una lectura que no tenga como foco la Ciudad de Buenos Aires y la centralidad del Consejo Nacional de Educación sino que recupere experiencias de otras jurisdicciones y analice la articulación entre distintos niveles y actores del sistema educativo, entramadas en un contexto donde confluyen nuevas ideas de ver la educación, como lo fue el movimiento escolanovista a principios del siglo XX en América Latina.

³¹ FFyL-UBA, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: comelattosofia@gmail.com

³² FFyL-UBA, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: luciarubstein@gmail.com

³³ IICE-UBA-CONICET // ENS N° 2 “Mariano Acosta, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: belu_trejo@yahoo.com.ar

Líneas generales sobre los libros escolares en Argentina (fin de siglo XIX, primera mitad de siglo XX)

El fin del siglo XIX supuso en Argentina la condensación de una serie de debates y disputas vinculados a la construcción de un orden nacional y la organización del Estado Argentino. En pocos años se estableció el marco normativo que daría forma a esa entidad, una serie de creaciones institucionales que permitieron poner en marcha el Estado moderno, la difusión de pautas de civilidad, sobre la base de ideas, conflictos y acuerdos entre distintos actores y prácticas educacionales previas.

En materia educativa, la sanción de la Ley 1420 (1884) permitió, por un lado, configurar las características básicas que se esperaba que asuma la escolaridad común en la Capital Federal y los Territorios Nacionales y, por el otro, sentar los rasgos centrales que se asignaban la función docente y la burocracia estatal. En particular, y a los fines de esta presentación, estableció la centralización del gobierno educativo en el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), un organismo colegiado fundado en 1881 durante la presidencia de Julio Argentino Roca y las funciones que le competían.

Entre las tareas asignadas a ese organismo se establecía por el Art. 57, inc. 15: *“Prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos ú otros estímulos y asegurando su adopción uniforme y permanente á precios módicos por un término no menor de dos años”* (Ley 1.420, 1884, p. 5). Por otro lado, el artículo 44 inc. 15 de la misma regulación determinaba que el presupuesto general destinado por el Congreso Nacional contribuiría a la constitución Tesoro común de las escuelas. Esos fondos serían destinados a rubros como *“el sostén de las escuelas públicas de la Capital, territorios y colonias nacionales, costo de edificios, mobiliarios, útiles y libros”* (Ídem, p. 4).

Con esta determinación normativa se habilitó al CNE a ejercer una función de selección bibliográfica, influencia sobre el mercado editorial escolar y sobre los materiales de lectura disponibles en las escuelas bajo su órbita (Sprengelburd y Linares, 2017).

El protagonismo del Estado Nacional en materia de educación común se amplió como consecuencia de la sanción de la Ley 4878 (1905), que habilitaba la instalación de escuelas, denominadas fiscales, en los territorios provinciales. A partir de ese hito normativo, se amplió la injerencia territorial del Estado Nacional y su influencia sobre distintas dimensiones de la actividad escolar: gestión escolar, contenidos, docentes, inspección y en la selección y envío de literatura de uso áulico.

La evaluación de libros escolares fue especializándose y reglamentándose con el correr del siglo XX. Ya desde la década de 1910 pueden encontrarse intentos de regular procedimientos y establecer las características materiales que debían cumplimentar los libros de uso escolar. En ese proceso, se enfatizó la primacía del libro de lectura como material privilegiado de uso áulico y la confección fue asumiendo un perfil nacional, tanto en la autoría como en la edición.

El trabajo en torno a libros escolares que planteamos en esta ponencia podría ser una puerta de entrada para examinar políticas estatales y la articulación con distintos niveles, escalas y actores del sistema educativo (normativa burocrática, intervención de inspectores, decisiones a nivel de las escuelas); circulación de ideas pedagógicas (el tipo de materiales requeridos en un período en particular y los argumentos que se esgrimen para fundamentar la elección); discursos, teorías y métodos aplicados a propuestas áulicas (expectativas de la docencia respecto de los libros de lectura, indicios de las formas de trabajo con estos materiales); autorías y políticas editoriales (detección de materiales emergentes o más requeridos en este período en particular, consolidación de ciertos emprendimientos editoriales, vínculos entre autores/as y editoriales), entre otros tópicos.

Contexto político y pedagógico en la década de 1930

El material examinado proviene de provincias y Territorios Nacionales y se produjo en la década

del '30. En ese año se produjo el primer golpe de Estado, la primera interrupción del sistema de gobierno democrático y la suspensión de muchas de sus instituciones. A partir de allí se abrió un proceso de inestabilidad democrática y debilidad de sus principales mecanismos de funcionamiento (voto secreto, universal, masculino y obligatorio, división de poderes, garantías constitucionales, etc.). El golpe militar que desplazó el gobierno radical de Hipólito Yrigoyen favoreció las condiciones para la intervención de la corporación militar en la vida institucional del Estado. Se trata de un período caracterizado por la persecución y proscripción ideológica de ciertas expresiones partidarias (comunismo, ciertas líneas del socialismo y anarquismo, aunque ya desde la década del '20 se encontraba en declive). Más allá de estas condiciones políticas globales, el impacto de la crisis económica global (a la recesión económica producto del fin de la 1° Guerra Mundial se sumó la caída de la Bolsa en 1929 con consecuencias en las economías de occidente), el impacto de la posguerra y la reacción frente a movimientos fascistas, nazi y falangista que ganaban mayor visibilidad en Europa, en el ámbito nacional se verifica un impulso asociacionista en Argentina.

En esa década, cobran mayor visibilidad en el ámbito pedagógico discursos escolanovistas que ya venían circulando previamente. Las propuestas enmarcadas en el movimiento de la Escuela Nueva se caracterizaron por presentar una mirada renovada de la infancia, por poner el foco en la actividad, la exploración del entorno natural y social como vías para el abordaje de contenidos escolares, cuestionamientos al rol autoritario y normalizador asumido por la docencia, apelación a la sensibilidad y afectividad como condiciones para generar aprendizajes, organización de contenidos por asuntos o problemas, entre otros rasgos (Gvirtz, 2019). Sus principios tenían que ver con la defensa de la coeducación de los sexos, el lugar nodal dado a las excursiones, a las actividades manuales, y a privilegiar las actividades centradas en los intereses de los niños. Con la reivindicación del paidocentrismo, el niño ahora debía ser un sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la comunidad educativa debía participar en la gestión escolar y el vínculo entre la escuela y la naturaleza debía fortalecerse. El lugar del maestro también se modificaba, en tanto no debía controlar al niño, sino estimular su aprendizaje y guiarlo.

Este tipo de discursos fue propiciado por revistas tanto oficiales como impulsadas por docentes y formas de socialización profesional (formación docente, cursos, conferencias), entre otros.

Estudios especializados en la temática señalan que el movimiento escolanovista se caracterizó por la heterogeneidad de experiencias que albergó, su multiplicidad de propósitos y fundamentos y por formas, tanto de articulación con propuestas escolarizadas al interior del sistema educativo tradicional como cuestionamientos que en algunos casos llevó a identificar líneas disidentes y rupturistas. Vino a traer una serie de transformaciones culturales a partir del despliegue de nuevos vínculos entre quienes habitaban la escuela. Se criticó firmemente el silencio, la uniformidad, la inmovilidad, el sistema de enseñanza basado en la memorización, y las medidas disciplinarias que regían dentro de la escuela.

La visibilidad que adoptan los postulados de la Escuela Nueva en la década de 1930 se asocia también al auge de discursos espiritualistas y al declive del positivismo como vía de legitimación de la pedagogía. En este sentido, Sandra Carli (1992) destaca que el movimiento de la Escuela Nueva, de origen europeo y norteamericano tuvo notorio impacto en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX. Las ideas pedagógicas de este movimiento estuvieron presentes en la formación de los maestros y favorecieron la producción de numerosas experiencias educativas. Tales experiencias se buscaban diferenciar del normalismo, otorgándole una posición más protagónica y democrática del alumno en relación con lo escolar. Los discursos de la escuela nueva en nuestro país construyeron una visión de la infancia caracterizada por el reconocimiento del alumno a partir de su identidad de niño, supuestamente invisibilizada por el normalismo positivista.

Hallazgos en el corpus analizado

Por disposición del CNE de 1931, se distribuyeron en las escuelas bajo su injerencia indicaciones para el procedimiento de elección de materiales de uso escolar. Esto encuadró el mecanismo para elección de textos de lectura para el curso de 1932 que, con demoras, se implementó para el ciclo lectivo 1934. Casi todos los expedientes que componen el corpus, constan manuscritas actas producidas a nivel escolar en las que se especifica que la elección de libros escolares fue producto de un proceso de evaluación de materiales sobre la lista de libros aprobados previamente por el CNE.

El primer aspecto que llama la atención sobre el archivo examinado es que las nóminas y pedidos de libros escolares derivan de procesos de reunión y debate en escuelas dispersas a lo largo y ancho del país. Son abundantes las transcripciones de actas de reuniones docentes en las que, con mayor o menor detalle, se da cuenta de un proceso de evaluación de libros escolares por parte de docentes y directivos. En un escenario de clausura democrática, puede verse que en el ámbito escolar se propician instancias para el intercambio de opiniones y se da espacio para que docentes puedan tomar decisiones.

Algunos comentarios relevantes que serán la base para el análisis:

“La Sra. Directora dijo: En III Grado se necesita un libro que hable de nuestra patria para que despierte el sentimiento de argentinidad en el alumnado dado que éste se compone de hijos de extranjeros en su totalidad españoles” (Provincia de San Juan, Departamento de Pocito, Colonia Roca. 25/11/1933)

“La adopción para el grado y el ambiente será fácil, por empezar enseñando generadoras como “mamá”, ‘nene’, etc.

Considero convincente este texto para 1° inferior por graduar la enseñanza de las generadoras, empezando por las más conocidas al niño. Aplicando el método fonético para su desarrollo, dará un resultado positivo; pues va gradualmente de la sílaba directa a la inversa y luego a la (...)

Puede muy bien relacionarse los temas del texto con las otras materias, ya que esto será más que todo habilidad del maestro. Las lecciones despertarán interés en el niño por ser temas de fácil apreciación y acompañados como están por láminas claras y en colores que despertarán el deseo de observar. Con ‘Mañanita’ como texto de enseñanza de la lectura podrá llegarse a un buen fin obteniéndose resultados satisfactorios.” (Telén, 5/11/1933)

En los dos casos transcritos emerge como voz primordial la de docentes o directivos y realizan intervenciones de corte argumentativo. Se alude a ideas sobre la enseñanza y en particular al campo conceptual del escolanovismo. De una primera lectura global emerge que las/os maestras/os manifestaron priorizar la adaptación de los materiales al medio y características del alumnado destinatario.

Entre los títulos más solicitados en este proceso de elección de bibliografía, se destacan autores/as y títulos que remiten a esa misma corriente pedagógica: Chalde y Chalde (docentes de la Escuela Normal 5 que, años más tarde colaboraron con ella en la elaboración de *Mamita*), José Más o José Macías. Estos/as autores/as parecen ser más requeridos que los tradicionales productores/as de libros escolares: Pizzurno, López de Nelson.

Reflexiones preliminares

Los materiales conservados en AGN que se usan para este trabajo dan cuenta un registro polifónico, donde hay voces de distintos niveles de la burocracia estatal educativa, a partir de los cuales puede pensarse el alcance territorial del sistema de instrucción primaria y la logística de distribución de libros escolares. También destacamos la presencia de voces de docentes y directivos de diferentes espacios de la República Argentina. Algunas ideas que exploraremos en el desarrollo del trabajo de análisis se exponen a continuación:

- desde el gobierno del sistema educativo se establece este procedimiento de selección de libros que es bastante eficaz porque en muchas escuelas se produce esa escena de elección de libros.
- el corpus globalmente acompaña la hipótesis de una renovación en los discursos, donde emergen enunciados espiritualistas y vínculos con ideas de la escuela nueva. sin embargo, creemos que habría que tomar distancia de asumir que la emergencia de esos discursos implicaba transformaciones efectivas en las prácticas escolares. en cambio, podemos destacar que a partir del corpus explorado se construyen discursos renovadores.

A raíz del trabajo expuesto nos surgen algunas preguntas: ¿Hay tendencias generales en la elección de libros de 1934? ¿Hay especificidad en algunos casos? ¿Hay provincias más permeables a la actualización de materiales didácticos que otras? ¿Cuáles eran las relaciones que se establecían entre docencia y burocracia? ¿Puede verse eso en los documentos? ¿Qué aporta este caso en concreto a la hora de pensar las prácticas autoritarias de la época de la “Década Infame”?

Referencias

- Artieda, Teresa (2017) *Alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940)*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas
- CARLI, Sandra (1992) "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva" en PUIGGROS, Adriana (dir) *Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires: Galerna.
- Cucuzza, Héctor Rubén y Pineau, Pablo Luis (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires: Miño y Dávila
- Gvirtz, Silvina (2019) Escuela Nueva. En Bustamante Vismara, José y Fiorucci, Flavia (eds), *Palabras Claves en Historia de la Educación argentina*, Buenos Aires: UNIPe: Editorial Universitaria
- Honorable Cámara de Senadores de la Nación (1884). Ley N° 1.420 de Educación Común. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Sprengelburd, Roberta Paula y Linares, María Cristina (2017) *El control de la lectura*, Luján: EdUnLu

Fuentes mencionadas

Argentina. Archivo General de la Nación. CNE (Cajas 2 bis, 6, 8, 11, 15, 18, 20) [Papel] (1934)

Educación Común en los Territorios Nacionales (1890-1940)

Adrián Cammarota³⁴

Introducción

La avanzada civilizatoria presente en el proyecto de Sarmiento y esbozada por la elite dirigente, se extendió por los vasos comunicantes del territorio, amalgamando propuestas pedagógicas e incentivos de modernización sobre espacios culturales circunscriptos a tradiciones, formatos y estructuras consideradas pre-modernas. Sobre este escenario, la escuela en los Territorios Nacionales consumó las aspiraciones del Estado nacional con relación al desarrollo de la infancia, la nacionalidad y la soberanía territorial. Este trabajo tiene por objetivo analizar y trazar un mapa exploratorio sobre la escolaridad primaria en los Territorios Nacionales dando cuenta de los mecanismos de intervención aplicados por el Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE) para expandir la escuela pública, bajo la égida de la Ley de Educación Común (1420) entre los años de 1890 y 1940.

Desde una perspectiva tributaria de la historia social, el trabajo inquiriere en los siguientes nudos problemáticos: la creación de escuelas y las condiciones materiales de los edificios, las limitaciones presupuestarias del CNE, el problema de la “nacionalización” en las escuelas rurales y la fiscalización de las escuelas privadas en manos de las comunidades extranjeras. En líneas generales, las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿cómo se imbricaban las demandas locales con el poder central? ¿Qué rol cumplían los funcionarios del CNE en la expansión de la escolaridad en los Territorios? ¿Cuáles eran los mecanismos normativos para la creación de las escuelas? ¿Qué obstáculos encontraron los maestros en relación con las comunidades locales para sostener el ideal de la Ley 1420? ¿Qué problema representaban las escuelas particulares en manos de comunidades extranjeras?

El recorte temporal comprende la génesis de la Inspección de Escuelas Primarias en los Territorios y Colonias Federales en 1890 y las primeras cuatro décadas del siglo XX, momento en el cual la normativa para la expansión de la escolaridad en los Territorios se consolidó haciéndose visibles los diagnósticos, las propuestas e interpelaciones de los actores involucrados.

El trabajo se apoya en un conjunto de expedientes que forman parte del acopio documental del CNE atesorados en el Archivo Intermedio de la Nación, estadísticas censales y los informes de maestros publicados en El Monitor de la Educación Común. Seleccionamos aquellos expedientes que daban cuenta de las demandas de los vecinos de los Territorios para la creación de escuelas ya que nos permiten vislumbrar una serie de nudos problemáticos que analizamos en el corpus del trabajo y que fueron señalados al comienzo del trabajo. Nuestro objetivo es interpretar los mecanismos, interpelaciones y demandas que motorizaron la creación de las instituciones educativas.

En la segunda parte, reflexionamos sobre los avatares de los maestros en el ejercicio de la docencia en relación con el medio geográfico en los Territorios, las comunidades locales y los sentidos esbozados en sus informes al CNE. Por último, señalamos un caso relacionado con el funcionamiento de cuatro escuelas en La Pampa gestionadas por una comunidad alemana. El tema en cuestión expresaba la preocupación de la burocracia educativa en torno a las escuelas particulares y a la idea de la “extranjerización” de la educación.

Escuela y Territorios Nacionales

La escuela en los Territorios Nacionales consumó las intenciones y los proyectos del Estado Nacional entroncados con la infancia, la nacionalidad y la soberanía territorial. Justamente, los Territorios fueron unidades administrativas centralizadas cuyo objetivo eran consumir la

³⁴ UNLaM-CONICET

expansión territorial luego de la sanción de la Constitución en 1853, delinear y controlar los territorios en disputa con los países limítrofes y fiscalizar a las comunidades indígenas que poblaban el terruño. Creados en 1884, abarcaban las actuales provincias de Chaco, Chubut, Formosa, La Pampa, Misiones, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Entre 1951-1955, durante el gobierno de Juan Domingo Perón, los territorios fueron provincializados, exceptuando Tierra del Fuego que se convirtió en provincia recién en 1990.

La creación de los Territorios fue precedida por la génesis del CNE en 1881. En sus inicios tuvo jurisdicción sobre los Capital Federal, los Territorios Nacionales y las Colonias. Sobre este amplio espacio geográfico se aplicó la ley de Educación Común que estructuró el sistema educativo a nivel nacional. La instalación de escuelas ya sea en las colonias o pueblos de los Territorios, estaba contemplada en la Ley 1420. Por ejemplo, el artículo 6 denominaba escuela rural al establecimiento ubicado en la campaña, lejos de los centros urbanos o suburbanos. A partir de 1902 se empezó a utilizar el término de escuelas rurales.

La Ley de Educación Común se extendió sobre el territorio nacional gracias a la sanción de la Ley Laínez (1905). Esto le permitió al CNE crear escuelas en aquellas provincias que lo solicitasen, esencialmente, por la falta de recursos. Así la repartición central se transformó en una organización de alcance nacional, con una estructura centralizada y con un equipo de funcionarios que respondían de manera vertical a las directivas de las autoridades estatales.

Una de las necesidades de la organización del sistema escolar en los Territorios era la elaboración de estadísticas “probas”. La tabulación de información confiable a fines del siglo XIX se interponía como uno de los impedimentos para la organización estatal. La Oficina de Estadística Nacional, que funcionó entre 1864 a 1875 y dependió del Ministerio del Interior, se encargó en ese período de la recolección de información. Con la creación de los registros civiles en los territorios y en las provincias el Estado se aseguró el control de la información. Sin embargo, las dificultades para el relevamiento demográfico no desaparecieron e intentaron superarse gracias a la aplicación de normativas específicas y la recolección de información a partir de la incipiente burocracia de los Territorios Nacionales, es decir, policías y maestros. Desde fines el siglo XIX, el CNE promovió los censos escolares, a pesar de que su elaboración constituía un problema por las dificultades en el relevamiento de datos. Por resolución del 24 de enero de 1907 el CNE encargó a los directores de escuelas el levantamiento anual del censo de la población en un radio prudente de la escuela.

Al hablar de la población en los Territorios Nacionales en las primeras cuatro décadas del siglo XX, nos referimos a una población eminentemente rural sobre un extenso espacio geográfico y con una población diseminada. Según los datos que se desprenden del estudio, se puede estimar que hacia 1920, cerca de 82.000 niños/as de 6 a 14 años estaban en edad escolar y 40.000 de ellos concurrían a las escuelas para formarse. Sin embargo, un gran porcentaje de ellos eran varones ya que las niñas estaban destinadas a las tareas domésticas.

Comunidades locales y escuelas

A pesar de las limitaciones en cuanto a la ciudadanía política en los Territorios, tanto la fundación de escuelas como la gestación de obras públicas, fueron viabilizadas gracias a la interpelación de las comunidades locales al poder político municipal y al poder central. La expansión de los servicios educativos jugó un rol destacado las sociedades vecinales y las más sofisticadas Sociedades Populares de Educación. Diversas entidades sin fines de lucro vieron su génesis a fines del siglo XIX y principios del XX con la misión de expandir la escuela pública en el territorio nacional y buscar soluciones al problema de la infancia. El artículo 57 de la Ley de Educación Común establecía, en su apartado 18, que el CNE debía promover y auxiliar la formación de bibliotecas populares y maestros, al igual que las asociaciones y publicaciones cooperativas de la educación común.

Como hemos destacado, desde fines del siglo XIX, la legislación subvencionaba la instrucción primaria en las provincias y Territorios, los pedidos de libros, útiles y demás. El CNE aportaba en

conformidad con la ley de presupuesto y de acuerdo al artículo 1, hasta el 50 % del valor del terreno, hasta el 60 % del valor de cada salón de enseñanza; hasta el 50 % del valor de cada pieza para las demás dependencias escolares. Esta suma se extendía hasta el 60 % del valor del grupo del aljibe o pozo con molino, excusado y cercado del terreno, hasta el 40 % del valor de la vivienda del director. El mayor gasto sobre estas contribuciones que demandaba la terminación total del edificio quedaba por cuenta del vecindario. El artículo 2 se refería a la construcción de los edificios. Estos tenían que ser “sólidos, bien iluminados y ventilados” y se podía usar material cocido, adobe o piedra acorde a las características del lugar.

Ahora bien, la disponibilidad de los vecinos para articular con el poder político nacional la creación de instituciones educativas invitaba a que el régimen de locación del edificio escolar estuviese regulado por el CNE. Ya sea en terrenos o edificios particulares, por secesión de su dueño o arrendamiento, la reglamentación vigente solicitaba la intervención de los funcionarios escolares en la fiscalización del procedimiento.

Edificios escolares

Ante las donaciones de locales o arrendamientos, la Inspección General de Territorios enviaba un inspector para verificar las condiciones mínimas de habitabilidad del local y, en paralelo, realizaba un censo escolar. Los censos eran elaborados por los vecinos o por el inspector sobre una simple planilla donde se consignaba el nombre y apellido de los niños/as y su edad. Al acordar el inspector con el vecindario la creación de una escuela, previa constatación de que reuniera las condiciones mínimas, el funcionario elevaba el pedido de mobiliario y útiles. Sin embargo, las cooperadoras escolares y el concurso vecinal aportaron en muchos casos los útiles de trabajo, semillas y demás elementos materiales necesarios en la escolaridad de los niños/as.

Los locales en los Territorios en general eran cedidos por particulares quienes firmaban un contrato de locación, los concedían gratuitamente por una determinada cantidad de años o los cedían por siempre. El sistema de arrendamiento también podía generar escuelas “itinerantes”, rompiendo con la continuidad pedagógica de los niños/as de los parajes más alejados. Básicamente, esta situación estaba dada por las decisiones individuales del propietario del local o la evaluación de costos realizada por el CNE. En 1935, el propietario de un local en Colonia Catriel (Viedma) escribía al CNE sobre la situación de la propiedad. Habiendo terminado el contrato con la repartición central a fines de 1934, estipulado en dos años y no habiendo realizado el CNE ningún tipo de mantenimiento como estaba pautado, el vecino reclamaba en lo sucesivo el cobro de un alquiler por el edificio con miras a efectuar las reparaciones por su cuenta. La Inspección General decidió trasladar a otra localidad donde se disponía de locales gratuito.

Los locales escolares en los Territorios Nacionales

Los edificios ubicados tanto en la Capital Federal, las Provincias como en los Territorios se ajustaban, como mencionamos al principio del trabajo a la Ley 4.874 y la Ley 1420. En la distribución de locales y locación o la adquisición de casas para escuelas, actuaba la Dirección General de Infraestructura y la Inspección Médica Escolar.

Para subsanar el problema de la edificación escolar, en 1918 se sancionó la ley n° 10.358 que le atribuía al CNE el 75 % del impuesto a los boletos de entrada a los hipódromos. Este recurso estaba destinado exclusivamente a las construcciones escolares en la Capital Federal y Territorios Nacionales. Sin embargo, recién en 1932, quedó sancionada la ley 11.619 de edificación escolar en todo el país. Según el artículo n°1, el Consejo estaba autorizado para contratar con particulares propietarios de inmuebles o con entidades privadas la construcción de escuelas o edificios para escuelas de la Capital, Provincias y Territorios nacionales.

A pesar de la profusa normativa que estructuró al incipiente sistema educativo a fines del siglo XIX, las deficiencias de los locales escolares no fue solo una problemática de los territorios alejados: el escenario capitalino de Buenos Aires condensaba una serie de problemáticas que

contradecían la idea de una pujante y moderna capital. Es decir, las realidades materiales e higiénicas de las escuelas de Capital Federal, en no pocas excepciones no diferían de las condiciones materiales de las escuelas de los Territorios y Colonias.

Muchas de las escuelas bajo jurisdicción del CNE no funcionaban en edificios propios y en las condiciones demandadas por la reglamentación. En Capital Federal, se recurría a las casas particulares para albergar a los niños/as que no podían ser repartidos en las escuelas fiscales. En los Territorios el problema estaba más acentuado: diversos locales escolares levantados carecían de comodidades. Las construcciones realizadas por los vecinos o alquiladas a propietarios presentaban deficiencias de orden pedagógico, sin embargo, eran ocupadas ante la imposibilidad del CNE de destinar recursos apropiados.

Ahora bien, ¿qué discernimientos se utilizaban para la inspección de los locales públicos y privados en referencia a la higiene escolar y a la creación de los edificios? Cada local era estudiado según su orientación, sus condiciones higiénicas generales, la capacidad cúbica de sus salones de clases, la cantidad de aire y la superficie correspondiente a cada niño, entre otras cuestiones.

Como hemos señalado, la estricta normativa pareciera que regularmente era soslayada ante las limitaciones materiales de los Territorios y Colonias, y el ajustado presupuesto de los vecinos. Por añadidura se agregaba la imperiosa necesidad de escolarizar a la población infantil. La situación se agravaba si las variables económicas de locales se resentían ante las inclemencias del clima o la caída de los precios de los productos primarios como ocurrió en la Colonia General Necochea (Chaco) donde, a pesar de las dificultades económicas la Cooperadora Escolar erigió en el paraje la escuela primaria n° 189.

La imagen de la escuela de Chaco, caracterizada por su precariedad, contrastaba con los edificios de las ciudades de los territorios, y las escuelas rurales fundadas en las primeras décadas del siglo XX, con amplios salones para dictar clases, patios de esparcimiento y cuyas comodidades y disposiciones cumplían con la reglamentación vigente. Algunas estaban diseñadas bajo el formato de construcción tipo T como se ve en el plano y techos de teja de estilo colonial.

En principio, hay que decir estos edificios no debían perder la condición primaria de su modestia: solo debían contar con pocas aulas, un patio y la casa del director. Debido a que, en las primeras décadas del siglo XX, la escuela rural aún estaba lejos de alcanzar su objetivo primario, enseñar al alumno a mejorar las condiciones del trabajo rural la Dirección General de Arquitectura dependiente del CNE, consideró que cada escuela debía estar edificada en una superficie de una hectárea, con miras de atraer mayor matrícula escolar en un futuro.

Las escuelas levantadas en la periferia de los Territorios merecieron dos denominaciones: “las escuelas de fronteras” y las de “situación desfavorable”. Las escuelas de fronteras estaban establecidas en las inmediaciones de los lindes internacionales. Constan de un taller para trabajos manuales y el personal directivo, docente y de servicio tenía que estar compuesto de argentinos nativos. Cerca de ellas las autoridades debían gestionar un Registro Civil, un Juzgado de Paz, Destacamento de Policía y estafetas de Correos

Maestros/as, ruralidad y “problema” indígena

Las publicaciones dedicadas al magisterio enaltecían la valentía y el sacrificio de hombres y mujeres que se asentaban a los espacios más alejados del país con la misión del civilizar en los preceptos de la República. El maestro/a era una agente estatal cuya misión era recorrer hogares, divulgando la consolidación de la familia rural, combatiendo el nomadismo pregonando el arraigo a la tierra, ilustrando sobre las dolencias endémicas y de las normas para combatirlas, moralizando y enseñando los beneficios de la Patria.

La realidad de los casos podía distar de las exaltaciones gubernamentales que esbozaban un arquetipo humano de maestro/a, reglado por el altruismo y el sacerdocio de la profesión. No todos los maestros/as estaban convencidos de desarrollar su actividad en parajes alejados. En 1921, el Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe concedió la autorización para instalar una escuela en

el paraje Campo Arocena, distrito de Fuentes, Departamento de San Lorenzo. La señora María Firpo de Arocena, ofreció por cinco años un local para 111 niños/as que recibirían instrucción. La escuela, a legua y media de la estación de Fuentes, rodeada de chacras de pequeña extensión trabajada por familia de colonos, y no había podido ofrecer “mayor halagos para decidir a ningún maestro a venir a establecerse aquí y dirigir” el establecimiento, según describe al CNE la señora Firpo.

Los informes de los inspectores enfatizaban sus juicios sobre la idoneidad de los maestros a cargo en las escuelas de los Territorios. En el año 1896 el subinspector de Territorios Nacionales, en su visita por la Pampa Central y Río Negro; señalaba que casi todas las escuelas estaban dirigidas por “maestros incompetentes” o “escasa preparación pedagógica” e instaladas en malos locales . Problemáticas del mismo calibre se repitieron en las primeras décadas del siglo XX.

La vida solitaria del personal docente, allende a la montaña, a la selva o en la infinitud de la llanura desértica, desglosaban nudos de sentidos promovidos por el carácter sacralizado de la docencia. El maestro debía batallar contra la soledad del territorio, la indiferencia de determinadas comunidades locales a la “nacionalización” y a la escolarización, los sueldos paupérrimos y los padecimientos orgánicos de los niños/as. Con respecto a este último, un maestro que se había desemepeñado en una escuela de La Pampa señalaba, a fines de la década de 1930, que el raquitismo, las caries y la desnutrición se presentaban muy a menudo en las escuelas del interior. El maestro rural debía ser un ayudante sanitario del médico escolar con la habilidad para inyectar vacunas antitíficas, antigripales y antidiftericas. En su caso, pidió aceoramiento al Departamento Nacional de Higiene y aprendió a aplicar la vacuna antivariólica inmunizando, según su testimonio, “a tres vecindarios de La Pampa contra la viruela”.

Las impresiones de los maestros mostraban las desventajas para la “nacionalización” de las comunidades rurales indígenas. Según un docente de Neuquén, las chozas construidas en los valles en las pendientes de las montañas, en límite con Chile, y la forma de vida regida por la satisfacción inmediata del sustento. Otro de los problemas resonantes de la educación rural era que esos niños no complementaban su escolaridad demandados por los padres que los retiraban tempranamente para utilizarlos en los trabajos rurales a pesar de la ley de Obligación escolar que establecía el deber de los padres de escolarizar a sus hijos. Para ello se creó la figura del inspector de Obligación Escolar que tenían como función censar a los niños/as en edad escolar, dar con los no concurrentes e investigar las causas; fiscalizar el cumplimiento de la obligación escolar de todo niño inmigrante. El discurso educativo escolar resolvió el dilema entre la defensa de la privatización familiar de la vida infantil y el predominio del Estado con fuertes impugnaciones a las familias.

Las memorias e informes de maestros y directores esbozaron el sentido del sacrificio y cierto empirismo que relegaba la extensa normativa para el funcionamiento de las escuelas. En diversos casos eran los maestros, emulando a los misioneros de la conquista, quienes construían “la escuela”, debiendo ganar, a su vez, la confianza de las comunidades nativas. El 17 de octubre de 1905 Luis Funes fue nombrado director de la escuela del Boquete de Nahuelpán, en Chubut. Luego de una larga travesía que incluyó el barco y el ferrocarril, avanzado el invierno, y con 45 días en total de viaje; el escenario al pie de la cordillera no era lo esperado: solo el cacique tenía un rancho que se diferenciaba de los otros y que podía funcionar como escuela. La población de la comarca estaba formada por chilenos, británicos y nativos. El flamante director se puso manos a la obra para “construir una escuela” ya que las promesas de los indios de brindarle un espacio escolar, nunca se cumplieron. Las clases se deban al aire libre y en el patio de la casa del cacique Nahuelpán. Los niños, que hablaban muy poco el castellano, estaban de pie. Estos, según el relato, carecen de las nociones más elementales, desconocen la gratitud y el respeto, tienen un carácter rencoroso, indolente y desconfiado. A renglón seguido:

Los indios no se toman ningún interés por la escuela; para ellos es una institución

desconocida; sin utilidad, nunca han sentido sus beneficios; los pobres infelices le temen en su desconfianza, y la odian como medio que tiende, según sus creencias, a llevar sus hijos al estado de una raza que aborrecen y que en su salvaje ignorancia la creen inferior. Para el indio ¿quién es el maestro? Una huinca intrusa y nada más (...) Téngase presente que el indio es conservador por excelencia y que su educación de bárbaro, está en pugna con la que el hombre civilizado puede inculcarle (...) la bandera les trae a la mente el ejército, ese enemigo del salvaje que concluyó con su vida vagabunda (Funes, 1906, p.646).

Como ha destacado el historiador Enrique Mases, para el caso de las comunidades nativas en el sur de la Argentina, el proceso de incorporación estuvo dado por el proceso de construcción de una sociedad capitalista y de consolidación del Estado nacional en cuanto a su autoridad y soberanía. La idea del “salvaje incivilizado” se trasladó a la pedagogía escolar acorde al credo del positivismo que permeó las bases ideológicas del proyecto de Nación.

La “nacionalidad” para estas comunidades podía resultar una fuerza distante, construida en los discursos de las elites dirigentes, pero cuya viscosidad alertaba sobre la finitud del alcance que tenía el Estado Nacional sobre el extenso territorio y sobre las subjetividades vernáculas que constituían el etnos de la colectividad.

El investigador Pedro Navarro Floria, ha demostrado en un estudio comparado entre Argentina, Brasil y Chile en relación con la formación de los Estados nacionales y los territorios marginales; la ineficacia de los argumentos de la raza, la lengua y la cultura como criterios para la fundación de la nacionalidad. Este análisis explica a las claras la “resistencia” de las comunidades indígenas de integrarse al proceso civilizatorio. Sin embargo, y a juzgar por las fuentes, la transculturación y el sometimiento de las pautas de vida tradicional, las creencias y los modos de organización a las normas del progreso, no impidió que algunas comunidades indígenas, sin tener un número específico para este estudio, solicitaran al CNE la creación de instituciones escolares: hacia 1930 los vecinos de “la numerosa tribu indígena que pueblan la Pampa del Malleo, (Departamento Huiliches, Neuquén)” requirieron la pronta ejecución de la escuela proyectada para educar a más de ochenta niños analfabetos.

Escuelas de idiomas

Desde fines del siglo XIX las comunidades extranjeras que se asentaron en el territorio nacional bregaron por educar a sus hijos en la tradición, el idioma y las costumbres de sus metrópolis. Esto suponía un obstáculo para el Estado ya que el CNE había observado la resistencia a la tendencia nacionalista de la escuela pública por parte de las escuelas particulares, laicas o religiosas y, por otro lado, la falta de efectividad en la vigilancia de los inspectores.

Las escuelas privadas estaban regladas por la Inspección Técnica General de Escuelas Particulares quien otorgaba el permiso para el ejercicio de la docencia a particulares religiosos. Para esto se tenía en cuenta los antecedentes y las calificaciones anuales del docente. Los docentes extranjeros estaban sujetos también a este mecanismo, pero con la imposibilidad de dar clases de Historia y Geografía Argentina e Instrucción Cívica. De acuerdo con las disposiciones generales, en todas las escuelas particulares se debía inculcar el amor por la Patria y el respeto a las instituciones argentinas.

Ante la inestable situación que presentaba el control sobre las escuelas particulares extranjeras, el 28 de septiembre de 1938 se dictó una resolución con respecto a su funcionamiento. Esta prevenía transgresiones que atentaran contra la “nacionalidad argentina”: las escuelas extranjeras en las que se impartía enseñanza de idiomas debían adoptar obras exclusivamente destinadas para niños argentinos con lecturas que describan al país en su aspecto geográfico, industrias y comercios; la enseñanza de las tradiciones, leyendas, industria y comercio; lecturas comentando los grandes acontecimientos históricos.

¿A qué se debía esta preocupación latente sobre las escuelas particulares? El siguiente caso nos puede iluminar los pormenores del problema en el cual se entrecruzan la cuestión de la fiscalización sobre escuelas extranjeras y las tensiones dominantes en el espacio europeo trasladadas al suelo nativo.

El 4 de abril de 1935 la escuela alemana en Colonia Santa Teresa, La Pampa, que enseñaba en idioma alemán y religión, fue clausurada por el CNE por no hallarse encuadrada dentro de la reglamentación vigente. La inspección General de Escuelas Particulares instó a la institución ponerse dentro de las condiciones establecidas por la reglamentación. El director de la escuela, Gustavo Kramer había elevado, equivocadamente, el permiso para el funcionamiento de la institución que debía estar legalizado por la Inspección General de Escuelas Particulares sita en la calle Rodríguez Peña 935.

En la región funcionaban cuatro escuelas idiomáticas, en las localidades de Santa María, Unánne, Villa Alba y Santa Teresa, respectivamente. Los directivos de estas escuelas, todas de nacionalidad alemana, remitieron su habilitación al CNE. La escuela de la colonia Santa María en la Pampa Central estaba a cargo de un capellán vicario, Francisco Shratzleer, de la localidad ya que era una escuela Parroquial. La escuela de Villa Alba solicitó permiso al presidente del CNE, Octavio Pico para dictar clases en alemán. El pedido fue elevado por Martin Falkenberg, nacido en Alemania, Prusia Oriental de nacionalidad ruso-alemana. La demanda fue resuelta favorablemente, pero, siguiendo la normativa, con la condición de que estaba vedado para el docente dar clases de historia y geografía argentina e Instrucción Cívica.

Ante los pedidos de funcionamiento, el inspector Seccional solicitó un informe sobre el desempeño de las escuelas idiomáticas. Sobre la escuela de Unanué el informe fue muy escueto. Según el inspector actuante, no existió en esa localidad ninguna escuela particular y que en su local solo funcionaba una escuela nacional. El informe de la escuela de Villa Alba señalaba que funcionaban tres escuelas particulares idiomáticas. Una de ellas era una escuela israelita, con una antigüedad de 20 años y que enseñaba lectura y escritura en Idish y hebreo e Historia Bíblica, a cargo de un director de nacionalidad polaca quien no estaba autorizado para ejercer la docencia. La escuela estaba sostenida por la Asociación Israelita Theodoro Hertzl y funcionaban en el local de la Sociedad Israelita.

Otro de las instituciones era la Escuela Alemana de Religión Luterana, con una antigüedad de 16 años y dirigida por un pastor protestante, donde se enseñaba lectura y escritura historia bíblica en idioma alemán La enseñanza estaba a cargo de Jacobo Hornus de nacionalidad argentina, maestro de enseñanza religiosa cuyo título fue expedido por la Escuela Normal de la Corporación del Sínodo Evangelio Luterano.

¿Cuál era el problema que subyacía detrás del funcionamiento de estas escuelas particulares más allá de su habilitación? Es interesante ver aquí la observación realizada por un funcionario. Según el informe presentado entre los inconvenientes estaba la afectación de la Escuela N° 16 de carácter público y la enseñanza del idioma extranjero a niños que provienen de hogares extranjeros, por profesores extranjeros que desconocen el idioma nacional e impiden a los niños/as que escriban y hablen correctamente el castellano. Por añadidura, se sumaba el desconocimiento por parte de los profesores de las leyes, costumbres e instituciones nacionales y la falta de idoneidad que atentaba “contra la orientación nacionalista de la escuela pública.

Desde su óptica, muchos de los desvíos, y deficiencias de las escuelas particulares se debía a la falta de fiscalización y control oficial, un problema que, como hemos destacado a principios de este apartado, se repetía regularmente en los informes de los funcionarios y publicaciones del CNE. En estas escuelas también podían actuar intereses extraños y hasta contrarios a los fundamentos de la sociedad argentina. En esta dirección el funcionario destacaba que hacía dos años que la colectividad alemana de Villa Alba, estimulada por instituciones alemanas de la Capital Federal, “despertó a una vida de gran actividad”. Se habían nombrado comisiones directivas, se organizaron actos públicos y festivales, se exhibieron cintas cinematográficas de la

Nueva Alemania, se pronunciaron discursos encendidos en idioma alemán y se puso en práctica el saludo fascista. Las actividades fueron de política- racial o “nacional-nazistas” (sic). Esta escenificación generó rispideces con la comunidad judía ya que, según el informe del inspector, se pintó la cruz esvástica en las paredes públicas con agresiva intención. Surgió un Club de la Juventud Alemana” y un “Club de Football Alemán”, a la vez que se formó el “Club Juventud Israelita” y el “Club de Football Macabi (Israelita). La actitud belicosa adoptada por ambas partes mereció el repudio del vecindario.

Luego de un año parecía que los ánimos se habían apaciguado, constituyéndose una “Asociación Escolar Alemana”, local y autónoma prescindiendo de toda orientación racial. La posición del Inspector se veía fundamentada luego de que el gobernador del Territorio formulara una denuncia en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación por infiltración extranjera en las escuelas particulares de la Pampa.

La escuela de Santa María no era solo una excepcionalidad en las preocupaciones formativas de los funcionarios del CNE. Otra de las escuelas en cuestión fue la radicada en Santa Teresa, también de origen alemán. Su director, Tomas Kopp, era de nacionalidad alemana y hacia tres años que residía en el país. La escuela era sostenida por la contribución de los vecinos quienes se nucleaban en la “Sociedad Escolar Alemana, patrocinada por la Deutscher Kulturrat (Cultura Alemana), dependiente de la embajada germana. Hasta entonces, el director no tenía autorización oficial para el funcionamiento de la escuela. Sin embargo, las clases funcionaban desde el 28 de abril de 1935. El 4 de abril de 1938 fue clausurada la institución por la policía departamental. Según el informe del inspector, uno de los salones disponía en la pared de un crucifijo, un retrato de San Martín a 4 colores 0.45 x 0.35 y, subrayado en rojo en el informe, un retrato de Hitler. También sobresalía un mapa hidrográfico de Sud-América y tres láminas con vistas de Alemania y una imagen de Hindenburg.

El inspector actuante no escatimó esfuerzos en solapar su asombro. El escenario descrito se debía a los colonos que llegaron a poblar los campos argentinos

nunca han sentido amor a la tierra ni han comprendido el alcance de nuestras leyes ni la esencia de nuestras instituciones. Tienen en el fondo de su ser algo del pueblo nómade (...) La mayoría de los viejos pobladores son analfabetos y por lo tanto fácil rebaño para conducirlos (...) toman ciegamente estas ideas; alemanes por tradición, desconocen su verdadera nacionalidad y así llegan a sentirse en verdaderos nazistas alemanes y profundamente católicos romanos.

Por lo visto, a las autoridades del CNE poco les importaba el retrato de Hitler. En 1935, Hitler podía ser pensado como un dictador más en el escenario político de Europa con un discurso racial y antisemita que lograba despertar simpatías en los grupos nacionalistas más reaccionarios vernáculos por su antisemitismo y su anticomunismo. Lo cierto es que el funcionamiento de las escuelas alemanas, como hemos visto en el informe del inspector, lesionaba el ideal de nacionalidad deseable instruido en las escuelas bajo el control del CNE.

El caso se cerró como se preveía: la resolución del CNE, del 10 de julio de 1939, con respecto a las escuelas idioma y religión de La Pampa fue la siguiente: la escuela de Santa Teresa, la escuela de la colonia Santa María y la escuela luterana de Guatraché debían ponerse a tono con la reglamentación vigente, mientras que la de Villa Alba, a cargo del maestro Martín Falkenberg, quedaba legalmente autorizada para funcionar.

El caso de las escuelas idiomáticas era una de las excusas para la declamación del nacionalismo que le daban asidero a la denuncia de intelectuales como Ricardo Rojas, quien reclamaba un modelo arraigado en las tradiciones y un espíritu nacional. Desde fines del siglo XIX, pero sobre todo a partir de los festejos del Centenario en 1910, primó en las elites dirigentes una concepción cultural esencialista de la nación que expulsó al cosmopolitismo y denostó los anclajes culturales e

idiomáticos de las comunidades extranjeras asentadas en el territorio. Cuanto más heterogénea fue la población, producto de la inmigración, mayor fuerza cobró el modelo basado en la homogeneidad y la invariabilidad. La escuela no estuvo exenta de este proceso. Al contrario: marcó rumbos de acción intentando legitimar cierta pureza de un ideal patriótico, cívico y nacionalista.

Referencias

Consejo Nacional de Educación (1938). *Cincuentenario de la Ley 1420. Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Tomo II. Buenos Aires.

Consejo Nacional de Educación (1942). *Cincuentenario de la Ley 1420 Edificación escolar en Territorios Nacionales y provincias (Ley 4874)*. Tomo III. Buenos Aires.

Consejo Nacional de Educación (1944). *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires.

S/A. (1890) *El Monitor de la Educación Común*, XI, n° 177, pp.1162-1161

Sosa, E. (1902). “Impresiones de un maestro del Neuquén”. *El Monitor de la Educación Común*, 22(347), pp. 384-386.

S/A, (1940). El Censo Escolar en los Territorios. Disertaciones por Radiofonía. *El Monitor de la Educación Común*, 60(815), pp. 59-67.

Un estudio de cultura material a partir de *small forms*: el “Inventario de Escuelas, Territorios y colonias”. Gobernación de Neuquén, principios del siglo XX

The study of material culture using “small forms”: the “Schools, Territories and Colonies Inventory”. Gobernación of Neuquén, twentieth century.

Lucila da Silva³⁵

Palabras clave: Cultura material – small forms – Territorios nacionales – escolarización primaria

Contenido

Yet pencils, cheap paper, colour printing and intelligence test are the tools of schooling, and without these tools and the systems of use they are contained within, the grand narratives of education would be unable to function. (Lawn, 2013: 246)

Es posible afirmar que la naturaleza de cualquier objeto de estudio en cuanto tal es definida en función de su inscripción en un determinado entramado disciplinar y teórico. En ese sentido, se hace necesario proveer ciertas precisiones, entendiendo que al igual que sucede con todos los campos de estudio, la composición y fronteras de aquello que denominamos “cultura material” distan de ser unívocas.

Sin pretensiones de exhaustividad, puede decirse que línea de indagación que se retoma en esta ponencia ha sido fortalecida por una serie muy importante de trabajos que han puesto su atención en indagar la “cultura material” como parte indisociable de los fenómenos sociales. Entre sus antecedentes más remotos, pueden destacarse algunos trabajos de Walter Benjamin en los que sugiere pensar la noción de “experiencia” como una instancia compartida entre humanxs y no-humanxs. Así, entre otras contribuciones, este filósofo reinscribió la dimensión material de la vida social, desafiando la dualidad sujeto-objeto e inteligible-sensible tal como fue presentada en la filosofía cartesiana.

En la actualidad, una primera definición de “cultura material” la identifica como el conjunto de objetos tangibles producidos por las personas. Sin embargo, esta definición parece excluir materiales y no-humanxs que forman parte de “redes vitales” (Ingold, 2012). Otra definición, menos restringida (pensando aquí en una concepción amplia de “objetos”), es aquella que señala a la cultura material como “los objetos que son usados, vivenciados, desplegados y que forman parte de la experiencia”. De cualquier manera, como postula Ingold, el punto en común de las distintas aproximaciones es señalar que “sería un gran error separar un dominio de relaciones sociales o interpersonales, del espectro de relaciones persona-artefacto y artefacto-artefacto en las que se encuentran inscriptas”. A su vez, siguiendo este enfoque, se han producido importantes desarrollos en

³⁵ IPEHCS – CONICET- UNCo, Neuquén, Argentina. mluciladasilva@gmail.com.

el campo de los estudios sociales de la ciencia, fundamentalmente en los trabajos de Bruno Latour (2008). Uno de sus principales aportes es establecer que la acción no es privativa de lxs humanxs, sino que “se distribuye entre los agentes, muy pocos de los cuales tienen aspecto humano” (2008, pág. 79). Tal como sostiene Dussel, desde esta tradición:

La investigación tiene que prestarle atención a la materialidad de los objetos, a su presencia y hechura concreta, porque juegan un papel en la complejidad de las redes; no son un efecto posterior o secundario, sino que son co-constitutivos de su tejido. (2019, pág. 19)

Más específicamente, aquí se retoman trabajos de la historia de la educación centradas en estudiar la cultura material de la escolaridad. Puntualmente, por aquellas investigaciones que Inés Dussel ha definido recientemente como el “giro material en la historia educativa”: “La historia material de la educación pone el acento en los espacios, objetos y cuerpos que se encuentran en los procesos educativos y estudia las ideas en su concreción en artefactos y experiencias que circulan en canales particulares” (Dussel, 2019, pág. 33). Por lo tanto, constituyen antecedentes directos los trabajos centrados en la cultura material de la educación que han estudiado la historia de la escolarización a partir de un rastreo de redes de acciones, rutinas, corporalidades, objetos y tecnologías.

Siguiendo estos lineamientos, en esta ponencia se expone una aproximación a la cultura material de las escuelas del Territorio de la Gobernación de Neuquén, a principios del siglo

XX. Dado el carácter incipiente del estudio, se presentará en primer lugar un apartado breve con consideraciones acerca del trabajo con “small forms”, tal como este es planteado en un artículo reciente del equipo alemán de la universidad de Humboldt. En segundo lugar, se mencionarán algunos hallazgos, identificando las categorías utilizadas, así como los interrogantes pendientes.

El estudio de “small forms” en Historia de la escolarización: La propuesta de Garz, Isensee and Töpper

El término en inglés “small forms” resulta de una traducción de la expresión alemana “kleine Formen”. De acuerdo a Garz et al., existe una leve, aunque significativa diferencia entre ambas nociones, ya que el término en inglés “form” se relaciona estrictamente con la forma de un objeto, en este caso de un documento pre-estructurado. En alemán, por el contrario, la noción “Form” señala también la forma de un objeto, aunque contiene principalmente la referencia a todo un género textual. Esta última acepción implica para lxs autores un significado más “cualitativo” que su traducción al inglés, más literal. En español, podríamos asociarlos al término “formularios” o “planillas”.

Estxs autorxs señalan que, dadas sus características, los “small forms” están activamente involucrados en la producción de saberes. Por un lado, condensando la información de un determinado caso o situación en un formulario. Así, además, la información se convierte en algo manejable y transportable. Por otro lado, entienden que este tipo de documentos posibilitan el análisis de la información, ya sea estableciendo series o promedios entre los casos consignados en las planillas.

En el gran área de los estudios de la escolarización y la educación, los “small forms” son definidos por estxs autorxs como tecnologías de papel que han producido la base un

cúmulo de información: expedientes, fichas, listados, informes, registros de asistencia y evaluación, entre otros. Más específicamente, en el campo de la historia de la educación, lxs autorxs proponen entender a los formularios como fuentes cotidianas, altamente formalizadas, ampliamente diseminadas, de lectura accesible, que sin embargo resultan centrales para las estructuras de producción de saberes.

En relación con las posibilidades de estudio que abren estas fuentes, aquí podemos pensar que hay al menos dos caminos posibles: Por un lado, tal como proponen estxs autorxs, los formularios en tanto artefactos pueden darnos información acerca del funcionamiento de una administración, de su contexto histórico y su uso específico. Dentro de esta línea de indagación también podemos rastrear el sentido que las estadísticas poseían para determinadas administraciones, así como la fisonomía de cada formulario puede darnos indicios acerca de la información que era relevante rastrear, etc.

Por otro lado, podemos pensar que estos “small forms” constituyen fuentes para un acercamiento a la vida cotidiana de la escolarización. Dentro de este escrito, entendemos que la propuesta de Garz, Isensee and Töpper resulta muy valiosa para acompañar propuestas de autores clásicos como Foucault y Chartier que han propuesto llevar adelante trabajos de investigación utilizando archivos “masivos” o “administrativos”.

El objetivo del próximo apartado es mostrar algunos hallazgos y líneas de indagación que pueden construirse con los inventarios de Escuelas, Territorios y Colonias en la Patagonia Norte, a partir de la propuesta analítica de Garz et al.

Una aproximación al caso del “Inventario de Escuelas, Territorios y colonias” en la Gobernación de Neuquén, a principios del siglo XX

El contexto

La Ley nº28 de 1862 sancionada por el entonces presidente Bartolomé Mitre declaró a todos los territorios por fuera de los límites históricos de las provincias como territorios nacionales. De esta forma, la incipiente administración central comenzaba a tomar control sobre esos territorios que de otra forma podían eventualmente ser añadidos a las provincias existentes. En cierta forma, fueron las presiones por los conflictos internos (propios del período), y externos (relacionados a los conflictos limítrofes con Brasil y Chile) las que movilizaron al Estado Nacional a tomar medidas para apropiarse de territorios que hasta entonces habían estado fundamentalmente poblados por pueblos originarios. Como resultado de estas acciones se produjeron entre las décadas de 1860 y 1880 numerosas campañas militares que tuvieron como objeto diezmar a estas poblaciones. El primer Territorio Nacional fue el Gran Chaco, creado en 1872. Posteriormente, en 1878 fue creada la Gobernación de la Patagonia, y en 1881 la de Misiones.

El 16 de octubre de 1884 fue sancionada la Ley orgánica 1532 de organización de los Territorios Nacionales. Así, se establecía la creación de “Gobernaciones”, y las anteriores jurisdicciones fueron reemplazadas por los Territorios Nacionales de Misiones, Formosa, Chaco, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Por medio de la misma normativa, se incluía a estas gobernaciones en los beneficios de la ley de 1871 sobre subvenciones para el fomento de la educación primaria.

En julio del mismo año había sido sancionada la Ley 1420. Allí se establecía que cada escuela debía poseer un “libro de estadísticas” anuales en los cuales se consignara el monto que abonaba por el alquiler de la casa donde funcionaba la escuela (da Silva, 2022); las reparaciones que necesitaba; un inventario de muebles, libros y útiles de la escuela; y

un informe breve sobre el estado de estos (art. 21). Estas directivas fueron de hecho cumplidas por muchos establecimientos de la capital y de las provincias. Muchos de estos “inventarios” e informes pueden consultarse en ediciones de la revista El Monitor de la Educación Común. Sin embargo, en relación con los Territorios, recién a inicios del siglo XX fue confeccionada un formulario específico denominado “Inventario de Escuelas, Territorios y colonias”.

Las dimensiones materiales y textuales de las planillas del inventario

Entre los principales componentes del inventario puede mencionarse, en primer lugar, la Portada. Tal como sugieren Garz et al. Es posible sugerir que la información que se decide consignar en la portada es aquella que se decide obtener en una simple mirada. Los formularios con los que se cuenta para la presente exposición presentan diferencias entre los documentos correspondientes a los años hasta 1918 y 1919. Al respecto, es fundamental hacer una aclaración, ya que el año al que corresponde el inventario es un campo para completar por las escuelas. Por lo tanto, no es posible afirmar de lo consignado en lapicera que las diferencias en la estructura se sigan de un cambio realizado por la administración central.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION
AÑO 1911

INVENTARIO

Escuelas, Territorios y Colonias

Escuela N.º 19 Territorio *Buenos Aires*
Localidad *Ciudad de Buenos Aires*

INSTRUCCIONES

a) Los señores Directores anotarán la existencia de cada artículo el 31 de Diciembre, haciendo constar en la columna 1 el número de orden con que le fué remitido del Depósito, y en la columna 2 la cantidad existente. Las columnas 3 y 4 no serán llenadas por los Directores.

b) Cuando algún artículo no se halla especificado en este formulario, se anotará a continuación, en las planillas en blanco, págs. 9 y 11, conservando el orden alfabético, separándolos por clase (muebles, útiles, dotación fija, etc.), y haciendo constar en la columna N.º 1 el número de orden de la planilla del Depósito con que le fué remitido, y en la columna N.º 2 la cantidad existente.

c) Los artículos que por su estado no pueden continuar prestando servicios, no se harán figurar en la existencia de la escuela al hacer el inventario y serán anotados en la planilla *Material inutil* pág. 12, siempre con su número de orden, los que serán inspeccionados por el señor Visitador en su oportunidad.

d) Los cuadros, cuadros, mapas, etc., que formen colecciones, se harán figurar por el número de éstas y no por el de cuadros o unidades. En caso de no estar completa la colección, anotarán el número de cuadros existentes, haciéndolos constar claramente.

e) Los señores Directores harán figurar todas las existencias de la escuela, sin excepción.

f) Estos inventarios deberán ser entregados antes del 1.º de Marzo en la Inspección General de Escuelas de Territorios y Colonias, en la Capital de la República.

A los señores Directores que no den estricto cumplimiento a las instrucciones anteriores, se les aplicará la disposición vigente.

IMP. CASA DE MONEDA

En el caso que se observa en la Figura 1, aparece la institución que ha creado esta planilla, el año con un espacio en blanco, “191_” lo que sugiere que se trata de un formulario que

se usó durante varios años pero únicamente durante la década del 10. Luego se solicita el número de la escuela, el territorio y la localidad. A diferencia de esta, en la portada que tenemos fechada en 1919 (Figura 2) aparece un subtítulo que incorpora una dirección del Estado que antes no había sido mencionada: la “Dirección administrativa. Sección contralor”. Asimismo, el año que en la otra versión contemplaba un solo dígito, ahora permite completar dos.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
DIRECCION ADMINISTRATIVA
SECCION CONTRALOR
AÑO 1919

INVENTARIO

ESCUELAS, TERRITORIOS

Escuela N.º 19 Territorio de Neuquén
Localidad Villa Maquín

INSTRUCCIONES

a) Los señores directores anotarán en la columna 1 el número de orden con que el artículo le fué remitido por Depósito. En la columna 2 la cantidad de artículos existentes en la escuela el 31 de Diciembre de 1919. En la columna 3 la cantidad de cada artículo en *buen estado*. En la columna 4 el precio unitario del mismo, a cuyo efecto se indicará el precio que tiene el artículo en la fecha en que fué recibido y fijado en la planilla de remisión. En la columna 5 el importe total de los artículos en *buen estado*. En la columna 6 la cantidad de artículos en *regular estado*. En la columna 7 el precio unitario de los artículos en *regular estado* a cuyo efecto se establece que el precio será un tercio menos del precio del artículo *bueno*. En la columna 8 el importe total de los artículos en *regular estado*. En la columna 9 la cantidad de artículos en *mal estado*. En la columna 10 el precio unitario de los artículos en *mal estado*. Este precio será la tercera parte del precio del artículo *bueno*. En la columna 11 el importe total de los artículos en *mal estado*. En la columna 12 el total general del importe del material en estado *bueno, regular y malo*.

b) Cuando algún artículo no se halle especificado en este formulario, se anotará en la parte en blanco que al efecto se deja reservada en cada sección, (muebles, útiles, dotación fija, etc.), y haciéndola constar en la columna N.º 1 el número de orden de la planilla del Depósito con que le fué remitido, y en la columna N.º 2 la cantidad existente, dejando librado a juicio del señor director, asignar el precio que pueda tener, cuando no se conozca su costo.

c) Los artículos que por su estado no pueden continuar prestando servicios, no se harán figurar en la existencia de la escuela al hacer el inventario y serán anotados en la planilla *Material inútil* pág. 9, siempre con su número de orden, los que serán inspeccionados por el señor Visitador en su oportunidad.

d) Los carteles, cuadros, mapas, etc., que forman colecciones, se harán figurar por el número de éstas y no por el de cuadros o unidades sueltas. En caso de no estar completa la colección, anotarán el número de cuadros existentes, haciéndolos constar claramente.

e) Los señores Directores harán figurar todas las existencias de la escuela, sin excepción.

f) Estos inventarios deberán ser entregados al señor Inspector de Escuelas Nacionales de quien dependan, antes del 30 de Marzo de 1920, el cual los remitirá a la brevedad posible al señor Inspector General de Territorios en la Capital de la República, quien los pasará a la Dirección Administrativa. A los señores Directores que no den estricto cumplimiento a las instrucciones anteriores, se les aplicará la disposición vigente.

Otro componente fundamental de la portada son las instrucciones. En ambos formularios se instruía a los Directores para que los completen. Otra indicación refiere al “estado” de los objetos en posesión de la escuela. En el primer ejemplar se propone una clasificación dicotómica: aquellos objetos que no estuvieran en condiciones de ser usados debían consignarse en la pág. 12 bajo el título “material inútil”. En el segundo ejemplar esta cuestión parece tener mayor importancia, ya que se conserva la sección “material inútil”, pero se agrega una tabla donde se contemplan el número total y el precio de los objetos con una graduación de estados dividida en “bueno”, “regular” y “malo”.

Por otro lado, en ambos formularios se instruía a los directivos para que entreguen los

formularios en el mes de marzo siguiente a la Inspección general de Territorios (o territorios y Colonias).

En cuanto a la organización del cuestionario, interesa observar la organización interna del mismo. Si existen y cuáles son las agrupaciones de ítems, qué información se solicita, qué información no. En los documentos consultados, la información se organiza en cinco columnas: 1) N° de orden; 2) Artículo; 3) Cantidad; 4) Precio; 5) importe.

Luego, puede decirse a grandes rasgos que se organiza en distintos temas, que presentan ligeras variaciones de acuerdo al año del que se trate: i) muebles; ii) útiles de dotación fija (reglas, estufas, globos terrestres, entre muchos otros); iii) útiles de consumo (anotadores, cuadernos, lápices); iv) útiles para labores; v) textos de lectura; vi) cuadernos de caligrafía; vii) carteles de lectura; viii) mapas; ix) ilustraciones; x) formularios e impresos; xi) útiles agrícolas; xii) útiles de desinfección; xiii) útiles para Slojd; xiv) obras de biblioteca;

xv) textos (con la identificación de títulos y autorxs); xvi) economía doméstica; xvii) textos de consulta para maestros. Al interior de cada uno de estos temas, se listan una cantidad muy importante de objetos que no es posible reproducir aquí, dada la extensión.

Otros datos fundamentales, acerca de los que aún no es posible consignar información refiere a las características físicas del formulario, tales como extensión en páginas (en los ejemplares consultados el número promedio es 10), medidas de las hojas, tipo de papel.

El uso de los formularios

A fin de dar cuenta del uso, Garz et al. Proponen consultar fuentes por fuera de los propios formularios. Por ejemplo, ciertos registros o correspondencia pueden darnos indicios acerca de si efectivamente eran lxs directivos quienes se encargaban de completar estas planillas, cómo calificaban a la tarea, cuán precisa es la información que consignaban, etc. Además, pueden considerarse otros aspectos en relación con el uso, relacionados con la escritura. Por ejemplo, si se utilizaba algún símbolo en particular para indicar la ausencia de un ítem (un guión, un número 0) o simplemente se dejaba el espacio vacío. Se entiende que aproximarnos a este tipo de prácticas que pueden parecer menores, resulta útil para conocer un conjunto de saberes que se producían y circulaban en las escuelas.

De la misma forma, sería relevante conocer los procedimientos de distribución y recopilación de estos formularios. No es posible aún conocer cuántas y cuáles escuelas efectivamente recibieron y completaron estos “inventarios”. Tampoco hay certezas acerca del período en el que esta tecnología fue utilizada, ni si una vez completos los formularios eran remitidos en única copia a los inspectores. Algunos hallazgos de estos inventarios en archivos escolares tensionan esta directiva (consignada en las instrucciones). No es posible saber aún por qué razón estos documentos permanecieron en algunas escuelas, si se trató de una transgresión, olvido o política deliberada.

Conclusiones

En esta ponencia se expone parte de una investigación con el “Inventario”. Se trata de un trabajo en ciernes, que según se entiende aquí, se encuentra ante una multiplicidad de posibilidades de indagación que lo exceden por mucho.

Al respecto, la dirección menos explorada es la que se interroga acerca de los objetos concretos que aparecen como existencias en escuelas reales del pasado patagónico. Por el momento, nos limitaremos a compartir dos apreciaciones metodológicas: En primer lugar,

se entiende aquí que un procedimiento para un estudio sincrónico con foco en la cultura material escolar puede considerar una multiplicidad de enfoques y fuentes. Fundamentalmente, subrayar que muchas de esas fuentes pueden ser no-escolares. Tal como se menciona en otros trabajos, las condiciones de diseño, fabricación o producción de los objetos, los aspectos económicos como el valor, la ubicación y circulación en el mercado (implicando muchas veces perspectivas transnacionales); aspectos relacionados con la difusión en catálogos y publicidades; otros relacionados con las instrucciones de uso o mantenimiento (que pueden ser escritas por instituciones no vinculadas al sistema escolar). En segundo lugar, en cuanto a las categorías iniciales de análisis, partiendo de la propuesta de Hodder (1994) puede considerarse objetos para describirlos i) en contextos específicos; ii) identificando usos; iii) identificando el momento y condiciones de entrada en desuso (y reutilización, si sucediera);

iv) en el seno de series de prácticas específicas, que pueden estar informadas por tradiciones, cánones estéticos, criterios morales, posiciones socioeconómicas, etc.

Finalmente, coincidimos con Gorz et al. Respecto a la importancia de indagar en la concepción histórica acerca de las estadísticas; así como acerca de su contexto y de sus usos. Asimismo, es posible pensar que este tipo de propuestas nos acercan a una Historia de la escolarización se pregunta acerca de la infraestructura y las decisiones administrativas y económicas que se tomaron en nuestro país para crear y sostener materialmente el sistema educativo común.

Referencias

- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em revista*, 35(76), 13-29. doi:10.1590/0104-4060.67776
- Garz, J.; Isensee, F. & Töpper, D. (2022). Knowledge in the Making: Methodological Considerations on the Production, Dissemination, and Usage of “Small Forms in Education”. *Nordic Journal of Educational History*, 9 (2) pp. 39–62.
- Ingold, T. (2012). Toward an Ecology of Materials. *Annual Review of Anthropology*, 42, 427-442. doi:10.1146/annurev-anthro-081309-145920.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lawn, M. (2013). A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. *Revista Linhas*, 14 (26), p. 244 – 264.

Maestros y prácticas de lectura en la Patagonia. Una mirada desde las memorias docentes (1914-1946)

Teachers and reading practices in Patagonia. A look from teachers' memories (1914-1946)

Magalí Mayol³⁶

Palabras clave: memorias docentes; prácticas de lectura; educación.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos indagar la relación entre la lectura y los maestros de la Patagonia entre los años 1914 y 1946. Buscamos recuperar la mirada de los propios maestros acerca de ese vínculo, por lo que la principal fuente de la que nos nutrimos son las “memorias docentes”, textos éditos escritos por algunos de quienes se desempeñaron como docentes en la Patagonia.

A partir de un proceso de identificación y búsqueda de estos libros, fuimos teniendo acceso a lo que la escuela patagónica significó para estos sujetos. Coincidimos con Fiorucci en que “el desvío hacia estas fuentes intenta deliberadamente recuperar la voz del maestro en una disciplina mayormente basada en fuentes oficiales” (2018, p. 80). Además, como señala esta misma autora, las memorias permiten ir más allá de las prescripciones e indagar cómo fue percibida la tarea de la enseñanza por aquellos actores que debían llevarla adelante.

Es así que para la realización de este escrito seleccionamos las memorias de tres maestros que trabajaron en las escuelas comunes de la Patagonia. Demetrio Fernández, Maestro Normal nacido y formado en la provincia de San Luis, desempeñó tareas entre 1914 y 1946 en diversas escuelas del sur. Entre 1914 y 1923 en la N.º 42 de Talagapa, Territorio Nacional de Chubut; luego sería la escuela N.º 65 de Chacay Huarruca, Territorio Nacional de Río Negro, entre 1922. En 1927 sería ascendido a director elemental y a partir de 1930 dirigiría la escuela N.º 12 de Bryn Gwyn, también Chubut. Su carrera finalizaría en Viedma, capital del territorio rionegrino, trabajando entre 1936 y 1939 en una escuela rural a las afueras de la localidad para luego, y hasta su retiro en 1946, ser director de la escuela superior N.º 2 “Juan de la Piedra”.

El segundo maestro, Julián Isidoro Ripa, nacido en Santa Rosa, La Pampa, se recibió en la Escuela Normal Mixta de la ciudad. Sus memorias relatan su experiencia como director y único maestro de la escuela N.º 15 de Colonia Cushamen, situada en la precordillera chubutense, entre 1936 y 1943. Santos S. Romano es de quien menos datos obtuvimos. Entre 1925 y 1925 trabajaría en la escuela N.º 48 de Península San Pedro en San Carlos de Bariloche, localidad cordillerana de Río Negro. El siguiente dato, aportado por su mismo libro, es que a finales de 1928 fue trasladado a Las Toscas, Neuquén, donde trabajaría en la escuela N.º 65 hasta 1931, cuando se lo trasladó a la escuela N.º 18 de Buenos Aires.

A partir de las memorias de estos maestros, nos interesa indagar las prácticas de lectura y pensarlas situadamente, es decir, entenderlas en los territorios particulares en que se desplegaron. Así, en primer lugar abordamos la lectura en vinculación directa con la escuela. En este sentido, ante libros de lectura escritos desde Capital Federal y concebidos asimismo para ser leídos por un alumnado capitalino, estos maestros plantearon dudas e inquietudes. Pero, al mismo tiempo, podían rescatar la relevancia que esta práctica, y su enseñanza en las escuelas, tuvo en las poblaciones locales. Posteriormente, indagamos la significación que libros y lecturas tuvieron para los maestros, desde una mirada más personal, es decir, qué lugar estos sujetos en sí mismos le otorgaron a la práctica.

³⁶ Becaria de Investigación Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina. Correo electrónico: mayolmaga@gmail.com

Las perspectivas teóricas que funcionan como paraguas para este trabajo son la Historia de la lectura y la Historia social de la Educación. Respecto a la primera, entendemos la lectura como una compleja práctica cultural y recuperamos la figura de lectores y lectoras, en tanto sin ellos no existirían libros ni lecturas. Así, lectura y lectores pueden -y deben- ser historizados, situados en un contexto socio-histórico específico. Además, recurrimos a un concepto que consideramos fundamental: la territorialidad de la(s) lectura(s) (Parada, 2013). La segunda perspectiva comprende que los fenómenos educativos son variados y complejos, están temporal y espacialmente situados, y se despliegan en articulación con las diversas dimensiones del contexto. Es central, asimismo, la consideración de las relaciones sociales e ideológicas de producción, apropiación y distribución de saberes (Cucuzza, 1996).

Para finalizar este apartado, nos interesa señalar que, en la Argentina, en los últimos años han aumentado las investigaciones cuyo objeto de estudio son las memorias de maestros y maestras de distintos puntos del país y en distintos períodos históricos. Podemos destacar así los trabajos de Flavia Fiorucci (2018) sobre maestros y maestras rurales o los de las investigadoras rosarinas Paula Caldo y Micaela Pellegrini-Malpiedi (2021) referentes a mujeres maestras como las hermanas Olga y Leticia Cossettini. Tomando como punto de partida los aportes de cada línea, nos interesa abordar aquí un tópico en particular, que aunque mencionado en algunos de estos trabajos, no ha constituido el objeto de estudio puntual: la relación entre los maestros y la lectura.

2. ESCUELAS, LIBROS Y LECTURAS: LA MIRADA DEL MAESTRO

El objetivo de este apartado es abordar cómo los maestros concebían la lectura en vinculación directa con la escuela, en el espacio patagónico. Las consideraciones encontradas en las crónicas seleccionadas transitan desde dos lugares. Por un lado, se centran en la interrogación y crítica respecto al contenido de los libros de lectura y/o texto por su inadecuación a las poblaciones locales. Pero, a la vez, evidencian que estas mismas poblaciones daban relevancia a la lectura y eran capaces de aprovechar o disfrutar las oportunidades que la escuela les otorgaba respecto a esta práctica.

Refiriéndose al primer sentido, encontramos numerosas críticas realizadas por Ripa al contenido de los libros que el Consejo Nacional de Educación proveía a las escuelas regionales. Señalaba la necesidad de adaptar “la escuela al medio”, incluyendo los libros. En un momento, relata la escritura de una carta al Inspector Seccional de Escuelas durante período en Cushamen, preguntándole a su superior:

¿Cómo congeniar la lectura de los libros comunes, que hablan de padres virtuosos, de calor de hogar, de higiene, etc. con la realidad de su vida raquíta?

Yo he oído a Francisca N., alumna de ocho años, leer en una página de su libro donde habla de un padre que se sacrifica por el hijo, para que tenga ropa, para que no pase frío. Un padre como miles que usted y yo conocemos. Y he visto a esa misma Francisca N., - mujer de ocho años- subir y bajar varias veces al día, quebradas de seiscientos y setecientos metros; y andar kilómetros a pie, “repuntando” chivos, mientras los hombres de la casa tomaban mate con la leña que ella misma llevaba. Y otro hermano, Miguel, de diez años, que se fue de la casa, huyendo de la vida que llevaba. Y cito estos casos como símbolo de los cientos que tengo anotados en un viejo borrador. (Ripa, 1980, p. 66)

Ante esta realidad, Ripa dudaba sobre la pertinencia de dejar leer a su alumna Francisca: “¿debía dejarla que leyera, que entendiera, para que supiese entrever la belleza de una vida mejor a la cual debe aspirar aunque sea india, o impedirle que leyera, para que, ignorando el placer, no sintiera lo inmenso de su dolor?” (Ripa, 1980, p. 66).

Este maestro reprochaba la extrañeza que en sus estudiantes “del medio aborigen” producían los textos elaborados por autores de Capital Federal, pensados para alumnos de ese distrito y allí

aprobados para el resto del país. Consideraba que ello dificultaba la enseñanza al hacerla aburrida y “porque refería a un mundo extraño para los niños que los leían. Como si se les hablara en un idioma desconocido” (Ripa, 1980, p. 106). Para argumentar, narraba una anécdota:

En una ocasión, les digo, en el libro de primer grado que utilizaba para la enseñanza de la lectura, aparecía junto a la generadora TABURETE, el dibujo que lo mostraba. Hube de explicar el significado de esa palabra tan extraña para el mundo de los pequeños que estaban aprendiendo a leer.

A los pocos días, uno de esos pequeños entró en la cocina donde yo hacía mi comida sobre un calentador Primus. Después de observarlo detenidamente, el pequeño preguntó: “¿Eso será lo que le llaman TABURETE?”. (Ripa, 1980, p. 106)

Ahora bien, este panorama del mundo letrado en las regiones rurales patagónicas se complejiza al mirar las memorias del maestro de Cushamen en conjunto con las de Romano y Fernández. Las prácticas de las poblaciones locales se desplegaban más allá de las consideraciones hechas por maestros y diversos funcionarios educativos.

Encontramos así que la lectura y los libros que circulaban en las escuelas eran importantes para alumnos y alumnas, o al menos para parte de ellos. Romano y Fernández refieren a una gran valorización del aprendizaje de la lectura -y en íntima conexión con esta, de la escritura- por parte de sus estudiantes. Por un lado, como posibilidad de disfrutar de la práctica. Por otro, como herramienta para desenvolverse en un mundo donde la escritura -incluso en medio de espacios predominantemente analfabetos- poseía un peso fundamental.

Fernández menciona en sus memorias, entre otras alumnas y alumnos, a quienes se habían destacado por su aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Recuerda a los “chilenitos”, según los denomina, Sepúlveda “devorando páginas de los libros en concentrada atención ante la explicación del educador”; a Vicente cuyo aprendizaje “fue tan admirable y tan rápido que al término del primero curso escolar, era un alumno con dominio completo de la lectura corriente y consciente y ejercitación práctica en las cuatro operaciones de la Aritmética”; y cierra con otro “discípulo óptimo”, Goyito, quien había convivido varios años con el maestro y que al despedirse - ante la mudanza a la familia Fernández a otra localidad- “sus lágrimas afluyeron a sus ojos, ante el abrazo paternal. Su enojo mayor era que lo priváramos de la lectura” (Fernández, 2012, p. 57). Romano, por su parte, cierra su diario “rindiendo un humilde homenaje” a alumnos que habían fallecido ahogados entre 1931 y 1933 en el Río Agrio, que atravesaba el pueblo Las Toscas. De estos estudiantes que tenían entre 10 y 18 años de edad, rescata sus aprendizajes de la lectura, la escritura y los cálculos. Recuerda que María Ester le había escrito una carta solicitando ir a la escuela a escribir porque sabía muy poco, que su aprendizaje fue muy laborioso y que contrarió las ideas previas del mismo maestro: “muchas veces pensé que jamás asimilarías el alfabeto. Pero querías aprender... Me parece ver aún tu carita encendida de vergüenza y de rabia! Y aprendiste al fin...” (Romano, 1934, pp. 103-104). También rememora a Venancio, hijo de indígenas que en poco tiempo aprendió a leer y escribir y que, además, enseñaba el alfabeto a su propio padre.

3. MAESTROS Y LECTURAS ¿FUERA? DE LA ESCUELA

Las memorias refieren tanto al lugar de la cultura escrita dentro de la escuela como fuera de ella. La relación de los maestros con los libros y la lectura no se circunscribía al espacio escolar propiamente dicho. Por el contrario, las crónicas dan cuenta de una extensa interacción con los textos escritos.

Los maestros leían, eran lectores. ¿De qué tipos de textos? De acuerdo a lo señalado por las fuentes, libros, diarios y revistas. No accedían a una numerosa cantidad de escritos ni tampoco a multiplicidad de géneros. De hecho, eran los maestros los principales proveedores de textos impresos en las localidades, particularmente en las regiones rurales de estos Territorios. Romano,

por ejemplo, señalaba, respecto a la zona rural de Península San Pedro: “se vive allí aislado e ignorante de lo que ocurre en el resto del mundo civilizado; solamente por intermedio del maestro llegan noticias, libros, revistas, diarios, etc.” (Romano, 1934, pp. 28 -29). Esto, además, coincide con testimonios de distintos pobladores que fueron alumnos o alumnas de las escuelas patagónicas. De todos modos, no debe considerarse que lo sucedía en relación a la lectura fuera de la escuela transitara por caminos separados de lo que sucedía dentro de ella. Por el contrario, para estos maestros el lugar de la escuela era central en cada uno de los aspectos de su vida, y lo mismo se observa en términos de libros y lectura.

La pertenencia a la escuela común, su identidad como maestros, era fundamental en la relación que estos sujetos establecían con los textos escritos. La lectura estaba ineludiblemente anclada en su quehacer docente. O, al menos, eso es de lo que ellos decidieron, por los motivos que fuera, dejar constancia en sus crónicas.

En esta instancia, recuperamos concretamente las memorias del maestro Fernández, ya que son elocuentes al respecto. Este docente escribió que los educadores se ilustraban en obras pedagógicas y de cultura general y, a la par, encontraron “como faros luminosos, como columnas de sabiduría, cultura y erudición, tres fuentes a las que nos abrazamos en lectura y reflexión como náufragos a un madero flotante” (2012, p. 119). Esas tres fuentes eran publicaciones periódicas: el diario La Nación, El Monitor de la Educación Común y la revista Nativa. Tal como lo entendía este maestro, la presencia de estos impresos adquiría mayor relevancia para los docentes patagónicos por los rasgos “inadecuados para la ampliación de conocimientos” de los ambientes donde desempeñaban sus tareas.

Así, la lectura de El Monitor aportaba un “refrescamiento cultural” particularmente palpable en las escuelas de “desolados lugares”. Por ello, señala que “hojeábanse con sed de información us ilustradas páginas, que incitaban al perfeccionamiento cultural, inyectando en el espíritu a veces decepcionado del docente, soplos de renovación y optimismo; conceptos científicos, sociológicos, históricos, etc.” (Fernández, 2012, p. 120).

Una posible explicación a este tipo de descripciones ancla en los mandatos impuestos a maestros y maestras, entre los que se encontraba la posesión de cierto -aunque nunca muy profundo- capital cultural. No obstante, también nos interesa recuperar otras voces maestras que advierten que esa tarea no siempre era tan sencilla de sobrellevar.

Un maestro podía agarrar un libro de entre los pocos que poseía y podía intentar leer, intuyendo que así lograría distraerse por un momento. “Quería distraerme leyendo” afirma Romano (1934). La lectura aparecía, entonces, también en su sentido recreativo, como una vía de escape momentánea a las responsabilidades del magisterio y al aislamiento que atravesaban los maestros. “¿Qué cosa más grata en esta soledad que sentarse frente a un libro, aunque el libro sea un árido texto, con un tibio mate entre las manos?” se preguntaba Ripa (1980, p. 71).

Sin embargo, esa acción podía quedar en el mero intento, porque entraban en juego otras variables. Era difícil abstraerse de las condiciones en que vivían y desempeñaban sus tareas. Por un lado, la sensación de encontrarse en lugares desconocidos, solos y separados de todo lo -para ellos- conocido. En este sentido, Romano caracteriza los primeros días de su llegada a la escuela de Península San Pedro como llenos de amargura y desasosiego: no encuentra palabras de aliento ni consuelo y está aislado del mundo y del vecindario. En esa situación, señalaba:

La llegada de la noche me atormentaba. Afuera, el ulular del viento y el ladrido de los perros. Adentro, ruidos extraños, maderas que crujían. Quería distraerme leyendo; pero era imposible. Entonces apagaba la vela, cerraba los ojos y no los abría durante toda la noche. (Romano, 1934, p. 25)

En noviembre, cae en Cushamen una tardía nevada que pinta toda la extensión del valle. Ante esa condición climática, es que Ripa prepara su mate y abre el libro. Pero tampoco va a poder leer:

En la mañana que nace, el silencio oprime. Es un silencio virgen sobre una tierra virgen [...].

Leo con el mate tibio entre las manos: quiero leer, concentrarme como todos los días. No puedo.

El silencio se me impone, me turba. Me siento alejado del mundo. Separado de toda vida. (Ripa, 1980, p. 71)

Pero también sucedía que las dudas e inquietudes vinculadas a la escuela terminaban dominando la mente y concentración de estos docentes. El maestro Ripa comenta una ocasión donde tuvo que llenar, de acuerdo a los datos de sus alumnos y alumnas, las fichas de un censo ordenado por la Comisión Nacional de Ayuda Escolar. Sin embargo, consideró que esas fichas no eran papeles sino vidas y se preguntó si alguien leería “con sentido humano” la información que él consignaba., contestándose a sí mismo que no.

Con esa convicción he cerrado el paquete y me he acostado. He abierto un libro, pero aunque, mecánicamente, mis ojos han recorrido los renglones y mis dedos pasado las páginas, no he podido leer. Porque las fichas, con sus amargos datos, han seguido bailando ante mí.

Así he apagado la luz y he intentado dormir. Pero en vano he dado vueltas en la cama. (Ripa, 1980, p. 64)

En síntesis, los fragmentos destacados en este apartado dan cuenta que los maestros patagónicos establecían relaciones con la palabra escrita en su condición de lectores pero que ese vínculo era, a la vez, complejo.

4.A MODO DE CIERRE

Durante el recorrido propuesto nos ocupamos de las que los maestros establecían con la lectura en la Patagonia argentina entre 1914 y 1946. Para ello, revisamos las memorias de Demetrio Fernández, Julián Isidoro Ripa y Santos S. Romano, quienes se desempeñaron como maestros y directores de diversas escuelas, principalmente rurales pero también algunas urbanas, situadas en los Territorios Nacionales de Neuquén, Río Negro y Chubut.

A partir del análisis de estas crónicas, es posible señalar que la lectura estuvo presente en las escuelas y poblados patagónicos durante la primera mitad del siglo XX. Las prácticas eran complejas, condición íntimamente vinculada con el hecho de que las mismas estaban atravesadas por la territorialidad. Los espacios geográficos y sociales desde y donde estos maestros leían, marcaban sus prácticas. Las críticas realizadas a los libros escolares enviados por el Consejo Nacional de Educación, las pretensiones de escapar momentáneamente de las propias condiciones de vida y de ejercicio de la profesión y la imposibilidad de hacerlo por las mismas razones, en todo ello se percibe cómo el territorio atravesaba la lectura y a los lectores.

No es la intención aquí afirmar que hubiera una determinación entre el espacio y la apropiación que estos actores realizaban de lo leído, o que dicha relación fuera unívoca. Pero estas aproximaciones permiten afirmar que las prácticas de lectura poseen una historicidad, la cual está marcada por los sujetos, los tiempos y los territorios. Y que los lectores también tienen una historicidad.

REFERENCIAS

Caldo, P. y Pellegrini-Malpiedi, M. (2021). Niños y niñas escolarizadas según los libros de dos maestras argentinas, años 1930. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 323-346. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10929>

- Cucuzza, R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En: R. Cucuzza (Comp.) *Historia de la Educación en debate* (pp. 124-146). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Fernández, D. (2012). *La escuela patagónica. Reminiscencias de un maestro. 1914-1946*. Secretaría de Cultura del Chubut.
- Fiorucci, F. (2018). Relatos de la docencia rural: la escuela que contaron los maestros (1920-1950). En F. Fiorucci F. y L. G. Rodríguez (Comps.), *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (pp. 79-114). Universidad Nacional de Quilmes. <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2018/06/e-book-IntelectualesdeEducaconyelEstado-Fiorucci-Rodriguez.pdf>
- Parada, A. (2013). La Historia de la Lectura en su encrucijada. En: Parada (Dir). *Cruces y perspectivas de la cultura escrita en la Argentina: Historia de la Edición, el Libro y la Lectura* (pp. 29-56). Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Romano, S. (1934). *¡Patagonia! (Del diario de un Maestro)*. Talleres Gráficos R. G. Porcel.
- Ripa, J. (1980). *Recuerdos de un maestro patagónico*. Marymar.

Dinámicas de inclusión/exclusión en una escuela secundaria neuquina: tensiones entre el proyecto educativo y el edificio escolar.

Inclusion/exclusion dynamics in a Neuquén secondary school: tensions between the educational project and the school building.

Luciana Ayelen Machado¹

Palabras clave: Escuela Secundaria – dinámicas inclusión/exclusión- espacialidades-universalización.

En este trabajo se muestran resultados de los primeros análisis de dos proyectos de investigación que tienen por objetivo, a modo general, indagar acerca de los usos de los espacios escolares: PISAC II “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” y el proyecto de investigación “Espacialidades en la escuela secundaria: corporalidades, discursos y materialidades en la producción del orden escolar” (FaCE-UNCo).

En esta ponencia acercamos un análisis que permite articular algunos de los objetivos de ambos proyectos: por un lado, el vínculo entre espacios escolares y proyecto educativo; por otro, el estudio de los espacios escolares en su implicación con dinámicas de inclusión y exclusión. Para esto, se abordará la escuela secundaria más antigua de la muestra de la ciudad de Neuquén, que denominaremos A. El abordaje de este único caso se fundamenta a la intención de tensionar el espacio escolar -considerando la historicidad del edificio- con el proyecto educativo nacional en lo que respecta a la universalización de la escuela secundaria. Del análisis de las entrevistas surgieron tres dimensiones de la población a la que atiende la escuela, que muestran los límites del edificio para la concreción de esa obligatoriedad: el lugar de procedencia, la movilidad reducida e identidades de género. Por cuestiones de espacio, en esta ponencia sólo desarrollaremos las dos primeras. Estas dimensiones operan sobre el espacio escolar ya sea mediante demandas concretas, en el reconocimiento de sus límites o en tanto posibilidades de acción.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Argentina.
lucianaayelenmachado@yahoo.com.ar

Para el PISAC II, se planteó un estudio comparativo de casos, siguiendo un abordaje cualitativo. Se seleccionaron 15 escuelas secundarias urbanas de gestión estatal agrupadas en la región de Gran Buenos Aires, Centro y Patagonia, ciudad de Neuquén. Algunos de los análisis realizados para el Informe Final, se retoman en este escrito. Para el proyecto de investigación de la FaCE utilizamos la misma muestra de escuelas de la ciudad de Neuquén. La indagación se llevó adelante a través de relevamiento documental, entrevistas semiestructuradas, encuestas a estudiantes del anteúltimo año, observaciones y fotografías del cotidiano escolar.

El abordaje metodológico y conceptual recupera los aportes del giro espacial (Massey, 2005), que discuten la noción del espacio como “contenedor” de las prácticas sociales y como un elemento dado, para mostrar los modos en que las relaciones sociales operan en su producción.

Obligatoriedad de la escuela secundaria. Dinámicas de inclusión/exclusión

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, que extendió la obligatoriedad del nivel secundario, tuvo como uno de sus efectos concretos la incorporación de nuevos sectores que por primera vez pudieron tener acceso real a ese nivel educativo, en tanto proyecto educativo nacional. Esto ha puesto en evidencia las falencias del formato y de la gramática escolar para garantizar la inclusión, lo cual ha tenido como consecuencia la profundización de la brecha de desigualdad educativa, así como la producción de las propias exclusiones (Southwell, 2008 y 2011; Dussel, 2007). Pensar en qué escuela queremos incluir a todos y cuáles son algunas de las marcas que producen las exclusiones es uno de los objetivos de nuestro trabajo. Aquí presentamos un corte arbitrario de estas marcas ante otras que podrían ser abordadas para abarcar la complejidad de esta disputa; sin embargo, creemos que es una posible entrada a estas discusiones.

En el caso de la escuela de estudio, su edificio también ha dejado en evidencia las dificultades para dar respuesta a esta nueva población. Población que, aún a más de 15 años de esta obligatoriedad, seguimos insistiendo en denominar como nueva. Una posible respuesta a esta observación podemos encontrarla en que su carácter de novedad aún se sostiene justamente en imposibilidad de tramitar las necesidades, demandas y expectativas con que ingresan estos otros sectores sociales. Imposibilidad anclada en las dificultades anteriormente señaladas. Como se menciona en numerosos textos que estudian el nivel, la matriz original de la escuela secundaria argentina tuvo como fundamento la homogeneización de los sujetos sociales que accedían a ella, con una impronta generalista y enciclopedista. Es recién promediando el siglo XX que la expulsión y/o deserción comienzan a ser tema de preocupación lo cual tuvo como consecuencia algunos intentos de modificación de esa matriz, con expectativas más focalizadas en la década del '90 (Southwell, 2011).

El proceso de masificación implicó el período que transcurrió desde 1993 hasta la actualidad, en el cual se consolidó la obligatoriedad educativa. Esta definición de proyecto educativo a nivel nacional ha demandado a las escuelas la capacidad de reinención y resignificación de la matriz fundacional en pos de desafiar el formato hegemónico, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación (Southwell, 2011), para lo cual se torna necesario encontrar grietas que habiliten opciones para la concreción de trayectorias educativas anteriormente excluidas.

Pensar la inclusión en el nivel secundario implica revisar la construcción de la identidad del nivel. Una identidad que desde su constitución se ordenó en torno a una “equivalencia discursiva entre inclusión y homogeneización” (Southwell, 2008, p.24). Entonces, si entendemos las identidades como procesos históricos y contingentes, podemos pensar que esa matriz homogeneizadora que le da identidad al nivel secundario, puede ser modificada.

Este breve recorrido por la constitución del nivel secundario, nos permite hacer visible una tensión -entre muchas otras posibles- que se plantea en las entrevistas realizadas en la escuela A y que remite a la mutua constitución del edificio con el proyecto pedagógico: la tensión entre el edificio y

la universalización del nivel. En este sentido, abordaremos dos dimensiones que, entendemos, obstaculizan una universalización plena en vínculo con los que pueden suponerse como límites del edificio (tal como lo perciben lxs entrevistadxs): la ausencia de comedor y la imposibilidad de ingreso y permanencia de personas con movilidad reducida.

Compartimos lo expresado en numerosas investigaciones sobre la articulación entre arquitectura escolar y pedagogía en cuanto a que el vínculo entre el espacio y el proyecto educativo no es lineal. En ese sentido, podríamos pensar que los modos en que se configuran los espacios escolares a partir de las acciones de lxs sujetxs, como resultado de prácticas y de relaciones que contribuyen a la producción de dinámicas de inclusión/exclusión. Se le otorga relevancia, en este marco, a la dimensión física o material del espacio escolar y, con ella, a los modos en que se produce, sosteniendo la pregunta por cómo el espacio puede ser pensado como efecto de una intervención pedagógica (Serra, 2018). Estas tensiones, habilitan preguntas por las dinámicas inclusión/exclusión, como producto de ellas, así como posibles productoras de otras.

Espacialidades escolares: inclusiones, límites y posibilidades

Para analizar la espacialidad escolar, partimos del concepto de giro espacial que refiere a una nueva preocupación por el espacio y las espacialidades. El abordaje de las espacialidades se sustenta así en una perspectiva antiesencialista del espacio que, incluso en la consideración de su materialidad, no puede entenderse como un dato *a priori*, como el mero contenedor de ciertas prácticas (Massey, 2005). Por el contrario, partimos de la comprensión del espacio como una identidad inacabada que no preexiste a las relaciones sociales, sino que es producto de las mismas. Así, el espacio puede ser pensado como efecto de una intervención pedagógica (Serra, 2018, p. 41). Es necesario resaltar a los fines específicos de nuestro análisis, que esta espacialidad implica una materialidad que participa en la construcción de lo escolar y que contribuye de distintos modos a la configuración, concreción u obturación del proyecto pedagógico.

La escuela A, es una institución creada en 1943 como Escuela Técnica de Oficios de Neuquén, en el año 1947 pasa a ser Escuela Profesional de Mujeres con una inclusión de Bachillerato Común y hasta 3er año del Magisterio Superior. En 1955 se crea el Departamento de Aplicación y el jardín de infantes. Esta escuela funcionó en un edificio diferente al que se encuentra en la actualidad. El edificio en el que funciona actualmente fue construido en 1969, momento desde el cual fue compartido con el nivel primario, como departamento de aplicación.

El edificio está emplazado en la avenida principal de la ciudad. Su configuración arquitectónica es de tipo claustro. En planta baja se desarrolla el nivel primario y algunas oficinas del nivel secundario. En primer y segundo piso, a los que se acceden únicamente por escaleras, funciona el nivel secundario y en el segundo un instituto terciario (turno vespertino). Si bien es el edificio de nivel secundario más antiguo de la ciudad de Neuquén, lejos está de las fastuosas escuelas normales de la región del Litoral o de Buenos Aires, con sus salones de actos, altísimos techos y puertas y escaleras de mármol.

Este edificio fue construido con el objetivo de alojar allí al Departamento de Aplicación y a la Escuela Normal. En 1969, ya en funcionamiento en el actual edificio, se cierra el Magisterio y en 1971 se abre el Profesorado en Enseñanza Básica que no tendrá edificio propio sino hasta 1997 a la ex escuela de policías, a más de 20 cuadras del departamento de aplicación. Así, el edificio de la escuela A, tuvo como uno de sus objetivos la formación docente, función que tuvo hasta que el IFD -que allí se constituyó- logró la mudanza a un edificio propio. De este modo, su construcción en forma de claustro, con balcón desde el primer y segundo piso hacia planta baja, parecía cumplir con las expectativas de ese proyecto educativo.

Podemos ver cómo el proyecto educativo inicial fue mutando al diversificar los niveles que conviven en un mismo edificio lo cual ha implicado -hasta el día de hoy- conflictos vinculados al

uso, a la circulación, a los espacios compartidos y, con ello, a algunos límites en la infraestructura espacial.

“Un espacio para nosotros. Un lugar para sentarse a comer”

Planteamos anteriormente que una de las dimensiones surgidas de las entrevistas se relaciona con el radio de la población que asiste a la escuela y, con ella, los modos en que ésta dirige la incorporación de una población que no pertenece al barrio donde se emplaza la escuela y la construcción de un edificio para recibir a una población diferente en relación al sector de procedencia.

Acompañando los procesos históricos del nivel secundario descriptos, en la entrevista al equipo directivo y a las docentes se señala que hasta hace unos años la población que atendía la escuela provenía del barrio de su emplazamiento, es decir de sectores medios con viviendas en el centro de la ciudad. Según las descripciones realizadas en las entrevistas, hoy la población que asiste a la escuela A proviene de sectores del Este y del Oeste de la ciudad, así como de localidades vecinas. Esta ampliación del radio muestra para los entrevistados una limitación del edificio en la posibilidad de alojar a quienes no tienen la oportunidad de regresar a sus hogares entre el horario escolar y el contraturno.

Entrevistadora (E): ¿Qué espacios creen que le falta a la escuela?

Estudiante 1 (E1): Un espacio para nosotros. Un lugar para sentarse a comer tranquilos. En el segundo o tercer piso porque en planta baja está primaria. O un aula, la sala de videos... (Entrevista grupal a estudiantes. Escuela A. 19 de septiembre de 2022)

En este, y otros pasajes de entrevistas, se observa la importancia que le dan los distintos actores institucionales a la posibilidad de contar con un espacio que sirva para que los estudiantes puedan habitar la escuela, atendiendo a una dificultad que el mismo edificio impone. Si bien hay una cocina pequeña en la cual se prepara el refrigerio que se provee en los recreos, el edificio no cuenta con un espacio que les permita permanecer entre el contraturno y el horario de clase a aquellos que asisten desde sectores muy alejados. El edificio no fue construido con la perspectiva de atender esas necesidades.

“Vamos a tener que decirle que no”

Otra arista que puede ser relevante para el análisis es la inclusión de estudiantes en algunas situaciones de movilidad reducida, como pueden ser estudiantes embarazadas o estudiantes en situación de discapacidad.

La escuela A, como se describió anteriormente, tiene dos plantas a las que se accede únicamente por escalera, con un baño para personas en situación de discapacidad ubicado en la planta baja en la que funciona la escuela primaria. En relación a esto, no se evalúa una modificación en caso de que fuera necesario, sino que se percibe la materialidad del espacio como una barrera con poca posibilidad de ser franqueada y que impide la concreción del derecho a la educación para cualquier estudiante que estuviera en esa situación:

D: O sea una silla de ruedas tampoco puede acceder. Un estudiante que tenga una discapacidad de movilidad tampoco podría acceder a esta escuela, ¿no?... No sé el día que venga un estudiante, por eso digo, que tenga una discapacidad en la movilidad... Y, vamos a tener que decirle que no... que no vamos a poder inscribirlo, que no va a poder venir a esta escuela ... (Entrevista Equipo Directivo. Escuela A. 23 de agosto de 2022)

Otra situación que se narra en las entrevistas y que muestra también las limitaciones del edificio, tiene que ver con la presencia de una estudiante embarazada.

E1: Una chica embarazada tampoco. Tiene que subir cuatro mil escaleras.

E2: Yo tengo una compañera que está embarazada. ... decíamos vamos a uno deprimaria para que mi compañera no suba. Negociar estar en otro lado...lo planteamos a la preceptora. Le dijimos, en vez de subir tanto hasta arriba ella está bien cansada, pero nosotrxs la ayudamos... la idea es que estemos todos. (Entrevista grupal a estudiantes. Escuela A.19 de septiembre de 2022)

Tanto en lo que respecta a situaciones de discapacidad como de embarazo, se observa que se ve a la estructura del edificio como un límite. Según lo expresado por lxs estudiantes, podría resolverse de algún modo, como refuncionalizando los usos, pero sin embargo y, contradictoriamente, se concibe al espacio como algo dado, naturalizado, que no puede ser modificado para atender a las necesidades por ellxs mismxs expresadas.

Conclusiones

Remitiéndonos al objetivo de este trabajo, que es analizar los espacios escolares de una escuela de la ciudad de Neuquén en la dinámica de los procesos de inclusión y exclusión como históricos, hemos abordado dos dimensiones de la población estudiantil en las que se pone a jugar la tensión entre el edificio y el proyecto de universalización del nivel secundario.

Afirmamos anteriormente, que no entendemos las relaciones entre materialidad y proyecto educativo como de determinación. Sin embargo, en el caso de la escuela A podríamos decir que, a partir de las percepciones de sus entrevistadxs, pareciera que esa es la lógica que allí opera. En esta institución -a diferencia de otras de las escuelas estudiadas que no fueron compartidas en este escrito- pareciera operar la naturalización del espacio y de las prácticas pedagógicas que lo configuran de modo tal que se percibe una materialidad determinante, al menos para la tensión aquí desplegada.

Si bien, en los dichos de lxs entrevistadxs adultxs se sostiene que es necesario el cambio material para concretar la posibilidad de brindar opciones igualitarias a quienes asisten, son lxs estudiantes quienes abren posibilidades, otros modos de habitar la escuela y de alojar a quienes forman parte de ella. La materialidad parece excluir de esta escuela tanto a quienes deben pasar largas jornadas sin un espacio para permanecer, como para quienes tienen movilidad reducida o aquellxs que manifiestan identidades que disputan el binario para el que fueron construidos los sanitarios escolares. Pero también excluyen las limitaciones por las que se responsabiliza al edificio y que operan tan naturalizadas que obtura la reflexión sobre la potencia.

Es interesante resaltar que en las entrevistas a lxs adultxs, estas limitaciones del edificio son vistas como determinantes, en tanto estructuras dadas y naturalizadas sin posibilidad de modificación alguna. Sin embargo, son lxs estudiantes quienes, a pesar de que entienden el edificio del mismo modo, plantean opciones para redefinir los usos de algunos espacios en pos de habilitar la posibilidad de ingreso y permanencia de sus pares, como apertura de puertas que invitan a pasar un umbral que supone un espacio de construcción de lo común.

Ante la pregunta acerca de cómo pensar las dinámicas de inclusión/exclusión en vínculo con los edificios escolares, podemos decir -que en principio- lo hacemos de modo contingente, precario, en la resignificación y refuncionalización de los espacios en pos de modos más igualitarios y más justos de estar en las escuelas y, en esa operación, de permitir la concreción de los proyectos educativos que sean coherentes con ellos. Esto nos implica en nuestra responsabilidad política -como docentes, como investigadorxs- de intervenir en las escuelas teniendo como horizonte la justicia y la igualdad, no ya como homogeneización sino como la inclusión de las diferencias. Es decir, producir espacios -materiales y simbólicos- de igualdad tanto en la posibilidad de acceso que

habilita la obligatoriedad, como en brindar las mejores condiciones posibles para que la permanencia tenga lugar.

Podríamos pensar así en una operación que pone a “la igualdad como punto de partida, que se diferencia en el trayecto que hace recorrer, pero sin dejar de ofrecer un punto de llegada común... la diferenciación no está siendo puesta en el... sino en la institución educativa que debe desarrollar estrategias distintas para alcanzar un derecho común.” (Southwell, 2011, p. 76). En este caso, la redefinición, el reclamo, la reconfiguración de espacios físicos, que incluyan y que nos involucren con la convicción política de esa igualdad como punto de partida en busca de construcción de lo común sin que la ausencia de comedor, la presencia de escaleras o los baños binarios, operen como excusas que se constituyan en marcas exclutoras. En las voces de lxs estudiantes está el nosotros, la posibilidad de pensarse como un colectivo que incluye y que busca grietas en el edificio que, lejos de derrumbarlo, permita construirle nuevos sentidos a sus cimientos.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122).
- Dussel, I. (2007). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones, en Leonor Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. pp. 101-127.
- Serra, S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, III(IV), 36-43.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta educativa*, 15 (30), 23-35. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10697/pr.10697.pdf
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6. (1), 67-78. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf

Educação, Utopia e Distopia: Belo Horizonte e La Plata na virada do século (1884-1897)

**Education, Utopia and Dystopia: Belo Horizonte and La Plata at the turn of the
century (1884-1897)**

Frederico Alves Lopes³⁷

Palavras chave: Educação; Belo Horizonte; La Plata; Utopia; Distopia.

Introdução

O presente trabalho em andamento objetiva compreender os processos educativos que se desenvolveram no seio das construções de La Plata e Belo Horizonte, ambas cidades planejadas e construídas ao final do século XIX. O foco da investigação de doutorado é, desta maneira, um estudo comparativo que busca investigar as semelhanças e singularidades do surgimento das capitais do estado de Minas Gerais (Brasil) e da província de Buenos Aires (Argentina).

Tal delimitação do objeto vem da necessidade de compreender a imbricada relação entre o surgimento das cidades-capitais – através do urbanismo moderno – e a formulação do novo cidadão – objetivo da pedagogia moderna -, ambos forjados sobre a aura republicana que se instala na realidade social argentina e brasileira naquele período.

Fundadas em 1884 e 1897, La Plata e Belo Horizonte, respectivamente, foram, antes de tudo, cidades imaginadas. Construídas para serem capitais - a primeira, para a província de Buenos Aires; a segunda, para o estado de Minas Gerais - foram elas sonhadas para afirmar o processo de modernização, pelo qual passavam as repúblicas Argentina e Brasileira no final do século XIX.

La Plata surge para ser a capital da província de Buenos Aires, após o conflito com o poder nacional, deixando a cidade de Buenos Aires como capital nacional, devendo a província construir uma nova capital; Belo Horizonte, por sua vez, é criada para substituir Ouro Preto, deixando para trás o passado escravocrata e colonial mineiro. Desde modo, elas sustentam em seus planos o sonho de cidades harmônicas e ideais.

Aproximar as capitais - mineira e bonaerense – a partir deste momento, para enfatizar a história do processo de tentativa de modernização das duas regiões latino-americanas, permitindo compreender suas singularidades e semelhanças, fixando, como pano de fundo, as duas capitais como utopias concretas (BLOCH, 2005), e as contradições postas desde o momento de suas fundações.

Nesse aspecto destoam na planta da cidade a efetivação de duas formas diferenciadas de alocação da população: a 'cidade de privilégios', com arruamentos modernos, infraestrutura urbana, edifícios suntuosos, população proprietária e civilizada, identificada principalmente pelos comerciantes e funcionários públicos e a 'cidade de provisoriiedades' de recorte irregular, de ausência de equipamentos modernos, das cafuas e casebres, habitadas pelas camadas 'mais ínfimas da sociedade', de hábitos grotescos - um problema para as elites políticas e um temor em potencial para a área urbana racionalizada (VEIGA, 2002, p. 328).

³⁷ Doutorando Latino-Americano em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), sob orientação da professora Cynthia Greive Veiga; Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Cláudio/MG, Brasil. Correo electrónico: frederico.lopes@uemg.br

José Márcio Barros (2005), antropólogo que também realizou um trabalho de comparação entre as duas cidades latino-americanas, assim se expressa quanto aos muros platense e belo- horizontino:

Belo Horizonte e La Plata nasceram com uma contiguidade repartida, meio que divididas em duas, cortadas por avenidas que separavam e emolduravam a conformação da zona suburbana e rural. São avenidas que configuravam os ideais fundantes de uma nova cultura e comunicação moderna. (BARROS, 2005, p. 19).

As respectivas avenidas representam ideais modernos, sobretudo a partir da preocupação da mobilidade urbana. Contudo, existe, também, uma clara inquietação com a “defesa” da cidade, expressada no controle daquilo que está fora, daqueles que não são habitantes da urbanidade da capital.

No caso aqui examinado, duas avenidas, duas “fronteiras” foram estabelecidas, mas sob o símbolo da ambiguidade: Contorno e Circunvalación são limites, mas também bulevares; são “muralhas”, mas também vias de circulação e de comunicação (BARROS, 2005, p. 18).

Neste trabalho de doutoramento, buscar-se um recorte geográfico, no caso, Belo Horizonte e La Plata; além do recorte histórico, o momento específico de construção das duas cidades (1884 e 1897). Deste modo, têm-se o objeto de investigação delimitado histórico e geograficamente, na tentativa de problematizar a utopia moderna de ambas cidades-capitais, pois como diria Miguel Arroyo (1997, p. 37), a certeza de que não é suficiente "planejar uma cidade na racionalidade moderna para ser moderna, que este processo passa pela capacidade política e cultural de acolher e processar as reivindicações dos cidadãos”, buscando-se incorporá-los também “como sujeitos de direitos” (ibdem).

Metodologia

Tornar claro que as questões que orientam a escolha dessa pesquisa anteveem das inquietações surgidas ao longo da experiência acadêmica, sobretudo na produção da pesquisa monográfica e, posteriormente, dissertativa. Nos estudos de graduação e de mestrado tive a oportunidade de entrar em contato com o campo teórico e prático das utopias e das potencialidades e dilemas das cidades contemporâneas.

Para alcançar os objetivos expostos nessa empreitada, recorre-se, primeiramente, “à noção ampliada de educação, considerando-se que a ação educativa era exercida por várias ‘instituições’, concomitantemente à escola”, como esclarece Mônica Yumi Jinzenji (2012, p. 155), pois que variados outros espaços durante o século XIX encerraram a importante função na transmissão de valores, "comportamentos e na difusão de conhecimentos, entre eles os romances, jornais, revistas, sermões, apresentações teatrais, festas, pinturas e a criação de estabelecimentos, como sociedades literárias, científicas e bibliotecas” (JINZENJI, 2012, p. 155).

Assim sendo, para lançar luz aos processos educativos desenvolvidos na construção de La Plata e Belo Horizonte, utiliza-se como instrumentos de coleta de dados: 1) uma revisão bibliográfica ampla e profunda sobre pesquisas que se debruçam na compreensão dos momentos históricos de construção das duas cidades na virada do século; 2) análise, através de fontes históricas em andamento, no Arquivo Público Mineiro, Arquivo da Cidade de Belo Horizonte, Museu Histórico Abílio Barreto, Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos- Muquifu, Archivo General de la Nación, Archivo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Archivo Histórico del Museo de La

Plata, Museu Dardo Rocha.

Por fim, vale sublinhar os ensinamentos metodológicos da pesquisadora Dea Fenellon (1989, p. 147), quanto à pesquisa em história da educação: “os fatos históricos não têm voz em si mesmos, como diziam os positivistas”, pois que procurarei “dar voz aos fatos, interrogando as evidências”, sejam elas documentais, fotográficas, literárias, bibliográficas ou outras que surgirem ao longo do trabalho, considerando a menção de que “quem constrói os fatos é o pesquisador, do seu diálogo com as evidências é que se produzem os fatos históricos” (ibdem).

Considerações

Partimos das indagações: o que significa a cidade? Qual a sua razão antropológica, aquilo que nos leva a fundá-las, reunir e viver nelas?

Com início pelo termo em latim civitas, o vocábulo cidade originalmente denota “condição ou direitos dos cidadãos”. A palavra grega urbs, por sua vez, abrange seu aspecto material, urbanístico da cidade, com seu traçado urbano das ruas, casas, praças e palacetes. “De forma sintética a palavra “cidade” congrega duas dimensões: polis/civitas e a urbs. “Por polis (grego) ou civitas (latim) a cidade é entendida como a reunião das pessoas num agrupamento coletivo, em torno de um Bem Comum e de uma origem”, um presente e um destino que se quer compartilhados (BRANDÃO, 2013, p. 38). Assim, essa primeira dimensão representa o aspecto sócio-político da organização dos moradores enquanto cidadãos. A outra dimensão, a Urbs, “é o termo que usamos para designar o espaço e os edifícios que construímos para dar lugar a essa reunião” (ibdem). Ou seja, erguemos a cidade, seus espaços e edifícios, como um local para “encontrarmo-nos com os outros e para construirmos a nós mesmos, a nossa liberdade e a nossa felicidade” (ibdem).

Na América-Latina, na virada dos séculos XIX para o XX, La Plata, na Argentina, e, Belo Horizonte, no Brasil, foram as duas primeiras urbes planejadas e arquitetadas sob a tônica “moderna” - racional e geométrica, que prescreviam a salubridade, beleza e a higienização dos espaços como elementos centrais.

Lo que más me entusiasma, en este gran cambio de regeneración argentina, no tanto es la grandeza que adquiere a Nación tomando por Capital a Buenos Aires, la región austral de toda la República, como la grandeza que adquiere colocando su capital en el más grande y bello puerto sud-americano del Atlántico, sin alejarse, por decirlo así, de su viejo asiento, pues queda ligado con él, formando como dos ciudades en una (ALBERTI apud NICOLINI, sem ano, p.43).

Diferentemente das inúmeras intervenções urbanas executadas em várias cidades, tanto na América (Washington) quanto na Europa (Paris), Belo Horizonte e La Plata têm suas origens num ato criador único e externo. Para elas, cabe aqui o conceito de “cidades novas”, que referem-se, de forma geral, a espaços “planejados e criados conscientemente em resposta a objetivos claramente formulados”, implicando “a existência de uma autoridade suficientemente efetiva para assegurar o lugar, reunir os recursos e exercer um controle contínuo até que a cidade alcance um tamanho viável” (GALANTAY apud ARRAIS, 2009, p. 66).

Todavia - apesar do urbanismo moderno desempenhar um papel fundador nos planejamentos das duas capitais, pois é, sobretudo, com o advento do urbanismo enquanto ciência no século XIX, que a cidade adquire a função social de educar para novos valores da modernidade, através da calculabilidade, precisão, controle e razão -, vale salientar que Belo Horizonte e La Plata não nascem modernas. Elas foram se fazendo modernas, em um processo lento e conflituoso. Porquanto, é na “passagem de uma representação da cidade como mero abrigo, espaço de

reprodução biológica das camadas populares para a cidade como espaço de igualdade, de convívio entre iguais que acontece a civilização da cidade” (ARROYO, 1997, p. 24).

Os resultados parciais nos levam a concluir que as cidades utópicas platense e belo-horizontina no próprio ato fundacional já apresentam suas limitações modernas, com as villas misérias e cafuas surgindo antes da construção citadina. E, para fora das Avenidas do Contorno e Circuvalación, toda sorte de “problemas de moradia e transporte, de emprego, de infraestrutura básica, de serviços elementares de saúde e educação, de preconceitos e exclusão” (ARROYO, 1997, p. 26). Pois que o planejamento urbano moderno pode ter se debruçado nestes problemas, mas sob a ótica de administrá-los na lógica racional econômica do capital. “Muitos dos problemas foram deixados à mercê das possibilidades de cada imigrante, de cada família, de cada grupo social e da lei do mercado e da exploração imobiliária. Eram mantidos no campo do privado e do mercado” (ARROYO, 1997, p. 26).

As elites rio platenses e mineiras preocupavam-se com os problemas citadinos, mas não por conta da ausência de bem-estar da maioria da população, mas, sim, com o receio da insurgência popular e da quebra da imagem de virtude projetada pelo espelho dos ideais republicanos. As elites, na virada do século XIX para o XX, sobretudo a brasileira, estava preocupada com a identidade nacional e, também, a “qualidade da sua intervenção numa conjuntura de recriação institucional atenta à proclamação da sua vocação dirigente e à definição da sua tarefa intelectual, como sendo um exercício de investigação e de prevenção ou correção de rumos”. (NUNES, 2000, p. 374).

Portanto torna-se necessária a educação das mentes: as consciências precisariam ser renovadas para a nova época, independentes do passado e do tradicionalismo. Precisariam ser formadas para o individualismo e para a meritocracia, por isto, para o esforço no trabalho através da aquisição de hábitos de auto-orientação e automoralidade, ou seja, a civitas almejada pelas elites (VEIGA, 1997, p. 108).

Neste aspecto, a(s) nova(s) cidade(s) necessitam de um novo homem. Destarte, “os pressupostos dos projetos urbanos e das reformas escolares combinam-se entre si, no sentido de reinventar os sujeitos sociais” (VEIGA, 1997, p. 105). As novas instituições republicanas pressupõem cidadãos conscientes, o urbanismo necessita da pedagogia, assim como a cidade necessita da escola. A urbanidade moderna carece de pedagogias modernas, como, nas palavras de Cynthia Veiga (1997, p. 105), nas “práticas urbanas e escolares no século XIX se fazem presentes as diferentes representações em torno da função social da cidade e da escola”. As escolas e as cidades educam, ou pelo menos deveriam educar, superando “as necessidades concretas de rupturas com formas educativas (re)correntes e que se apresentaram limitadas para a implementação da modernidade social em questões relativas ao trato da individualidade, da privacidade, das políticas públicas [...]”. (VEIGA, 1997, p. 105).

As utopias belo-horizontina e platense já nascem excludentes, com a doação de lotes aos “funcionários” de Ouro Preto e de Buenos Aires, e, sem espaço, planejamento ou incentivo para os operários construtores das duas capitais morarem (SAMARRIBA et al, 1984, p. 30). Curiosamente, as cafuas e villas misérias, por sua vez, surgem antes mesmo das próprias cidades, contrastando a “cidade privilegiada”, que vai sendo construída dentro dos limites das Avenidas do Contorno e da Circuvalación, com as “cidades de provisoriiedades” -, que vão se constituindo fora das ‘muralhas’ planejadas -, como afirma Cynthia Veiga (2002, p. 328).

Referencias

- BARROS, José Márcio. *Cultura e Comunicação. Nas avenidas de contorno em Belo Horizonte e La Plata*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.
- BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. V1. Trad. Nélcio Schneider. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto. 2005.

- SAMARRIBA, Maria das Mercês G. et al. *Lutas Urbanas em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Editora Vozes, 1984.
- VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e Educação na Trama da Cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002, p. 347.
- ARROYO, Miguel. O Aprendizado do Direito à Cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura política. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Nº 26, dezembro, 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n26/n26a04.pdf>> Acesso em 16 de agosto de 2022.
- JINZENJI, Mônica Yumi. O papel da imprensa periódica no processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 150-166, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6547/2694>> Acesso em 17 de agosto de 2022.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Um Homem Livre, Uma Cidade Feliz. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: V. 20, Número I, p. 36-53, Jan/Jun 2013.
- ARRAIS, Cristiano Alencar. Belo Horizonte, a La Plata Brasileira: entre política e o urbanismo moderno. *Revista UFG*, Goiana: Junho, Ano XI, Nº 6, 2009.
- NICOLINI, Alberto. La Ciudad Planificada. Sítio Eletrônico, Disponível em: <<http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/5360/6/Article14.pdf>> Acesso em 30 de julho de 2022.
- FENELON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

Escuelas públicas históricas. Reflexiones a partir de dos casos de la ciudad de Rosario, Argentina

Historic public schools. Reflections from two cases of the city of Rosario, Argentina

María Claudina Blanc³⁸

Daniela Cattaneo³⁹

María Silvia Serra⁴⁰

Palabras clave: escuelas históricas, arquitectura escolar, sistema educativo, interdisciplina

Introducción

El presente trabajo reflexiona sobre la cultura material en torno a dos escuelas públicas históricas urbanas en la ciudad de Rosario y su estudio en el marco de dos proyectos de investigación interdisciplinarios. Nos posicionamos desde el giro material de la educación, sumándonos a quienes consideran la materialidad como objeto de estudio, pero también como fuente para la comprensión de fenómenos más amplios, que toman en cuenta la materialidad de soportes y espacios en que se producen las prácticas. Desde aquí se incluyen los objetos y las cosas -en este caso a los locales de las escuelas-, siguiendo a Bruno Latour (2008), como partícipes plenos en la red de lo social y en su devenir a través de los años. Esto se hace particularmente evidente en las escuelas históricas, referenciando con este concepto a edificios propios de instituciones educativas que vienen prestando regularmente sus servicios desde un largo tiempo, que poseen valor patrimonial desde una perspectiva arquitectónica pero que también poseen valor simbólico para la comunidad en la que están insertos (Meda, 2019). De amplia repercusión en la historia de edificios escolares en diversos países, esta categoría articula la historia de la educación, la historia de la arquitectura escolar, el urbanismo y las preocupaciones del presente en relación al vínculo entre la renovación y la tradición pedagógica. Dentro de los desarrollos que recuperan esta perspectiva, nos referenciamos en aquellos que la reconceptualizan de modo situado para establecer el período que denominan “histórico” o de larga duración y la participación del Estado (del Pozo Andrés, 2019) por lo que, en el contexto argentino, la expresión será la de escuelas públicas históricas (Montenegro, 2012). En esta clave nuestra reflexión se circunscribe a dos escuelas públicas históricas urbanas de la ciudad de Rosario: la Escuela Normal Superior N° 34 "Dr. Nicolás Avellaneda", que aloja en la actualidad cuatro niveles educativos (inicial, primario, medio y profesorado) y la Escuela Provincial N° 56 "Almafuerte", que comparte su edificio original con la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 406 "Salvador Mazza". Con la hipótesis que en la atención/desatención al vínculo entre el proyecto pedagógico y el arquitectónico a la hora de intervenir/habitar/refuncionalizar las escuelas históricas pueden rastrearse las claves de las vinculaciones/fragmentaciones que allí se producen, aún siendo estos edificios enclaves territoriales y edificios patrimoniales.

³⁸ Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. CURDIUR. CIUNR-UNR, Rosario, Argentina. Correo electrónico: blanc@curdiur-conicet.gob.ar

³⁹ Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. CURDIUR. CONICET-UNR, Rosario, Argentina. Correo electrónico: cattaneo@curdiur-conicet.gob.ar

⁴⁰ Universidad Nacional de Rosario, UNR. Rosario, Argentina. Correo electrónico: maria.silvia.serra@gmail.com

Siguiendo los instrumentos contruidos en los proyectos trabajados, estos dos casos se abordan a partir de una estrategia comparativa, que se orienta al análisis histórico y al uso de los espacios escolares, los modos de habitarlos, la presencia que tienen en la vida comunitaria y las singulares apropiaciones que se han realizado en cada edificio, fundamentalmente a partir de ahondar en los vínculos entre la arquitectura escolar y el proyecto educativo y, en menor medida, en la perspectiva de género y la accesibilidad. El trabajo con archivos, fuentes primarias y fuentes secundarias se articula con el trabajo de campo a partir de observaciones no participantes, encuestas y entrevistas a actores claves.

Dos historias

Avanzaremos aquí en los mojonos del devenir de estos establecimientos, a partir de las historias propias en torno a sus procesos de gestación y a las formas en que políticas educativas y decisiones ministeriales fueron materializadas en sus espacios escolares, reconociendo y dando cuenta de los vínculos entre instituciones y edificios.

La escuela Normal 1

La primera Escuela Normal de Maestras de Rosario fue creada como institución en el año 1879 pero fue recién en 1897 que se inaugura su edificio propio, exponente local de la monumentalidad propia de las escuelas-palacio construidas a lo largo del territorio nacional. Este no ha tenido hasta el presente modificaciones estructurales que afecten su carácter original, ratificado por su declaración de protección integral de 2008. Ubicada en el casco central de la ciudad, la escuela forma un conjunto inescindible con la plaza Sarmiento, que le sirve de atrio, atravesando diversos estadios de la relación de este tradicional nodo de intercambio con prácticamente toda la ciudad por transporte público. Plantea, desde sus orígenes, una interacción con la Parroquia Santa Rosa de Lima a la cual el edificio le "gana" la plaza, en una clara voluntad de hacer prevalecer el templo del saber sobre el templo religioso (Barbieri, 2015).

Lo que a priori se percibe como una masa muraria compacta de dos niveles que ocupa media manzana envuelve una organización de estricta simetría en torno a dos ejes, conformando un esquema de doble U en torno a los dos patios interiores. Allí convive en la actualidad una población que alcanza los 3000 estudiantes de cuatro niveles -inicial, primario, secundario y superior. Si bien hay ingresos diferenciados por niveles en las distintas fachadas del edificio como también una distribución estratégica en plantas -los niveles inicial y primario se ubican en planta baja y los niveles secundario y superior en la planta alta- existen numerosos espacios que son compartidos por toda la población escolar, en su mayoría en planta baja: patios, cantina, corredores, halles, salón de actos.

El espacio compartido por excelencia es el hoy patio principal, en el frente del edificio, de forma semicircular y delimitado por una reja. Si bien no fue concebido originalmente como patio adquirió estas características en las sucesivas cesiones de terreno por parte de la municipalidad así como debido a las intervenciones en los dos patios originales. Los amplios corredores de 3 metros de ancho por 80 metros de longitud, que vertebran el edificio longitudinalmente, son espacios privilegiados de circulación pero también de encuentros y permanencias. Las particularidades que allí se registran tienen correlato con las modificaciones estructurales posteriores a 1897. La primera -c. 1904/1914- implicó el cambio de carácter del corredor principal, que pasó de galería abierta, transición entre las aulas y los patios en el proyecto original, a galería vidriada cerrada. La segunda -1939- fue la conversión del gimnasio cubierto original en salón de actos. La tercera y última fue en la década de 1960 donde se construyeron dos cuerpos de aulas de tres pisos que avanzan sobre los patios originales. Esto implicó también integrar los núcleos sanitarios al eje principal, revirtiendo la lógica del proyecto inicial que ubicaba los núcleos sanitarios, en ambas

plantas, en las terminales de los dos ejes de circulación laterales. El eje de circulación principal pasó de ser una galería vidriada con visuales a los patios traseros a un corredor cerrado obturado. Sin embargo, estas modificaciones no alteraron la matriz organizacional tradicional que persiste a lo largo del tiempo: una escuela graduada y anualizada, el agrupamiento de estudiantes por curso o sección, el cursado en forma simultánea, la división del tiempo escolar uniforme. En este edificio el aula sigue operando como el elemento central de esta configuración edilicia y pedagógica pero también como espacio privilegiado de apropiación de las y los estudiantes durante las clases e incluso en los recreos.

Un punto interesante involucra el tema de la accesibilidad ya que los edificios más antiguos se presentan con mayor cantidad de barreras. Si bien la normativa de arquitectura escolar vigente y la Ley 24.314 son contundentes respecto a la obligatoriedad de asegurar el acceso, desplazamiento y permanencia de personas con movilidad reducida, esta escuela resulta un índice de lo que sucede en líneas generales, cuando la construcción de rampas se produce frente a la necesidad de dar respuestas particulares y se gestiona y construye a instancias de la escuela.

Atendiendo a la temática de género y considerando las instituciones escolares como productoras de cuerpos generizados, los sanitarios son espacios privilegiados para su visibilización, al haber sido históricamente configurados desde el par femenino/masculino. En las encuestas realizadas a la comunidad educativa se desprende que la discusión por los baños sin género es percibida como una tarea pendiente, reconociendo que su necesidad no está aún suficientemente visibilizada o consensuada. Los corredores, las paredes de los baños y el resto de los lugares de uso común se configuran como espacios elegidos para estas manifestaciones. El cuidado y el respeto del cuerpo, el bullying, la trata de personas, las disputas por la Interrupción Voluntaria del Embarazo y las emociones forman parte de las temáticas de cartelerías y murales, quedando en evidencia el trabajo con la Educación Sexual Integral (ESI).

Las permanencias en la configuración espacial y estética de una institución cumplen un papel central en su identidad. El edificio, su carácter arquitectónico, escala e implantación son parte de las huellas del pasado que allí participan. El “orgullo” por el edificio o por algunos espacios determinados, como el salón de actos o el laboratorio, aparece ligado al uso sostenido y cotidiano de toda la comunidad escolar. Esto se hizo visible entre las voces de los distintos actores consultados de quienes se desprende también que en el mantenimiento de las escuelas históricas es determinante el apoyo no estatal, siendo en este caso fundamental el rol de la cooperadora y de la asociación de exalumnos. Esta participación y compromiso está ligada al hecho de ser una escuela “con prestigio” que atiende a sectores medios de la población, con movilización y recursos para acompañar el cuidado del edificio. Este prestigio sostenido a lo largo de las décadas explica el que asistan allí estudiantes que no viven en las cercanías. La comunidad se amplía geográficamente y también temporalmente, ya que se extiende a nutridos grupos de ex-alumnos, padres cooperadores e instituciones privadas “amigas” de la escuela. La escuela está allí, permanece y se renace a nivel edilicio, alojando a estudiantes año tras año, reinventando el vínculo pedagógico y ensayando atajos institucionales, como parte de un “orgullo” que sigue latiendo.

La escuela histórica provincial y la nueva escuela secundaria

La escuela primaria Almafuerte comienza a funcionar en el año 1915 en un edificio construido por el Estado provincial en el macrocentro de la ciudad de Rosario. Si bien posee una escala institucional se ubica entre medianeras. La estricta simetría propia de las escuelas históricas se articula a partir de un cuerpo central que integra el ingreso con la administración -y logra su escala ubicando en la planta superior la casa-habitación del director- flanqueado por dos cuerpos laterales que, recedidos respecto a la línea de edificación, se recuestan sobre ambas medianeras, organizando las aulas a partir de un partido en U. Las modificaciones estructurales de este edificio

han tenido que ver con la anexión de planta alta y dos escaleras en el ala oeste, la división del patio único mediante la desafortunada incorporación de un SUM -una gran estructura con techo de chapa y puertas hacia ambos lados- y la consecuente modificación del núcleo sanitario.

En el año 2004 la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 406 "Salvador Mazza" es reubicada en este edificio. Esta institución nace en 1992 por iniciativa de un grupo de padres de la Escuela primaria Pedro Goyena que funciona en el barrio, alquilando en una primera etapa un edificio frente a esta escuela primaria. Con acuerdo de directores y supervisores se gestiona ante la Dirección de Infraestructura su traslado. Lejos de un ensamblaje armonioso, el edificio se fragmenta, quedando para la escuela primaria el ala este y para la secundaria el ala oeste.

En este momento se registra la única modificación estructural de esta etapa, que implicó la subdivisión de aulas destinadas al nivel secundario para garantizar la enseñanza graduada. Ambas instituciones no comparten espacios. La escuela primaria conserva el ingreso principal y sus áreas administrativas mientras que el ingreso a la escuela secundaria se resuelve a través de una reja lateral estrecha que permite atravesar el receso del edificio. y llegar a la puerta de ingreso principal, de escala doméstica. Al costado de la puerta un cartel de chapa indica el nombre de la escuela. Interiormente, la separación de ambas instituciones, con una precaria reja, impide el paso pero no la continuidad sonora y visual. El SUM, ubicado en el eje divisorio, es el único espacio compartido, nunca en simultáneo. La biblioteca está en el ala correspondiente a la Escuela Mazza pero es usada por la escuela primaria, estando la puerta que da a la secundaria bloqueada. La disonancia entre ambos ingresos, la imposibilidad de acordar y mantener el ingreso común y los espacios vedados, construyen elocuentes mensajes y enfatizan las diferencias entre las comunidades de ambas instituciones.

El trabajo de campo, realizado en la institución secundaria, permitió corroborar que es elegida por sus antecedentes en integración de estudiantes con algún tipo de discapacidad cognitiva. Tiene matrícula baja y atiende a población de periferia que llega, en su mayoría, en transporte público. El boleto educativo gratuito y la privilegiada localización del establecimiento contribuyen en este sentido.

La holgura espacial, presente en este edificio, no logra transformarse en cualidad espacial. No posee aulas especiales, dependencias ni otro tipo de espacios cualificados. Tanto la oficina de Directora como la Secretaría se crean también a partir de la subdivisión de los espacios áulicos originales. La psicopedagoga -personal clave y permanente- no posee espacio propio, sino un escritorio en la oficina de dirección. La disposición de los grupos no tiene que ver con los cursos sino con la decisión de ubicar a los más conflictivos en la planta baja. Los espacios compartidos en simultáneo son el patio y los amplios corredores, sin embargo, no llegan a ser apropiados totalmente. El no contar con mobiliario para sentarse ni de ningún tipo explica que no sean apropiados como espacios de permanencia. Algunos estudiantes movilizan hasta allí mesas y sillas y otros simplemente permanecen en las aulas en los recreos.

El estado de mantenimiento es muy desfavorable, detectándose roturas y reparaciones hechas con lo escasamente disponible. Las intervenciones no estructurales limitan circulaciones y visuales a los fines de alojar nuevas funciones. La escuela toda es una barrera para aquellos que presenten algún tipo de diversidad funcional, motora, cognitiva o sensorial. Las roturas de pisos, los desniveles, la no existencia de rampas ni de ascensores son elocuentes en este sentido, como también lo es el contar con un solo núcleo sanitario en planta baja, dividido en hombres y mujeres y usado también por el personal de la escuela. El no poseer centro de estudiantes, asociación cooperadora ni personal de mantenimiento y los vínculos con "el arquitecto del ministerio (que) son pocos y ante necesidades" son todos factores que confluyen en la realidad del establecimiento. Todo el edificio está intervenido por cartelería realizada por los estudiantes, alguna permanente y otra temporal. Aquí las temáticas de discapacidad y género no aparecen como una preocupación.

Los temas que se destacan alertan sobre preocupaciones más de base vinculadas a la pobreza, la exclusión y los recursos medioambientales. Los temas del control y la seguridad aparecen con fuerza. En primer lugar, seguridad respecto del afuera de la escuela. En segundo lugar, la seguridad interna, ligada a la prevención de robos y vandalizaciones dentro de la escuela, en horario de clases. Las medidas se traducen en reglas que impiden la circulación y el acceso de estudiantes por determinados espacios. El cierre de baños en horario de clases, las rejas y el cierre con llave de espacios con equipamiento como dirección o secretaría constituyen las estrategias más frecuentes. A pesar de su localización, esta escuela se percibe “en los márgenes”. El proyecto pedagógico y la comprobada voluntad del equipo docente y no-docente de que los estudiantes permanezcan en la escuela no alcanza para construir comunidad. La segmentación y segregación planteada desde lo edilicio, tanto a nivel proyectual, de uso y de mantenimiento se revela como un mensaje contundente. La falta de atención o las intervenciones no criteriosas a nivel edilicio parecen retroalimentar la falta de apropiación de la población escolar.

Conclusiones provisionarias

La emergencia de características propias de la escolaridad actual y la necesidad de repensar los proyectos educativos, ponen en discusión las relaciones entre éstos y los edificios.

Visibiliza cómo, a lo largo de los años, el proyecto pedagógico se ampara sobre la idea del establecimiento, produciéndose una naturalización del espacio heredado, de la distribución del edificio, de las normas de uso y de circulación que resulta difícil alterar o reconfigurar y que algunas intervenciones incluso contribuyen a complejizar. Si bien la relación con el edificio se ordena a partir de la relación con el Estado, con sus vicisitudes -históricas, de capacidad de gestión, etc.-, ese vínculo con el edificio se “traslada” a la comunidad, cuando ésta está presente, por la sostenida insuficiencia del Estado para garantizar unas condiciones espaciales. En este sentido, si bien las modificaciones estructurales son viabilizadas por los equipos técnicos estatales, en las intervenciones y refuncionalizaciones menores la lógica que parece primar es la de la necesidad concreta, objetiva, respecto de las funciones y tareas de la escuela. Sin embargo, lejos de que las escuelas se paralizen, se observa en el contexto local un notable consenso en el trabajar sobre las bases materiales, las condiciones y las posibilidades de cada edificio, mientras se esperan las acciones estatales.

Los edificios abordados permiten problematizar la categoría de escuelas históricas. Son componentes del prestigio que tiene una escuela, pero no en soledad, sino al combinarse indefectiblemente con otros rasgos. La cultura material y la cultura simbólica no se escinden, sino que esta última es la que abona la permanencia y vigencia de la cultura material. La idea de comunidad escolar es fundamental en este sentido, en la puesta en valor del edificio a partir de las intervenciones criteriosas que involucran al conjunto de los actores y en el impedimento de las que no lo son. Vemos así dos casos en los cuales ha sido fundamental revisar el proceso histórico para entender cómo en uno el proyecto edilicio ha acompañado y se ha ido adaptando al proyecto pedagógico. Y como en el otro se ha procurado empalmar dos proyectos pedagógicos sin antecedentes ni pretensión de un devenir común, bajo la cáscara de una envolvente. Mientras en este último se hace lo que se puede con lo que se tiene, en la escuela Normal el patrimonio arquitectónico y pedagógico continúan avanzando en conjunto, trascendiendo y celebrando el paso de los años y pudiéndose así alojar en la categoría de escuela histórica en sentido amplio.

Referencias

Barbieri, P. (2015). *Edificios para la educación superior en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX en la ciudad de Rosario* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Rosario.

- del Pozo Andrés, M. (2019). Las escuelas públicas históricas de Madrid en Ma. del Mar del Pozo Andrés (coord.), *Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela Pública 1898/1938. Ensayos en torno a una exposición* (pp. 378-385). Ayuntamiento de Madrid.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Meda, J. (2019). Escuelas históricas, ¿categoría patrimonial, excelencia educativa o estratagema comercial? en Ma. del Mar del Pozo Andrés (coord.), *Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela Pública 1898/1938. Ensayos en torno a una exposición* (pp. 58-74). Ayuntamiento de Madrid.
- Montenegro, A. (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja* (Buenos Aires, 1580-1911). Miño y Davila editores.

Catedral al Norte, una escuela, dos edificios y una asociación de Ex-Alumnos

Catedral al Norte, a school, two buildings, and a Alumni Society

Bohiler, Juan Pablo⁴¹
Britos, Ignacio Eduardo⁴²

Palabras clave: Escuela, Institución, Organización, Asociación de Ex-Alumnos, Primer edificio escolar de América Latina.

Contenido

La premisa de este trabajo es comprender el papel que tuvo la asociación de ex-alumnos de la escuela Catedral al Norte de la ciudad de Buenos Aires en los distintos aspectos de la vida de la misma. Tomando como hito la demolición del edificio escolar, el cual había sido construido alrededor de 1860, bajo la propuesta de Sarmiento, constituyéndose, así, en el primero en Latinoamérica concebido desde sus bases para funcionar como edificio escolar, incluso antes de la sanción de la primera ley referente a la educación obligatoria en la Argentina.

Partimos del interés por conocer los motivos que este grupo de ex-alumnos encontró para cambiar tan radicalmente su postura frente al proceso de refacción escolar, siendo que su propuesta realizada al Consejo Nacional de Educación, trajo consigo diversos cambios de posturas en los ex-alumnos. Proceso cuyo devenir posicionó a la asociación en diversas posturas, que variaron desde apoyar la propuesta de demolición por el Consejo, hasta oponerse a la misma de manera contundente, para eventualmente ser ellos mismos impulsores de diferentes actividades tendientes a la recaudación de fondos para cubrir el proyecto de obra, así como también del alquiler temporario de otro establecimiento escolar.

Es en este proceso de indagación que nos encontramos, entonces, con un rol protagónico asumido por esta asociación, lo cual nos lleva a pensar en cómo, la por aquel entonces innovadora figura de una asociación de ex-alumnos, negociaba y habitaba la organización escolar. De esto, la biblioteca de la escuela se presenta como un exponente del estrecho vínculo que la asociación guarda con lo escolar, siendo ellos los encargados de la gestión de la misma, llegando a habilitar o restringir el uso de los materiales, y hasta su acceso.

Un elemento a destacar sobre las fuentes utilizadas para este trabajo, es el uso de los mismos libros de actas y registros que la asociación decidió confeccionar a modo de archivo. Los mismos detallan desde las reuniones y sus miembros, hasta las mencionadas iniciativas de recolección de fondos, y sobre todo los intercambios que la asociación entabló con organismos gubernamentales. Estos varían desde funcionarios del Consejo Nacional de Educación, hasta el mismo Presidente de la Nación. También, se encontraron notas periodísticas de la época, que hacen referencia a las actividades de la asociación y al proceso de reconstrucción edilicia de la escuela.

Sobre las fuentes de información

El desarrollo de este trabajo de indagación se basó en la lectura de las actas confeccionadas por la

⁴¹ Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Docente Nivel Inicial GCABA. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: juanpablo.bohiler@uba.ar

⁴² Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ignacio.britos@uba.ar

misma Asociación de Ex-Alumnos. En las mismas, encontramos estructurada a dicha asociación en cargos, detallándose en cada reunión, los miembros presentes, temas de debate, y las actividades a llevar a cabo por la misma. Dentro de estas actividades encontramos todo tipo de acciones, desde la organización de colectas, hasta reuniones pautadas con organismos gubernamentales.

Nuestro trabajo se encuentra contenido en las actas que abarcan desde el año 1925 hasta 1928. Es de destacar que, si bien esta se constituye como el primer libro de actas de la Asociación, el mismo contiene un apartado donde se recupera la historia de la asociación, así como también de la escuela en sí misma. A este libro, se le adjuntan otros elementos escritos aislados, propios de la “decisión de hacer archivo” que esta asociación sostuvo.

A destacar de este primer libro de actas, encontramos que el mismo detalla en su portada la dirección de sus dos ubicaciones. Por un lado, la original de Reconquista, pero por otra parte, la provisoria del edificio alquilado en la calle Maipú. Este último, ocupado durante el proceso de reconstrucción del original.

Esta colección de actas se presenta como material inédito que se encuentra en posesión de la escuela, pero que, sin embargo, no siempre fue así. La Asociación probó ser muy cerrada respecto a su organización, así como los materiales recolectados, los cuales, si bien eran destinados a la escuela, los espacios de guarda de los mismos, como la biblioteca, eran restringidos. En este sentido, es interesante pensar como estas actas, que lograron resguardarse, y a la vez, conservarse lejos del público general, nos ayudan hoy día para reconstruir la historia de una organización histórica como lo es Catedral al Norte.

La génesis de Catedral al Norte

En 1858 Mitre y Valentín Alsina promulgan la ley de edificación escolar por la que tanto había abogado Sarmiento. Dicha ley establece que el Gobierno aportará una parte igual a la recaudada por los vecinos en pos de la creación de escuelas. Autores como Schávelzon (1989) y Zavalla (2002) coinciden en que el total recolectado fue de \$160.000 de parte de la comisión, integrada por destacadas figuras, como la familia Anchorena; Jaime Llavallol, Ambrosio Lezica; Joaquín Cazón; Pastor Obligado; Francisco Chas y Manuel Guerrico, entre otros. Nombres que nos llevan a reflexionar en torno al concepto de “popular”, considerando su rol sobresaliente en la actividad política y económica de la época.

El 18 de julio de 1860 la escuela es inaugurada, siendo importante recordar que la misma fue el primer edificio que se crea en Latinoamérica con el único fin de ser una escuela. Otro aspecto a mencionar es la velocidad de su construcción, ya que la misma comenzó el 27 de Mayo de 1859 con la colocación de la piedra fundamental. Elemento el cual no sería recuperado llegada la demolición de la escuela en 1927.

El día de la inauguración se hicieron presentes el presidente de la Confederación Argentina, Derqui, el General Urquiza y el gobernador Mitre, además de Sarmiento. Este último promulga un gran discurso en el que recuerda que en medio de esta época de guerras civiles, mientras otros hacen la guerra, ellos crean escuelas (Zavalla, 2002). Para darle más importancia al evento, recuerda que en esta oportunidad no solo la fundan sino que además, crean, por primera vez en Latinoamérica, un edificio cuya primera y única función es la de ser una escuela. Podemos leer en Schávelzon (1989) que el edificio está creado a imagen y semejanza de las ideas de Sarmiento sobre la educación de la infancia. Por otro lado Zavalla (2002) comenta que el mismo está equipado con elementos traídos de Canadá especialmente para ser usados en la misma.

Sociedades, asociaciones y agentes escolares

Existen antecedentes del uso del espacio escolar de la Escuela Modelo Catedral al Norte, por parte

de grupos de personas no vinculadas con el quehacer diario de la misma. En Diciembre de 1879, el Ministerio de Instrucción Pública permite el uso de uno de sus salones para la formación de una Sociedad Educacionista. Esta surge con el interés y motivo de desarrollar “conferencias pedagógicas” que buscarán el adelanto de la educación en la Argentina. Uno de los objetivos de dicha Sociedad es fomentar la creación de otras sociedades a lo largo del país para de esta manera, crecer en el anhelo antes planteado. En términos logísticos, esta asociación tenía habilitado el uso del salón los días sábados por la noche, siendo encargados de los gastos que ello implicase.

Diferente será el caso de la Asociación de Ex-alumnos, la cual es formada en 1903, y por motus proprio registra en sus actas reuniones a distintos horarios durante los días de semana (aunque siempre en las tardes), sin la necesidad de aclarar en qué espacio físico de la escuela. A la vez, aunque percibimos cierta organización en roles de sus miembros (socios, vocales, presidente, etc.) y en un ideal pautado de reuniones mensuales, la realidad evidenció que las mismas variaron constantemente a cada año. Continuando en la línea organizativa de la asociación de Ex-alumnos, podemos mencionar que esta contaba con un proceso de selección de sus socios en cada reunión, estando ligado a esto, el pago de una contribución. Nuevamente, otra diferencia con la Sociedad Educacionista, donde sus estatutos fomentaban el acercamiento de quienes quieran participar de la misma (1873:6,7).

Ahora bien, entrando de lleno en la actividad de la Asociación de Ex-alumnos de Catedral al Norte, resulta de sumo interés cómo sus socios toman un rol activo en la gestión de lo escolar. Particularmente para intentar superar las problemáticas materiales que la escuela presenta en su día a día. Un elemento a destacar de este rol es “la utilidad” de la posición social de los ex-alumnos, siendo en muchos casos, a través de sus profesiones y relaciones con actores importantes de la época, que llegasen a solucionar las cuestiones que aquejaban a la escuela.

La contracara a la mencionada centralidad de la asociación, es el rol secundario que las mismas autoridades escolares tenían frente a las tareas para el sostenimiento de las actividades. Sin ir más lejos, llegado el 50 aniversario de la escuela, es la misma asociación la cual escribe a la Dirección de Escuelas, y el Consejo Deliberante, buscando su apoyo en la celebración de dicho hito. No solo lo consiguen, sino que además, quedan a cargo de realizar los festejos (1909: 635).

De la mano de las mencionadas celebraciones, es también que ocurre el hito de cambio de nombre de la institución, siendo que a pedido de la misma asociación, se renombra a la escuela como “José Manuel Estrada”. Este detalle menor, deja de serlo si se piensa que la persona por la cual la escuela es nombrada, fue uno de los principales contrincantes políticos de Sarmiento respecto a la laicidad de la instrucción pública. De hecho, durante las mencionadas celebraciones, el doctor Pastor Lacasa, ex-alumno de la institución y delegado del Consejo Nacional de Educación, recuerda y recupera la figura de Sarmiento. Hace mención a sus luchas por conseguir la promulgación de la ley para la creación de la escuela y su tesón en pos de la educación pública. Tampoco se olvida de su labor política y el progreso que quería traer a la Argentina mediante el ferrocarril. No obstante, en este mismo marco es que se presenta el nuevo nombre de la institución, e incluso a la hora de referirse al primer director de la escuela, Hilarión Moreno, queda obviado el hecho de que el mismo fue seleccionado y traído del exilio personalmente por Sarmiento. (1909: 638-648)

Dos placas fueron exhibidas en las mencionadas celebraciones, una a Sarmiento y otra a Estrada. En la actualidad, la escuela N° 4 del D.E 1 “De Catedral al Norte José Manuel Estrada”, exhibe en su frente un busto de cada uno. Sobre la numeración de la escuela podemos mencionar que para el año 1926, la Asociación, por medio de notas al Consejo Escolar, intenta recuperar el número 1 que había portado en su creación, y que con el paso de las décadas había sido reemplazado por el 3. Esta “lucha” de la Asociación por “recuperar” una preeminencia que creen perdida, parece no concretarse ya que no encontramos registros de una respuesta positiva del Consejo, como se observa a la fecha.

Refacción, demolición, reconstrucción

Al revisar la historia del edificio escolar, encontramos dos grandes modificaciones. La primera se da en 1884, a pedido de Sarmiento y probablemente realizada por el mismo arquitecto que construyera la escuela 25 años antes, el arquitecto Barabino (Schávelzon, 1989). La segunda, se da en 1927, quedando a cargo de la Dirección de Escuelas, a la vez que posiciona a la Asociación de Ex-alumnos como protagonistas.

Encontramos a lo largo de nuestra búsqueda en las actas de la Asociación, que son ellos quienes solicitan una refacción a la Dirección de Escuelas. Aducen la necesidad de obras de mantenimiento. La primera respuesta que obtienen se refiere a una reconstrucción de la misma, ya aquí observamos un cambio de expectativa de parte de la Asociación, lo que da paso a interponer notas pidiendo que se respete “su” edificio.

A medida que la decisión de la Dirección de Escuelas, se torna más firme, decidiéndose la demolición y reconstrucción total del edificio, desde la Asociación se busca, y en muchos casos se consigue, un acercamiento a actores políticos con mayor poder de decisión para intentar preservar el edificio original. Podemos leer en las actas que, además de cartas y notas a diversas personas y personalidades de la política de la época, también consiguen entrevistas personales, las que incluyen hasta el propio presidente de la República. En estas notas y entrevistas continúan pidiendo la simple refacción en lugar de la demolición.

No obstante, al comprender la futilidad de todas sus diligencias en pos de “salvar” el edificio, se observa un cambio en sus intenciones, pasando a ser prioridad la búsqueda de un edificio adecuado para que oficie de local escolar, permitiendo así la continuidad de las clases y sus reuniones mientras dure la obra. Ligado a esto, se observan diferentes acciones tendientes a recaudar parte del dinero necesario para la obra, así como para reacondicionar el edificio temporario de la escuela.

Es de pertinencia destacar, no obstante, que a pesar de no concretar su deseo de una simple refacción, la Asociación continuó pendiente de la obra, por ejemplo, mediante diferentes pedidos a las autoridades. Se destaca el pedido de que se mantenga la fachada lo más cercana a la original y la utilización de materiales de la construcción original en la reconstrucción. En un acta correspondiente al último trimestre de 1926 (Pág. 61) podemos leer que realizaron varias gestiones al respecto. Llegando incluso a conseguir una reunión con el Presidente de la Nación a fin de entregar notas al respecto. En este sentido se ve a lo largo de tres de sus reuniones como buscaron que la Dirección de Escuelas envíe un fotógrafo para retratar la fachada y ante la respuesta negativa de la misma, por falta de equipos, es la propia Asociación la que consigue al profesional para hacerlo. Otro ejemplo es la preocupación por que se conservase la piedra fundacional, para que la misma tuviera un lugar de honor en la nueva obra, como forma, según la propia Asociación, de recordar ese edificio que fue el primero creado pensado con la función de ser una escuela en Latinoamérica, como ya consignamos. A esto se sumó la recolección de los ladrillos, los cuales, junto a las fotografías de la fachada, fueron vendidos para recaudar fondos.

El mismo petitorio por la conservación de la fachada acaba siendo tan histórico como la escuela misma al analizarlo en términos arquitectónicos. Para el año 1899, se había impulsado el llamado “Plan de Arquitectura Escolar” (Brandariz, 1998). El mismo, a cargo del arquitecto Morra, establece la configuración de las escuelas de acuerdo a tres tipologías. En este sentido, al observar la reconstrucción de Catedral al Norte, podemos mencionar dos cosas: En primer lugar, vemos como a la actualidad, la petición de los ex-alumnos se cumple, sin ajustarse a las tipologías preestablecidas. En segundo lugar, a pesar de sus diferencias, rasgos característicos tanto del frontis como de la disposición áulica, tomados en las tipologías de 1899, ya se cumplían en el modelo Original de Catedral al Norte en su creación de 1859.

Sumado a esto, Schavelzon (1989) comenta que la misma fachada continúa aparentando que el edificio tiene solo dos pisos, siendo que en su reconstrucción se agregó un tercero, el cual a la vista permanece oculto. Siguiendo la línea de preservar la originalidad, podemos también mencionar el caso de la magnolia. Aquel árbol plantado por Sarmiento durante la fundación de la escuela, al cual José Ingenieros le dedicaría una carta, material inédito en posesión de la Asociación, erigiéndose como el símbolo de la misma. En la actualidad aunque reemplazado, se sostiene en el relato escolar como el original plantado en su fundación.

Reflexiones

A lo largo de este recorrido, pudimos evidenciar ciertas continuidades respecto a la creación y uso de la organización escolar. Ya desde el momento en que la “parroquia” (hoy barrio o distrito escolar) se reúne para juntar los fondos necesarios para su construcción, podemos ver que el concepto de popular es, cuando menos, particular en términos de su composición de clase. Con miembros que constituían a los sectores más acomodados de la época. Rasgo que se conserva en años posteriores, al momento de crear la Asociación de Ex-alumnos. Para lo cual era necesario ser aceptado, así como abonar una “membresía” destinada al mejoramiento de la escuela. Hecho que, por otra parte, da cuenta del rol protagónico para asistir a las actividades escolares diarias aún sin pertenecer al quehacer educativo.

Es este tipo de acciones, potenciadas con la participación activa al momento del 50° aniversario de la creación de la escuela, así como todo lo concerniente a la demolición y posterior reconstrucción, lo que nos hace pensar en el grado de apropiación o sentido de pertenencia a la organización escolar. En sus actas leemos que son ellos los que aportan diversos materiales y herramientas de estudio, como máquinas de escribir, libros, incluso un cinematógrafo. Pero también van más allá, otorgando “becas” o ropa y elementos de estudio para alumnos de menos recursos económicos. Siendo de todo esto, el rasgo más significativo, el grado de incumbencia en cuanto a la representación de la escuela frente a los organismos de instrucción pública.

Una última reflexión transversal a lo antes dicho, es el concepto de “lo público” en esta escuela. Cómo sus actores se ven representados y representan, a la vez, a la organización. Cómo la misma comunidad educativa en el quehacer escolar se ve involucrada de manera secundaria a las actividades impulsadas por los ex-alumnos. Cómo los mismos espacios escolares, como es el caso de la biblioteca, se ve mediado según las intenciones de la Asociación, nos llevan a pensar en el peso de las dinámicas particulares de cada organización escolar, y cómo esto se impone a las generalidades normativas. Particularidades que se profundizan más si atendemos al marco histórico de génesis del Estado Argentino. Es por ello que decidimos tomar el concepto de organización, y no de institución, siguiendo a Castoriadis (2001), para entender cómo la institución escolar es traducida en las particularidades de la organización Catedral Al Norte. Traducción que solo se hace posible mediante las subjetividades propias de quienes habitan dicha organización, con sus pretensiones y sus marcas epocales, que hasta aquí han sido relatadas.

Referencias

- Brandariz, G. (1998). La arquitectura escolar de inspiración sarmientina. (Vol. 19). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo EUDEBA. <http://www.iaa.fadu.uba.ar/omp/index.php/iaa/catalog/view/36/45/100>
- Castoriadis, C. (2001). Figuras de lo pensable. FCE
- Navarro, G. (1909). El Monitor de la Educación Común. (Tomo 29, Vol. 438). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/438.pdf>
- Schávelzon, E (1989). Summa - Temática (Arquitectura para la Educación). N° 33. Sarmiento la escuela Catedral al Norte (1860). <https://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1446>

Sociedad Educacionista (1873). Estatutos provisorios.

<https://archive.org/details/estatutosproviso00soci/page/n1/mode/2up?q=escuela+%22catedral+al+norte%22&view=theater>

Zavalla, E. (2002) Historias de la Ciudad. (Año 3, N° 16). La Casa Escuela de Catedral Al Norte: Sarmiento y “un ilustre exiliado”. <https://buenosaireshistoria.org/juntas/la-casa-escuela-de-catedral-al-norte-sarmiento-y-un-ilustre-exiliado/>

XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

Mesa 3: Interculturalidad, educación popular, experiencias socioculturales y movimientos sociales



Recorrido guiado por la Escuela Normal Superior N°34 (ex Normal N°1) cuyo edificio data de 1897 y atesora una importante cultura material de interés para los asistentes a las Jornadas.

Posiciones docentes: entre el paradigma de la diversidad y los mandatos y sentidos históricos de la educación secundaria

Teaching positions: between the paradigm of diversity and the mandates and historical meanings of secondary school education

Gabriela Landesman⁴³

Palabras clave: Educación secundaria- Diversidad sociocultural- período fundacional - apertura democrática - Posiciones docentes

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en un proyecto de investigación de doctorado cuyo objetivo consiste en analizar las posiciones que los y las docentes del nivel secundario construyen en torno a las diferencias socioculturales en sus prácticas pedagógicas cotidianas en espacios áulicos e institucionales. ¿Qué acciones despliegan los y las docentes para hacer lugar (o no) al tratamiento de las diferencias socioculturales de los y las estudiantes? ¿Cómo receptionan las normativas vinculadas con aspectos interculturales y de inclusión? ¿Cómo construyen posición?

Se parte de reconocer que la construcción de posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) alineadas con los reconocimientos de la diversidad sociocultural y el tratamiento de las diferencias socioculturales se complejiza, entre otras cuestiones, debido a que prevalecen, en espacios institucionales de formación y práctica docente, concepciones vinculadas con mandatos históricos uniformizantes y a sentidos históricos atribuidos a la escuela secundaria especialmente en relación a su carácter selectivo.

En consonancia, este trabajo pone el énfasis en reflexionar acerca de cómo la escuela secundaria argentina tramitó (a través de mecanismos selectivos, de silenciamiento y/o de inclusión) las diferencias socioculturales de los y las estudiantes, según distintos momentos históricos.

Sin la pretensión de desarrollar una historia exhaustiva del nivel secundario en Argentina, los hitos y discusiones que se presentan a continuación tienen el propósito de contribuir a la comprensión de las complejidades que tiene actualmente la escuela secundaria para alojar en la práctica los postulados de la diversidad.

Al igual que el significante Educación Popular, los conceptos de Interculturalidad y diversidad, son términos polisémicos que requieren una inscripción en contextos específicos. Para ello, se ha optado por una estrategia interpretativa con el propósito de dar cuenta de la relación entre las posiciones docentes y una realidad histórica cambiante (Thisted, 2018).

La hipótesis de la que parte este trabajo conjuga dos aspectos. Por un lado, el carácter selectivo de la escuela media desde el período fundacional en las últimas décadas del siglo XIX y, por otro, la última apertura democrática como puntapié para empezar a pensar rasgos más democratizadores de la escuela secundaria, en el marco del paradigma de la diversidad.

DESARROLLO

43 Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), CABA- gabi.landesman@gmail.com

Educación secundaria: la construcción de sentidos y mandatos históricos.

En términos de Grimson y Karasik (2017), el concepto de diversidad conlleva una carga moral positiva, en tanto concepto normativo que convoca a la acción. No es meramente un término descriptivo, sino que supone un posicionamiento ético. En estos términos- y tal como se concibe desde el equipo de investigación donde se enmarca este trabajo- el paradigma de la diversidad puede ser pensado no solamente como un campo teórico sino también desde su perspectiva ético-política, es decir, como respuesta ante la crisis de las formas tradicionales de regulación social. A pesar de esta pretensión, los nuevos discursos y paradigmas de diversidad, interculturalidad y derechos humanos (Diez, 2019) conviven y entran en tensión con mandatos históricos nacionalistas de fines del siglo XIX, momento de configuración de los Estados- Nación.

En ese período, con el propósito de constituir una nación “homogénea” en sus costumbres y de acuerdo a patrones importados de la cultura europea occidental, se implementaron -en la conformación del Estado Nacional Argentino- mecanismos tendientes a, por un lado, eliminar a la población local (como las campañas militares contra los pueblos originarios conocidas como Conquista del Desierto y Conquista del Chaco) y, por otro, mecanismos tendientes a borrar las diferencias culturales previas a esa forma de organización social. Para esto último, la escuela cumplió un rol fundamental, especialmente el nivel primario, obligatorio desde 1884, con la sanción de la Ley 1420. De esta forma, el proyecto educativo se erigía como igualador e instalaba una forma de relación con la población alterizada que se caracterizaba por el borramiento de sus diferencias; en términos teóricos esta relación se ha dado a conocer como modelo asimilacionista (Diez, 2019). En este punto es necesario aclarar que la población migrante de ultramar también fue incorporada a la nación a través de la escuela, a fin de que aprendiera el idioma adoptado como nacional y conociera la cultura definida como oficial.

Si el nivel primario adoptó la obligatoriedad escolar como mecanismo de alcance y homogeneización de la población infantil para la formación de futuros/as ciudadanos/as, las instituciones de educación media -especialmente los Colegios Nacionales, los cuales la historiografía educativa ubicó como hito fundacional del nivel (Zysman, 2015)- se caracterizaron por cumplir un rol selectivo y por generar circuitos diferenciados según las posibilidades de la población de acceder a ellas.

Para fines del siglo XIX, por su carácter selectivo, la escuela media alojaba a un número reducido de jóvenes (Zysman, 2015). A lo largo del siglo XX este carácter selectivo se mantuvo, a su vez que convivió con el crecimiento de la matrícula y, con ello, los debates en torno a los públicos que ingresaban al nivel; debates que se reeditaron con la sanción de las leyes de obligatoriedad del nivel a fines del siglo XX y principios del siglo XXI.

El ingreso de otros públicos, distintos a los imaginados en el período fundacional y los sentidos construidos a lo largo del siglo XX invitan a preguntarse por el desarrollo de prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad sociocultural en escuelas secundarias. Dicho reconocimiento y valoración requiere de un análisis que tome en cuenta los mandatos y sentidos históricos atribuidos a la educación secundaria.

Uno de los elementos que estructuran la noción de posición docente está ligado a la construcción histórica y social de miradas en torno a los problemas educativos; se parte de pensar que en cada momento histórico, las decisiones no son tomadas en un vacío, sino, complejizadas por mecanismos de superposición y sedimentación de elementos del pasado, articulados en un presente (Vassiliades, 2012).

En consonancia, este trabajo parte de reconocer que la construcción de posiciones docentes alineadas con los reconocimientos de la diversidad sociocultural y el tratamiento de las diferencias socioculturales se complejiza debido a que prevalecen, en espacios institucionales de formación y práctica docente, concepciones vinculadas con mandatos históricos uniformizantes, como el

nacionalismo escolar.

En primer lugar, y de manera general, el mandato de la homogeneización que, a partir de las luchas y debates acerca del reconocimiento de las diferencias, es puesto en tensión.

En segundo lugar, los sentidos atribuidos históricamente a la escuela secundaria, con su carácter selectivo, se tensionan con la premisa de la obligatoriedad del nivel, evidenciando una problemática que, a más de quince años de sancionada la Ley de Educación Nacional (n° 26206/2006), no ha sido saldada.

Dicho de otro modo, el mandato histórico de homogeneización en el sistema educativo, en general y los sentidos atribuidos a la escuela secundaria, en particular, plantean dos tensiones respectivamente que dificultan la construcción de posiciones docentes alineadas con los reconocimientos de la diversidad sociocultural y el tratamiento de las diferencias socioculturales: la homogeneización vs. el reconocimiento de las diversidades; y la exclusión vs. la inclusión. Esto se complejiza debido a las asociaciones que se efectuaron históricamente entre la inclusión y la uniformización, desplazando la visibilización de la diversidad cultural en pos de construir una identidad común (Sendon, 2011).

De este modo, una de las hipótesis de este trabajo plantea que, en la construcción de posiciones docentes de los/as profesores/as de nivel secundario prevalecen apreciaciones que están en sintonía con mandatos históricos, lo cual complejiza la construcción de posiciones docentes alineadas con los reconocimientos de la diversidad sociocultural y el tratamiento de las diferencias socioculturales.

Período fundacional y última apertura democrática: puntos de inflexión para pensar el abordaje de las diferencias socioculturales

Como se ha expresado en la introducción, este trabajo no pretende realizar un recorrido y análisis exhaustivo de la historia de la educación secundaria. La propuesta es advertir acontecimientos y procesos que permitan comprender el abordaje y la inclusión de las diferencias socioculturales por parte de los y las profesoras en los contextos actuales, teniendo en cuenta especialmente el carácter selectivo de la escuela media desde el período fundacional y la última apertura democrática como puntapié para empezar a pensar rasgos más democratizadores de la escuela secundaria, en el marco del paradigma de la diversidad.

La pregunta acerca de cómo la escuela secundaria tramitó las diferencias socioculturales, insta a realizar ciertas advertencias, algunas de ellas mencionadas en el apartado anterior. En primer lugar, el carácter selectivo y elitista de una de las instituciones fundacionales del nivel: los Colegios Nacionales. En primera instancia, y por más de un siglo, la propuesta educativa de los Colegios Nacionales limitó el acceso de la mayor parte de quienes egresaban de la escuela primaria obligatoria ya que a sus aulas accedían únicamente varones de sectores privilegiados de la sociedad. Fundados sobre la base de instituciones preexistentes, los Colegios Nacionales ocupaban un rol fundamental en la construcción de la Nación: ya su nombre lo insinuaba y sus egresados tenían acceso a la Universidad, con la esperanza, además, de que conformaran la futura clase dirigente. Egresados de otras instituciones del nivel corrían otra suerte: las Escuelas de Comercio, las Industriales o, posteriormente, las Escuelas de Artes y Oficios habían sido pensadas para brindar una formación orientada al sistema productivo (Zysman, 2015). En este punto la pregunta por la función de la educación secundaria pareciera corresponder según la institución. Si la escuela media cumplía una función política o económica habría que analizar cada una de las instituciones y, al mismo tiempo, ensayar hipótesis en su conjunto y vinculadas a proyectos políticos. Como se advierte, no había una única institución. Sumada a esta característica, es importante mencionar otros dos rasgos, que permiten comprender la complejidad del nivel: los múltiples intentos de reformas que atravesó la escuela media a lo largo del siglo XX y la ausencia -hasta fines del siglo

pasado y más allá de algunos intentos- de legislación que organizara el sistema educativo en general y el nivel secundario en particular.

Con el retorno del gobierno democrático en la década del '80, se fueron incorporando instrumentos jurídicos de reconocimiento de derechos a diversos colectivos y sectores en posición de desigualdad. En el año 1985 se sanciona la Ley N°23302/85 sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. Ya en la década de los '90 comienza a institucionalizarse la diversidad a través de normativas tales como la adhesión a la Convención Sobre los Derechos del Niño a través de la Ley N° 23.849/90 y al Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de la ley N° 24.071/92

El punto más importante al respecto se da en el año 1994, cuando se incorpora a la Reforma Constitucional el Art. 75 Inc. 17, que reconoce la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas en relación al Estado.

En lo que respecta a educación, la Ley de Educación Federal sancionada en el año 1993 introdujo menciones al tratamiento de la diversidad sociocultural pero dentro de un paradigma integracionista (Serrudo, 2023): en su artículo 34° establece que el Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración. En este punto es importante destacar que la ley es anterior a la reforma constitucional y probablemente por eso no incorpore los postulados de reconocimiento de derechos en función de la pertenencia étnica, cultural y lingüística (Serrudo, 2023). En cuanto al análisis para pensar la relación del sistema educativo con la población, el modelo asimilacionista es reemplazado por el de integración, desde donde las diferencias socioculturales son reconocidas pero desde un lugar compensatorio y por tal, su tratamiento se piensa desde políticas focalizadas.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional, ley vigente que establece la obligatoriedad del nivel secundario y contempla la interculturalidad como parte de la estructura del sistema, en tanto modalidad educativa. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas y promueve el diálogo y respeto entre poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. Asimismo, la LEN establece de manera explícita el derecho de los/las migrantes que no tengan documento de identidad nacional a acceder, permanecer y egresar de todos los niveles educativos. Para eso último, es necesario aclarar que ya estaba vigente la Ley de Migraciones 25871/2004 y en ese sentido, la LEN asume las prescripciones de 2004 en relación a los/as inmigrantes. Estos ejemplos invitan a pensar nuevos vínculos entre el sistema educativo, -en este caso, en el nivel secundario- con nuevos ingresos desde una perspectiva inclusiva: quedan desplazados en términos normativos tanto el modelo asimilacionista asumido a partir de finales del siglo XIX como el modelo integracionista, acuñado conforme avanzaron las luchas por la democratización, a partir de los años ochenta en Argentina.

En este punto es posible no solo reconocer la distancia de sentidos entre el carácter selectivo fundacional del nivel y las apuestas por la construcción de una escuela secundaria más democrática sino también es importante poder enmarcar dichas caracterizaciones y sentidos en contextos más amplios, que exceden lo educativo, entendiendo que las discusiones políticas de cada momento histórico, con proyectos políticos más o menos explícitos, con sus normativas y los grados de participación de la sociedad civil y los diversos colectivos, influyen en el sistema educativo. Considerar los vínculos del sistema educativo con la población alterizada ha dado lugar a identificar, con fines analíticos los modelos asimilacionista, integracionista y de inclusión.

REFLEXIONES FINALES

El recorrido propuesto en este trabajo tuvo la intención de reconstruir algunos aspectos del devenir histórico de la educación secundaria en Argentina -en particular, deteniéndose en dos puntos de

inflexión- a los fines de indagar acerca de los sentidos y las disputas que prevalecen actualmente en las instituciones de nivel secundario. La pregunta acerca de cómo los y las docentes del nivel secundario construyen posición en torno al tratamiento de las diferencias socioculturales no puede responderse únicamente a partir del estudio de las prácticas pedagógicas cotidianas. Implica recuperar los sentidos históricos atribuidos a la educación en general y a la escuela secundaria en particular. También requiere revisar y analizar las normativas que exceden lo escolar pero que permiten inscribir las políticas educativas en contextos sociopolíticos más amplios y es en ese sentido en el que se ha centrado el trabajo, al situarse en el período de constitución del Estado Nacional y el último período de apertura democrática, con sus correspondientes proyectos políticos. En este punto es preciso mencionar que los análisis requieren pensar en cortes yuxtapuestos.

Así, por ejemplo, los procesos/intentos de democratización iniciados a partir de diciembre de 1983 conviven con las políticas neoliberales iniciadas con el último golpe cívico-militar; políticas que perduran pese a los intentos de algunos gobiernos por atenuar los efectos. La contemplación de estas cuestiones complejiza los análisis educativos y permite revisar la efectiva inclusión, más allá de los postulados programáticos de cada gobierno.

Para poder pensar políticas inclusivas, desde el paradigma de la Interculturalidad se vuelve necesaria una pregunta recurrente en el campo de la historia de la educación, que toma en cuenta las experiencias de educación popular que han cuestionado en distintos momentos y en diversas latitudes, varios aspectos del formato escolar, cuestionamientos todos ellos con vistas a la democratización de las prácticas educativas. Si bien no se han desarrollado en este trabajo, es importante su mención en tanto aportes para pensar una educación que propicie iniciativas que enriquezcan las normativas coyunturales y nutran las propuestas pedagógicas actuales.

A lo largo de este trabajo se han mencionado los modelos de asimilación, de integración y de inclusión como marcos analíticos para comprender las formas en que el sistema educativo se relacionó o relaciona con colectivos alterizados, como los migrantes o la población indígena (Díaz, 2019). Estas conceptualizaciones teóricas permiten reflexionar sobre las tensiones que se presentan ante propuestas actuales de prácticas inclusivas genuinas, al poner la mirada en aspectos históricos que se acumulan, asientan y/o conviven en el presente. Al enmarcarse este trabajo en un proyecto más amplio, queda pendiente -y es oportuno conforme avance la investigación- preguntarse por los efectos de los postulados de la inclusión en las prácticas educativas del nivel secundario. Si bien esto último excede el recorrido de este trabajo los aportes del mismo, en tanto se enmarcan en perspectiva histórica, permiten complejizar la comprensión de la persistencia de las dificultades de permanencia y egreso de los/as estudiantes del nivel secundario aún habiéndose sancionado las leyes de obligatoriedad escolar y generado las consecuentes políticas de retención y acompañamiento a las trayectorias escolares.

En este sentido, resulta pertinente aclarar que este trabajo se ha centrado en un recorrido histórico, que toma particularmente dos puntos de inflexión, complejizando, para un futuro próximo, los análisis acerca de la inclusión efectiva en las prácticas de enseñanza.

Referencias

- Diez, M. L. (2019). Las migraciones como tema de enseñanza y experiencia vivida. Para Juanito. *Revista de educación popular y pedagogías críticas*. 7 (19), 5- 10
- Grimson, A. y Karasik, G. (2017) Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea. CLACSO.
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.

- Serrudo, A. (2023). Clase Nro.2: Educación Intercultural Bilingüe: reconocimiento y derecho educativo. Curso: La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino. Ministerio de Educación de la Nación.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. XI, Nº 11, 1-25.
- Thisted, S. (2018). Construcción de alteridades y escuela primaria. La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina. Tesis de Doctorado. UBA, FFyL.
- Zysman, A. (2015) La escuela secundaria obligatoria como política educativa Tensiones históricas y desafíos para la inclusión. Espacios de crítica y producción. 51,13- 26.

Participación e influencia del movimiento estudiantil del Instituto Superior de Educación Física en el ingreso a la Universidad de la República

Instituto Superior de Educación Física movement, participation and influence in joining Universidad de la República

Bach. Juan Manuel Casais⁴⁴

Lic. Rafael Demarco⁴⁵

Bach. Ignacio Posada⁴⁶

Palabras clave: Recorrido historiográfico, Formación Universitaria, Movimiento Estudiantil.

Contenido

“la obra de una sociedad que modifica según sus necesidades el suelo en que vive es, como todos percibimos por instinto, un hecho eminentemente ‘histórico’” (Bloch, 1952, p. 24).

Esta investigación nace en el seno de una unidad curricular de la Licenciatura en Educación Física para luego culminar postulando a un llamado de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC.) en el marco de su Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil en el año 2021; en el cual dicho grupo de estudiantes fue seleccionado con reconocimiento debido a la propuesta y las escolaridades de sus integrantes.

Es por lo antes expuesto que esta investigación ya se encuentra avanzada y cercana a su culminación.

El proyecto de investigación también nace desde la necesidad de comprender en la actualidad el vínculo existente entre el estudiante de la Licenciatura en Educación Física y la Universidad de la República (Udelar), comprendiendo el mismo como un elemento vital en nuestra formación universitaria.

En ese marco nos parece oportuno ampliar que la Udelar es la principal institución de educación superior e investigación del Uruguay. Es pública, autónoma y cogobernada por los órdenes de docentes, estudiantes y egresados. Aborda todas las áreas del conocimiento y la cultura.

Entendemos así que la formación universitaria no solamente está atravesada por la formación pertinente al servicio y carrera elegido por los estudiantes, sino que también, implica un relacionamiento con otras dimensiones, como lo son la propia lógica institucional acompañada del cogobierno, la construcción ciudadana, el ejercicio de la democracia y la adopción de un rol político activo.

Consideramos que al poder investigar las interacciones o roles estudiantiles, sus procesos, incidencias, participaciones y opiniones, nos acercarán de forma directa a una manera distinta de valorar dicha carrera. Una forma de pararnos frente al pasado que envuelve a la misma, pero

44 Estudiante Instituto Superior de Educación Física, Montevideo, Uruguay. juan.casais.k@gmail.com

45 Estudiante Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay. rafitaipa2018@gmail.com

46 Estudiante Instituto Superior de Educación Física, Maldonado, Uruguay. posada.ignacio@gmail.com

también, a lo que acontece y a lo que vendrá.

Siguiendo esta línea de investigación es que este equipo de estudiantes se pregunta: ¿Cuál ha sido la influencia real que tuvo el movimiento estudiantil uruguayo en las conquistas y defensas de sus derechos? Los cuales se relacionan con mejoras a nivel educacional (relacionado al pasaje a la Udelar), subsidiario e infraestructura. Siendo esta una pregunta que surge como consecuencia del armado del marco teórico el cual da inicio y ubica no solo a los investigadores en cuestión, sino también, a los lectores a los cuales esta producción se encuentra dirigida.

En dicha investigación este equipo se planteó como objetivo general intentar reconocer la labor estudiantil y su incidencia en el ingreso a la Universidad de la República (Udelar) de la Licenciatura en Educación Física, partiendo de la necesidad de exponer y profundizar hechos que hasta el momento no han sido documentados.

Tomando esta pregunta como punto de partida, se desprenden otras interrogantes que entendemos son relevantes para visibilizar los sucesos realmente acontecidos.

¿De qué forma nace, en el seno del movimiento estudiantil, la idea de que el Instituto Superior de Educación Física ingrese a la órbita universitaria?

Acaso podemos afirmar que ¿los estudiantes fueron, únicamente, los verdaderos promotores e impulsores del ingreso a la Udelar? En caso afirmativo ¿cómo ocupan ese rol?

Es allí de donde surgen nuestros objetivos específicos, los cuales manifiestan *identificar los diferentes elementos que llevaron al movimiento estudiantil a involucrarse en la introducción del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) a la Universidad, así como registrar los diferentes acontecimientos que fomentaron la participación de los estudiantes en dicho proceso del pasaje.*

En relación al recorte temporal centramos nuestra investigación en el análisis de los movimientos de organización y participación estudiantil en el ISEF, en el cual comprendemos surgió y se desató dicho proceso: desde el inicio del Siglo XXI, hasta los últimos años de pertenencia del mismo a la órbita ministerial y sus primeros pasos transcurridos dentro de la Udelar. Específicamente, dicho período de tiempo está comprendido entre los años 2002 y 2009, ya que allí comienzan a tomarse decisiones en conjunto que afectarán a toda la masa estudiantil. Finalizando esto en el año 2009 donde se eligen los primeros representantes estudiantiles para ocupar los diferentes espacios que genera y demanda el cogobierno.

Trabajamos durante el transcurso de la investigación en torno a tres ejes de análisis: *la ocupación del ISEF en el año 2002, la participación estudiantil en órganos de cogobierno y por último la organización estudiantil.*

A través de las anteriores preguntas y ejes buscamos abarcar y entrelazar los diferentes flujos de información en los cuales se apoya nuestra investigación, para de esta forma, dilucidar los principales aspectos que hicieron al accionar del movimiento estudiantil y el ingreso del ISEF al ámbito universitario.

Las fuentes encargadas de brindarnos la información necesaria para llevar a cabo el presente proyecto de investigación fueron principalmente las siguientes:

- Herramientas de comunicación estudiantil como lo son revistas, periódicos estudiantiles, panfletos, flyers, etc.
- Entrevistas personales a informantes calificados: integrantes del Consejo Asesor y Consultivo, editores de los medios de comunicación estudiantiles, representantes del orden estudiantil, integrantes de la primera Comisión de Pasaje a la Universidad de la República - Docentes.
- Documentación oficial: reglamentos, actas de Directorio, actas de plenario del Centro de Estudiantes de Educación Física (CEEF), programas del Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Física (ENEEF), actas de Asamblea Nacional.
- Prensa escrita y audiovisual.

Es importante reconocer que la proximidad de los eventos nos brindan la posibilidad de interactuar con aquellos actores que fueron partícipes de todas las instancias previas y posteriores que hicieron posible el ingreso del Instituto Superior de Educación Física a la Universidad de la República, es por esto que optamos en varias oportunidades por una metodología centrada en las entrevistas personales pudiendo de esta forma alcanzar detalles y narraciones que nutran nuestro trabajo desde una perspectiva única.

Algunos de los principales elementos que nos llevan a confrontar con el problema que intentamos abordar en la presente investigación, están directamente relacionados con el contexto en el cual dicho proceso sucedió, es por lo cual que deberemos hacer una breve introducción respecto a la realidad que se estaba abordando en nuestro país en dicho período. La crisis política, económica, social y educativa que estaba atravesando el país no quedará por fuera al analizar los hechos y circunstancias que fueron partícipes directos de las decisiones y motores de trabajo de la masa estudiantil de Educación Física.

Ampliando dichos ejes nos parece pertinente hacer un breve resumen de los mismos:

La ocupación surge por el problema de regularización de contratos docentes, lo cual generó en el ISEF un desgobierno que amenazó con el futuro del instituto siendo impulsado por el Ministerio de Deporte y Juventud (MDJ), estando como ministro Jaime Trobo. Gracias a los estudiantes, docentes y egresados el ISEF logra salir adelante y se pone como meta el pasaje a Udelar. En referencia a esto, la ocupación surge en el año 2002, fecha que da comienzo a nuestra delimitación temporal, año muy controversial, debido a que el país y la región se encuentra atravesando una crisis socioeconómica muy profunda. Esto no escapa a la realidad educativa del ISEF donde algunas problemáticas se ven agravadas como consecuencia de la falta de presupuesto asignado al MDJ, (órbita ministerial de la cual depende la formación docente en educación física) impactando directamente en el instituto. Comienza el semestre formativo pese a los conflictos que ya venía arrastrando el cuerpo docente, pero nuevamente se suscitan algunos problemas que amenazan el inicio del segundo semestre. Estas problemáticas serán abordadas por el orden estudiantil y su centro de estudiantes. Durante el mes julio de 2002 surgen una serie de comunicados confusos, acerca de la continuidad o no de los cursos, que incluyen a la Dirección general del Instituto y el MDJ.

En este mismo mes, la Dirección General del ISEF, afirma que no se cerrará la institución pero corren peligro la continuidad de los cursos debido a la inexistencia de rubros -a la fecha- para la regularización de los pagos a los docentes.

La toma del edificio central del Instituto rápidamente tomó repercusiones en todos los ámbitos, sin dejar de lado a las autoridades del Ministerio de Deporte y Juventud. El entonces ministro, Jaime Trobo, se refirió al asunto el día 9 y 10 de agosto en la prensa nacional declarando “el tema de los contratos, está regularizado” poniendo así en duda una de las proclamas centrales de la ocupación. A dichas declaraciones, el propio Centro de Estudiantes de Educación Física (CEEF), realiza un comunicado desmintiendo las afirmaciones del ministro y emplazando al mismo a la presentación de la documentación que respalde sus dichos. Buscando de esta forma visibilizar la falta de verdad, así como también, la intencionalidad de no dejar en evidencia una mala gestión gubernamental para con el ISEF.

En referencia al segundo eje (participación estudiantil en órganos de cogobierno):

Intentaremos rescatar las principales comisiones, grupos de trabajo, grupos de asesoramiento y demás comitivas, que funcionaron de forma conjunta, constituido por los diferentes actores institucionales (dirección, docentes, estudiantes y egresados).

De esta manera buscaremos encontrar antecedentes que repliquen la forma de trabajar similar al ámbito universitario previo a la definición de los espacios cogobernados; para así comprender el camino recorrido y los aportes realizados por los representantes estudiantiles. Más allá de lo

referido anteriormente, la toma de decisiones no eran de forma conjunta, es decir, dirección, estudiantes, docentes y egresados votaban en conjunto, pero las decisiones finales siempre recaían en la dirección.

Por último, el tercer eje (Organización estudiantil) intentará acercarnos a la realidad que transitó el movimiento estudiantil del Instituto Superior de Educación Física desde el año 2002 (cuando se irrumpe en huelga y ocupación estudiantil, consolidando una organización y engranaje que le da solidez), hasta llegar a recorrer los últimos pasos, luego del ingreso a la Udelar, adecuándose así a lo que significa el ámbito universitario a mediados de 2009.

Al mismo tiempo buscaremos resaltar otros aspectos del movimiento estudiantil como lo fueron: su unidad como centro de estudiantes a nivel nacional para afrontar la lucha, el trato con la prensa y la ciudadanía para poner en la palestra la información acerca de lo que estaba sucediendo; así como también el resurgir de un centro de estudiantes que se encontraba alejado de la “gimnasia” gremial.

Podremos observar que los estudiantes no solamente tendrán implicancia en los acontecimientos que rodeaban su formación en dichos momento, sino que también lograrán una trascendencia a nivel de militancia y conformación del Centro de Estudiantes.

El hecho de esta transición a otro ámbito académico también se verá reflejada en la historia reciente del ISEF, alcanzando dichos actores desde otros roles, lograr ser artífices y moldeadores de la realidad que hoy atraviesa la formación de Licenciados en Educación Física de la Universidad de la República.

Cabe resaltar que a la fecha no existen documentos bibliográficos de referencia, que citen determinado periodo, ni aquellos que incluyan la participación estudiantil en el proceso de ingreso del Instituto Superior de Educación Física a la Universidad de la República.

Analizaremos diferentes factores que influyeron a lo largo de la historia, en el accionar del Centro de Estudiantes de Educación Física o en la propia vida universitaria. Tomando como referencia la Reforma de Córdoba de 1918, la cual mediante revueltas estudiantiles proclamó entre sus postulados: un cogobierno garantizando la participación estudiantil en el gobierno de la universidad, buscando la democracia interna, la autonomía jurídica de la institución, la libertad de pensamiento y cátedra en lo académico, estimular políticas de extensión buscando entablar una relación entre la Universidad y la sociedad, y establecer llamados a concurso (dejando de lado los cargos vitalicios de los docentes). Estos postulados se difundieron por toda América Latina, más allá de la Universidad de Córdoba de Argentina, lo que lo transformó en un movimiento de magnitud continental. En 1958 generó la votación de la Ley Orgánica de la Universidad de la República donde se consagra el gobierno tripartito, es decir, las decisiones de la institución serán tomadas por estudiantes, docentes y egresados.

Diez años más adelante, según nos indica Vania Markarian (2012), la juventud y los movimientos estudiantiles, se harán cargo de exponerse por las calles de Montevideo, como sucedía con su pares franceses y norteamericanos, de manera “bulliciosa pero pacífica” (p. 37), en un clima ya tenso debido a la situación político social, no solo a nivel local, sino también internacional. Estas manifestaciones pretendían demostrar el descontento de los estudiantes con respecto a los recortes sufridos en el presupuesto de la educación pública, entre otras cosas, proclamando el boleto gratuito. En consecuencia, estas movilizaciones dejaron un saldo de estudiantes asesinados en manos de un gobierno que decía cuidar la seguridad y el orden de sus ciudadanos imponiéndose por medio de las medidas prontas de seguridad, cortando de esta manera el derecho de los ciudadanos a manifestarse y reunirse públicamente.

¿Qué pretende demostrar este equipo de investigadores con este trabajo? Tomando en cuenta lo mencionado por Vania Markarian (2012) y, ateniéndonos a hacer un paralelismo con el momento en el cual se enmarca nuestra investigación (finales del siglo XX y comienzo del actual), “estos

trabajos demuestran los beneficios de vincular el estudio del contexto social, político y económico en que surgieron estos movimientos” (p. 30).

Por otra parte, este trabajo pretende ser una memoria de la lucha del movimiento estudiantil del actual Instituto Superior de Educación Física, entendiendo que es fundamental “conservar determinadas informaciones” (Le Goff, 1991, p.131). En este marco cabe preguntarnos ¿Qué importancia tiene reflejar la lucha del Centro de Estudiantes de Educación Física en aquellos años? Sin lugar a dudas, y para que se entienda mejor lo que pretendemos demostrar y reflejar con esta investigación, es que “Los fenómenos de la memoria, ya en sus aspectos biológicos, ya en los psicológicos, no son más que los resultados de sistemas dinámicos de organizaciones, y existen sólo en cuanto la organización los conserva o los reconstruye” (Le Goff, 1991, p. 132).

Consideramos de relevancia comprender que nuestro país se encontraba en un proceso de descentralización universitaria. Este proceso se inicia desde el año 2007 y cuenta con el respaldo de un proceso previo del cual el Centro de Estudiantes del Instituto Superior de Educación Física pudo tener contacto, participando dentro de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), desde largo tiempo atrás. Se consideró a este periodo como una segunda reforma universitaria en nuestro país.

Nuestro interés en abordar dicha investigación nace desde la necesidad de obtener un material fidedigno que nos permita contribuir en el desarrollo y la profundización del proceso de construcción de una institucionalidad universitaria del Instituto Superior de Educación Física, en la órbita de la Universidad de la República; en particular, analizar y comprender el rol que en dicho período tuvieron los estudiantes organizados.

Este equipo se opone a la ausencia o el olvido de esta lucha estudiantil que puso al Instituto Superior de Educación Física en una situación de paridad con las demás carreras de formación docente en nuestro país. Como bien dice el historiador francés Jaques Le Goff (1991): “la memoria colectiva ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva” (p. 134).

La memoria colectiva es un pilar de las sociedades desarrolladas, pero también debería de serlo para aquellas sociedades que están en vía de desarrollo, pero más importante aún, y en estrecha relación con otro punto a resaltar en esta investigación, es un elemento esencial en la identidad, tanto individual como colectiva, que debe afianzarse no sólo en el Centro de Estudiantes de Educación Física sino también en cada estudiante del Instituto Superior de Educación Física, ya que si dejamos que se pierda la conciencia de lo sucedido en un pasado para nada lejano, estamos ante la posibilidad de perdernos a nosotros mismos y esto es algo que no podemos permitirnos.

Al momento no nos encontramos en posición de poder compartir las conclusiones finales debido a que dicha investigación se encuentra en el proceso final de elaboración; pero si podemos compartir algunos de los principales elementos que hemos visualizado y comprendemos que son parte de las conclusiones.

El movimiento estudiantil del Instituto Superior de Educación Física, representado por su centro de estudiantes, siempre resurgió y estuvo presente cuando las necesidades estudiantiles así lo demandaron. Recayendo en más o menos participantes pero siempre trabajando con seriedad, compromiso y buscando la máxima representación.

Los problemas de mayor escala que afrontó la formación docente en educación física fueron los principales aliados de la militancia estudiantil y esto devino en un sentir de pertenencia y participación.

Desde los primeros datos recabados en nuestra investigación, el ingreso a la órbita universitaria de

la formación docente en educación física, siempre fue una de las primeras necesidades o proclamas a alcanzar. Muchas veces impulsada por los diferentes actores de la formación o por las carencias que establece encontrarse en una órbita ministerial. Pero el ingreso a la Universidad de la República siempre fue impulsado por los estudiantes y así lo reflejan los documentos de pertinencia.

El grueso de estudiantes que participó de forma activa en el periodo de delimitación (2002-2009) fueron realmente quienes cambiaron al Instituto Superior de Educación Física y hoy en día la gran parte continúan siendo actores de referencia dentro de la institución en diferentes funciones.

Vemos la falta de documentación formal, organizada y archivada, del Centro de Estudiantes de Educación Física, como una problemática global que encierra los espacios de este tipo. Visibilizando estas dificultades, aún en la actualidad, asumimos que esto hace más complejo el armado de la historia contemporánea.

Culminando este resumen, es menester decir que “la memoria... apunta a salvar el pasado solo para servir al presente y al futuro” (Le Goff, 1991, p. 183).

Referencias

- Bloch, M. (1952). Introducción a la historia. Fondo de Cultura Económica (FCE). Hobsbawm, E. (1995). Historia del Siglo XX. Crítica.
- Le Goff, J. (1991). El orden de la memoria: El tiempo como imaginario. Paidós.
- Markarian, V. (2012). El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat. Universidad Nacional De Quilmes.
- Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física. (2017). Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República. Universidad de la República (Udelar), Unidad de Comunicación del ISEF.

Todos Adentro de la Educación: «Pedagogía Experimental» de Omar Dengo

Everyone Inside Education: «Pedagogía Experimental» by Omar Dengo

Damián L. Sarro⁴⁷

Palabras clave: Costa Rica, Modelo Educativo, Pedagogía, Política

De poco sirve la luz cuando se produce a costa de una degeneración de los hombres del porvenir⁴⁸

1. Introducción

En noviembre del año pasado, invitado como profesor pasante por la Universidad Nacional, visité Costa Rica. Al pasar por migraciones, me topé en el aeropuerto «Juan Santamaría» con el nombre de Omar Dengo, cuya referencia pedagógica tenía de algunas lecturas dispersas, pero sin una profundidad analítica. Permanecí una semana en la ciudad de Heredia, cerca de San José, y allí donde pude conocer el legado del gran pedagogo costarricense, de quien el campus universitario toma tu nombre. Específicamente, llegué a él cuando visité el actual Centro Cultural Herediano «Omar Dengo», en cuyo edificio funcionó desde 1925 hasta la década de 1980 la famosa «Escuela República Argentina». Gracias a la Editorial Universidad Nacional (EUNA) pude comenzar a estudiar la obra de Dengo y esta comunicación pretender rendirle un escueto homenaje a su legado pedagógico.

Nacido en la ciudad de San José (Costa Rica) el 9 de marzo de 1888, hijo del famoso ingeniero Manuel Víctor, quien electrificó San José y colaboró con la instalación del ferrocarril hacia el Atlántico, entre otras labores, y de Almyra Maison Graebner, dama culta de familia alemana, Omar Dengo fue el educador costarricense más célebre y uno de los pensadores con mayor trayectoria dentro de la historia de la educación latinoamericana.

Desde su juventud como estudiante, Dengo se destacó por su elocuencia y por su destreza con la pluma, como así también por su compromiso con la vida académica universitaria por medio de sus estudios en Derecho, graduado en 1911. La vida de Omar Dengo puede dividirse en tres etapas: en primer lugar, su formación académica y sus inicios profesionales a comienzos del siglo XX; en segundo lugar, su convicción política adherida al socialismo junto con su desempeño laboral en el ámbito de la abogacía y del periodismo, y sus primeros pasos en la educación (1910 a 1917 aprox.); en tercer lugar, su intensa dedicación como educador a partir de 1917, y su consagración en la Dirección de la Escuela Normal de Costa Rica.

En 1915 comenzó a funcionar la Escuela Normal de Costa Rica, fundada mediante una ley del Congreso a iniciativa del presidente de entonces, Alfredo González Flores. La Escuela Normal introdujo una verdadera revolución pedagógica, ya que significó imprimir en la educación un carácter social con la clara intención de atraer, mediante becas, a jóvenes de ambos sexos provenientes del interior de las provincias. Este propósito rompía claramente el statu quo nacional: desmoronaba el perfil elitista en la formación del Colegio Superior de Señoritas y del Liceo de Costa Rica.

47 Universidad Nacional de Rosario / ISP 3 Villa Constitución, Argentina. d.sarro@usal.edu.ar

48 Omar Dengo, Escritos y discursos. Heredia: EUNA, 2007, p. 404.

Una de las propuestas de la Escuela Normal de Costa Rica fue experimentar con una nueva educación: desde una perspectiva de la filosofía social, organizar un ambiente cultural donde pudiera darse un desenvolvimiento integral de los estudiantes, y cuyas acciones pedagógicas se alternaran entre el aula, el laboratorio, el taller y la asamblea. En este sentido, se propusieron talleres creativos, se estimuló el debate abierto y los clubes académicos, entre otras actividades innovadoras para la época; detrás de todas estas innovaciones pedagógicas estaba el impulso de Dengo.

2. Objetivo

El objetivo del presente ensayo es explicitar el legado intelectual de Omar Dengo a partir de su «Pedagogía Experimental»: allí sienta las bases de un nuevo modelo educativo basado en la participación activa de todos los actores del proceso de enseñanza, la permeabilidad para las innovaciones metodológicas (la crítica al sistema de evaluación curricular, el requerimientos de que los niños permanecieran quietos en el aula, etc.) y la promoción de un espíritu de juventud en la educación, entre otros aspectos. Asimismo, irrumpe en el sistema educativo de Costa Rica con su reivindicación hacia la necesaria articulación de la reflexión política con la pedagogía en contextos institucionales de formación docente; en este sentido, Dengo focaliza especialmente la educación rural en la figura de los «patillos»: los campesinos humildes que viven en la marginalidad y en la exclusión de todo derecho como ciudadanos costarricenses.

3. Desarrollo

Gran parte del legado intelectual de Omar Dengo estuvo signado por la reivindicación de los sectores marginados de la sociedad a partir de la educación como herramienta de inclusión y socialización; Dengo pretende, por medio de sus discursos y reflexiones, visibilizar a un importante sector de la sociedad costarricense: campesinos, negros e inmigrantes centroamericanos; pretende, asimismo, integrarlos a la nación y, en este propósito, concibe la educación como factor clave e indispensable gracias a su accionar pedagógico.

En este afán por una pedagogía inclusiva, Dengo trazó los rasgos de un nuevo perfil del docente costarricense defensor de los principios democráticos, de la libertad y de la institucionalidad que el país necesitaba por aquel entonces. En su «Pedagogía Experimental», sostiene los siguientes ejes:

- a) La educación tradicional delimita el libre desenvolvimiento de los niños y condiciona sus capacidades para transitar el proceso áulico de aprendizaje.
- b) Esta misma educación no considera la idea de un aprendizaje en proceso basado en el pensamiento individual de los sujetos y en sus estímulos particulares.
- c) La escuela debe ser entendida como un taller-laboratorio donde el proceso pedagógico se genere en la acción situada y contextualizada en un ambiente democrático donde cada sujeto pueda articular el pensamiento con la creación.
- d) El sujeto que aprende debe sentirse libre en posesión de su palabra, de su pensamiento y de su creación; no debe ser un reproductor automático y pasivo de las ideas del maestro o del profesor y el proceso pedagógico debe experimentarse de manera conjunta.
- e) El aprendizaje debe concretarse en un contexto similar a la espontaneidad del juego.

Tal como sostiene Gutiérrez (1986), la espontaneidad y el juego configuran gran parte de la propuesta metodológica de Dengo con un fuerte empuje por la participación democrática, la libertad y la felicidad. Por todo esto, puede decirse que su propuesta pedagógica posee varios puntos de inflexión que no solo modificaron el rumbo de la educación en Costa Rica, sino que también influyeron en varias regiones centroamericanas.

El primer punto de inflexión que experimentó Dengo en su vinculación con la educación se

produjo en el contexto de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), ya que la conmoción causada por aquella catástrofe humana, inaudita hasta entonces, acentuó la sensibilidad del educador hacia un perfil humanista donde la educación de los pueblos tuviera un rol imprescindible para la convivencia social; la educación fue entendida como el único motor para cambiar la sociedad hacia un nuevo orden donde prevaleciera la paz y la armonía democrática. Esta etapa incitó un cambio espiritual en Omar Dengo hacia una conjunción entre la reflexión sobre la naturaleza, el destino del ser humano y ciertos principios filosóficos que derivaron en una mirada teosófica, la cual propiciaba una corriente espiritualista anclada entre el hinduismo, el budismo y el yoga.

El segundo punto de inflexión de Omar Dengo se produjo con su asunción en la dirección de la Escuela Normal de Costa Rica a finales de 1919. Allí concibió la necesidad de darle a dicha institución un plan de estudios que incluyera las humanidades, los estudios pedagógicos-profesionales y las actividades curriculares para la toma de conciencia sobre los problemas del país. En febrero de 1920 presentó un plan al secretario de Estado, Joaquín García Monge, donde asienta las bases de lo que sería su modelo pedagógico.

El tercer punto de inflexión de Omar Dengo fue producto de su activa participación beligerante en la campaña de 1923 en apoyo a Ricardo Jiménez a la presidencia del país. Pero no solo se debió a este suceso, sino también por las consecuencias que se dieron a raíz de la prohibición, por parte del secretario de Educación, Miguel Obregón Lizano, hacia los educadores de participar en política. La manifiesta oposición de Dengo extendió la postura de que la educación no podía estar separada de la política, es decir, no podía ser considerada neutra; en otras palabras, la educación estaba condicionada por los procesos políticos y los derechos civiles de los ciudadanos, según Dengo. Al respecto, Gutiérrez (1986) afirma: “Para Omar Dengo todo problema social, por el mero hecho de serlo, constituía un problema educativo; es más aseguró en más de una ocasión: los problemas políticos no son sino problemas educativos” (p. 13). Sobre este tema, publica en 1923 *La política y la escuela*, y allí afirma lo siguiente:

... ni escuela ni colegio deben encontrar el menor obstáculo en el esfuerzo de reconocer y expresar el trascendente sentido político de sus finalidades.

Y hoy es imperiosa sobremanera la necesidad. Las exigencias de las aspiraciones en que la nueva escuela forja la concepción de sus propósitos, la conducen a identificar el objeto director de sus finalidades con la capacidad de la sociedad para el superior desenvolvimiento de las grandes aspiraciones humanas, en cuanto éstas se incorporan a las vitales necesidades de cada país, y en tanto como las escasas posibilidades de las correlativas disciplinas científicas permiten determinarlas.

[...]

La escuela y el colegio deben sustentar un criterio definido acerca del valor de la ciudadanía, y una aspiración determinada que sirva de oriente a la tarea educativa en el propósito de vincular aquel concepto a la experiencia que los alumnos adquieran con respecto a la significación de su vida ante los requerimientos del bienestar de su país.

Y digo experiencia, no sólo porque para el entendido la palabra excluye delicados problemas, sino porque así quedan frente a frente la escuela que hace ciudadanos con sólo enseñar a leer y a escribir, y con meras prédicas de añeja doctrina democrática y con lecciones memorizadas de Instrucción Cívica, y la escuela que, suscitando la eclosión de vocaciones, sugiriendo ideales, creando ambiente para la expresión de la iniciativa y el ejercicio de la cooperación, pone en contacto íntimo y fecundo, dentro de actividades reales, la vida del alumno y la vida del país.

[...]

¿Qué lógica hay, pregunto, en haber invitado a maestros y profesores a contribuir al pago

de la última deuda política, y en haber recibido sus contribuciones, si se desconoce totalmente la libertad de emisión del pensamiento que la Constitución proclama y que, por sobre ella, la dignidad de hombres y el ministerio que ejercita, reclaman del maestro y del profesor?

¿Qué hombres, qué patria, qué ciudadanía, qué democracia, qué obra, en suma –que no sea toda ella sombra–, puede formar un esclavo, atado a las norias del Estado, en las cuales quedará cuanto en la sangre del maestro no tuvo fuerza para transformarse en luz? Y quedará todo, porque la esclavitud, que tiene vientre de mula, no es capaz de dignificar nada.

No comprende que un trabajador de las aulas no pueda asistir a una reunión política, ni contribuir –siquiera con algunos céntimos– al sostenimiento de un partido, ni firmar un pliego de adhesiones, ni contestar a quien quiera saberlo: “soy reformista” o lo que sea.

[...]

¿Cómo puede ser así que tenga derecho de opinar sobre educación, en la tribuna política, cualquier ganapán, y derecho de combatir al maestro y de desacreditar la escuela, y que el maestro y el profesor no deban opinar ni puedan defenderse?

[...]

¿Cómo puede ser que si alguien me pregunta por qué creo que la causa de la escuela pública está bien garantizada con el triunfo de tal partido, tenga yo que responderle que no puedo contestar, o excusar el silencio con el clásico catarro de la zorra?

[...]

Cuanto a mí, mi política está en mi modesto pupitre de profesor, desde el cual exhorto a los más jóvenes a leer a Plutarco y a Marco Aurelio cuando otros leen las hojas sueltas a ruindad. Y con Coleridge y Emerson, me conforto para las luchas que puedan venir. (2009, pp. 273-277)

Al respecto, Gutiérrez

El quinto punto de inflexión de Dengo está relacionado con su adhesión a la educación rural. En 1924 emprendió una célebre defensa de los Programas de Educación Primaria para las Escuelas rurales y urbanas de Roberto Brenes Mesén. Desde un principio, Dengo se pronunció a favor de dicha política educativa ya que en su misma Escuela Nacional el estudiantado tenía un alto porcentaje de jóvenes provenientes de las regiones rurales y periféricas, además del enfoque social que le había dado a la institucional educativa desde su gestión como director. En este sentido, es ilustrativo citar su famoso artículo sobre el tema titulado Los patillos (1919), término con que se designaba a los campesinos humildes:

Y a nadie parecerá osada ni nueva la afirmación de que los “patillos” plantean ante el país el mayor problema. Porque ellos constituyen el país; porque son la materia con que se va construyendo, la fuente primordial de sus fuerzas vivas; la substancia y el tiempo el poder que la plasma y la conforma a un plan. Hay un grave error, muy peligroso, en imaginar a la masa campesina como algo adherido simplemente a la vida urbana y sin contactos íntimos, profundos con ella; sin capacidad determinante –en todas direcciones– de las formas que aquélla afecta. Es precisamente tal error el que se ha hecho palpable en los acontecimientos recientes.

[...]

¿Qué sé de todo ello? Limitárame a declarar que ignoramos totalmente a los “patillos”; los que pretenden haberlos observado y nos miente [...] Ignorarlos es ignorarnos; ignorar la historia, desconocer la actual situación y carecer aún de un presentimiento siquiera

elemental acerca del porvenir del país. Y esta ignorancia acarrea incapacidad de adiestramiento para el progreso, vale decir, incapacidad de educación y, por lo mismo, de autonomía. Esa ignorancia explica, en mucho, que la actuación de los más aptos gobernantes haya sido superficial, sin arraigo en las entrañas de la nación, la cual, en un ambiente de civismo propicio a la libertad, ha podido conservar, con el ardor primitivo, la indígena sumisión al cacique. La empresa civilizadora se ata a todas las probabilidades de fracaso mientras por ignorar al país se mueva, como hasta ahora, por un impulso ciego a las reales y vivas necesidades, ciego ante los verdaderos problemas. Y el país, como sin exageración hemos dicho, la constituyen los “patillos”.

Por todo lo cual conviene insistir en la necesidad, en el deber de estudiarlos. Estudiarlos de cerca, dentro de las perspectivas de su vida, en sus hogares y faenas, en las relaciones en que los comprende la vida pública; estudiarlos sinceramente y con ánimo de hacer historia viva, folklore dinámico, no documentación de archivo ni colección de museo, sin deformar sus hábitos y costumbres, sin exagerar o mutilar sus creencias y gustos, sin suplantarlos, ni disecar en diccionarios pedantes su lengua. Crear, vigorizar y renovar los medios de comunicación directa con el alma campesina. Dejar de imaginarla y de mentir; romper la tradición de observaciones y generalizaciones estereotipadas: todo aquello, tan vacío, de “nuestro pueblo”, adjetivado al capricho de interesados y momentáneos entusiasmos. Todo eso es literatura de Congreso y de “editorial”, que es decir, por lo común, lastre, peso opuesto al vuelo de las ideas, al decurso y encauzamiento de las constructoras corrientes de opinión.

Obra que concierne a los que presumen de interesarse por el bien público, a los pintores de costumbres, a los historiadores, a los que enseñan geografía e historia patrias, a los maestros, a los que pretenden hacer política de ideal, etc. En cierto modo, de preferencia a los maestros, porque a la escuela incumbe directamente la formación del espíritu cívico, y porque en una tarea de reconstrucción, lo primero sería reedificar la escuela rural, para sustituir las instituciones simuladas con que hemos venido engañándonos. Obra, además urgente, porque no en vano esperamos oportunidades a que atribuimos la posibilidad de provocar transformaciones nacionales.

Rastrear, buscar al país en la vida del “patillo” y a éste en aquélla –donde su sangre es la savia con que concurrimos a la florecencia de este milagroso árbol del Bien y del Mal: la Civilización. (2009, pp. 235-237)

4. Conclusiones

El legado educativo de Omar Dengo sentó las bases de una nueva mirada hacia la pedagogía latinoamericana gracias a su crítica contra los sistemas educativos tradicionales, a su interpretación de que todos los problemas sociales eran también problemas educativos, a su abordaje de la educación como precursora del progreso de un país y a su propuesta por una enseñanza dinámica, inclusiva y progresista.

Dengo le otorgó a la formación docente costarricense un perfil de autonomía basado en la toma de conciencia y en el impulso por la libertad, la democracia y la inclusión social; en esta dirección, concibió el espacio áulico como escenario de experimentaciones al modo de taller-laboratorio que rompiera los rígidos mandatos de la escuela tradicional y de la pasividad de los niños y jóvenes en su proceso de formación.

Salvando las distancias temporales, puede aventurarse una línea de aproximación entre el legado de Omar Dengo y el de Paulo Freire (1921-1997), y aunque este último tenga su producción pedagógica varias décadas después de la muerte de Dengo, ambos propusieron una nueva mirada sobre el acto educativo como posibilidad de libertad, de compromiso social, de inclusión y de

defensa de los valores democráticos latinoamericanos.

Creo que es hora de realizar un trabajo comparativo entre ambos pedagogos, pero esta labor será para mi próximo ensayo...

5. Referencias Bibliográficas

Dengo, O. (2007). Escritos y discursos. Editorial Universidad Nacional (EUNA). Gutiérrez, F. (1986). Omar Dengo: educador para un pueblo. Nueva Década.

Editores, Escritores y Maestros (en el tiempo)

Editors, writers and teachers (in the time)

Mag. Luisa Inés Moreno⁴⁹

Palabras claves: escritores, modos de ser maestro, cultura y educación alternativa.

Resumen ampliado

El siglo XX nace con cambios de escenario histórico, decepciones, luchas de clases, voces críticas, rupturas, actitudes mentales enfrentadas, espíritu laico y amplio que pugna por crecer, más un profundo deseo de restar «dolores» y sumar «libertades». Esto trajo aparejado un importante crecimiento literario y editorial. Gramsci habla de intelectuales orgánicos que emergen "sobre el terreno" a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica. Ellos contrastaban con posiciones tradicionales porque apoyaban su pisada sin considerar distinciones de clase o discursos políticos particulares y produjeron cambios desde las márgenes del sistema.

En este marco, surgen espacios editoriales y ensayos que dan cuenta de ideas críticas respecto a su realidad. Se plantean problemas que atraviesan la sociedad argentina de la época, rechazando imitaciones de lo foráneo, estudios universales sin anclaje nacional y escuelas sin conciencia de territorio ni de ideales de solidaridad histórica. A estos hombres, los pienso como maestros constructores de cultura nacional que se dan a sí mismos la misión de enseñar porque en realidad asumen la idea de escuela como temporalidad en tanto corriente de pensamiento. A partir de su tarea, se constituyen nuevos escenarios en los que se construye identidad cultural y popular. El suyo es un planteo formal y sistemático no acreditable oficialmente. Son escritores que hacen escuela en la temporalidad del pensamiento, mostrando un nuevo modo de ser maestro cuyo objetivo fue estimular el interés de los lectores por consumir literatura, debatirla y colaborar con sus propias producciones en un abanico amplificador de horizontes culturales y sociales.

La intención de esta ponencia es revisar recorridos ideológicos y 'paradas educativas' a partir de las propuestas editoriales en las que se definen tipos intelectuales en lo social y político. El proyecto marco pretende indagar los debates en torno a la reforma educativo-cultural, las diferentes dimensiones de la vida cultural que penetra, discute e interpela a las prácticas oficiales del sistema educativo acreditador, la recuperación de espacios educativos no formales a lo largo del siglo xx.

Este trabajo se inscribe dentro de un proyecto consolidar aprobado por Secyt, según resolución 266/18 y dirigido por el Dr. Juan Pablo Abrate hasta su fallecimiento y después por la Dra. Eunice Rebollo. El mismo apunta a analizar espacios educativos alternativos, su relación entre sociedad, imaginarios culturales y proyectos político-pedagógicos alternativos, profundizando la historia educativa argentina desde lo cultural. Procuramos recuperar espacios educativos no formales en las primeras décadas del siglo XX que nos hablan de escritores que transitan nuevas sendas, ejerciendo una pedagogía crítica que intenta dar cuenta de experiencias fuera del sistema educativo para impulsar una educación que posibilite el acceso a la cultura de sectores marginados con la finalidad de construir identidad cultural y de promover una circulación de saberes que extienda horizontes de conocimiento y educación en términos populares. Nos preguntamos ¿cómo se construye ese ser maestro en el tiempo?, ¿cuál es su relación con los fenómenos sociales y culturales?, ¿qué aspectos forman parte de sus condiciones de emergencia? Este trabajo puede ser

49 Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba) – limoreno@ffyh.unc.edu.ar

enmarcado en estudios culturales ya que construye trayectorias de cambios culturales que impactan en lo educativo. Son existencias, experiencias, recorridos cognitivos, nuevos conocimientos transformadores de vidas.

El planteo teórico parte de un contexto conceptual flexible que posibilita el análisis de fenómenos culturales emergentes como ser maestro y escritor, más focalizar categorías constructoras de experiencias intelectuales. No hay acto humano que excluya la intervención del intelecto. Gramsci afirmaba que todos los hombres son intelectuales, pero no todos cumplen esa función en la sociedad en tanto hacedores de cambios. Metodológicamente se parte de una indagación documental relacionada con antecedentes, se consultan fuentes, se trazan líneas de trabajo y trayectos contruidos en Córdoba y Buenos Aires, se tensionan datos sustantivos vinculados a las categorías editores, escritores y maestros.

En el siglo XX, comienza a surgir un escenario histórico caracterizado por cambios universales, nacionales y locales. Representaciones como libertad y progreso entran en crisis. El mapa mundial se re-escribe. Las luchas de clases se profundizan. Los enfrentamientos y la confusión se multiplican, pero también surgen nuevas propuestas, la exploración y desarrollo de territorios habitados por jóvenes intelectuales que plantean estrategias de intervención en términos de ruptura, la reforma universitaria de Córdoba planta sus reclamos. Son hombres con una actitud mental distinta que hablan de horizontes de transformación, de licuar formas sociales perimidas, de renovación de valores intelectuales y morales, de dar lugar a nuevas miradas y sensibilidades, muchos de ellos provienen de clase media con reciente ingreso a la universidad y la idea de autonomía del escritor y del hecho literario en sí, bregando por una profesionalización de la tarea de escribir. Los protagonistas son hombres de la generación del centenario, que sienten un verdadero rechazo por la clase política del país y que levantan una voz crítica unida a una concepción de literatura marcada por la modernidad; hombres llegados desde el interior del país a Buenos Aires, que comparten infancias provincianas y que, preocupados por la falta de canales que generen espacios abiertos a necesidades populares, posibilitan el desarrollo de rumbos culturales, mostrando un nuevo modo de ser maestro en tiempos de reforma. Es el inicio de un nuevo periodo, el fin de una época caracterizada por los espacios cerrados e inmóviles plagados de privilegios y atravesados por la injusticia para dar lugar a una nueva visión de espíritu laico y amplio que permita los avances científicos desde claros influjos modernistas. En los claustros universitarios reinaba la idea de civilización unida a los modelos franco – ingleses. Lo americano y lo hispano eran vistos como atraso y barbarie, pero la generación del 900 ya no leía civilización solo en estos los modelos mencionados ni renegaban de las voces populares y regionales, pues pusieron su mirada en Latinoamérica y con esos ojos viajaban y producían. Sin embargo, este mercado sólo tuvo visibilidad para la élite letrada, y no pocos leyeron en él una mutación, en su característica endogamia, desde un cosmopolitismo francófilo a un nacionalismo clasista. Por otro lado, cabe señalar que durante las últimas décadas del siglo XIX emergió un mercado editorial en Argentina como consecuencia de la creciente inmigración y de las políticas alfabetizadoras que reclamaba un proceso de ampliación del público.

En el pasaje de centurias del siglo XIX al XX, al mirar la producción y circulación de la cultura impresa, por un lado, se observa la multiplicación de los productos dirigidos a los lectores populares y por el otro, la emergencia de los nuevos profesionales de la edición. Si bien, el proceso de cambio en Argentina fue lento y, mientras se ponía en marcha el mundo editorial local durante las primeras décadas del siglo XX, la mayoría de los títulos que circulan venían impresos desde diferentes ciudades de España o París. Hasta la primera guerra mundial, la edición de libros no fue una actividad relevante y lo que más se leía eran los cuadernillos escolares o los folletines incluidos en la prensa. Las publicaciones dependían de la lógica comercial de la librería, del mecenazgo privado u oficial y de un mundo de imprentas abocado, predominantemente, a la

producción de diarios y periódicos.

En esos primeros años del siglo pasado, de las plumas de Rojas, Gerchunaff, Terán, Ingenieros, Gálvez etc. surgen espacios editoriales y ensayos que dan cuenta de ideas críticas respecto a su realidad. Estos espacios editoriales están pensados como procesos educativos que generan identidades culturales. Ricardo Rojas y José Ingenieros se pusieron al frente de ediciones baratas que garantizaran la difusión de ideas y producciones estéticas que multiplique lectores y miradas como respuesta a una nueva concepción nacional de la educación y la cultura. Lo importante no era solo, la recreación de realidades sino la apertura a nueva visión del micromundo y del macromundo. Trazar nuevos caminos fue la meta. En síntesis, en estas tierras, se re-editaron voces europeas con nuevas lecturas y apropiaciones agiornadas, se le dio corporidad a rasgos de identidad nacional que despacio y en el tiempo se extendieron; se concretaron procesos espontáneos que dieron cuenta de circunstancias particulares que atravesaban a quienes transitaban este principio de siglo.

En la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX coexistían diferentes formas de expresión estética: una literatura de mallaje europeo, otra que pretendía acercarse al habla coloquial de las diferentes regiones nacionales incorporando acervos lingüísticos locales. Eran voces que nacieron en el siglo XIX, pero se extendieron y visualizaron en el XX, voces de otro que pugna por su identidad. Hasta la llegada de estos escritores y maestros, el interior y sus escritos fueron ignorados, lo cual, también incluye el desconocimiento de la obra Martín Fierro. Fueron Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas quienes lo descubrieron allá por 1912. Junto a esas voces de tierra adentro surgieron muchas otras anónimas que pugnar por un espacio propio, por su derecho a explicitar peculiaridades de estos lares que explican diferencias, contradicciones e ideas. Fue un tiempo de surgimiento de discrepancias, pero he de reconocer que hay quien lee en ello una manera de reprogramar espacios de poder al servicio de intereses de clase.

La pluma y la palabra se multiplicaron en pequeños lugares diseminados por todo el país, tales como Rauch, Pergamino, San Rafael etc. y en ese medio, nacieron periódicos como el *Heraldo de Concordia* (Entre Ríos) o *La voz de San Justo* en San Francisco (Córdoba).

Muy importantes fueron las revistas culturales de gran tiraje que generaron importantes movidas culturales e interesante actividad periodística entre las cuales podemos mencionar:

La Biblioteca que nace en los últimos años del siglo XIX de la mano de su director, el francés Paul Groussac, muy ligada a la Biblioteca Nacional. Es una biblioteca literaria que aspira a lograr un libro legible, sencillo, elegante y a un precio accesible. Su intención era ser portavoz de novedades científicas, históricas y literarias. Sus colaboradores eran integrantes de una fracción de la elite (abogados, literatos, políticos, etc.) figuras dominantes, pero también cedió espacios a subjetividades más modernas.

Ideas (1903-1905), revista que tuvo una impronta muy relevante en su época. Jorge B. Rivera decía que era un “verdadero repositorio de cuanta fórmula intelectual y artística circulaba por la Argentina de comienzos de siglo” (1995: 63). Para los críticos fue territorio de transformación. Planteó una relación necesaria entre cultura y nación, pero con un sentido menos elitista y más amplio. La dirigían Manuel Gálvez y Ricardo Olivera, dos jóvenes de 19 años de origen provinciano. *Ideas* combinaba el estudio riguroso, respuestas culturales de las elites intelectuales con políticas más abiertas, dando espacio a sujetos, hijos de inmigrantes que carecían de relaciones sociales y cuyo vínculo con la cultura no podía sustentarse en el pasado familiar. Consideraban que podían cubrir vacíos y evaluaban su acción intelectual como continuidad cultural. Los jóvenes escritores ejercían un discurso autorreflexivo y valorativo que apuntaba a un nuevo orden del mundo literario en el que tuvieran lugar la noveles plumas.

La revista *Nosotros*, fundada por Bianchi y Giusti, salió entre 1907 y 1920. Su extensa vida le permitió fundar un colectivo cultural vinculado al ámbito universitario pues, fueron estudiantes de

La Facultad de Filosofía y Letras quienes, en su intento de ingresar en la literatura, “hicieron de la inserción institucional una característica propia” Deseó constituirse en el sitio privilegiado de representación de la cultura argentina. Este proyecto fue clave para la profesionalización del campo literario e intelectual argentino en la primera mitad del siglo XX. La llamada generación del centenario se expresa en estas páginas. Por ejemplo, Gálvez lo hizo durante los primeros cinco años.

Además, en los años previos a la Reforma, surgieron otros escritos, periódicos, folletines y ediciones mínimas para difundir obras cortas de escritores contemporáneos. Fueron múltiples los proyectos que precedieron lo que sería el desarrollo de la industria editorial, como, por ejemplo, las “publicaciones de quiosco” con formato de folleto en los que publicaron Payró, Fernández Moreno, Almafuerte etc. Esta experiencia incluye novelas románticas con contribuciones de Güiraldes, Quiroga, Dávila, etc, proyectos que recibieron severas críticas por su tendencia sentimentalista y por haber incorporado recursos no literarios para lograr el interés sobre los mismos, como, por ejemplo: encuestas, concursos, regalo de partituras, servicios anexos, entre otros. Muchos de estas críticas fueron formulados desde patrones canónicos.

Así se fueron sumando nuevos escritos relacionados con temas gauchescos, con literatura cocoliche o con literatura lunfarda. El proyecto de Ruiz Guñazú apuntaba a contribuir a la formación de literatura científica puesta al servicio de clases sociales subalternas para quienes se preparaba ediciones especiales a bajo costo. Se difundieron crónicas parlamentarias, notas costumbristas, descripción de viajes, crítica literaria, información de ciencias.

No se puede dejar de señalar que se multiplicaron la revistas: de filosofía como la de José Ingeniero, el *Billiken* destinada a educar la infancia, *Caras y Caretas* de la mano de *La Nación*, pero también otras, acuñadas por estudiantes universitarios que permitieron recuperar el itinerario inicial de muchos intelectuales de la época y mostraron el arco ideológico desde el cual escribían y desde el cual explicitaban pensamientos puestos en acción. Por sus páginas corrían las frases e ideas de muchos jóvenes, pero los organizadores, los que daban las conferencias a los estudiantes y celebraban sus iniciativas eran José Ingeniero, Lugones, Payró, Ugarte, Giusti, entre otros. El conocimiento era considerado semilla germinadora que podía crecer con condiciones adecuadas. Los diálogos, los espacios de debate y de estudio, los intentos por recuperar sentidos nacionales, los territorios cognitivos y culturales redefinidos, implicaron la construcción de saberes con una apertura a otro destinatario desde la doble tarea de ofrecer goce estético y educar.

Algunos escritores por su formación y recorridos se identificaban con una cultura de modelos clásicos, se pensaban unidos en su tarea a un saber superior. Se destaca el Grupo de Florida, caracterizado, fundamentalmente, por la búsqueda de innovaciones estéticas, por su apoyo a corrientes vanguardistas europeas como lo fueron el surrealismo, el dadaísmo, el ultraísmo. Victoria Ocampo, Ricardo Güiraldes, Oliverio Girondo, Leopoldo Marechal, Nalé Roxlo, etc. fueron algunos de sus representantes, quienes se reunían en paquetas cafeterías del centro de Buenos Aires.

Mientras tanto, en el arrabal de dicha ciudad, el grupo de Boedo concretaba su proyecto de izquierda clásica. Se caracterizó por la búsqueda de innovaciones vanguardistas relacionadas con los contenidos, incluyendo las temáticas sociales, obreras y políticas, generalmente socialista. Publicaban textos de encuadernación más económica y tiradas masivas a través de la Editorial Claridad de Antonio Zamora. Con una clara intencionalidad educativa, divulgaban textos clásicos, novelas naturalistas, pero también narraciones y poemas de jóvenes escritores enrolados en una línea de literatura social. La idea era formar lectores críticos capaces de pensar la vida en clave social. Para Gramsci, la denuncia de las estructuras excluyentes capitalistas profundiza conciencias, en especial la de la clase obrera, otorgar la palabra para decir “la verdad” en término de emergencia social es revolucionario. El mismo creía en la expansión de los procesos culturales

como modo de acción pedagógica que con su sola presencia ponen de relieve la existencia de la exclusión. Para él, acción y pensamientos unidos constituían una experiencia política, un espacio alternativo y contrahegemónico que estimula diversidad y pluralismo posibilitando otras voces sociales

Ellos fueron y son escritores y maestros rebeldes cuya pluma era la voz de los márgenes intelectuales orgánicos emergentes, nuevos tipos sociales que realizaron una tarea situada, sobre el terreno como exigencia de una función necesaria en el grupo. Establecen un conjunto de sistema de relaciones que se unen al complejo general de las relaciones sociales. Para Gramsci, el intelectual orgánico está ligado al desarrollo de la clase obrera y tiene una visión histórica humanista de la realidad a modificar. Es nuevo tipo intelectual que desarrolla críticamente su manifestación intelectual y crea rasgos de conciencia de la propia función.

Al elaborar críticamente una actividad determinada se genera un intelectual orgánico. Roberto Arlt, fue uno de ellos y decía que “el escritor es un operario que vive de un segundo empleo, pues es la editorial quien se queda con la ganancia”. Este grupo es el espacio que contiene a anarquistas, a intelectuales que se sienten vinculados al proletariado, a la pequeña burguesía inmigratoria. Castelnuovo (poeta, ensayista y periodista uruguayo) dice que el primero que alentó a este grupo fue Gálvez con su *Historia del arrabal*. Gálvez fue considerado el maestro de Boedo, no por sus ideas políticas pues no participaba de la ideología de izquierda, pero sí por su realismo, realismo desde el cual describía la realidad del país y los problemas que lo afligían. Tanto Florida como Boedo, fueron proyectos editoriales de la segunda década del siglo veinte que retrataban dos márgenes de la Argentina. Para finalizar diremos que los principales hallazgos tienen que ver con el desarrollo de nuevos escenarios culturales, con generación de espacios abiertos a necesidades populares, con construir escuela no formal que atienda desde lo cultural las necesidades populares, con suplir los vacíos del enciclopedismo, con el tratar de restaurar desde los márgenes, el interés por lo colectivo, la obra de escritores canónicos y no canónicos y la no conciliación de ciencias y letras. Empezó a importar quién leerá (destinatario), qué efectos se quieren producir (intencionalidad), dentro de qué marco institucional, con qué códigos y variantes, etc. El crecimiento de la industria editorial promovió el desarrollo de una actitud profesionalista de editores, escritores y críticos y el estimuló del interés de los lectores por consumir literatura y colaborar con producciones propias; pero, fundamentalmente, posibilitaron el ingreso de jóvenes que necesitaban y pedían una oportunidad y habilitaron el acceso al universo cultural del libro a sectores sociales postergados.

Bibliografía

- Colección Capítulo (1986). *Historia de la Literatura Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Tomo 4.
- Delgado, Verónica (2016). *El nacimiento de la Literatura Argentina en las revistas literarias 1896 – 1913*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.233/te.233.pdf>
- Delgado, Verónica y otros, coordinadoras (2016). *Tramas impresas. Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Gramsci, Antonio (1924). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Recuperado de http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gramscia/d/gramscide0008.pdf
- Rivera, Jorge B. (1995). *El periodismo cultural*, Buenos Aires: Paidós.

Pizarrones en las fábricas. Escuelas en el mundo obrero de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)

Blackboards in factories. Schools in the working world of the Popular Unity (Chile, 1970- 1973)

Christián Matamoros Fernández⁵⁰

Palabras clave: educación popular, educación de trabajadores, Unidad Popular, movimiento obrero, Chile.

Las experiencias educativas chilenas en el mundo del trabajo se han vinculado principalmente con las iniciativas propiciadas por las organizaciones de trabajadores, las que de alguna u otra forma se pueden enmarcar en lo denominado como educación popular, educación de adultos, educación de trabajadores o educación sindical. Sobre dichas experiencias existen varias investigaciones para el caso chileno, las que se han concentrado en las escuelas de las sociedades de artesanos durante la segunda mitad del siglo XIX (Godoy, 1994; Fuentes, 2009) y las del mundo obrero en el siglo XX (Lagos, 2013; Urrutia, 2015; Núñez, 1982; Reyes, 2005; Matamoros, 2013). El ascendente proceso de transformaciones sociales experimentado en este país desde la década de 1960 llevó a que emergieran nuevas formas de vincular las experiencias educativas con las clases trabajadoras, especialmente con sus organizaciones.

La Central Única de Trabajadores (CUT), principal entidad sindical chilena desde 1953, planteó en sus diversos Congresos la necesidad de establecer y llevar a cabo un proyecto planificado de educación para los trabajadores, el que, a diferencia de las experiencias de inicios del siglo XX, no apeló a instancias de autoeducación, sino más bien a la búsqueda de un trabajo conjunto con el Estado o con organizaciones estatales. Así, por ejemplo, en 1963 la Universidad de Chile firmó un convenio con la CUT, mediante el cual buscó abrir la Universidad a las/los trabajadoras y desarrollar un programa de formación sindical, el que quedaría bajo la responsabilidad de la CUT y el Centro de Estudios Sindicales y Cooperativos (CESCO) de esa Universidad. El CESCO puso en marcha un sistema nacional de educación para los trabajadores, con una comisión técnica compuesta por destacados académicos, la que asesoró a la directiva de la central sindical. La relación educativa hacia los dirigentes de la CUT y de algunas de sus Federaciones, adoptó un carácter vertical, desde expertos hacia dirigentes con un liderazgo sindical formado en la práctica, pero que, supuestamente, carecían de conocimientos técnicos. Por lo general, en este tipo de experiencias educativas predominaron las didácticas del tipo “clase magistral”, las que, brindadas por los académicos, iban en sintonía con las instancias de formación sindical que en ese entonces se realizaban desde instituciones internacionales, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con un alto costo monetario, escasa continuidad y limitada solo a los dirigentes sindicales (Muñoz, 2006).

Con objetivos similares, pero con una práctica educativa bastante distinta, la CUT suscribió en 1969 un nuevo convenio, de mayor magnitud, con la Universidad Técnica del Estado (UTE), el que se conoció como el Convenio CUT-UTE, el cual buscó fortalecer el mayor ingreso de hijas e hijos de trabajadores a la Universidad y que los mismos trabajadores sindicalizados pudiesen

⁵⁰Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Correo electrónico: christian.matamoros@usach.cl

cursar las carreras regulares o cursos técnicos cortos, vinculados a las áreas laborales donde se desempeñaban (González, 2023). Además, reconociendo la carencia de escolaridad secundaria y primaria completa en el mundo obrero, principalmente en industrias y minas, este convenio también contempló la conformación de escuelas de nivelación para trabajadores, las cuales no se instalarían en las aulas universitarias, por el traslado y tiempo que aquello implicaba, lo que fomentaba la deserción de los estudios. En cambio, estas escuelas se instalaron en los mismos lugares de trabajo, ya sea al interior de las empresas, en las sedes sindicales aledañas o en poblaciones obreras contiguas a las empresas (donde existiesen). De esta forma, durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) se levantaron en Santiago 19 escuelas enclavadas en el territorio propiamente laboral, y otras 18 en diversas zonas del país, todas las cuales adquirieron el carácter de Institutos Tecnológicos (Kirberg, 1981). Estos Institutos otorgaron títulos técnicos y superiores universitarios. En el caso de las escuelas conformadas en Santiago, la mayoría estuvo enclavada en empresas industriales y que habían sido recientemente estatizadas por el gobierno, las que poseían una importante cantidad de trabajadores, sindicatos fuertes, algunos con posiciones moderadas y otros que durante la UP desarrollaron una alta conflictividad, respaldando las medidas del gobierno o exigiendo su intensificación.

Los mencionados Institutos Tecnológicos desarrollaban cursos de carreras técnicas de 5 semestres, formando técnicos universitarios de nivel medio. En empresas como textil Sumar o en las minas de Chuquicamata y La Exótica, la empresa y el sindicato decidieron enviar algunos trabajadores a estudiar a las sedes universitarias a horario completo. La finalidad de esta iniciativa era formar técnicos universitarios, mandos medios, para la producción, pues en esos cargos por lo general el personal era opositor al proceso de cambios socialistas que vivía el país.

En el discurso del rector de la UTE en noviembre de 1972, cuando se graduaron los primeros 180 técnicos universitarios en Santiago, Enrique Kirberg señaló: “los institutos tecnológicos han concebido la formación profesional como un todo, integrando el trabajo al estudio, humanista por excelencia, para que el técnico universitario no sólo sea un cuadro técnico altamente calificado, sino, además debe ser un ente socialmente comprometido, con clara conciencia de su deber para con la sociedad” (Kirberg, 1972).

En algunos casos, estos Institutos se conformaron a partir de antiguas escuelas laborales, como fue el caso de lo ocurrido en la empresa de ferrocarriles del Estado, la que tenía su antecedente en la Universidad Popular Ferroviaria fundada en 1920, la que más tarde adquirió el nombre de Instituto Técnico Ferroviario y logró un reconocido prestigio. En 1971 ese Instituto se hizo parte del convenio con la UTE, la que reconoció sus títulos otorgados en diversas especialidades ferroviarias. En el consejo directivo de este Instituto participaban las federaciones sindicales ferroviarias, el centro de alumnos, los profesores, el director, etc., los que dirigían la administración educacional, brindando la carrera de técnico ferroviario como especialidades en administración, explotación, mantenimiento de quipo rodante, mantenimiento de maquinarias e instalaciones, y vía y obras.

Una parte importante de estas experiencias se instalaron en empresas ubicadas en la zona del cordón industrial Cerrillos-Maipú, en la zona poniente de la capital, donde hemos detectado la presencia de 7 escuelas del convenio CUT-UTE. Ese territorio, fue uno de los más estratégicos y con mayor presencia de empresas del país. Será precisamente allí, en el cordón Cerrillos- Maipú, donde emergió por primera vez la experiencia de los cordones industriales, instancias organizativas de carácter informal que agruparon a las diversas organizaciones de trabajadores de un territorio. Los cordones industriales representaron la respuesta obrera al paro patronal de octubre de 1972, intentando quebrar el boicot de los sectores golpistas mediante el control directo de las labores de trabajo. En este sentido, los cordones fueron la manifestación popular más clara de la búsqueda por profundizar el proceso liderado por Salvador Allende.

En la presente ponencia buscamos analizar el contexto laboral-educativo y las prácticas pedagógicas experimentadas en una de las empresas donde este tipo de escuela logró un importante, aunque corto, desarrollo como fue en la Industria Nacional de Neumáticos S.A. (INSA), ubicada en el cordón industrial Cerrillos-Maipú. Esta escuela se ubicó en la población de los obreros de INSA, la que estaba al frente de la industria, conformando una extensión del territorio laboral hacia el lugar de residencia.

Para realizar este análisis nos basaremos en fuentes propias del Convenio CUT-UTE, en estudios enfocados en los conflictos laborales del periodo, especialmente en el cordón Cerrillos- Maipú, revisión de periódicos obreros y en entrevistas a profesores que realizaron clases en la escuela de INSA. Nuestra hipótesis plantea que estas experiencias educativas representaron prácticas no tradicionales de educación, cercanas de alguna u otra forma a las teorías de educación popular que en esos años comenzaban a desarrollarse en su matriz freiriana y a las concepciones marxistas sobre la relación de la educación y el trabajo. El hecho de estar insertas en el mundo obrero permitió que estas escuelas perdieran parte de la verticalidad propia del sistema escolar tradicional, y además no estuvieran limitadas a los dirigentes sindicales, sino al conjunto de los trabajadores. Además, las clases eran impartidas por pedagogos jóvenes, recientemente egresados y que adscribían entusiastamente al proyecto de transformaciones liderado por la Unidad Popular. Estas y estos profesores compartieron la experiencia de ese mundo obrero, ya sea en la escuela misma, pero también en instancias externas a las aulas. Esas prácticas educativas son las que buscamos analizar en esta ponencia.

El 4 de junio de 1941 por Decreto Supremo n°1684 se formó la Industria Nacional de Neumáticos S.A (INSA), siendo la primera empresa en instalarse en Maipú, Si bien INSA correspondió a una iniciativa de la Corporación de Fomento a la Producción (CORFO), agencia del gobierno enfocada en promover el crecimiento económico, contó también con la asesoría técnica de la firma estadounidense General Tires and Rubber Co., la que también adquirió una parte de la propiedad. Durante la década de 1950, la General Tires and Rubber y otros capitales estadounidenses fueron comprando acciones hasta lograr el control de la empresa, en un verdadero proceso de desnacionalización. Lo anterior provocó que se impusiera una administración laboral de tipo norteamericano, con un “control extensivo” donde la vida de los trabajadores se mantenía vinculada a la fábrica inclusive fuera de su jornada de trabajo, lo que era propiciado por las políticas habitacionales que la empresa generó para sus trabajadores. Así, en los primeros años de los ´50s se levantó la población (villa) INSA, y en los años siguientes se crearían al menos otras dos poblaciones obreras.

El control extensivo de la empresa sobre sus trabajadores, también se reflejó en prácticas de tipo paternalista, donde se fomentó la asociatividad de obreros y sus familias, pero sin mayor participación en las decisiones de la empresa. Esta situación un tanto contradictoria se materializó en que por un lado, existió participación en diversas organizaciones y actividades de tipo deportivo, social, cultural, artístico, etc. (club deportivo con rama de fútbol y básquetbol, coro, conjunto folclórico, grupo de teatro, banda musical, etc.), pero también se vivieron numerosas huelgas laborales en las décadas de 1950 y 1960, motivadas por las prácticas despóticas al interior de la empresa.

Entre las prácticas paternalistas, desde la empresa misma se fomentaron algunas iniciativas educacionales. Así fue como en 1953 se inauguró la escuela INSA, ubicada en terrenos cedidos por la empresa, la que estaba dirigida a hijos e hijas de los trabajadores y de las zonas rurales aledañas. En 1965 se instaló una escuela de adultos de INSA, la que comenzó a funcionar en la población obrera frente a la industria.

Según Pizarro y Caputo (1970), en 1969 General Tire poseía el 27,09% de las acciones de la empresa, lo que sumado a los restantes accionistas norteamericanos llegaban al 55,49%, porcentaje

que le permitía controlar la gestión, resultado de un grave proceso de desnacionalización. Esto era muy relevante, pues en esa fecha INSA tenía el monopolio de la venta de neumáticos en el país, controlando el 94% de las ventas del sector.

Una vez asumido el gobierno de la UP, los capitales norteamericanos, de diversas áreas de la economía, comenzaron una campaña de boicot que buscó desabastecer el mercado chileno. En este escenario, la producción y distribución de neumáticos se transformó en un factor sumamente relevante. Ante esta situación, el gobierno inauguró en la ciudad de Coquimbo otra empresa de neumáticos, MANESA, de propiedad estatal. De todas formas, los empresarios extranjeros fueron abandonando la producción, llegando INSA en los primeros meses de 1971 al límite mínimo de su producción y con líneas de crédito agotadas con los bancos nacionales. Ante esto, el 30 de agosto de 1971 cerca de 2 mil trabajadores y empleados se tomaron la industria, exigiendo que la CORFO se hiciera cargo de ella. Esto provocó que a los días siguientes la empresa fuera intervenida por el Estado, aumentando rápidamente la producción alcanzando los 3.200 neumáticos diarios.

Una vez que la empresa fue intervenida por el Estado, los trabajadores mediante sus sindicatos comenzaron a tener un papel más relevante en las decisiones, lo que se tradujo en aspectos económicos y administrativos, pero también en lo referido a las experiencias educacionales vinculadas a INSA. En 1972, al igual que en la mayoría de las empresas estatizadas, comenzó a funcionar en la misma población un jardín infantil para hijos de las trabajadoras en edad pre escolar, mientras que la escuela de adultos mantuvo sus cursos de alfabetización y nivelación de enseñanza primaria, pero además pasó a ser parte del convenio CUT-UTE, por lo que se extendió la nivelación también a enseñanza secundaria. Luego, a mediados de 1972, se transformó en un Instituto Tecnológico, por lo que se agregaron cursos tecnológicos de capacitación y de perfeccionamiento universitario, los que eran entregados por profesores jóvenes contratados por la UTE, mientras que INSA se comprometía a facilitar sus talleres y laboratorios industriales para que los cursos desarrollaran sus actividades pedagógicas y prácticas. El acuerdo también contempló que se llevaran a cabo programas conjuntos de investigación tecnológica y de extensión cultural.

Jorge Pávez, joven profesor de castellano, comenzó a trabajar en esta escuela del convenio CUT-UTE-INSA, donde, señala en una entrevista, las clases tenían una alta flexibilidad horaria, pues eran las jornadas de los trabajadores las que determinaban los horarios de la escuela, no a la inversa. Al mismo tiempo, Sonia Pastén, profesora de biología y química, recuerda que la puesta en marcha del convenio representó una reactivación de la escuela: “el Convenio fue mucho más atrayente, porque daba la posibilidad de quienes estaban en media podían pensar en la Universidad, aunque fuese un curso corto, o salidas laterales, que no se pudieron concretar por el golpe, esas salidas eran como técnicos o subtécnicos” (Entrevista a Sonia Pastén).

La mayoría de los profesores que se sumaron a esta iniciativa eran jóvenes, “lo hacían por adherir al proceso, por su entusiasmo, por teñirse de esto de la educación de los trabajadores” (Entrevista a Sonia Pastén). Jorge Pavez coincide en este punto, “los de la escuela estábamos participando de los procesos de cambio. Nosotros íbamos a dar la vida por la defensa del proceso. Éramos todos profesores jóvenes. Eso no quita la posible motivación económica de trabajar allí, pues nosotros teníamos un sueldo por la UTE, que era bueno, pero principalmente había una adscripción ideológica de que se estaba haciendo un aporte concreto a un proceso de cambios que compartíamos” (Entrevista a Jorge Pavez).

Los recuerdos de quienes ejercieron la docencia en esa escuela destacan la alta participación social existente, y que su labor educativa se vivió en un ambiente netamente obrero. “Pasábamos ahí, almorzábamos en la fábrica, tomábamos desayuno, etc. Yo conocí cómo se hacían los neumáticos, porque teníamos alumnos que trabajaban ahí, e íbamos regularmente, si quedaba al frente” (Entrevista a Sonia Pastén). Testimonio similar es el que entrega Jorge Pavez: “hacíamos una vida

al interior de la propia fábrica. Íbamos a almorzar todos los días al casino de INSA, en el horario en que almorzaban los obreros. Convivíamos con los obreros. El casino era enorme. Nuestros alumnos nos ubicaban perfectamente. Era una situación de convivencia muy concreta, pues convivíamos con el interventor [de la empresa], etc. Estábamos dentro del mundo obrero” (Entrevista a Jorge Pavez).

Esa convivencia en el espacio obrero propició prácticas pedagógicas menos verticales, pues la formación que se entregaba partía reconociendo las experiencias y saberes de los trabajadores: “se buscaba aprovechar toda la experiencia práctica que tenían los trabajadores y entregarles aprendizajes teóricos propios de la enseñanza básica y media, y también continuar estudios en la Universidad”, [en cambio], “a ellos les interesaba que nosotros supiéramos cómo se hacían los neumáticos. Muchas veces nos invitaban, orgullosos” (Entrevista a Jorge Pavez).

La ubicación de la escuela en un territorio obrero reforzaba ese carácter. Esta decisión era en primer lugar algo práctico, tenían que estar cerca de las fábricas para no propiciar la desertión que implicaba los grandes traslados tras la jornada laboral. Al mismo tiempo, “hacer clase en el mundo obrero, en su territorio, fomentaba el respeto por sus experiencias prácticas. En química por ejemplo, ellos conocían perfectamente el proceso donde se hacían los neumáticos, que era una cosa espantosa porque ellos llegaban tiznados, no se lo podían sacar. Entonces nosotros nos involucrábamos con eso, y explicábamos teóricamente lo que ellos ya sabían en la práctica, ellos vivían lo que nosotros le explicábamos. Entonces nosotros teníamos que estar al tanto de lo que ellos sabían, debíamos familiarizarnos con sus conocimientos, y a ellos así les gustaba mucho entender, porque los aprendizajes no les resultaban ajenos. Eso les hacía sentir que no eran ignorantes, ellos dejaban de tener esa posición pasiva del proceso educativo, pues se valorizaba y fortalecían los conocimientos que ellos ya poseían. Por eso, yo me acuerdo que el profesor de matemáticas se pasaba mañana enteras al interior de la fábrica, aprendiendo de los estudiantes y después eso él lo explicaba en clases desde lo más abstracto, le daba una explicación a lo que ellos ya sabían hacer” (Entrevista a Sonia Pastén).

Estas experiencias educativas representaron prácticas no tradicionales de educación, cercanas de alguna u otra forma a los planteamientos de educación popular que en esos años comenzaban a desarrollarse en su matriz freiriana, aunque no existiese una adscripción explícita a estos planteamientos, y a las concepciones marxistas sobre la relación de la educación y el trabajo. La valoración de los saberes con los que contaban los trabajadores desde el mundo laboral representó una suerte de diálogo entre educador y educando, donde se construía el conocimiento y se tendía a romper la verticalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caputo, O. y Pizarro, R. (1970), *Desarrollismo y capital extranjero. Las nuevas formas del imperialismo en Chile*, Santiago, Chile, Ediciones de la Universidad Técnica del Estado.
- Godoy, M. (1994). *Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880. Última Década*, 2(2), 42-53.
- Fuentes, M. (2009). *Educación popular en la Sociedad de Artesanos de La Serena: escuela nocturna 1874-1884. Universum*, n.24 v.1. 42-57.
- González, A. (2023), “Reforma Universitaria en la Universidad Técnica del Estado. La experiencia del Convenio CUT-UTE y su impacto en la extensión universitaria (1970- 1973)”, en Matamoras, C. y Neut, S., *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular*, Santiago, Chile, Editorial Sole.
- Kirberg, E. (1972), *Discurso del rector en la ceremonia de graduación de los primeros 180 técnicos universitarios en Santiago*, Teatro Municipal, 30 de noviembre de 1972.
- Kirberg, E. (1981). *Los nuevos profesionales. Educación universitaria de trabajadores*. Chile: UTE,

- 1968-1973, Jalisco, México, Universidad de Guadalajara, 1981.
- Lagos, M. (2013). Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890-1927). s/l. s/e.
- Matamoras, C. (2013). Ilustración obrera y prácticas educativas en la Mancomunal de obreros de Coquimbo», en *Identitas. Revista de Historia Regional y Local*, nº1, Universidad Católica de la Santísima Concepción, pp. 35-51.
- Muñoz, A. (2006). *Abriendo caminos. Retrospectiva política, sindical y social de Chile y de América Latina, a través de una historia personal*. Santiago, Chile, Impresiones Gráficas Digitales.
- Núñez, I. (1982). *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*. Santiago, Chile, PIIIE-Academia de Humanismo Cristiano.
- Urrutia, S. (2015). Experiencias de educación libertaria en el movimiento popular chileno, 1900-1935. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, nº 3, Santiago.

Entre el mandato y la trasgresión: maestros/as alfabetizadores/as de adultos/as indígenas. Colonia Aborigin Chaco, 1963-1975 (circa)

Between mandate and transgression: literacy teachers of indigenous adults. Colonia Aborigin Chaco, 1963-1976 (circa)

María José Ramírez⁵¹

Palabras clave: magisterio; alfabetización de adultos/as indígenas; Colonia Aborigin Chaco

1. Introducción

En la investigación en curso nos interesa reconstruir el proceso de alfabetización de adultos/as indígenas desarrollado por la Asociación Amigos del Aborigin (AADA) en Colonia Aborigin Chaco, entre 1963 y 1976 (circa). Esta asociación civil surgió en Quitilipi, en la región central de la provincia del Chaco, a raíz de la preocupación de un grupo de pobladores/as, en su mayoría maestros/as normales, por la situación de “marginación” en la que vivían los/as indígenas (AADA, 1963), según manifestaban éstos/os docentes. Desde sus inicios focalizaron su acción en Colonia Aborigin Chaco, localidad ubicada a 15 kilómetros de Quitilipi, e hicieron hincapié en la educación, en especial en la alfabetización de adultos/as que tuvo un fuerte despliegue a partir de 1965 cuando la AADA se sumó a la Campaña Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos (1965-1968), primera campaña masiva organizada por el Estado Nacional (Bottarini, 2012a).

La Asociación tuvo a su cargo los centros educativos que se crearon en Colonia Aborigin Chaco (Sotelo, 1965). Para la el trabajo de enseñanza se convocó maestros/as normales de Quitilipi, algunos/as formaban parte de la Asociación y en otros casos se sumaron a partir de la alfabetización.

En este trabajo me interesa focalizar en el grupo de maestros/as alfabetizadores/as y analizar su conformación, cómo fueron convocados/as y seleccionados/as, las concepciones que tenían sobre los/as indígenas y las corrientes pedagógicas que influyeron en sus prácticas docentes.

2. Metodología

Se considera la información aportada por 5 entrevistas en profundidad realizadas a maestros/as alfabetizadores/as: dos varones y tres mujeres. Estos/as docentes tenían entre 20 y 30 años al momento de participar en la experiencia de alfabetización en estudio y actualmente tienen entre 76 y 86 años. En el trabajo me refiero a ellos/as utilizando las iniciales de sus nombres.

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de enero y febrero de 2021 y se encontraron atravesadas por las condiciones generadas por la pandemia del covid-19. De manera que, además de iniciar el contacto con las personas, pautar el día y horario, preparar la guía de preguntas o tópicos de interés, solicitar permiso para utilizar el grabador de voz, fue necesario sumar otros cuidados como el distanciamiento y contar con hisopado negativo antes de efectuar las entrevistas. Del total, cuatro entrevistas fueron realizadas en Quitilipi y la restante en Presidencia Roque Sáenz Peña (ciudad aledaña), lo que hizo aún más necesarios los cuidados mencionados.

Posteriormente, la información recabada fue sistematizada en función de distintas categorías. Para este trabajo, con fines analíticos, seleccioné las siguientes: convocatoria de los/as docentes;

51 Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET-UNNE), Resistencia, Argentina. Correo electrónico: ramirezmariajo302@gmail.com

criterios de selección; características del grupo de maestros/as alfabetizadores/as y concepciones sobre los/as indígenas.

También se considera el aporte de fuentes escritas localizadas durante el trabajo de archivo, entre ellas, la “Guía del alfabetizador” (1965) y el programa de un cursillo de alfabetización (1967), ambos elaborados por René James Sotelo (1928-1981) quien fue un reconocido docente, “precursor” del indigenismo chaqueño (Giordano, 2000) y principal gestor de la Asociación (Ramírez, 2021).

3. La Campaña Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos/as (1965- 1968)

Durante la presidencia de Arturo Illia (1963-1966) se planificó y puso en marcha la Campaña Intensiva de Alfabetización y Educación de Adultos/as (Bottarini, 2012a). Esta propuesta educativa fue realizada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y estuvo enmarcada en la planificación económica y social elaborada por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) (Bottarini, 2012b, p. 476).

Como su nombre lo indica suponía una etapa inicial e intensiva de alfabetización y, a su vez, concentraba los grados de la escuela primaria en tres etapas con el fin de que los/as adultos/as, tras su paso por los centros de alfabetización, acrediten el nivel primario. El interés por generar condiciones para que esta población acceda a dicha educación evidencia lo que Lidia Rodríguez (1992) expone como “la imposibilidad del cumplimiento total de la utopía fundante de la civilización alfabetizada, de la Argentina Moderna” (p.6). Del mismo modo, el énfasis puesto en “insertar o reinsertar” a los/as adultos en el nivel primarios estaría señalando el carácter compensatorio de esta política educativa (Bottarini, 2012b).

Si bien la Campaña contempló a los/as adultos/as como una población distinta de la infancia, permaneció la influencia del educacionismo y la corriente civilizatoria que había concebido a la cultura del pueblo como sinónimo de incultura y barbarie, aunque ahora leída desde el desarrollismo en términos de “ignorancia, subdesarrollo y miseria” (Op. Cit., p. 478). En línea con esto, Rodríguez (1992) señala que durante “la promesa desarrollista” la educación de adultos/as cobró “un rol fundamental en la tarea de ‘educar’ una cultura que se [concibió] como intrínsecamente incapacitada para producir modernidad y progreso” (p. 3). En suma, desde la política oficial, la educación fue interpretada como “palanca del desarrollo económico y social” mientras que su ausencia estuvo ligada al atraso y al subdesarrollo que se buscaban combatir (Bottarini, 2012b).

El golpe de Estado de 1966 no suspendió la Campaña ni promovió cambios en los contenidos, materiales y metodologías. En 1968 se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) que pasó a centralizar las políticas educativas dirigidas a este sector social (Bottarini, 2012b).

En el Chaco, se creó la Junta de Administración del Programa de Alfabetización que se ocupó de la implementación de la Campaña a nivel provincial. El vínculo de la AADA con quien dirigía la Junta favoreció el acuerdo de que “las tareas alfabetizadoras que se realizaran en la Colonia Aborígen Chaco, estuvieran a cargo del personal docente que actúa en la AADA” (Sotelo, 1965, p. I). En particular, se destaca la relación familiar entre el presidente de la Junta y René J. Sotelo:

Y estaba muy ligado porque el jefe uno, te voy a decir, de alfabetización, de Resistencia, era medio pariente de él, parece. Y conociendo lo que andaba René, él daba equipos de 16 milímetros, proyecciones, inclusive, para exhibir películas permanentemente (...). Y ese era el rol de René, coordinar todas las acciones y ver cómo van manchando. (Entrevista a C).

4. Un grupo de maestros normales: “no había maestros flor de ceibo” (JM)

En todos los casos, los/as alfabetizadores/as fueron convocados/as por el mencionado Sotelo,

quienes los recuerdan de la siguiente manera: “Cuando nos decía que había que estar, ahí estábamos todos, porque tenía una forma tan regia de decírnos, de invitarnos” (Entrevista a S); “Me entusiasmaba la forma en que él te captaba (...) Te hacía interesar por el tema” (Entrevista a JM); “Él nos conocía a todos, y después nos hablaba y nosotros de forma voluntaria íbamos a hacer ensayos, íbamos a aprender” (Entrevista a A); “Dirigido un poco por este joven (...) decía vamos a hacer un programa integral” (Entrevista a C).

En algunos casos, Sotelo fue su profesor durante la formación en la escuela normal de Quitilipi (E; A y JM) o lo conocía por esta tarea (C); y en otro caso, era el director de la escuela donde trabajaba (S). De modo que la invitación provino de una figura conocida y con cierto prestigio, dado los lugares que ocupaba, lo que pudo influir en que estos/as docentes aceptaran la propuesta pero, además, destacan cualidades personales ligadas a la “forma” de la invitación que los/as “motivó”, “entusiasmó”, “captó” e “interesó” en la tarea.

Como puede advertirse, convocó tanto a mujeres como a varones, en todos los casos criollos/as de la localidad de Quitilipi, lo cual se trasluce de los/as entrevistados/as y de la información que aportan sobre el resto del grupo de maestros/as. Dos de estos/as entrevistados/as residieron en la Colonia puesto que además trabajaban en escuelas primarias del lugar, mientras que el resto se trasladó diariamente a la localidad.

Otro punto en común es que todos/as tenían el título de maestros/as normales nacionales al momento de iniciar la alfabetización, de lo que se podría desprender que un criterio de selección supuso la formación planificada y legitimada mediante el diploma como señal de la adquisición de ciertas herramientas que promovieran una acción pedagógica efectiva (Alliaud, 2007). Formación que, además, Sotelo conocía porque fue parte de ella: “Él fue mi maestro (...) así que del vamos él nos estaba formando (...)” (E). Empero, esta formación fue complementada con capacitaciones específicas sobre educación de adultos/as según detallan otras fuentes (Sotelo, 1965; 1967).

5. “La cara de los jóvene’ 'el país” (cita de una canción de “Trueno”)

Otro rasgo común de estos/as docentes es que eran jóvenes cuando participaron en esta experiencia educativa, no sólo por las edades mencionadas sino, sobre todo, porque evocan el tiempo en el que fueron alfabetizadores/as ligado a su juventud. Incluso mencionan este aspecto entre los motivos por los que se sumaron a la experiencia de alfabetización: “éramos jóvenes y queríamos cambiar el mundo” (Entrevista a C). Siguiendo a Manzano (2017), entre las décadas del '60 y '70 la juventud se configuró en un actor social y político de peso que, en sintonía con un fuerte cuestionamiento que atravesó el plano político, social y cultural que tuvo como hechos icónicos el “mayo argentino” y la influencia de pensadores/as críticos (entre los que se destaca Paulo Freire), manifestó un fuerte descontento ante el orden social vigente y las desigualdades que generaba. No sólo se quedaron en el cuestionamiento sino que tendieron a buscar la transformación social por medio de la participación directa, ya sea en la militancia política partidaria o en otros espacios, entre los cuales la autora incluye las campañas de alfabetización de adultos/as que se registraron en distintos puntos del país.

En línea con esto, no es casual que el alfabetizador citado haya mencionado en varias oportunidades la influencia de las ideas de Paulo Freire en la alfabetización:

Teníamos muchos a... ahora ya ni me acuerdo el nombre... un brasileño, un maestro brasileño, Paulo Freire, que hacía más o menos lo mismo que nosotros. Quería lograr un razonamiento crítico en los chicos, en las personas, él se dedicaba a todas las personas”; “él trataba de ayudar a la gente a despertarse, a darse cuenta de que los estaban (...) oprimiendo. (Entrevista a C).

6. Alfabetización para adultos/as indígenas

En cuanto a la experiencia de trabajo educativo con indígenas, sólo una de las entrevistadas se desempeñaba en una escuela primaria de Colonia Aborígen. Inicialmente, no quiso el cargo en ese lugar: “renuncié y me fui porque era lo último la reducción. Entonces se conocía como Reducción. La Reducción era mala palabra”, “era mala palabra irte allá con los indios y yo era maestra” (Entrevista a E). Cabe aclarar que donde se encuentra Colonia Aborígen Chaco funcionó entre 1911 y 1956 la Reducción “Napalpí” que el Estado Nacional creó para concentrar a los/as indígenas sobrevivientes de las campañas militares y disciplinarlos/as como mano de obra barata para la producción capitalista de la región (Musante, 2018). En 1924, fue escenario de una masacre en la que murieron centenares de indígenas a manos de las fuerzas represivas del Estado y colonos de las localidades cercanas, que recientemente fue reconocida como un crimen de lesa humanidad cometido en un contexto de genocidio indígena (Poder Judicial de la Nación, 2022).

El comentario de la entrevistada se suma a otros que destacan la discriminación que sufrían los/as indígenas y sus condiciones de vida: “la gente no es que los maltrataban, pero ‘ah, es indio’ y no lo trataban como a un ser humano, a estos, sino que los explotaban”, “los explotaban, le pagaban lo que querían, le hacían trabajar y siempre estaban ahí, al lado del fogón” (Entrevista a A); “estaban totalmente discriminados, estaban en una situación de vida paupérrima” (Entrevista a E). Con base en este reconocimiento, algunos/as mencionan que parte de su tarea consistía en “[hacerles] ver que ellos eran iguales y que no eran más ni de menos que otras personas; y tenían también sus derechos y sus beneficios de vivir, todo lo mismo que el blanco” (Entrevista a A). Este posicionamiento se evidencia también en docentes que hablan de un ida y vuelta de saberes con los indígenas: “nosotros interactuábamos con ellos y les enseñábamos cosas y ellos nos enseñaban cosas” (Entrevista a C).

No obstante, en otros casos expresan que buscaban “cambiarles la vida”, “enseñarles a “ser algo”, “sacarle de esa vida, te voy a decir, sedentaria, que no le importaba nada, ¿me entendés? Pero ellos hacían su vida, su costumbre” (Entrevista a S). El mandato sarmientino de combatir la “barbarie” (Puiggrós, 1996), de difundir la cultura legítima que transmite la escuela a las “mayorías incultas” buscando “lograr una especie de ‘regeneración social’” (Alliaud, 2007, p. 85), se aprecia con mayor nitidez en este posicionamiento. En otro de los testimonios aparece fuertemente la idea de educación ligada al desarrollo: “Sotelo decía que sin educación no era posible el desarrollo de la comunidad, por eso fue tan intenso, digamos, en la tarea de la educación con la comunidad” (Entrevista a E). Cabe mencionar que Sotelo fue becado en dos oportunidades por el Centro Regional de Educación Fundamental (CREFAL), donde se especializó en educación para el desarrollo de la comunidad, proyecto que buscó desplegar en Colonia Aborígen Chaco (Sotelo, 1965) y que se vincula a la alfabetización, lo que será ampliado en la ponencia.

7. Conclusiones preliminares

La diversidad de posturas políticas y pedagógicas ha caracterizado al magisterio argentino desde su conformación como cuerpo profesional (Artieda, 1993) y también se presenta en este caso en relación al trabajo educativo con indígenas. En la ponencia pretendo profundizar en este aspecto planteando como hipótesis que en esta experiencia educativa se puede advertir la confluencia de corrientes pedagógicas. Esto podría matizar los aportes de algunos estudios sobre el tema que tienden a diferenciar las experiencias de educación de adultos/as influenciadas por el desarrollismo de aquellas que recuperaron las ideas de Freire y se constituyeron en procesos educación popular (Rodríguez, 1992; 2009; Tosolini 2018). En este caso, en principio, se advierte la presencia de ambas corrientes además de la persistencia del mandato sarmientino. A este análisis es importante sumar los aportes de estudios que focalizan en la educación para pueblos indígenas de la región, para identificar puntos de anclaje y diferencias en las propuestas y concepciones sostenidas, en

especial, en el periodo en estudio. Los alcances y límites, lo que predominó y lo que quedó subordinado, constituyen interrogantes que se pretenden desarrollar en el trabajo final. Consideramos que el análisis del posicionamiento docente, en especial, las concepciones sobre el trabajo pedagógico y los/as sujetos/as a quienes dirigían la alfabetización resulta clave para dimensionar el tipo de relaciones pedagógicas que promovían con los/as indígenas, los propósitos de la enseñanza, los saberes valorados y los que se buscaba suprimir, entre otros elementos que también configuraron las prácticas de alfabetización en estudio.

8. Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Granica.
- Artieda, T. (1993). El magisterio en los territorios nacionales. Puiggrós, A., La Educación En Las Provincias Y Territorios Nacionales (1885–1945). Galerna.
- Asociación Amigos del Aborigen (1963). Acta de fundación. Quitilipi, Chaco, Argentina.
- Bottarini, R. (2012a) La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno de Illia (1963-1966). Anuario Historia de la Educación, 13 (2), pp. 1-26.
- Bottarini, R. (2012b) Alfabetización de adultos y sujetos políticos (C. 1960-1970). En Cucuzza, H. R. y Sprengelburd, R. P. (eds.). Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales. Editoras del Calderón S.R.L, pp. 471-506.
- Giordano, M. (2000) El indigenismo chaqueño: una propuesta alternativa a la problemática aborigen. Trabajo presentado en el XX Encuentro de Geo Historia Regional, Resistencia, Chaco.
- Manzano, V. (2017) La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla. FCE.
- Musante, M. (2018) Reducir y controlar. Masacres, disciplinamiento y trabajo forzado en las reducciones estatales para indígenas de Chaco y Formosa durante el siglo XX. En Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D., y Malvestitti, M. (Comp.) En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950. Editorial UNRN, pp. 241-280.
- Poder Judicial de la Nación (2022). Sentencia de la causa caratulada “Masacre de Napalpí s/ Juicio por la Verdad”. Resistencia, 30 de junio de 2022.
- Puiggrós, A. (1997) Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Galerna Charcas.
- Ramírez, María José (2021) Los sentidos de alfabetización en la experiencia de la Asociación Amigos del Aborigen (Colonia Aborigen Chaco, 1965). Trabajo presentado en las XXVIII Jornada de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Santiago, Chile.
- Rodríguez, L. M. (1996) Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, 5 (5).
- Rodríguez, L. M. (2009) La educación de adultos en la historia reciente en América Latina y el Caribe. En Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (Coords.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. Vol 3, N°1. Universidad de Salamanca.
- Sotelo, R. J. (1965) Guía del alfabetizador. Impreso por Asociación Amigos del Aborigen.
- Sotelo, R. J. (1967) Primer cursillo de Alfabetización. Campaña Nacional de Alfabetización.

Escuelas populares y Sociedades Populares de Educación. Algunas reflexiones sobre el caso de Lomas de Zamora, 1900- 1912

Alejandro Herrero⁵²

Palabras claves: Educación-Popular-Sociedades-Liberal-Patriótico

Introducción

El estudio de la Asociación Nacional de Educación (en adelante: ANE), fue mi objeto de investigación en los últimos años. La ANE se funda en 1886, organizada por un grupo de normalistas que ocupan espacios de poder en áreas de educación, y se proponen defender a los miembros del magisterio e imponer ciertas políticas educativas.

Indagué diferentes cuestiones, solo quiero detenerme en algunas de ellas.

Un número importante de jóvenes normalistas, en la segunda mitad de la década de 1880, ejercían puestos en áreas de educación del Estado nacional y de los Estados provinciales. Muchos de ellos ocupaban un puesto clave para tejer redes: eran inspectores técnicos, y esto les permitía conocer a docentes de su provincia o de todo el país.

También tenían la posibilidad de que, el Estado nacional o algún Estado provincial, les financiara viajes al exterior para estudiar otros sistemas educativos, y de este modo conocían con sus propios ojos nuevas concepciones de enseñanza que los diferenciaba de los fundadores.

En Suecia, por ejemplo, varios jóvenes normalistas participan de clases de novedosas asignaturas como la enseñanza del trabajo manual.

Todas estas condiciones posibilitan que puedan crear asociaciones docentes efectivamente nacionales como la ANE, y logren sostener publicaciones, donde difunden las nuevas ideas educativas, dan lugar a los reclamos de los docentes de todo el país, y se presentan como un actor para luchar por las reivindicaciones del magisterio en el campo educativo.

La crisis política y económica de 1890 fue un momento clave en esta historia, porque a partir de esa fecha los educadores se presentan en elecciones y rápidamente el Congreso de la Nación empieza a colmarse de maestros de distintas provincias.

Uno de estos educadores, Gustavo Ferrary accede al cargo de gobernador de Catamarca y nombra como ministros a tres maestros⁵³.

El otro gran puesto decisivo al que acceden es la Dirección General de Escuela de las provincias. Alfredo Ferreira es nombrado Director General de Escuelas de Corrientes, luego ocupa el cargo de Ministro de la provincia y es reemplazado por Ángel Bassi. En la provincia de Entre Ríos, es Ernesto Bavio el que ocupa el cargo de Director General de Escuelas. Otros educadores, como Zubiaur se suman al plantel del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación⁵⁴.

⁵² Universidad Nacional de Lanús/Universidad del Salvador/CONICET herrero_alejandro@yahoo.com.ar

⁵³ La Educación. Junio 1 y 15 de 1891. Año VI. n. 125 y 126.

⁵⁴ “Noticias. Normalistas en el Congreso”, en: La Educación. Publicación Quincenal, Buenos Aires, Marzo 15 de 1896, año XI, n. 228.

Tienen poder cuando hablan desde la sociedad civil (por ejemplo, ANE) y también cuando hablan desde diferentes puestos de gobierno en los Estados provinciales y de la Nación.

Un ejemplo emblemático acontece en los años 80 y 90: en sede normalista y con la participación activa de maestros, se discute la introducción del trabajo manual en el sistema de instrucción pública, y se transforma en ley en 1896. Zubiaur, Ferreira, Caracoche, Bassi, fueron los grandes protagonistas de este debate y de esta resolución. También fueron los primeros en implantar en sede escolar esta nueva asignatura, y de traer de Suecia maestros que dicten la enseñanza del trabajo manual a los docentes de nuestro país.

Se aprecia, entonces, que estos normalistas, de orientación liberal, ocupan puestos del Estado, y tratan de definir, y de hecho definen, desde sus asociaciones y desde puestos de gobiernos las políticas educacionales.

Desde la década del 80 el sistema de instrucción pública, en el nivel primario, está sostenido por escuelas fiscales, sean de la nación o de la provincias, y son escasísimas las sedes privadas. Desde la ANE promueven otra concepción educacional de clara impronta liberal, las escuelas populares. El modelo lo sacan de los Estados Unidos de América, y Sarmiento desde el Departamento de escuelas de Buenos Aires en la década de 1850 comienza a implantarlo. La escena es siempre la misma: el Director de Escuelas Sarmiento, da instrucción a inspectores, en este caso Marco Sastre, para que visite localidades de la provincia de Buenos Aires, reúna a vecinos, sobre todo de la elite, y los persuada de esta idea educacional. ¿Que debían hacer? Primero debían constituir una Comisión Popular de Educación o Sociedad Popular de Educación (en adelante: CPE y SPE), con el objetivo de fundar una escuela popular. La misma se debía sostener sin pedir auxilio del Estado. Cada vecino debía destinar parte de su tiempo, de su esfuerzo y recaudar dinero para sostener el establecimiento y abonar el sueldo a los docentes. Los vecinos benefactores, aquellos que poseen riqueza y puedan aportar bienes, o respaldar algún préstamo son los miembros fundamentales. A su vez, cada estudiante debe pagar la matrícula. Todo lo recaudado vuelve a la escuela. No hay fines de lucro para los vecinos, y aquí reside una de las grandes diferencias con las escuelas privadas que pueden tener fines de ganancia monetaria.

Entusiasmar a los vecinos, y sobre todo a los benefactores era la clave. La CPE o SPE debía crear, administrar y sostener la sede popular sin pedir auxilio al Estado. Gobierno mínimo e individuos haciéndose cargo de los problemas sin pedir auxilio al Estado, eran dos premisas liberales básicas de esta concepción educativa. En su persuasión los inspectores apelaban a ideales liberales, y también a ideales patrióticos, porque les decían que debían hacerlo por un fin colectivo, por amor a la patria.

Las experiencias de los años 50 y 60 fueron extremadamente efímeras. Los miembros de la ANE retoman la tarea.

Hubo experiencias también efímeras como la de Caracoche en Chivilcoy en los años 80, y al mismo tiempo experiencias que se transformaron en grandes referentes en el país. La escuela de Esquina, Mercedes, Curu su Cuatia, en Corrientes; se transformaron en grandes modelos para los educadores de país. Fueron impulsadas y sostenidas por miembros de la ANE. Escuelas donde impartieron nuevas materias como enseñanza industrial, sociología, ganadería, entre otras.

He estudiado la Escuela de Esquina, y he registrado que desde el mismo inicio contaron con aporte de dinero de los Estados, sin los cuales no se podían sostener. Vale decir, que violentaban la premisa básica, que solo los vecinos, reunidos en la CPE, se ocupaban de sostener la sede escolar sin auxilio estatal.

También estudie la SPE de Avellaneda en Buenos, fundada en 1900, y las fuentes que dispongo me indican que efectivamente era popular: los vecinos sostenían el establecimiento sin pedir nada al Estado nacional o provincial.

Lo que sigue es analizar otra SPE, la de Lomas de Zamora de la provincia de Buenos Aires, que

nace un año después que la de Avellaneda y que tenía como referente a las sedes correntinas.

La Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora y su Instituto Modelo, 1900- 1920

En la memoria de la SPE de Lomas de Zamora (redactada en 1920) se afirma que esta sociedad se funda el 12 de mayo de 1900, y su objetivo era crear un instituto modelo de educación, continuando las experiencias de las SPE de la Provincia de Corrientes, y de sus educadores⁵⁵.

Los miembros de la SPE de Lomas de Zamora son funcionarios en áreas de instrucción pública del Estado Nacional y tienen buenos vínculos con otros educadores que están en funciones de gobierno. El presidente de la SPE de Lomas de Zamora, Alfredo Fernández González, era, por entonces, un funcionario que trabajaba con el ministro Magnasco (hay que recordar, además, un dato relevante: Magnasco vivía en Temperley, localidad que pertenece a Lomas de Zamora). A su vez Fernández González y otros miembros de la SPE tienen vínculos con Zubiaur, que desde el Consejo Nacional de Educación, también colabora activamente para favorecer la creación de la escuela que se propone crear esta sociedad de Lomas de Zamora. La cooperación del Ministerio de Instrucción Pública y del Consejo Nacional de Educación son contundentes y rápidas: le facilitan los bancos norteamericanos y todo el mobiliario para que el 7 junio, menos de un mes de su fundación, la SPE de Lomas de Zamora abra las puertas del Instituto modelo.

Un hecho se repite: primero el objetivo de ampliar la sociedad civil con la participación de vecinos y educadores y, al mismo tiempo, la demanda al Estado para materializar dicho objetivo; y en segundo lugar, el poder que tienen los normalistas que forman parte de las áreas educativas del Estado para ayudar y sostener a las Sociedades Populares de Educación y sus Escuelas Populares⁵⁶. Uno de los primeros directores del Instituto Modelo de Lomas de Zamora fue Caracoche, (recomendado por Ferreira) y en sus memorias reglamentarias da cuenta que sigue la concepción experimental y práctica que realizó junto a Bassi y a Ferreira en las escuelas correntinas. Caracoche afirma en 1909: “La enseñanza se ha impartido con la tendencia hacia lo útil, práctico y experimental. Los talleres de trabajo manual, al que recientemente hemos incorporado uno de encuadernación en la modesta escala que nos permitían los recursos disponibles al objeto, la agricultura, la clase de cocina, la de gimnasia para varones y niñas, sirven de contrapeso a las tareas intelectuales de maestros y alumnos.”⁵⁷ Efectivamente se puede apreciar que la SPE de Lomas de Zamora tuvo como modelo a la experiencia correntina de fines de siglo XIX. Al igual que escuelas populares de Corrientes también en Lomas se produce este vínculo de funcionarios de áreas educativas y sociedad popular de educación para que se cree y sostenga la escuela.

Es más, en la memoria de Lomas de Zamora se dice que la sociedad popular no tuvo que invertir ni un peso para que se inicie el ciclo escolar del instituto. Y son los mismos educadores que participan de la experiencia correntina protagonistas de la experiencia de Lomas Zamora, sea desde cargos del gobierno, sea haciéndose cargo de la dirección de la escuela, sea como asesores. Finalmente se pudo apreciar, tal como lo dice Caracoche en su memoria, que implanta en el instituto modelo de Lomas, la misma concepción de enseñanza focalizada en la formación para el trabajo que había ensayado en su experiencia correntina.

Otro hecho relevante se produce en 1911, de la mano del Inspector de escuelas Ernesto Bavio, también miembro de la ANE y compañero de ruta de Zubiaur, Bassi, Caracoche y Ferreira. La SPE de Lomas de Zamora consigue, por medio de Bavio, en un brevísimo tiempo que dicho Instituto Modelo se transforme en Escuela Normal Nacional bajo la autoridad y el sostenimiento del

55 “La Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora”. En: Monitor de la Educación Común. Año 39. N.

56 “La Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora”. En: Monitor de la Educación Común. Año 39. N. 573.1920. 226.

57 La Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora. En: Monitor de la Educación Común. Año 39. N.

Consejo Nacional de Educación, que por entonces presidía José María Ramos Mejía⁵⁸. Basta leer la memoria de la SPE de Lomas de Zamora para advertir los vínculos de su presidente, Antonio Mentrut, con los poderes públicos: “Era entonces inspector de escuelas normales el inolvidable y reputado educacionista Don Ernesto A. Bavio, y a él se dirigió Mentrut (presidente de la SPE de Lomas de Zamora) para hablar del asunto. No hubo necesidad de muchos argumentos para convencer al señor Bavio, quién inmediatamente manifestó que consideraba a Lomas, como uno de los puntos más indicados para la instalación de una Escuela Normal. En cinco minutos quedó concretado el proyecto y convenidos sus principales detalles”. Pero eso no es todo lo que nos informe Mentrut, a continuación afirma: “Al día siguiente el Doctor Ramos Mejía, presidente del Consejo Nacional de Educación, prestaba también su conformidad a lo tratado (...) Incluida en el presupuesto la partida necesaria para la creación de la Escuela Normal de Lomas, el Consejo Nacional de Educación, nombró el personal directivo y docente, y en abril de 1912, el señor Ismael Atencio se hizo cargo del Establecimiento, que encontró en pleno funcionamiento, pues el traspaso se hizo sin que las clases se interrumpieran un solo día”. Exhibe, de manera directa y nítida, el poder de estos educadores en áreas educativas del Estado para materializar lo que deciden.

Quiero subrayar, entonces, que en 1900, la recién constituía SPE de Lomas de Zamora tiene vínculos estrechos con educadores del Ministerio de Instrucción Pública y del Consejo Nacional de Educación, para obtener de éstos todo el mobiliario, y en menos de un mes y a mitad de año puede dar inicio el ciclo de clases de su Instituto; y en 1911, le bastan unas pocas palabras al presidente de la SPE de Lomas de Zamora para convencer al inspector y luego al presidente del CNE y se produce la transformación del Instituto Modelo en escuela normal nacional. Nuevamente se repite la historia de las escuelas correntinas, porque en 1910, la Escuela Popular de Esquina también se transformó en Escuela Normal Nacional. Se habla de ampliar el espacio de acción de los individuos en la sociedad civil, y todo el tiempo son educadores en puestos estatales los que dan la respuesta; se habla de ampliar el espacio de la sociedad civil promoviendo escuelas populares con activa participación de docentes, padres de familias y vecinos y las mismas sedes escolares terminan incorporándose al Estado.

Hay que agregar, además, que por esos años Ángel Bassi es secretario en la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, y deja ese cargo para tomar la dirección de la Escuela Normal Nacional de Lomas de Zamora, aplicando las mismas concepciones que había implementado en las escuelas correntinas a fines del siglo XIX⁵⁹.

Serán los Congresos de Sociedades Populares de Educación que se realizan desde 1909 donde podemos encontrar a todos los protagonistas de esta historia: Zubiaur, Bavio, Caracoche, Ferreira, y a Mentrut⁶⁰. Vale decir, que el primer momento de encuentro fue cuando se crea la SPE de Lomas de Zamora y su Instituto y luego serán un grupo que se lo verá trabajando juntos tanto en Lomas de Zamora como a nivel nacional en estos Congresos. Para entender mi objeto específico, la SPE de Lomas de Zamora y su instituto y luego Escuela Normal Nacional debía ampliar mi unidad de tiempo (desde el inicio de la experiencia de los jóvenes educadores) y mi unidad de lugar (Capital Federal donde nace la Asociación Nacional de Educación constituida por los jóvenes

58 “La Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora”. En: Monitor de la Educación Común. Año 39. N. 573.1920. 231-232.

59 Bassi A C. “Extensión Escolar en Lomas de Zamora”. En Monitor de Educación Común. n. 7162. pp. 87-89, 1915; “Extensión Escolar en Lomas de Zamora”. En Monitor de Educación Común, n. 7107. pp. 761-764, 1915; 1915c. “Informe de la Escuela Normal de Lomas de Zamora”, En Monitor de Educación Común n. 7052. pp. 292-294, 1915.

60 Primer Congreso Nacional de Sociedades Populares de Educación. En: Monitor de la Educación Común. Año 28. N. 434.1909. 452-454; y Segundo Congreso Nacional de Sociedades Populares de Educación. Reunido en 1915. Buenos Aires, Juan Perrotti, 1916.

XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

Nación, para imponer sus concepciones, pero no para lograr que las escuelas puedan sostenerse por largo tiempo sin auxilio de los poderes públicos o transformarse en escuelas del Estado.

Mesa 4: Curriculum, saberes, enseñanza y formación docente



Recorrido guiado por la Escuela Normal Superior N°35 (ex Normal 2) en el marco de las Jornadas. El edificio de esta escuela data de 1904, esta institución ha albergado renombradas e inquietas normalistas que alojaron principios de la escuela nueva. Actualmente combina patrimonio pedagógico con arquitectónico y artístico.

BNCC e a Reforma Curricular: desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio para a rede estadual de educação de Pernambuco

The BNCC and the Curricular Reform: challenges and possibilities of the New High School for the state education system of Pernambuco

Adriano de Araújo Santos⁶¹
Lúcia Maria Martins Giraffa⁶²

Palabras clave: Reforma curricular, BNCC, Currículo de Pernambuco, inovação, mudança.

Presentación

Este artigo é um recorte de um estudo maior que investiga as práticas avaliativas associada às interfaces digitais no contexto educacional da rede estadual de Pernambuco, nordeste do Brasil. Nesta fase da investigação, nosso objetivo foi analisar a proposta curricular para o Ensino Médio, considerando as mudanças e desafios decorrentes da Reforma do Ensino Médio de 2017 e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2018. A reforma curricular brasileira está em seu segundo ano de implementação e mudou substancialmente a estrutura da etapa final da Educação Básica no país, repercutindo diretamente nas práticas docentes, nos exames de ingresso nas universidades etc. O trabalho adotou uma abordagem qualitativa, sendo realizado através da análise documental das matrizes curriculares do Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Pernambuco. O referencial teórico se debruçou sobre os conceitos de inovação, mudança e reforma em educação. Os resultados são preliminares, mas apontam para a necessidade de reestruturação da reforma, envolvendo a participação dos docentes e discentes no aperfeiçoamento da proposta. Identifica-se a necessidade de reestruturação das escolas, bem como a oferta de formação continuada para os temas emergentes, com destaque para a tecnologia, campo proposto pela Base Nacional Comum Curricular como conteúdo e ferramenta didática docente.

Problematização

A publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2018, foi um marco para organização das redes de Ensino, pois o documento tornou-se referência para definição dos currículos regionais e locais em decorrência da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e neste ano de 2022, está em seu segundo ano de implementação. O conjunto de mudanças tem gerado intensos debates entre a comunidade escolar, representantes das redes públicas e privadas de educação, das entidades estudantis (como a UNE), comunidade acadêmica

⁶¹ 1Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Recife, Brasil. Correo electrónico: adriano.araujo80@edu.pucrs.br.

⁶² 2Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Correo electrónico: lucia.giraffa@pucrs.br.

(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), setores da economia privada (fornecedores de materiais didáticos) e plataformas digitais para a Educação Básica. Estes dois últimos engrossando o coro pela manutenção da reforma, enquanto os demais pela suspensão da implementação e revogação da lei.

Nessa nova proposta, a carga horária do Ensino Médio passou de 800 para 1000 horas anuais (turmas iniciadas a partir de 2022) e definiu o estabelecimento de uma nova organização curricular composta por disciplinas previamente definidas na BNCC, somada a um conjunto de diferentes possibilidades de organização do currículo para livre escolha dos discentes, os chamados itinerários formativos (Brasil, 2017; Brasil, 2018)

O conjunto da Reforma traz mudanças e inovações que modernizam esta etapa da Educação Básica, ampliando a carga horária, aproximando a escola das demandas contemporâneas e formalizando o uso das tecnologias digitais como conteúdos e ferramentas para prática docente. No entanto, possui fragilidades que levaram o governo federal a suspender sua implementação e criar um grupo de trabalho com o objetivo de ouvir a comunidade educativa, os especialistas e propor ajustes e melhorias com base nessa escuta (Brasil, 2023).

As disputas em torno da construção das propostas curriculares podem ser observadas em toda história da educação e, especificamente na América Latina envolve conjuntos de forças políticas hegemônicas que por séculos impuseram seu modo de pensar e de conceber a sociedade. Entre estas forças destacamos organismos internacionais como o Banco Mundial, que nos anos 1990, interveio fortemente nas economias latino-americanas. O currículo, neste sentido, é um campo que gera interesses e disputas (Arroyo, 2017).

Com relação ao Ensino Médio brasileiro, os estudos sobre currículo ainda são poucos, especialmente devido à tardia universalização ocorrida no país, que diferente de nações como Argentina, Chile e Cuba expandiram a oferta desta etapa da escolarização ainda nos princípios do século XX, aproximando-se dos países industrializados (Moreno Olivos, 2017).

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo: analisar a proposta curricular para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Pernambuco, considerando as mudanças e desafios decorrentes da Reforma do Ensino Médio de 2017, e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2018. Tendo como pergunta principal: Quais as mudanças e desafios para a educação decorrentes da implementação da proposta curricular para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Pernambuco implementada a partir de 2022?

Compreendendo, então, o contexto que se desenvolveu a reforma curricular no Brasil e os acercamentos com a América Latina, seguimos com a apresentação do marco teórico sobre inovação, mudança e reforma em educação.

Marco teórico

Os processos de inovação, mudança e reforma educacional

Os processos de construção das inovações, mudanças e reformas na educação nem sempre seguem caminhos lineares, horizontais e participativos. Sendo assim, esses termos possuem aproximações e distanciamentos que contribuem para compreendermos movimentos ocorridos nos sistemas educativos e que trazem consigo concepções sobre o tipo de educação que deve ser ofertada à população.

Tendo em vista que os processos de inovação, mudança e reforma podem ser percebidos em diferentes períodos da história educativa, como o que vivemos no Brasil nos últimos 10 anos, cabe definir conceitualmente o que cada termo significa para então podermos compreender em que medida eles contribuem para a análise da reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos na prática pedagógica docente.

Para Ferretti (1980), as *inovações* são normalmente bem aceitas pelos pedagogos e nem sempre pelos professores. Essa rejeição tem, entre outros fatores, relação com as condições de trabalho na sala de aula e a sensação de invasão de seu espaço por especialistas que estão descolados do chão da escola e, portanto, não compreendem as reais necessidades dos estudantes e docentes. Neste sentido, as inovações não são neutras, elas atendem a dispositivos sociais, políticos e econômicos que muitas vezes perpassam os interesses da escola e seus sujeitos.

Com relação à mudança em educação, teríamos uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento (Ferretti, 1980), ou seja, o uso de matérias, conceitos ou estruturas que passam por transformações considerando dois momentos distintos. Sobre a natureza das mudanças, Huberman (1976) afirma que estas podem ser:

- "materiais", isto é, as que completam o equipamento escolar, como novas salas de aula ou máquinas de ensinar, novos livros ou áreas de recreio; as mudanças;
- "conceituais" que em geral têm por alvo os elementos e o leque do programa de ensino ou visam os métodos de transmissão e de recepção de conhecimentos;
- e, o que podemos considerar como subdivisão das mudanças conceituais, as transformações nas relações interpessoais, isto é, nos papéis e relações recíprocas dos mestres e dos alunos, dos mestres e dos administradores, ou dos mestres entre si (como no caso do ensino por equipe) (p.18 e 19).

Já a reforma segue um caminho diferente, para Carbonell (2002) as reformas educacionais seguem uma lógica vertical e costumam ser pensadas e estruturadas por especialistas e técnicos que definem o modelo e a proposta a ser seguida, reproduzindo a divisão do trabalho em que um grupo pensa e outro executa. Esse sistema exclui professores e discentes, principais envolvidos em todo o processo, pois “La principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar.” (Carbonell, 2002, p. 30).

Assim, tendo em vista a compreensão dos conceitos de inovação, reforma e mudanças na educação, vamos conhecer a metodologia do trabalho, seguido da estrutura curricular da rede estadual de Pernambuco, comparando o formato de antes e depois da Reforma do Ensino Médio.

Metodologia

O estudo se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, baseado na análise documental das matrizes curriculares para o Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco, tendo em vista que:

[...] os documentos constituem em fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (Ludke e André, 1986, p. 39).

A estrutura curricular: mudanças e permanências

Entre as ideias iniciais que impulsionaram a reforma, destacamos: aproximar esta etapa da Educação Básica às demandas da sociedade contemporânea, simplificar o currículo (reduzindo a quantidade de componentes curriculares) e contribuir para a redução do abandono e evasão nesta etapa da escolarização.

No novo modelo, as disciplinas da Base comum são progressivamente reduzidas a partir do segundo ano, como vemos nas Figuras 1, 2 e 3, que trazem, respectivamente, a matriz curricular

das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco antes e depois da reforma do Ensino Médio e implementação da BNCC.

Figura 1: Matriz curricular do Ensino Médio Integral – até 2021

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH
				1º	2º	3º	
LEI FEDERAL Nº 9394/96; LEI FEDERAL Nº 13.416/2017; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017; PARECER CNE/CEB Nº 7/2010; PARECER CNE/CEB Nº 5/2011; PARECER CNE/CP Nº 15/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720
			Educação Física	2	2	2	240
			Arte	2	1	1	160
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática (1)	6	6	6	720
			Química	3	3	3	360
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	3	4	4	440
			Biologia	3	3	3	360
			História	2	2	2	240
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Geografia	2	2	2	240
			Filosofia	1	1	1	120
			Sociologia	1	1	1	120
			SUBTOTAL	31	31	31	3.720
		PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	240
			PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO	2	2	2	240
			QUÍMICA EXPERIMENTAL	1	1	1	120
			FÍSICA EXPERIMENTAL	1	1	1	120
			BIOLOGIA EXPERIMENTAL	1	1	1	120
			SUBTOTAL	7	7	7	840
		ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS*	2	2	2	240
			ESTUDO DIRIGIDO **	5	5	5	600
			SUBTOTAL	7	7	7	840
			TOTAL DA CARGA HORÁRIA	45	45	45	5.400

Fonte: Diário Oficial do Estado (Pernambuco, 2018)

Figura 2: Matriz curricular do Ensino Médio Integral Formação Geral – a partir de 2022

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)	Quantidade de aulas por ano letivo					
	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total de Aulas
	Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	-	-	1
		Língua Portuguesa	5	4	3	12
		Língua Inglesa	1	2	1	4
		Educação Física	1	1	-	2
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	3	3	11
		Biologia	2	1	1	4
		Química	2	1	1	4
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	2	1	1	4
		História	1	2	1	4
		Geografia	2	1	1	4
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	2	-	-	2
		Sociologia	-	2	-	2
		SUBTOTAL	24	18	12	2160

Fonte: Diário Oficial do Estado (Pernambuco, 2021)

Na Formação Geral Básica, os tradicionais componentes curriculares são reduzidos a ponto de contarem com a metade da carga horária total que tinham antes da reforma. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, das seis aulas semanais, no terceiro ano, série que antecede a realização do exame de ingresso para a universidade, a nova proposta indica apenas a oferta de 3 aulas semanais. A Figura 3, apresenta a estrutura de oferta dos itinerários formativos e disciplinas eletivas que substituem os componentes da Formação Geral Básica.

Figura 3: Matriz curricular do Ensino Médio Integral Itinerários formativos

ITINERÁRIO FORMATIVO (IF) I	Quantidade de aulas por semestre letivo*								
	Descrição	1º Ano		2º Ano		3º Ano		Total de Aulas	CH
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem		
	Eletivas	2	2	4	4	2	2	16	320
	Projeto de Vida	2	2	2	2	2	2	12	240
Aprofundamento	Obrigatórias	2	2	4	4	12	8	32	640
	Optativas	-	-	2	2	2	6	12	240
Atividades Complementares	11	11	5	5	1	1	34	680	
SUBTOTAL	17	17	17	17	19	19		2120	

* No Itinerário Formativo, cada duas aulas compreendem uma unidade curricular.

ITINERÁRIO FORMATIVO (IF) II	Quantidade de aulas por semestre letivo									
	Descrição		1º Ano		2º Ano		3º Ano		Total de Aulas	CH
			1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem		
	Eletivas	4	4	4	4	-	-	16	320	
Projeto de Vida**		-	-	-	-	-	-	0	0	
Aprofundamento	Obrigatórias	**..	**..	4	4	12	8	28	560	
	Optativas	-	-	2	2	2	6	12	240	
Atividades Complementares**		-	-	-	-	-	-	-	-	
SUBTOTAL			4	10	10	14	14		1120	

Carga horária já cumprida na Trilha I, nos moldes do art. 31 desta Instrução Normativa.

TOTAL DE CARGA HORÁRIA (FGB+ IFs)	45	45	45	45	45	45	45	5400

Obs. A hora-aula compreende 50 minutos. Sendo assim, 5.400 horas-aula correspondem a 4.500 horas-relógio.

Fonte: Diário Oficial do Estado (Pernambuco, 2021)

Enquanto as disciplinas da Formação Geral perdem aulas semanais, os Itinerários Formativos, formados por trilhas e disciplinas eletivas, progressivamente aumentam o número de aulas no segundo e terceiro ano.

Com isto, o Novo Ensino Médio procura flexibilizar as aprendizagens para que cada estudante possa escolher o conjunto dos conhecimentos que pretende aprofundar, além da incorporação de temas regionais nos currículos. Essa reorganização visa dialogar com as demandas da sociedade contemporânea, introduzindo conceitos, conteúdos e a aplicação de saberes em situações reais.

A partir do modelo implementado, nos perguntamos quais as tensões que ainda envolvem a implementação da nova proposta. Neste sentido, é importante considerar a conjuntura social, política e pedagógica que resultou na reforma. Observamos que todo o processo passou por três governos: um mais alinhado com a centro esquerda, que iniciou a construção da BNCC ouvindo representantes da comunidade escola de todo o país, sucedido por um governo de centro direita, que modifica substancialmente o texto inicial e promulga o documento, finalizando o processo com um governo de extrema direita, período em que apenas as ações previstas na legislação anterior foram postas em prática. Partindo desta perspectiva histórica e política, podemos inferir que entre os pontos a serem revistos estão:

a) a falta de participação dos professores e estudantes nas discussões que resultaram na promulgação da BNCC e da Reforma;

b) a possibilidade de agravamento das desigualdades sociais existentes entre estudantes das redes pública e privada, pois enquanto no ensino público as disciplinas da formação geral,

especialmente português e matemática perdem muitas aulas, na rede privada os estudantes continuam tendo a mesma carga horária de antes e acrescentam na modalidade EaD ou no contraturno as disciplinas eletivas e os arranjos curriculares diversificados;

c) a falta de formação para os professores atuarem nos novos formatos de oferta pedagógicas;

d) a falta de estrutura nas escolas para a oferta de disciplinas diversificadas, principalmente as que trabalham com as tecnologias digitais e, por fim;

e) a impossibilidade de oferta dos itinerários formativos pelas escolas, levando os estudantes a serem obrigados a cursarem itinerários que não são de sua escolha pois as escolas próximas não oferecem os itinerários que gostariam de cursar.

Conclusões

Neste trabalho, tivemos como objetivo analisar a proposta curricular para o Ensino Médio da rede estadual de educação de Pernambuco, considerando as mudanças e desafios decorrentes da Reforma do Ensino Médio de 2017 e promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2018, tendo como fonte de pesquisa as matrizes curriculares anteriores à Reforma e a implementada a partir do ano letivo de 2022.

As mudanças no novo currículo são profundas e os desafios ainda maiores quando consideramos o alcance geográfico e o total de sujeitos envolvidos (diretivos, docentes, estudantes e responsáveis e a sociedade em geral) composto por sujeitos oriundos do sistema escolar.

O novo currículo cumpre com a proposta de aproximar o Ensino Médio às demandas da sociedade e introduzem importantes conteúdos, competências e habilidades necessárias para a atuação na sociedade contemporânea. No entanto, a forma de construção e implementação não atendeu às necessidades e expectativas da comunidade escolar. As ações necessárias para sua efetivação de forma exitosa requerem ajustes desde suas bases conceituais até mudanças nas estruturas físicas das escolas em todos os rincões do Brasil, considerando a oferta adequada dos novos arranjos curriculares, uma vez que requerem laboratórios e equipamentos de tecnologia, conectividade (acesso à internet), bem como a reestruturação dos cursos de formação de professores, desde as carreiras de graduação até a oferta de formação continuada em serviço para os atuais docentes.

É importante destacar que o novo modelo pode aprofundar as desigualdades sociais, especialmente entre a população atendida pela escola pública, com a redução de aulas das disciplinas fundamentais para sua formação, diferente do que vem acontecendo na rede privada em que as disciplinas da base permanecem com o mesmo quantitativo de aulas sendo acrescidos os itinerários formativos e eletivas. A manutenção da quantidade de aulas de Língua Português e Matemática, aponta para uma formação centrada nas habilidades de leitura, escrita e cálculo, necessárias para o mercado pouco qualificado em detrimento de uma formação crítica, enfatizada pelas disciplinas da área de Ciências Humanas que tiveram consideráveis perdas na nova matriz curricular.

A partir do referencial teórico adotado, entendemos que seja necessário a participação ativa de docentes e discentes para que de forma ativa contribuam com a proposta, possibilitando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e solucionando problemas históricos do sistema educacional como a evasão, repetência e baixos índices de aprendizagem.

Este estudo apresenta reflexões parciais sobre o tema, sendo necessário acompanhamento das ações governamentais, que estão em curso, para ajustar a reforma, bem como investigações sobre as concepções e práticas dos docentes, tendo em vista o complexo e instável cenário social e educativo que vive o Brasil nos últimos anos.

Referências

Arroyo, Miguel G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes. Edição do Kindle.

Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. 120 p.

Ferretti, C. J. (1980). A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. Coord. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez; Autores Associados. p. 55-82.

Huberman, A. M. (1976). Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix. p. 1-29.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.

Moreno Olivos, T., (2017). El Currículum de la Educación Secundaria Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 613-636. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493012>. Acesso em: 13 abr. 2023.

Documentos consultados

Brasil. (2023). *Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023*. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão Ensino Médio*. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 02 maio 2022.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

Pernambuco. (2021). *Matriz - Escola de 4.500 horas-relógio*. Recife: Diário Oficial do Estado.

Pernambuco. (2018). *Matriz curricular do Ensino Médio Integral*. Recife: Diário Oficial do Estado.

Emile Boutroux: eslabón espiritualista en la formación docente. Constelación espiritualista en las relaciones de la religión y la ciencia

**Eda Gelmi⁶³
Tatiana Zancov⁶⁴**

Palabras claves: espiritualistas, ciencia, religión

Palabras preliminares:

En el campo de la historia de la educación, se suele hablar de las disputas en la formación docente de la tensión entre positivistas liberales, positivistas conservadores e intersticios de progresistas innovadores; muy rara vez se le otorga presencialidad a los hegelianos; se los define en el marco de la Alemana Nazi o la Italia Fascista. Desde hace algunos años, desde la Cátedra de Historia Social de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, tenemos la hipótesis que las disputas políticas sobre la formación docente en el área de fundamentación fue cooptada por los espiritualistas en general; que desde un concepto de “cultura” no entraron en debates políticos sobre la “formación del ciudadano”, siendo la base de la conformación de un sentido común político abierto a gobiernos de fuertes líderes. En la división de teoría y práctica los dialécticos idealistas entendieron que la praxis hacia que estar en las áreas de fundamentación era el contenido de socialización en que se prefiguraban los docentes que formaban a los ciudadanos.

Constelación espiritualista en las relaciones de la religión y la ciencia

El hegelianismo es matriz fundante de los gobiernos totalitarios de Occidente, pero no todos los hegelianos son totalitarios; esta aclaración debe tenerse presente; así como el uso indistinto de espiritualistas, dialécticos idealistas, o hegelianos, para reconocer la corriente de pensamiento nacida con Georg W F Hegel (1770-1831) con su filosofía de la historia y el sentido determinista del espíritu del pueblo, y las expresiones particulares que se desarrollaron en cada país. Este pasado lleno de culpas del pensamiento occidental, hace que se coloque su existencia en un estante del olvido, del que es mejor no hablar.

Pero, en nuestras investigaciones desde la Cátedra de Historia Social de la Educación, nos “topamos” continuamente con su presencia; de allí que entendemos que debemos “constelar” su existencia y preguntarnos cuanto de presente perdura sin que nos demos cuenta de su existencia.

Reconocimiento de Emilio Boutroux:

La presente ponencia tiene la intención de visibilizar el linaje espiritualista que fue ampliamente conocido en el Río de la Plata, dada la costumbre de los viajes de estudios a Francia, Alemania o Italia, en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. Poco se estudia la profundidad de la capa geológica de los hegelianos pero es importante reconocer su penetración en la formación docente; en este caso hablaremos del francés Emilio Boutroux (1845-1921).

⁶³ ECE - FFyH - UNC, Córdoba, Argentina. eda.gelmi@unc.edu.ar

⁶⁴ ECE - FFyH - UNC, Córdoba, Argentina. tzancov@unc.edu.ar

Para percibir estos patrones inconscientes, empecemos con este pensador recurriendo a tres fuentes y su propia producción. Las opciones son dos espiritualistas, tanto el italiano Giovanni Gentile (1875-1944) adepto abierto al fascismo y Ministro de Educación en la Reforma educativa italiana de 1924 y miembro del Comité Central fascista, como el cordobés Saúl Taborda (1885-1944), espiritualista democrático “facundista”, defensor de la construcción de la Escuela Normal Provincial y Director del Centro de Investigaciones Pedagógicas que se establece en los primeros años de la década de los 40 en Córdoba. Ambos resaltan la personalidad intelectual de Emile Boutroux, y el italo-bonaerense José Ingenieros (1877-1925), lo saludaba en el año de su muerte (1921) declarando el fin de la “filosofía burocrática docente” francesa ya que era el último espiritualista en Francia, con palabras de crítica negativa al pensamiento del francés; pero ¿qué hacía que para unos fuera un brillante pensador y que otros lo detractaran?

El detractor

José Ingenieros realiza la genealogía de la corriente espiritualista en Francia, utilizando dos conceptualizaciones sobre ésta; por un lado la denomina como corriente de pensamiento burocrático docente y por otro lado lo presenta como ecléctico, dice que en Argentina son bien conocidos porque quienes van a Francia participan de sus conferencias abiertas o asisten a sus cursos.

Para exponer este movimiento, J. Ingenieros comienza con Victor Cousin (1792-1867), discípulo directo de E. Kant y G. W.F Hegel, seguidor de su filosofía y a su vez fue maestro en la Escuela Normal Superior y en la Sorbona; sus temas de preferencias rondaban en la moral y la formación de los futuros maestros/as; quien los derrotados de la segunda república francesa lo dejaron a un lado, arrastrando con él a sus discípulos, uno de ellos emprenderá la emigración a tierras rioplatenses: Amadeo Jacques, quien perseguido por sus ideas consigue una recomendación de De Humboldt para viajar al Río de la Plata.

Perseguidos en el Segundo Imperio, los espiritualistas se encerraron en las cátedras de fundamentación de los liceos y las escuelas normales; dos nombres fuertes superan los tiempos imperiales sentados en sus puestos universitarios y en la defensa de la “cultura” entre museos, bibliotecas; Felix Ravaisson (1813-1890) y Jules Lachelier (1832-1918), exponiendo un tímido orleanismo, defendiendo el orden indispensable para la realización de la misión de Francia para el mundo; se impone en general el positivismo determinista; vinculados a un pensamiento de llamado de grandeza para la nación gala. Los espiritualistas se atreven a plantear la contingencia como clave de lectura de la historia, saliendo del determinismo Darwiniano y Malthusiano, para pensar en el “desenvolvimiento del devenir de la historia”, donde no el individuo subjetivo y particular, es prescindible a la misión de la nación.

Ingenieros sintetiza la praxis de los eclécticos como *...doctrina...contra el sensacionalismo...*(2007. J. Ingenieros:12) que se convirtió en *... un auxiliar educacional del partido realista... [luchando] contra los católicos de la derecha ...y contra los sansimonianos de izquierda...* (2007. J. Ingenieros:123), aunque lo define como ni hereje ni creyente, oportunistas, para J. Ingenieros “no hay filosofía en el Segundo Imperio”(2007. J. Ingenieros:28); es esta doble no pertenencia la que los hacía posibles de ser electos a cargos docentes porque no representan “ningún extremo”

De esta genealogía espiritualista francesa que se instala en las cátedras de fundamentación de la formación docente en Liceos, Universidades y Escuelas Normales es donde transcurre la formación de Emilio Boutroux, nacido en 1845, estudiante del Liceo Enrique IV y formado en la Escuela Normal Superior, teniendo como maestros a personalidades como Ravaisson (quien a su vez se había formado en Alemania), siendo estudiante de filosofía Boutroux pasó una temporada en Alemania en la Universidad de Heidelberg; donde profundizó su pensamiento espiritualista.

Recorriendo la vida del francés, era muy joven en los años de la Segunda República, su formación atravesó el Segundo Imperio siendo docente de la Escuela Normal Superior de París y catedrático en el liceo y posteriormente la Universidad de Caen. No participó activamente en política como sus antecesores, permaneció en la mira intelectual lo que le permitió transitar del Segundo Imperio a la Tercera República sin ser perseguido y aferrado a los principios de que la constitución de ciudadanía de los futuros maestros estaba en la formación de la cultura nacional y una ética basada en una férrea moral que educara la voluntad y que entendiera que la libertad estaba basada en hacer lo correcto, lo individual es subjetivo y contingente a la nación que es lo objetivo y lo que tiene que prevalecer.

A este pensador se le debe realizar una síntesis entre lo religioso y la ciencia; de esta manera la antítesis de positivistas y materialistas dialécticos se corría de la formación docente; aquellos destinados a formar ciudadanos. Este pensamiento ecléctico, ponía a la metafísica como la ciencia por excelencia, sosteniendo la máxima de Lachelier que Ingenieros sintetiza de la siguiente manera: "...El mundo es un pensamiento que no se piensa a sí mismo, suspendido a un pensamiento que piensa: Dios..." (2007. J. Ingenieros: 43) de los principios religiosos se desprende la moral, temática fundamental en la formación de maestros.

Su centro discursivo era la libertad de los individuos para hacer el bien; el "hombre" (entendido como ser humano) es contingente, por ello debe seguir el espíritu del pueblo, que no es otra cosa que el ser nacional, recordando que las leyes de la naturaleza tienen la razón en el Dios supremo.

No es posible negar el alma, debe tener conciencia de su propia personalidad, es necesario educar la voluntad para obrar ya que, en nuestra contingencia, el libre albedrío se expresa, como lo expone el cristianismo y la ciencia son las leyes que la divinidad dispone y que los humanos la aprehendemos de la experiencia y de la razón. Un ser libre encuentra la forma del bien, entonces lo estético debe encontrarse con lo científico; las matemáticas, la física, la persona o el espíritu son expresiones del conocer el mundo, Dios y el yo.

José Ingenieros entendía que la filiación al Imperio, se convierte en un liberalismo conservador en la Tercera República y que eso le permite exponer a Boutroux como oportunista que en sus últimos años se había vuelto al misticismo, siendo el presidente de la Academia de Ciencias Morales y política; especialmente con su libro *Ciencia y Religión en la Filosofía contemporánea* editado en 1908 en francés y traducido en 1910 tanto en italiano como en castellano; una copia del mismo se encuentra en la Biblioteca de Saúl Taborda en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Mientras que J. Ingenieros finaliza su texto dando por terminado el espiritualismo en Francia con la muerte de Boutroux y festeja ese fin, podemos decir que lamentablemente el espiritualismo no terminó y que alcanza al nazismo y al fascismo en Alemania e Italia unos años después.

Los defensores

Giavanni Gentile (1875-1944) desde el espiritualismo en su libro *Il Modernismo e i rapporti fra religione e filosofia*, hace un exhaustivo análisis del planteo de Boutroux un año después de su publicación; menciona su producción diciendo *...siamo solliciti ad ammirare nel Boutroux indagatore ed espositore di idee, scrupoloso, acuto, fine, sapiente nel ritrarre on mano dilicata tutte le sfumature de pensiero e tutti gli atteggiamenti spirituali...*⁶⁵ (1962. G. Gentile:227) admiración sobre el tema y la escritura; defendiéndose como un filósofo que escribe mejor que los alemanes sobre el tema de la dialéctica idealista.

⁶⁵ Estamos prestos a admirar a Boutroux, investigador y expositor de ideas, cuidadoso, agudo, fino, conocedor en retratar con mano delicada todas los matices del pensamiento y todos las actitudes espirituales; la traducción es de Eda Gelmi

Para el italiano no es cuestión de la psicología o de la sociología la discusión de las relaciones entre ciencia y religión, sino que pertenece al análisis histórico y de la filosofía, y se trata de la constitución de la conciencia humana (1962, G. Gentile: 229)

Aquello que el italo-bonaerense rechaza es aplaudido por el fascista. Para quien la máxima que el francés manifiesta la cual es la inversión de la verdadera explicación científica, que es reducir lo subjetivo a lo objetivo; lo individual es lo subjetivo, lo nacional es lo objetivo; en el estado nacional el individuo (contingente) se vincula al espíritu del pueblo; así Dios se manifiesta en cada uno.

De esta manera, la religión no puede ser enfrentada a la ciencia; que quienes lo hacen son subjetivos e intencionados políticamente y no neutrales científicos. Entre el espíritu científico y el espíritu religioso tiene que mediar el espíritu filosófico; síntesis dialéctica entre uno y otro espíritu. El pueblo y la nación; principios que vinculados al concepto de “raza” como concepto biológico-natural; llevará al fascismo y al nazismo; toda vez que el individuo es sacrificable al bien mayor que es la nación

Para Saúl Taborda ...El hombre definido como realidad física está sometido a la ley científica; el hombre definido éticamente está sometido a la ley moral. Es éste el punto donde Kant sitúa el ideal de la libertad (1951 S. Taborda: 182). En su estructura conceptual la religión es el valor más alto en cuanto le da sentido a la totalidad de la vida, y entiende que la pedagogía debe comprenderse como ciencia, arte y ética; ciencia y religión son constitutivos del “facundismo”; para él ...la labor de la educación consiste en relacionar las [múltiples] posibilidades con los contenidos ideales. Las disposiciones son para algo: los valores... no se trata de educar a niños, sino lo que pueden llegar a ser...el educando tal cual es un itinerario...(1951. Taborda, S.: 241).

Para el cordobés la educación es la formación cultural donde el yo -cuerpo, alma y espíritu y el yo social se encuentran, en palabra de Taborda ...La cultura interviene, adrede, Deliberadamente adrede. Y como ella está indestructiblemente ligada a la comunidad, asume también un sello social...(297); la educación es una manifestación cultural en su amplio concepto, pero es en su ...fisonomía propia...(pág 297) en la relación educador-educando, en donde el maestro...ejercita su influencia ab extra y el alma del educando sufre su influencia...(297); comparte con Boutroux que enseñar está más allá de un campo específico de conocimiento sino que es ...disciplina de cuerpo y alma (pág 299)

Emilio Boutroux en primera persona

Si bien, la filosofía no es ciencia para Boutroux, ésta es explicativa de las relaciones que deben darse entre ciencia y religión, reconociendo que la lucha de ambas por el dominio del otro es una larga historia que en cada época ha tomado diferentes posiciones, algunas veces imponiéndose la religión, otras ganando la ciencia, pero ninguna de las dos hace desaparecer a la otra.

Es objeto de estudio de la filosofía las interrelaciones de religión y ciencia ya que es un tema que él llama la “inconmensurabilidad lógica” (1943. A. P. Lafontaine: 121) ni una ni otra va a imponerse ya que la complejidad de la vida humana histórica coexiste.

Esta inconmensurabilidad está en relación a los espíritus que ambas presentan ... la religión presentaría proposiciones como dogmas, como objetos de fe; unirían la inteligencia y la conciencia...” (1943. A. P. Lafontaine: 122); esta relación es del ser humano con aquello que está más allá de la física natural, inaccesible al conocimiento humano. El hombre científico debe buscar conclusiones del mundo físico, se trata de la relación de la inteligencia con la razón y expresa que ser humano implica tener razón y conciencia. De allí que el tema central es la moral que... pretende que una cosa es mejor que otra; que existen en nosotros actividades inferiores y actividades superiores; que debemos ejercer a nuestro antojo éstas o aquéllas...(1943. A. P.

Lafontaine: 122) ciencia y religión son necesarias para la vida humana y es el contenido de la pedagogía como ciencia para la formación docente.

Pero es cierto que el “espíritu” científico parte de puntos de vistas cuya fuente de conocimiento es la experiencia que se impone con ...evidencia irresistible...” (1943. A. P. Lafontaine: 125)

Boutroux busca explicar el llamado espíritu científico en el propio quehacer científico, apoyándose en los postulados de Descartes y Kant, se trata de establecer las leyes y las teorías de los hechos; tomando del primero la posibilidad de la reducción a elementos matemáticos y del segundo la ...afirmación a priori la existencia de cierto enlace necesario entre los fenómenos en el espacio y en el tiempo...” (1943. A. P. Lafontaine: 126).

La ciencia no llega a las últimas verdades, ya que siempre va encontrando nuevas leyes y principios; la ciencia se va “creando” y “creciendo” lo cual estamos ante la presencia de un espíritu vivo y flexible que se desarrolla a sí mismo. Para el gran abanico hegeliano la religión es intrínseca al ser humano, que permite a cada individuo participar ...en el alma de una nación...el alma real es una; y en cada una de sus manifestaciones está por entero, con su inteligencia y su imaginación, con su voluntad y su actividad espiritual... (1943. A.P. Lafontaine: 165)...

La inspiración religiosa excede la experiencia de cada uno, y las revelaciones místicas son la conciencia de ese “uno”. Conciencia religiosa y conciencia científica son expresiones diferentes de la conciencia humana, pero representan un orden racional en que para Boutroux el problema de la pedagogía es igualmente moral.

Para recordar

Olvidado el nombre, y no se trata de un misticismo cuántico del que habla la terapia de constelación familiar; intentamos dejar a parte la disputa izquierda y derecha y buscar ciertas permanencia que convienen a la permanencia espiritualistas de contenidos en el sentido común político, hace que se tenga como principio la paradoja consigna que el docente forma al ciudadano pero no puede hablar de política, y lo político en cuanto a fines de los educadores es construir esa doble y necesaria conciencia que se expresa en el sentimiento de lo que entendemos la cultura de la nación. Este loable pensamiento llevado a un extremo cae en formas totalitarias como el nacional socialismo que llamamos ideología de derecha; en un mundo elíptico los extremos se tocan y si entendemos a la política como la suma de verdades y no el intercambio de opiniones, los maestros son portadores de verdades y no constructores de opiniones.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHAMBAULT, Paul (s/d) Emile Boutroux. Ed. Louis Michaud. París
- GENTILE, Giovanni (1962) Il Modernismo e i rapporti fra religione e filosofia. Ed. Sansoni. Firenze.
- INGENIEROS, José (2007) Emilio Boutroux y la filosofía francesa. Ed. Losada. Bs.As.
- LAFONTAINE, A. P. (1943) Boutroux. Ed. Sudamericana Bs. As.
- TABORDA, Saúl (1951) Investigaciones Pedagógicas. Dos volúmenes. Ed. Ateneo filosófico de Córdoba. Córdoba.

Formación docente, interpelaciones hacia la ESI en clave didáctica

Fabiana González⁶⁶

Manuel Agulleiro⁶⁷

José Luis Gómez Chamorro⁶⁸

Palabras clave: Formación Docente, ESI, Saberes, Didáctica, Práctica Docente

Presentación

La aprobación de la ley de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina en el año 2006, y en consecuencia la creación del programa nacional de educación sexual integral (PESI), resignifica los debates al interior de las escuelas respecto de las prácticas exclutoras/incluyentes en una clave no novedosa, pero sí disruptiva: el carácter afecto sexuado del dispositivo escolar. Por ello, incorporar la ESI en el nivel superior, en términos de espacio específico de reflexión con lxs futurxs formadorxs resulta fundamental ya que es imposible hacer real la ESI, si no es a partir de intervenir en la formación docente inicial. En este sentido, saberes y prácticas en torno a educación, géneros y sexualidades en espacios institucionales, se ven fuertemente interpelados.

A 16 años de reglamentada la ley su cumplimiento es dispar y, en términos generales, producto de significaciones fuertemente instituidas que operan en obstáculo; prácticas discursivas que, disponibles en las instituciones educativas, significan los cuerpos, géneros, sexualidades desde lógicas estereotipadas y prejuiciosas; pero también prácticas que muestran una proliferación de sentidos de la ESI con potencia transformadora de lo instituido.

Conviven así, por un lado, imaginarios que anudan sentidos institucionales que dan visibilidad/legitimidad a ciertas corporalidades e identidades a partir de lógicas funcionales a perspectivas hegemónicas y dicotómicas de los géneros, afines a miradas normalizadoras que niegan e invisibilizan las identidades sexuales múltiples; así como posiciones que advierten la necesidad de problematizar estos temas pero que, sin embargo, por múltiples factores, no siempre traducen estas inquietudes en prácticas conscientes; y por otro lado, sentidos que expresan prácticas en “discontinuidad”, en tanto prácticas que articulan discursos y experiencias institucionales que dan cuenta de miradas otras, que se traducen en actividades y proyectos que hacen a la integralidad de la ESI, que intentan interrumpir la inercia conservadora e integrar a los activismos feministas, prácticas y experiencias que discuten y producen saberes y sentidos críticos en torno a la ESI (Lavigne, Péchin, 2021).

Ante este devenir, despejamos dos cuestiones que consideramos centrales, y que serán objeto de reflexión a lo largo de la ponencia. En primer lugar, reconocemos inicialmente que la ESI es un derecho de niñxs y adolescentes, una responsabilidad de lxs adultxs, y una obligación del Estado, por lo que consideramos necesario plantear un abordaje multidimensional de los temas de la ESI en la formación de lxs futurxs docentes, haciendo hincapié en la necesidad de defender, ampliar y garantizar derechos; reconociéndonos (docentes y estudiantes) en una trama sensible, afecto-implicada, que atraviesa y constituye lo escolar. En segundo lugar, entendemos que a partir del objeto particular que propone la ESI, es necesario/estratégico un abordaje transversal, en tanto que

⁶⁶ 1 ISFD 804 – ISFD 809 – ISFD 818, Esquel, Argentina. Correo electrónico: mfabianagonzalez@gmail.com

⁶⁷ ISFD 804 – ISFD 809 – UNPSJ, Esquel, Argentina. Correo electrónico: manuelagulleiro@gmail.com

⁶⁸ ISFD 804 – ISFD 809 – UNQ, Esquel, Argentina. Correo electrónico: gomez.joseluis89@gmail.com

el trabajo con “los temas de la ESI”, requiere de la articulación de múltiples perspectivas y marcos referenciales, para lograr una resignificación de tales temas desde formas y modelos plurales de construir los objetos de análisis/reflexión. ¿A qué nos referimos? A que los temas que coloca la ESI en agenda se presentan como objetos de conocimiento que se vinculan con lxs estudiantes y docentes en dos dimensiones: en situación de exterioridad, es decir como objetos a ser abordados/enseñados en los niveles obligatorios (mediante planificaciones, recursos, materiales, etcétera); pero también en situación de interioridad, en tanto que su abordaje requiere inicialmente de una problematización subjetiva que ponga en tensión a la propia sexualidad, asumiendo a lxs estudiantes como sujetxs educadxs en sexualidades (no siempre coincidente con el enfoque de la ESI). Este segundo aspecto resulta central, dado que mientras se presenta la potencia de la ESI (en cuanto a su interpelación), a su vez permite despejar prejuicios y estereotipos en torno a los temas y contenidos. Es en este sentido que sostenemos que la formación docente resulta estratégica, dado que es un escenario propicio de experiencias y acontecimientos educativos, que posibilitan la emancipación política, social, económica, de clase y género (Agulleiro, Gómez, González, 2022). Teniendo en cuenta lo dicho, a lo largo de los años hemos avanzado en el diseño de un itinerario que permite abordar los principales nudos temáticos y su vinculación, en clave didáctica, con la enseñanza, en los diferentes niveles de la educación para los cuales se forman lxs futurxs docentes. Este trabajo tiene entonces por objeto reconstruir estas tensiones que se objetivan en significaciones sociales complejas. Se espera recuperar la experiencia situada en el Instituto de Formación Docente 809 de la ciudad de Esquel (Patagonia, Argentina), y someter a reflexión analítica esta experiencia desde perspectivas afines a teorías feministas críticas.

Desarrollo

En el año 2012 se incorporó como espacio curricular en la Formación Docente Inicial del ISFD N° 809, el Taller de ESI. A partir de su implementación, nos propusimos sumar al cursado del taller espacios de encuentro transversales a las carreras, a fin de instalar en el ámbito de la formación superior instancias de reflexión, poniendo en evidencia el carácter central que tiene la formación respecto de organizar identidades, cuerpos y sexualidades.

El taller de educación sexual integral

A lo largo de más de diez años a cargo del taller de ESI, hemos avanzado en el diseño de propuestas de intervención-indagación que han permitido abordar los principales nudos temáticos de la ESI y su vinculación con la enseñanza en los diferentes niveles de la educación para los cuales se forman lxs futurxs docentes, y reconstruir la trama de sentidos institucionales respecto de las sexualidades, géneros e identidades que atraviesan toda práctica educativa.

Es a partir de nuestro análisis en relación con el espacio, que despejamos central abordar los temas de la ESI desde la primera puerta de entrada. En esta clave multidimensional que referíamos, nos parece imprescindible primero anclar en “lo personal” para luego inscribir eso “personal” en una dimensión política. Es decir, sostenemos que explorar ideas, miradas, desde las singularidades, resulta necesario ya que, si no revisamos nuestras concepciones sobre los asuntos de la ESI, no podremos reflexionar críticamente respecto de nuestras prácticas situadas.

La decisión didáctica/pedagógica de trabajar a partir de lo experiencial/vivencial, nos permite redimensionar lo “personal” y repensarlo en clave histórica/política; esto, en los espacios de formación, resulta un claro desafío. Por un lado, en relación con obstáculos vinculados a nuestras matrices de aprendizaje, nos pone a repensar nuestra propia sexualidad y el recorrido de su configuración. Y por otro, un obstáculo en torno a la articulación conceptual de esa experiencia, ante la dificultad de desnaturalizar y desesencializar la sexualidad. Creemos que esta puerta de entrada es condición de posibilidad, para luego poder pensar en cómo hacemos para enseñar este objeto complejo en particular.

Partiendo de la reflexión sobre nosotrxs mismxs, en los espacios de taller proponemos un trabajo anclado en la biografía personal, trazando puentes con la trayectoria vital y escolar; es decir, problematizamos aspectos vinculados con lo biográfico, en articulación conceptual, en torno al análisis del dispositivo escolar. Esto permite revisar las formas y modelos tradicionales (internalizados) en que se ha encarado la educación sexual (y que aún persisten), así como reflexionar respecto de la escuela como espacio de subjetivación de género; y así, trabajar a propósito de los abordajes centrados en los criterios que sustentan los materiales curriculares de ESI.

Los talleres se han constituido como un espacio de diálogo y reflexión que permiten comprender cómo a partir de determinadas concepciones de sexualidad, de género, de identidad, etc., se estructuran modelos y abordajes diversos. De este modo se pone en evidencia que la sexualidad en tanto condición inherente a las personas, los cuerpos sexuados de todxs lxs sujetxs que participan del acto educativo, explícita o implícitamente, está siempre presente. Es así como asumimos que toda educación es política, toda educación es sexual, y toda didáctica es sexual. Es en este sentido que, en líneas generales, tanto en términos conceptuales como respecto del recorrido propuesto, pensamos en relación con el/lx sujetx; al sujetx en relación con sus propios marcos de experiencia sensibles; al sujetx en relación con la formación docente en las escuelas y a las escuelas en vínculo con un contexto más amplio. De esta manera, consideramos que para lograr acompañar a lxs futurxs docentes a construir una mirada ESI, deben reconocerse afecto implicadxs, es decir como sujetxs de deseos, pero también identificar en la escuela un espacio central de construcción, un espacio generizado que al mismo tiempo que guiona identidades, constituye un espacio potencialmente transformador y subversor de las lógicas exclusoras (Morgade, 2019).

¿Hacia una didáctica de la ESI?

El trabajo con y desde la ESI en la formación docente, implica problematizar aspectos vinculados con la construcción escolar del sistema sexo-género, las sexualidades, los cuerpos, las identidades, las violencias e inequidades, así como repensar el machismo como dispositivo; todos temas inquietantes, tanto para la institucionalidad, como para lxs sujetxs que transitan por ella. De este modo, se plantean algunos desafíos en torno al posicionamiento didáctico respecto del sujetx y contenido a abordar. En un sentido general, la didáctica supone los modos de enseñar, esto tiene que ver con propiciar signos, proponer señales, marcas. Sin embargo, desde la ESI, lo relevante como pregunta y gesto pedagógico, es cómo se genera una experiencia que deje de ser una técnica que somete o adiestra. Teniendo presente que el saber didáctico alude a su doble raíz *docere* (enseñar) y *discere* (aprender) y remite al “arte de la enseñanza”, “a un saber apto para enseñar”, “a prácticas de enseñanza”, ¿Cómo enseñar un objeto que forma parte de un nudo crítico que interpela los métodos, modelos y pautas de enseñanza y de aprendizaje?; ¿Cómo enseñar y aprender una serie de marcos conceptuales y de procedimiento que alteran los sentidos que organizan las prácticas escolares?; ¿Cómo producir trastocamientos en la institucionalidad siendo que lo que pone en circulación la educación sexual, compromete a lxs sujetxs en tanto sujetxs sexuales?.

Desde nuestra experiencia, enseñar los temas de la ESI implica desplegar, generar, construir encuadres formativos que, a partir del cuerpo, de lo afecto-sensible, permitan desarrollar saberes que brinden elementos para tomar decisiones en torno de la sexualidad, de las vivencias y experiencias no solo personales (como sujetxs en formación), sino pensando en el rol docente a desempeñar en el nivel para el que se están formando. Este anclaje didáctico, aunque no es nuevo, renueva la mirada a propósito de lo educativo de conjunto, y a nuestro criterio tiene importantes derivaciones pedagógicas en tanto ofrece nuevos posicionamientos, articulaciones e imágenes del

enseñar y el aprender que tienen que ver con disponer vivencias, y a partir de ellas ofrecer pistas críticas, que tensionen la didáctica tradicional, porque ponen en cuestión las coordenadas des-corporizantes, des-sexualizadas de las propuestas educativas. Hacer educación desde una didáctica de la ESI, nos propone reconocer lo sensible, el cuerpo y sus desplazamientos afectivos como condición desde donde se articula lo conceptual. Es desde lo narrativo-biográfico, desde donde se ordena el itinerario a desarrollar.

Para trabajar la ESI en clave didáctica, como propone Edelstein (2022) se requiere colocar como objeto de estudio las propias prácticas de enseñanza, a fin de dar cuenta de escenarios y escenas que se juegan en toda propuesta educativa, de construir nuevos conocimientos acerca de la enseñanza de un objeto tan particular, teniendo en cuenta que en primera instancia es un trabajo deconstructivo, para avanzar luego en sentido reconstructivo, donde lo observado, lo vivenciado en las prácticas sirva para generar conocimientos respecto de cómo enseñar ESI. Es decir, debe pensarse la planificación educativa no en su condición prescriptiva, sino a partir de la singularidad y de la diferencia propia del acontecimiento; es decir, como un itinerario, en tanto que depende del encuentro y de los intercambios en la conversación educativa. Esta perspectiva, creemos, va a contracorriente de las maneras en las que se concibe la didáctica tradicional, ya que, si la didáctica implica transmisión, comunicación de saberes, información, y “administración” de conocimientos des-sexualizados, no reconoce que lo educativo se juega sobre todo en una dimensión en la que los deseos, afectos, memorias, pasiones, etc, son sustanciales.

Prácticas de la ESI en la formación docente

Entendemos que es necesario poder revisar las prácticas docentes y pensar estrategias de enseñanza que inviten a incorporar en la formación docente, no solo elementos conceptuales propios de lo que proponen los ejes de la ESI, sino que permitan a lxs estudiantes implicarse en el proceso, revisando de manera atenta y comprometida las propias formas/experiencias en las que la sexualidad se fue configurando en cada unx.

Si la enseñanza tiene que ver con poner a jugar el vínculo crítico entre la teoría y la práctica, sostenemos que la didáctica de la ESI se juega hacia el propio territorio de lo corporal como territorio de exploración y laboratorio de experiencia, y la teoría viene a ofrecer marcos de interpretación. Esto no es lineal, pero permite tener pistas desde donde pensar el abordaje de estos temas. Sin embargo, hay que estar alertas, a que ese recorrido vivencial-experiencial no supone activar afectos, sensibilidades, pasiones, etc., sin más, sino implica un compromiso con lo conceptual, es decir, un marco de enseñanza que a partir del cuerpo y de lo sensible, articule con categorías conceptuales críticas que permitan su legibilidad.

Creemos que esto es central, ya que a la hora de intervenir desde la ESI resulta problemático de cómo, ante situaciones de enseñanza, se reponen las formas aprendidas de manera acrítica. De este modo, despejamos clave el hecho de que construir lazos educativos que sostengan el proceso de deconstrucción que la ESI invita a hacer; implica incorporar/ampliar los marcos y debatir algunos interrogantes actuales sobre la nueva agenda de la educación sexual (Agulleiro, Gómez, González, 2022), las sexualidades y la perspectiva inclusiva desde una mirada integral afecto implicada, como condición de posibilidad de deconstruir los prejuicios que organizan nuestras instituciones escolares.

Conclusiones

A partir de nuestra experiencia, entendemos que el trabajo con la ESI en la formación nos pone en evidencia prácticas y estrategias de enseñanza que en buena medida reponen sentidos normalizadores, que obturan el despliegue de identidades sexuales múltiples. También, sostenemos que la ESI está en tensión, y esta se objetiva de manera tendencial, en sentidos que articulan

prácticas estereotipadas y binarias que a la hora de intervenir desde la ESI resulta problemático de cómo, ante situaciones de enseñanza, se reponen las formas aprendidas de manera acrítica. Pensar la formación docente y reflexionar respecto de las construcciones de identidad que dan lugar, implica analizar cómo tales identidades son efectos constitutivos de las relaciones sociales/escolares, que se organizan en función de ciertos posicionamientos didácticos, dan lugar a ciertas articulaciones y rearticulaciones del deseo, placer, etcétera.

Decir esto supone sin duda, advertir respecto de que ciertos anclajes didácticos en el contexto de la formación docente producen también cuerpos, géneros y sexualidades. De este modo, despejamos clave el hecho de que construir perspectivas y modelos didáctico pedagógicos que sostengan el proceso de deconstrucción que la ESI invita a hacer, implica reconocer la tarea docente desde una mirada integral afecto implicada, como condición de posibilidad de deconstruir los sentidos y prejuicios que organizan nuestras instituciones escolares y por tanto nuestras propias prácticas.

Finalmente, reconocer los desafíos de construir “una didáctica de la ESI afecto implicada” que aborde transversalmente interpelaciones a los objetos de conocimiento del currículum, y que tal como referimos, cuestione las coordenadas des-corporizantes, des-sexualizadas de las propuestas educativas, de enseñanza y de aprendizaje, favorecerá el desarrollo de experiencias educativas significativas. En este marco, y en simultáneo, la configuración de una didáctica de la ESI particular que, desde la especificidad de los temas, contenidos, preguntas, e implicancias, avance en hacer de lo escolar y sus objetos de enseñanza (metodologías, decisiones, estrategias, mediaciones), un quehacer que se inscriba en lo corporal, lo sensible, llevando adelante desplazamientos afectivos, hacia un hacer didáctico ESI.

Referencias

Agulleiro, M., Gómez, J.L., González, F. (2022) Una agenda de la ESI para la formación docente: herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Edelstein, G. (2022) El análisis en clave didáctica Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. Análisis de las prácticas nro. 1 mayo de 2022 • pp. 45-69. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/119/47>

Lavigne, L., Péchin, J. (2021) La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. Ejes de economía y sociedad. Facultad de Ciencias Económicas de la UNER. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/ejes/article/view/1095/1170>

Morgade, G. (2019) La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada, 3 (1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>

La formación docente. Perspectivas para una educación actual

Teacher training. Perspectives for a current education

Alicia Alderete⁶⁹

Lorena Lallita⁷⁰

Palabras Claves: Formación docente – Currículum - Cambio tecnológico - Contenidos interdisciplinarios

La formación docente. Perspectivas para una educación actual.

En este trabajo escrito pretendemos presentar una experiencia de formación para profesoras/es que se denominó “La formación del docente tutor virtual afectivo e inclusivo del Plan Vuelvo a Estudiar”. Este curso de formación se creó y desarrolló como parte necesaria para la constitución de la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos N°1330 “*Plan Vuelvo a Estudiar Virtual*”⁷¹ (EEMPA N°1330 en adelante). Esta experiencia educativa inédita se planificó desde una estructura curricular modular, interdisciplinaria y de cursado semipresencial. Esta ineditud⁷² a la que referimos implicó reconocer que en la provincia de Santa Fe no contábamos con experiencias de educación semipresencial y a distancia en el marco de la educación secundaria; y menos aún para personas adultas. En este sentido, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (MEPSF en adelante) consideró necesario brindar un curso de formación a profesoras/es que quisieran postularse como docentes tutoras/es virtuales para trabajar en la EEMPA N°1330. Diseñamos el curso de formación y participamos como formadoras a través de las cuatro ediciones en las que

⁶⁹ Escuela de Ciencias de la Educación -Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Correo electrónico: alderetealicia85@gmail.com

⁷⁰ Instituto de Educación Superior N°11, Rosario, Argentina. Correo electrónico: lorenalallita77@gmail.com.

⁷¹ El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual constituyó una de las tres líneas internas del Plan Vuelvo Estudiar. Este Plan se creó con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación secundaria estipulados en la Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Los equipos territoriales dispuestos por el MEPSF iniciaron una búsqueda casa por casa de aquellas personas que estaban ausentes en el sistema educativo provincial, para luego, planificar el retorno a la educación secundaria. Este retorno debía planificarse con el máximo cuidado para que sea genuino y no se convierta -nuevamente- en un fracaso para estas personas que ya habían tenido ingreso y permanencia fallidos en la escolarización. En las visitas territoriales, se consultaba por las causas de abandono de la escolaridad; sin embargo en la mayoría de los casos, estas personas jamás habían ingresado a la escuela secundaria y ya se encontraban en edades que superaban los 18 años. Manifestaban que, si bien existían escuelas de adultos, no podían asistir a estas instituciones porque los horarios laborales (a veces rotativos) lo imposibilitaba. Con la intención de abordar el retorno a la educación secundaria, nace el Plan Vuelvo a Estudiar; pero con el fin de dar respuestas a estas situaciones emergentes es que se reestructura en estas tres líneas: a) Vuelvo a Estudiar Territorial, b) Vuelvo a Estudiar Tiempo de Superación y c) Vuelvo a Estudiar Virtual.

Para más información sobre las tres líneas de desarrollo del Plan Vuelvo a Estudiar se puede revisar: Alderete, A.; Carlachiani, C. y Fantasía, Y. (2019).

⁷² De Alba entiende por ineditud “a las características, hechos, movimientos, etc., que aún articulando elementos ya existentes incorporan y articulan de manera nodal y significativa elementos nuevos” (De Alba, 2007, p. 113).

Cuando hablamos de la “ineditud de la EEMPA N°1330” como experiencia educativa semipresencial, virtual y a distancia la diferenciamos de las carreras de posgrado con estas mismas características, justamente por el grupo poblacional al que están destinadas.

tuvo vigencia, durante los años 2015 a 2019⁷³. En este curso fortalecíamos los saberes docentes, pero lo hacíamos desde una perspectiva virtual, inclusiva, interdisciplinaria, a la vez que enseñábamos a diseñar contenidos y materiales multimediales para la educación secundaria con personas adultas. En este trayecto pudimos advertir algunas preocupaciones que se reiteraban por cada cohorte de profesoras/es cursantes. Una de estas preocupaciones se daba en torno a los saberes docentes respecto a la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los escenarios educativos escolares y -además- la inclusión de estas herramientas en las propuestas de enseñanza.

Comenzamos esta investigación indagando en las políticas curriculares del Nivel Meso (provincia de Santa Fe)⁷⁴, precisamente en los Planes de Estudio de la Educación Superior para la Formación Docente del Nivel Secundario a fin de conocer cuáles eran las asignaturas destinadas a la enseñanza de contenidos vinculados a tecnologías en la educación. Compramos y analizamos los Diseños Curriculares (DC en adelante) vigentes hasta el año 2015 y los que entraron en vigencia desde el año académico 2016 (Resolución Ministerial N°696/2001 y Resolución Ministerial N°2090/2015 respectivamente) (RM N°696/01 y RM N°2090/15 en adelante), ya que nos encontrábamos desarrollando esta propuesta de formación exactamente en el período de transición entre planes de estudio. Es decir, quienes asistían el curso de formación eran docentes que se habían graduado bajo la RM N°696/01, pero además podían cursarla estudiantes del nivel superior que estén en el tercero o cuarto año de su carrera bajo el desarrollo de los nuevos planes de estudio (RM N°2090/15).

El propósito de este trabajo consistió en indagar los contenidos existentes en los DC correspondientes a las RM N°696/01 y RM N°2090/15 relacionados con tecnologías en la educación para el trabajo de enseñanza en el aula y para la utilización de recursos en el aula; en fin aquello que vinculara enseñanza y educación con tecnologías. Nos tomamos esta licencia ya que, las personas que realizaban el curso de formación mencionaban -de manera recurrente- esta vacancia de saberes en la carrera de grado y además reforzaban este enunciado mencionando que, para muchas/os de ellas/os, la intención no era postularse y poder acceder como docentes en la EEMPA N°1330, sino formarse en educación virtual, inclusiva, interdisciplinaria, por mencionar algunas características.

Delineando conceptos

⁷³ El curso de formación semipresencial que se denominó “La formación del docente tutor virtual afectivo e inclusivo del Plan Vuelvo a Estudiar” tuvo una edición bajo la Resolución Ministerial N°2091/15; una edición bajo la Resolución Ministerial N°673/17. Bajo la Resolución Ministerial N°1781/18 tuvo dos ediciones, una durante el año 2018 y otra durante el año 2019.

Vale aclarar que, como la EEMPA N°1330 tenía vigencia en todo el territorio santafesino, se firmó un convenio con la Dirección Provincial de Educación Superior a fin de formar a estudiantes que se encuentren cursando el 3 y/o 4 año de una carrera de nivel superior para la educación secundaria. Se realizó este convenio ya que en el territorio provincial existían localidades que no contaban con docentes graduados con horas disponibles para, una vez terminado el curso de formación, poder trabajar en la escuela de adultos N°1330.

⁷⁴ 6 Según la Red Stirling para los Estudios del Curriculum (citados en Morelli, 2017), los niveles donde se diseñan y deciden estas políticas son: el nivel supra (políticas globales); el nivel macro (políticas nacionales); el nivel meso (nivel de elaboración de las políticas jurisdiccionales); el nivel micro (organización del curriculum en las instituciones) y el nivel nano (clase escolar). Reconocemos a estos niveles como los escenarios privilegiados donde se *traducen* las *políticas educativas y curriculares*; niveles que se constituyen como entramados complejos, contradictorios y no unidireccionales.

Los conceptos que guiaron esta investigación fueron aquellos que nos ayudaran y orientaran a reflexionar sobre la *formación docente, el curriculum, las tecnologías en la educación, el cambio tecnológico y los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos* (NIC en adelante). Seleccionamos estos conceptos a fin de otorgarle sentidos a la formación de grado de estas/os docentes, que de manera recurrente, enunciaban -como área de vacancia- contenidos relacionados con las tecnologías en la educación. Desde aquí indagamos al curriculum como esa propuesta político educativa compuesta de elementos culturales, negociada a través de mecanismos que son profundamente históricos, contradictorios y no lineales. Situamos aquí al cambio tecnológico como un concepto que en la contingencia actual demuestra que los procesos de inclusión y exclusión social tienen estrecha relación con el acceso a las tecnologías digitales, puesto que se las considera como constitutivas de dichos procesos (de Alba, 2007).

Para M. Souto (2016), es importante comprender la *formación* como un campo de problemáticas, complejo en sí mismo y de permanente transformación del sujeto docente. Esto requiere incluir los aspectos socio-históricos, políticos, ideológicos, socio-institucional, éticos, subjetivos, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos de ese campo. En este sentido, invita a reconocer que la formación no puede quedar solo en lo pedagógico, sino que además debe tomar las problemáticas que están presentes en el mundo contemporáneo; conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando sobre ellas y reflexionado también sobre el impacto que tienen en la identidad de los sujetos que enseñan y que aprenden.

En los grupos de docentes que se encontraban tomando el curso de formación, se percibía esta amplitud del campo pedagógico hacia la complejidad del mundo contemporáneo donde las problemáticas se presentan como acontecimientos que incomodan y -en ello- demuestran que es momento de avanzar sobre (nuevos) saberes que implican nuevas maneras de entender la enseñanza, transmitir los contenidos escolares y desplegar propuestas de enseñanza para trabajar con las personas que se encuentran estudiando en las aulas actuales del sistema educativo. A su vez, si al *curriculum* lo entendemos como

La síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales, formales y procesuales prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (De Alba, 1995)

Asentimos que, en la actualidad, son prioridad los espacios de formación sobre tecnologías para la educación, dispositivos que acompañen el desarrollo de la enseñanza, así como considerar al *cambio tecnológico* como aspecto trascendente en la educación de estudiantes que transitan el nivel secundario. Para A. De Alba (2007) “sería necesario trabajar la relación curriculum-nuevas alfabetizaciones y cambio tecnológico, entre otros” (p. 202). En el entramado social circulan mensajes vinculados con los cambios tecnológicos que ponen en crisis a los sujetos, por lo tanto, no podemos decir que la escuela se mantiene indiferente a estos cambios, aunque sí vale aclarar que las respuestas son escasas y débiles en el campo de la educación. Para la autora, es un problema que las personas, hoy, no tengan herramientas que permitan decodificar los mensajes de la sociedad, de la cultura de los medios de comunicación, lo cual constituye una nueva manera de analfabetismo, por lo tanto de exclusión; de aquí que los cambios tecnológicos son constitutivos de las nuevas condiciones materiales, sociales y culturales de existencia. En este sentido, es

extremadamente delicada y contingente la constitución de nuevos espacios y de sujetos sociales: estar *on line* (conectados) o estar *off line* (desconectados) es una cuestión de estar incluidos o excluidos (Op. cit., p. 201, 202 y 203).

Como nivel de complejidad a lo desarrollado hasta el momento, incorporamos el tratamiento de los contenidos escolares desde un formato interdisciplinario, donde los saberes son enseñados desde una perspectiva interdisciplinaria que requiere que profesoras/es conozcan con destreza el conocimiento disciplinar en el que fueron formadas/os/es. Solamente con esta destreza de conocimientos estarán en posibilidades concretas de entrar en diálogo con otras disciplinas y - desde una propuesta interdisciplinaria- tomar como eje de enseñanza las problemáticas sociales, culturales, políticas presentes en la comunidad de cada grupo de estudiantes. Para C. Cullen (1997), “la interdisciplina en la escuela atiende a tres lógicas diferentes: la de la ciencia, la del currículo y la de la institución escolar (1997, p. 110). Desde esta perspectiva, desarrollar propuestas de enseñanza interdisciplinarias es comprender al curriculum como desarrollo institucional, donde cada docente conozca en profundidad la disciplina a enseñar y entonces así poder elaborar “estrategias de enseñanza que potencien verdaderas experiencias de aprendizaje sin perder de vista el impacto que las tecnologías educativas pueden tener en las mismas” (Morelli, 2016, p. 31).

Lo estudiado hasta el momento es producto de la comparación y análisis de las RM 696/01 y RM 2094/15. Esta comparación y análisis la encaramos con el fin de poder comprender algunas hipótesis que surgieron sobre la formación de docentes de carreras de educación superior para la educación secundaria en relación a las tecnologías (arriba mencionado) educativas y los discursos que pudimos reconocer sobre la importancia de formarse -más allá- de la pretensión de trabajar en la EEMPA N°1330. Entendíamos que había *algo más* que necesitábamos saber a qué refería.

Asumimos estos estudios desde el paradigma constructivista ya que nos dimos la tarea, primero de seleccionar las respuestas a la pregunta: ¿por qué querés tomar este curso de formación? Esta pregunta correspondía a un formulario que completaron docentes que se inscribieron y realizaron el curso de formación. Cuestionario que surgió como una base de datos para conocer cuáles eran los intereses del profesorado y dónde poder mejorar la propuesta; no pensamos que iba a constituir un problema y derivar en una investigación. Posteriormente intentamos construir algunas hipótesis sobre ese problema que nos preocupaba, y por último indagamos los planes de estudio vigentes en los profesorados. Desde un enfoque metodológico cuali-cuantitativo clasificamos, analizamos e interpretamos las respuestas del cuestionario, analizamos e interpretamos los DC y por último construimos algunas conclusiones en las que seguiremos indagando porque, entendemos, constituyen líneas internas que se despliegan para ampliar esta investigación y/o iniciar nuevas.

Algunas conclusiones

Nuestro interés para realizar esta investigación derivó (como ya lo mencionamos) de las respuestas obtenidas en relación a la pregunta ¿por qué querés tomar este curso de formación?. Aproximadamente el cincuenta por ciento de las respuestas (de profesoras/es que realizaron el curso de formación en cada una de sus ediciones) versaba en “la importancia de la formación desde una propuesta virtual, inclusiva y afectiva; la importancia de la formación en la construcción de contenidos multimediales e interdisciplinarios; y por último la falta de formación en los profesorados en relación a esta área de conocimientos”. Reconocían la importancia de estos saberes, tanto en el ejercicio de la enseñanza en el aula, como para formar en estas herramientas actuales a estudiantes de la educación secundaria, puesto que estos saberes se constituyen como relevantes en el mundo actual. Menos de la mitad de profesores que respondieron esto tenía la intención de trabajar en la EEMPA N°1330, el resto lo hacía manifestando explícitamente la relevancia y la vacancia de estos saberes para la docencia en ejercicio.

El otro cincuenta por ciento de cursantes de cada edición tenía motivos variados como el interés personal, acceder a certificaciones oficiales para puntaje docente, tener disponibilidad de tiempo para tomar cursos (ya que muchas/os eran docentes noveles); en fin no reconocimos en este segundo grupo de respuestas una perspectiva profesional, colegiada, de compromiso con la formación permanente y para con los estudiantes en las escuelas secundarias.

Retomando las preocupaciones que conducen esta investigación, podemos concluir que, en los DC existían vacancias de espacios curriculares donde se desarrollasen contenidos sobre tecnologías educativas desde perspectivas de inclusión educativa y social y que además considerasen la construcción interdisciplinaria de contenidos multimediales para la educación secundaria. En el DC contemplado en la RM 2090/15 existe un espacio curricular denominado Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) que, si bien toma aspectos sobre la alfabetización científica y tecnológica; para el período en el que se desarrolló el curso de formación (2016 a 2019) este plan de estudios tenía un desarrollo reciente en los institutos de educación superior (IES en adelante). Podemos suponer que eran prematuras las acciones educativas ya que -en simultáneo al curso de formación- los nuevos planes de estudio (del 2015) comenzaban a ponerse en práctica en los IES. Además debemos reconocer que docentes formadores de los IES arraigaban prácticas educativas provenientes del plan de estudios previo que no poseía estos espacios curriculares. El tiempo de convivencia de ambos planes de estudio, más el reconocimiento de este espacio curricular como relevante, y en este sentido asumir instancias de formación permanente, es una tarea que en la actualidad se encuentra más desarrollada en los IES; no así en el período que ubicamos esta investigación.

Otro aspecto a reconocer son los Espacios de Definición Institucional (EDI) donde, queda a criterio de cada institución seleccionar un eje de formación para esta asignatura. Tal vez podamos abrir aquí una línea de investigación que en el futuro cercano nos ayude a indagar sobre estos espacios y la formación que allí se plantea, a fin de conocer si se vinculan con las tecnologías en educación o qué otros aspectos -también relevantes- toman para la formación de futuras/os profesoras/es de educación secundaria.

Será tarea -también- que, quienes conformamos el colectivo de docentes de los IES -al menos de Rosario- construyamos propuestas de formación en tecnologías vinculadas a la educación, ya que reconocemos la importancia respecto al derecho y a la obligatoriedad de la educación secundaria que establece la LEN N°26.206 como un modo de inclusión; aunque también es menester resaltar, que en el contexto actual los saberes sobre tecnologías constituyen procesos de inclusión. Al decir de A. de Alba (2007), estar *on line* o estar *off line* es estar incluido o estar excluido del sistema y, si entendemos a la educación como derecho, ésta tiene que ser inclusiva y de calidad.

Referencias Bibliográficas

- Alderete, A.; Carlachiani, C. y Fantasía, Y. (2019). Los discursos sobre la obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Análisis de sus traducciones en Santa Fe, Argentina. *X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias*. Rio de Janeiro, de 01 a 04 de julio de 2019.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés Editores.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Miño y Dávila Editores.
- Morelli, S. (2017). Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para a investigação da Educação Básica na Argentina. En: Casimiro Lopes, A. y Oliveira, M. (Organizadoras). *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Editora CRV.

Morelli, S. (Coord.) (2016). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos NIC. La educación en acontecimientos. Homo Sapiens.

Souto, M. (2016). Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente. HomoSapiens.

Documentos normativos

Ley de Educación Nacional N°26.206

Resolución Ministerial N°696/2001.

Resolución Ministerial N°2090/2015.

Resolución Ministerial N°2091/15

Resolución Ministerial N°673/17

Resolución Ministerial N°1781/18

Aclaraciones

Al escribir Diseños Curriculares (DC), Resolución Ministerial (RM) y/o planes de estudios vale aclarar que estamos haciendo referencia al mismo documento; es decir, son términos utilizados para nombrar la misma cosa educativa.

Pedimos disculpas por escribir en algunos momentos en tiempo pasado, y en otros en tiempo presente. Vale aclarar que, cuando nos referimos al Plan Vuelvo a Estudiar y a su línea Virtual, lo hacemos en tiempo pasado ya que, con el cambio de gestión de gobierno provincial del año 2019, el Plan llegó a su fin, al igual que el curso de formación de docentes. Escribimos en tiempo presente cuando mencionamos a la EEMPA N°1330, porque esta experiencia educativa (que nace como un Plan) continúa vigente como escuela para personas adultas.

Sentidos y posiciones en torno al trabajo docente en la Argentina del siglo XX

Senses and positions around teaching work in Argentina in the 20th century

María José Draghi⁷⁵

Palabras clave: trabajo docente – posiciones docentes - discursos

En este trabajo se abordan algunos avances del marco conceptual de la tesis en curso: *¿Quién educa al sujeto político? Discursos sobre la docencia en la prensa argentina entre 1966 y 1974*, referidos a los sentidos que se despliegan en torno al *trabajo docente* y su entrecruzamiento con las *posiciones docentes* (Southwell, Vassiliades 2014) que adoptan las representaciones sindicales hacia mediados del siglo XX en la Argentina, en un marco de luchas, resistencias y las regulaciones que incidieron en su definición.

Desde el punto de vista metodológico, se trabaja en el análisis de enunciados sobre el trabajo docente puestos a circular en el período 1966- 1974. Se trata de un momento político de la Argentina que va desde el golpe de estado de Onganía hasta el inicio del tercer gobierno peronista en la Argentina. Este recorte se justifica en el hecho de que, entre ambos extremos políticos se desarrollaron dos hitos de significativa relevancia para la historia de la docencia argentina: la reforma educativa de 1968 y la consolidación del movimiento gremial docente con la creación de la CTERA, en septiembre de 1973.

En primer lugar, se presentan algunas dimensiones, conceptos y la propia configuración histórica de la categoría *trabajo docente*.

Para el abordaje investigativo de la misma desde el campo de las políticas educativas se propuso una intersección entre la matriz de análisis de las políticas educativas y las categorías propias del trabajo docente. Esa matriz de análisis tiene que ver con considerar en cada contexto social, político y económico las definiciones sobre el rol del Estado; las concepciones sobre el derecho a la educación; los sentidos de lo público y lo privado; los actores que intervienen, sus intereses y estrategias; las políticas públicas que se impulsan y sus orientaciones y las formas de organización y articulación del gobierno del sistema.

Entre la producción teórica revisada, se analizaron en primer lugar los marcos conceptuales sobre trabajo docente planteados por Martínez Bonafé (1999) y Joao Barroso (2005) en relación con las categorías de *puesto de trabajo y regulación*.

En segundo lugar, se realiza un breve recorrido en clave histórica para pensar cómo se fueron anudando sentidos sobre el trabajo de enseñar en torno a su matriz de origen, en las distintas escenas político-educativas que se configuran en el siglo XX hasta la década de 70. Se hace especial hincapié en la presencia de la organización gremial como un nuevo elemento de tensión en las identidades docentes.

Se analiza el papel de las normativas (tanto las primeras leyes como los estatutos) en la configuración de la docencia como funcionario público, profesional heterónomo a través de las condiciones establecidas por los Estados para estar al frente de la tarea de educar.

⁷⁵Fahce/UNLP-Ensenada, Argentina- mjdraghi@gmail.com

Se aborda el impacto del proyecto de Ley Orgánica de Educación propuesto en la gestión de José Mariano Astigueta -a partir del golpe de 1966 en la Argentina-, en los sentidos atribuidos al trabajo docente.

Hacia el final de la presentación, se recurre a la categoría de *posición docente* desarrollada por Southwell (2007; 2014; 2020), en tanto permite volver a mirar las articulaciones que se producen en torno a la identidad docente, entre la matriz de origen y otras identidades laborales como las que van a emerger a partir de mediados del siglo XX y en particular entre los '60/70, ante la puesta en crisis de los discursos hegemónicos.

Referencias

Barroso, J. (2005) "O estado, a educação e a regulação das políticas públicas". En Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005.

Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Editorial Troquel, Buenos Aires. Capítulo 1.

Gutierrez, Gonzalo (2010) sindicatos docentes – educación y política en la provincia de Córdoba. 1930 – 1960, en Roitemburd, Silvia; Abratte, Juan Pablo (comps.) Historia de la educación en la Argentina. Córdoba: editorial brujas, p. 211- 232.

Ivanier, A.; Jaimovich, A.; Migliavacca, A.; Pasamanik, Y. y Saforcada, F. (2004) ¿Qué regulan los estatutos docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. Departamento de Educación, Cuaderno de Trabajo N° 46, Centro Cultural de la Cooperación, Ciudad de Buenos Aires

Martinez Bonafé, J. (1999) Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1999. Capítulo IV "El análisis de la estructura del puesto de trabajo docente".

Morgade, G. (2019) Formación y trabajo docente, pedagogía feminista y la ESI (video). Disponible en <https://youtu.be/x5xSAnknDkk>

Saforcada, F., Migliavacca, A. y Jaimovich, A. (2006) "Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los „90". En Feldfeber, M y Oliveira, D. A. (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Novedades Educativas, Buenos Aires.

Saforcada, F., y Felman, F. (2010) Regulación del trabajo de enseñar. Confederación de Educadores Argentinos. Buenos Aires. Disponible en <https://trabajo.gob.ar/downloads/formacionSindical/La%20regulaci%C3%B3n%20del%20trabajo%20de%20ense%C3%B1ar.pdf>

Saforcada, F.; Migliavacca, A. y Jaimovich, A. (2006) "Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los „90". En Feldfeber, M y Oliveira, D. A. (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Novedades Educativas, Buenos Aires.

Southwell Myriam (2020) "Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos" en Mónica de la Fare, Laura Rovelli, Marcelo Oliveira da Silva y Daniela Atairo (Org.) Bastidores da pesquisa em instituições educativas, EDIPCRS-UNLP.

file:///Users/usuario/Downloads/BASTIDORES_DA_PESQUISA_EM_INSTITUICOES_E.pdf

Southwell Myriam (2020), Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo, IfoD-Ministerio de Educación de la Nación. <https://infod.educacion.gob.ar/wp-content/uploads/2020/12/5-Posicionesdocentes-Myriam-Southwell.pdf>

Southwell, Myriam (1997) Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955 – 1976). In: Puiggrós, Adriana

(dir.) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 – 1983). Buenos Aires: Galerna, p. 105-155.

Southwell, Myriam (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En Da Porta, Eva y Saur, Daniel (comps.) *Giros Teóricos de las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 211-219). Córdoba: Editorial Comunicarte.

Southwell, Myriam (2021) Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina / Myriam Southwell. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Libro digital, PDF - (Red CLACSO de posgrados)

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014) *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*, en: *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 (diciembre 2014) pp. 163-187

La Formación Docente en Tucumán en los inicios de la década de 1990

Teacher Training in Tucumán in the beginning of the 1990s

Elizabeth Analía Jaimes⁷⁶

Susana Adela Barros⁷⁷

Palabras clave: Formación Docente – Transformación – Profesionalización- Planes de Estudio

Introducción

Este trabajo, de manera preliminar, intenta hacer un análisis descriptivo y exploratorio de los diferentes Planes de Estudio de las Carreras de Formación Docente que se implementaron en la provincia de Tucumán en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación – N° 24.195 - y las nuevas propuestas del período de transición, desde la aplicación de la Ley de Educación Nacional - N° 26.206 para posteriores estudios.

La historización de la formación docente, y especialmente en lo que refiere a la provincia de Tucumán, es una tarea fundamental para comprender la evolución de la educación en el nivel superior en la provincia y en particular, las transformaciones que ha experimentado los Planes de Estudio para la Formación Docente de Educación Inicial y de Educación Primaria, de modo de vislumbrar las continuidades y rupturas en la formación docente en las últimas décadas, permitiendo identificar los elementos que se han mantenido y cuáles han cambiado.

A inicios de los años 90, con el proceso de transformación del Sistema Educativo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, N.º 24.195, la Formación Docente fue considerada crucial en este proceso, dado por las relaciones que establece con las instituciones educativas de todos los niveles, formando profesores y por la responsabilidad que tiene en la capacitación y actualización de los/as docentes en ejercicio del rol.

Se propusieron alternativas nacionales para la transformación de las Escuelas Normales y los Institutos de Enseñanza Superior en Institutos Superiores de Formación Docente.

Antecedentes necesarios

En 1970, mediante la Resolución N.º 2.321/70, se legisla sobre los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario.

Entre el 1968 y el 1974, se llevó a cabo la reforma del magisterio, con cambios curriculares y también en las denominaciones de los títulos que este ofrecía: Profesor de Nivel Elemental, Maestro Normal y Profesor para la Enseñanza Primaria. La única pauta común que se mantuvo a pesar de las modificaciones de títulos y de planes de estudio, fue la conceptualización de que los estudios docentes debían ser de tipo superior, es decir no se perdía de vista la necesidad de profesionalizar la carrera docente.

⁷⁶ Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán Argentina. Correo electrónico: historiageneraldelaeducacionylapedagogia@filo.unt.edu.ar

⁷⁷ Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán Argentina. Correo electrónico: historiageneraldelaeducacionylapedagogia@filo.unt.edu.ar

La formación docente a partir de 1970 se organizará en 2 (dos) Escuelas Superiores de Magisterio, y más adelante en las Escuelas Normales, llegando a conformarse este nivel con 11 establecimientos de dependencia provincial, 10 oficiales y 1 privado, hasta 1990.

En el período 1980-1990 se registró un incremento significativo en los establecimientos terciarios, con una tendencia a fortalecer la formación docente a través de la creación de nuevos establecimientos y la diversificación de las carreras que ofrecen. Conjuntamente, la matrícula total provincial registró un incremento significativo, pasando de 1.357 (1980) a 3.413 (1990), un 151%, correspondiendo un 164% en el sector oficial y un 51% en el sector privado. Y en lo que respecta a la orientación de las carreras, las de “*humanidades*” absorben la mayor parte de la matrícula con un 66,50% (Preescolar, Primaria, Educación Diferenciada, Educación de Adultos, Educación Física, Pedagogía, Psicología y Filosofía). Al ser este porcentaje las dos terceras partes de la matrícula del Nivel Terciario, es un dato que nos permite afirmar que este nivel es fundamentalmente “*formador de docentes*”. De las carreras citadas, el Profesorado en Enseñanza Primaria registra el 41,50%. (*Situación Educacional en la provincia 1980-1990. Análisis - Diagnóstico*. Planeamiento y Estadística. Secretaría de Estado de Educación y Cultura- Tucumán. 1991, pág 88)

En relación a establecimientos de dependencia nacional, según Direcciones Nacionales del año 1990, en el período 1980-1985 pasó de 12 a 37, que en términos de porcentaje este crecimiento significó un 208% para el total de la provincia. Dependiendo de DINES 6 Escuelas Normales, del CONET un instituto, del SNEP 33 institutos privados y confesionales, y de la UNT el Liceo Vocacional Sarmiento.

La formación docente fue la base principal para el crecimiento de las instituciones terciarias, ya sea en cuanto al peso en la matrícula total de estos institutos como en cuanto a la cantidad de carreras y títulos. De tal manera, podemos decir que, los profesorados se convirtieron en el componente principal de la oferta académica de los estudios superiores no universitarios. Teniendo en cuenta las variables de establecimiento, matrícula y docentes en el período 1980-1990 se evidencia un crecimiento del 83% de crecimiento de establecimientos, un aumento de 151% y de docentes en un 119%

Es de destacar que, ante tal crecimiento del nivel, y su heterogeneidad formativa, según dependencia (provincial o nacional), modalidad, nivel y disciplina, hubo una ausencia de normativas que organicen el nivel de enseñanza superior en la provincia. La Ley N° 5996, Ley de Educación de la Provincia del 6/12/89 se limita simplemente a enunciarla como uno de los niveles del sistema educativo. (art 2 y art 8).

Contexto político educativo provincial

Con el advenimiento de la democracia, y el inicio de gobiernos justicialistas provinciales de Fernando Riera (1983-1987) y José Domato (1987-1991), con una intervención federal de unos pocos meses, le continuará el gobierno de Ramón B. Ortega (1991-1995), dando marco a un proceso de organización funcional de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura, dependiente del Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia, a fin de realizar estudios y diagnósticos conducentes a la formulación de planes, programas, proyectos para retroalimentar a la educación provincial, con el Decreto N.º 222/14 (SE) de 1987, del Poder Ejecutivo Provincial, que será el insumo para las posteriores leyes.

A nivel nacional, se empezó a diseñar una nueva experiencia en la Formación Docente cuyo centro serán las Escuelas Normales denominado *Programa de Transformación de la Formación Docente PTFD* -, el que fue generando resistencias entre aquellos profesores que sostenían la continuidad del Plan de Maestros de Enseñanza Básica (MEB). Sin embargo, el PTFD fue un programa que fue

otorgando protagonismo a los docentes y que, poco a poco, fue superando la oferta educativa vigente.

Este Programa se enmarcó un contexto con varias reestructuraciones, entre ellas la transferencia de los servicios educativos a las provincias (Ley N°24.049/92 y Res 19/92 CFCyE), por tanto, su concreción fue producto de una concertación entre el Ministerio Nacional y diez de las jurisdicciones provinciales (Catamarca, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Salta, San Juan, Santiago del Estero, Tucumán y Tierra del Fuego). Centrándonos en Tucumán, el universo de aplicación del PFFD fueron las Escuelas Normales y algunos Institutos Terciarios que contaban con ofertas de Carreras de Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario.

La publicación realizada en 1995 por Flavia Terigi y Gabriela Diker, como parte del Programa del Ministerio de Cultura y Educación y de la política pública de los 90, nos aproxima a una caracterización del PTFD, un estado de su situación inicial y mencionan algunos problemas y logros desde una mirada provisoria y desde un nivel nacional. (Diker, Gabriela, Terigi, Flavia.1995, “El PTFD: un balance todavía provisorio pero necesario”. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires). De modo que es necesario realizar un análisis local y regional de lo acontecido en este icónico proceso de transformación de la Formación Docente en los años 90.

En ese marco de disputas entre lo nacional y lo provincial, se sancionan la *Ley Federal de Educación* N.º 24.195 de 1993, la *Ley de Educación Superior* N.º 24.521 de 1995 y los sucesivos *Acuerdos emanados del Consejo Federal de Cultura y Educación*; que configuraron el encuadre legal de la reforma del Estado en materia educativa, expresados en algunos de los siguientes documentos:

- A-3: “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la actualización docente”. Res. N.º 32/93. C.F.C.y E.
- A-9: “Red Federal de Formación Docente Continua”. Res. N.º 36/94 del C.F.C. y E.
- A-11: “Bases para la organización de la formación docente”. Res. N.º 52/96 del C.F.C.y E.
- A-14: “Transformación gradual y progresiva de la formación docente”. Res. N.º 63/97 del C.F.C.y E.
- “Criterios para la conformación y el funcionamiento de las Unidades de Evaluación de la Red Federal de Formación Docente Continua – F.D.C. Res. N.º 83/98 del C.F.C.y E.

Los rasgos principales de la transformación que se establecieron en ellos fueron, en primer lugar, que *la Formación Docente de Grado No Universitario se cumplieran en Institutos de Formación Docente y se articularían horizontal y verticalmente con la Universidad*. Segundo, sus acciones debían estar articuladas con las instituciones educativas de los diferentes niveles de enseñanza del sistema, con el nivel central jurisdiccional y con el sistema educativo nacional, razón por la cual se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (Res. N.º 36/94 del C.F.C.yE), encargada de ofrecer el marco normativo que facilitaría las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua. Y, por último, las instituciones de Formación Docente Continua, desarrollarían las siguientes funciones:

- Formación docente inicial para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo.
- Capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes en actividad.
- Promoción del desarrollo de investigaciones educativas y experiencias innovadoras.

El marco normativo provincial para la aplicación de la transformación de la Formación Docente en la provincia de Tucumán fue muy vasto por una serie de Resoluciones que avalaban el proceso de reconversión de los Institutos Superiores de Formación Docente, en consonancia a nivel nacional. Por lo que adhirió completamente a la caracterización del rol docente propuesta por el Consejo

Federal de Cultura y Educación y adoptó un modelo curricular de carácter comprensivo/interpretativo y crítico/reflexivo, capaz de articular las dimensiones cognitiva, procedimental y valorativa/actitudinal dando unidad y coherencia al saber, al saber hacer y al saber ser del docente.

El carácter comprensivo/interpretativo y crítico/reflexivo del Plan de Estudios se refirió a la idea de formar docentes que utilizaran los conocimientos adquiridos para interpretar, integrar y operar con el conocimiento de modo práctico y reflexivo. Asimismo, generen procesos formativos que trasciendan lo teórico y lo técnico y lo integren en estructuras de conocimientos más amplias (dimensiones. epistemológica, ética, crítica, sociohistórica y política), de manera de construir el rol profesional desde toda su complejidad.

Se propuso núcleos articuladores que son la matriz de todos los campos de la Formación Docente de Grado: el Núcleo Pedagógico - Psico-Didáctico, el Núcleo Socio-Institucional y el Núcleo Filosófico-Epistemológico. Estos núcleos estarían atravesados por dos ejes transversales: *la práctica en sus distintas dimensiones y la contextualización de los aprendizajes en la complejidad de la cultura contemporánea, local/regional/nacional.*

En este Diseño Curricular ocupaban un lugar privilegiado los Talleres que vertebran toda la estructura, garantizando la articulación entre: * *Teoría/ Práctica* * *Los tres campos de la Formación Docente* * *Las funciones de Formación, Capacitación e Investigación.*

A modo de Conclusión:

Como se vino diciendo, la formación de los docentes tucumanos ha sufrido variaciones a lo largo de la última década del siglo XX, a partir de la transferencia de las Escuelas Normales desde la Nación a la Provincia y de la sanción de las Leyes de Educación Superior y Federal, quedando el mapa de institutos de Formación Docente definido con 42 en total. En 12 de ellos se ofertaba el profesorado para Nivel Inicial, de los cuales sólo 3 eran privados y se ubicaban en la Capital. San Miguel de Tucumán, contaba además con otras 3 ofertas para Inicial, pero de gestión pública y en el resto de la provincia había un total de 6 IFD para el mencionado nivel. No habiendo oferta de formación docente inicial privada en el interior provincial. La mayor parte de la oferta de los privados, que representaba más del 75% de la oferta total provincial, se concentraba en EGB 1 y 2, con igual proporción entre la Capital y el interior.

De manera particular, con el PTFD se inició un proceso que comprendió las instancias de la formación inicial o de grado, en servicio, el perfeccionamiento, la actualización y el reciclaje, iniciando un arduo camino en la Profesionalización de la Formación Docente.

Sin desconocer que es un campo problemático, complejo y atravesado por los cambios derivados del avance científico y tecnológico acelerado y que siguen subsistiendo problemáticas que con subsiguientes reformas en el 2009 y 2014 intentan resolverse.

Referencias

- Aguerrondo, Inés y Vezub, Lea. (2008). *Una mirada hacia el interior de las instituciones terciarias de Formación Docente en la Argentina. Cambios y continuidades en su configuración.* Informe final. Buenos Aires: Fundación Lúminis - UdeSA.
- Batallán, Graciela y García, José Fernando “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (comps.): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992, pp. 217-233.
- Davini, María Cristina, (2015), *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final* / - Ciudad Autónoma de

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-00-1173-0

- Diker, Gabriela, Terigi, Flavia (1997) “El PTFD: un balance todavía provisorio pero necesario”. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- *La Formación Docente en Tucumán durante la aplicación de la Ley Federal de Educación N.º 24.195 (1993)*, 2009, Serie de divulgación N.º 16, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán

Los modos de enseñar en la formación docente inicial de la Ciudad de Buenos Aires para el nivel secundario en el período 2011 – 2018

The ways of teaching in the initial teacher training of the City of Buenos Aires for the secondary level in the period 2011 - 2018.

Daniel Rey⁷⁸
Tamara Lista⁷⁹
Milagros Estrada⁸⁰

Palabras clave: Formación docente inicial – Nueva Escuela Secundaria – Prácticas de enseñanza.

Contenido

El presente artículo se propone informar algunos avances del proyecto de investigación “Formatos de clases escolares en instituciones de formación docente para el nivel secundario, en el período 2011 – 2018”, el mismo, se está desarrollando actualmente en la Universidad CAECE con la dirección de Fernando Cazas.

La investigación busca indagar las características que adquiere la formación docente inicial para el nivel secundario en las instituciones terciarias de gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, las reformas vigentes que lleva adelante la jurisdicción a partir de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y la Secundaria del Futuro desde el año lectivo 2011 nos lleva a generar un conjunto de interrogantes en torno a las prácticas de enseñanza que tuvieron lugar en el período descripto.

Por lo tanto, las preguntas que guían el estudio se definen de la siguiente forma: ¿los saberes que recibieron los futuros docentes en su formación inicial son pertinentes para llevar adelante la reforma que se pretende en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires? ¿Los docentes de los profesorados han adecuado sus prácticas de enseñanza a lo que plantea la Nueva Escuela Secundaria – Secundaria del Futuro? ¿Cómo evalúan los egresados de los institutos de formación docente la experiencia de haber transitado el profesorado? ¿Qué aspectos deberían modificarse o reforzarse en la formación docente en base a sus experiencias en el aula?

En lo que respecta a la formación docente, aquí la indagación se realiza desde una perspectiva que contempla tres momentos diferenciados: la biografía escolar, la formación docente en instituciones (profesorados), y la sociabilización laboral (Davini, 1995). En esta investigación se pone el foco en la instancia de la formación docente en las instituciones terciarias de gestión estatal sin desconocer la importancia que tienen los otros dos factores mencionados.

Por último, resulta importante señalar que para conocer de qué manera se forman los docentes en la instancia del profesorado, no sólo puede prestarse atención a lo que dice la norma curricular o la bibliografía especializada en estos temas. Sino además, es preciso conocer las prácticas de enseñanza que se dan en el cotidiano de la escuela media a partir del testimonio de docentes en ejercicio que transitaron su formación docente inicial en el período 2011 – 2018, esto puede ser un

⁷⁸ Co Director del proyecto de investigación Universidad CAECE 1, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico daniel.rey@bue.edu.ar

⁷⁹ Graduada de la Universidad CAECE 2, Cuidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: tamara.lista@hotmail.com

⁸⁰ Estudiante de la Universidad CAECE 3, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: estradamili1708@gmail.com

aporte valioso para el campo de las Ciencias de la Educación y las políticas que buscan reformar los sistemas educativos.

Introducción

En la República Argentina la aparición de nuevos marcos jurídicos en el nivel secundario durante los últimos años han generado un conjunto de transformaciones a nivel nacional y jurisdiccional en el sistema educativo, en este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 determinó la obligatoriedad de la educación secundaria dando inicio a un período de reformas, asimismo, el Consejo Federal de Educación (CFE) firmó la Resolución N° 84/09 en el año 2009 aprobando el documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” y la Resolución N°93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”. En este contexto, ambas resoluciones sugerían cambios en la práctica docente dando lugar a una nueva organización de la enseñanza, a su vez, buscó facilitar una estructura académica diferente y un marco jurídico novedoso respecto al régimen de evaluación, acreditación y promoción para todos los estudiantes. Otro aspecto significativo, consistió en la promoción de políticas de inclusivas para garantizar el derecho a la educación.

Siguiendo los estudios de Guillermo Ruíz en torno al tema de las últimas reformas escolares, este autor expresa:

La organización de los sistemas escolares modernos sobre la base de una estructura académica constituye a su vez uno de los rasgos distintivos de la escolarización moderna y de la forma de canalizar la distribución de los saberes oficialmente válidos, definidos por la autoridad estatal, entre la población de manera de conformar dichos mitos y articular lazos sociales disímiles entre los diferentes grupos y actores. (Ruíz, 2012 p.13).

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el Ministerio de Educación (MEDGC), en el ciclo lectivo 2013 comenzó a implementar el proceso de reforma educativa en la modalidad Técnico Profesional en el marco de las modificaciones previstas por los acuerdos nacionales referidos a la Nueva Escuela Secundaria.

Como muchos estudiosos han destacado, las macrorreformas estructurales y curriculares generadas desde el ámbito político inciden sobre la cultura escolar (Puebles Benítez, 2006). sin embargo, suelen oponerse debido a su naturaleza omnicomprensiva a dicha cultura escolar (constituida por el conjunto de creencias y prácticas de trabajo adquiridas, arraigadas, reformuladas por cada generación y transmitidas con las que los profesores llevan a cabo la vida cotidiana de la escuela y la interacción con las prescripciones y orientaciones administrativas). Esto explica en gran medida los retrasos y obstáculos que sufre la implementación de las reformas y, por supuesto, su relativo fracaso. (Ruíz, 2012 p.24)

Por otra parte, la Secundaria del Futuro (SF) plantea la Profundización de la NES a partir de lo establecido en la Resolución del CFE N°330/17. Según este último documento, la organización de la escuela secundaria argentina debía actualizarse frente al incremento de la matrícula y a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en efecto, los cambios en las dimensiones social, cultural, productiva y laboral de la vida de cada persona y la sociedad en su conjunto, generaron la necesidad de transformar las prácticas docentes. Para Ruíz (2016) “La escuela secundaria ha presentado muchos problemas dada su forma de organización curricular y la del trabajo docente, todo lo cual ha redundado en limitaciones académicas que no han favorecido las trayectorias exitosas de sus estudiantes”. (p. 49).

De esta manera, los marcos normativos definieron nuevas configuraciones de enseñanza, a su vez, determinaron un cambio organizacional de la tarea docente con el propósito de transformar el modelo escolar tradicional, al respecto, se estableció un nuevo régimen académico, la aparición de materiales de enseñanza novedosos en la práctica docente y la inclusión de experiencias formativas inéditas para la función pedagógica didáctica de la enseñanza. Es posible afirmar que la Resolución del CFE N° 330/17 determinó los criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario, el mismo, considera las acciones orientadas a modificar algunos rasgos del sistema educativo del nivel secundario en relación a las cuatro dimensiones descriptas en el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA): Organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; Organización del trabajo docente; Régimen académico; y Formación y acompañamiento profesional docente.

En la presente investigación, nos interesa analizar el punto 2.4 que hace referencia a la “Formación y acompañamiento profesional docente”. En efecto, se incluye en esta dimensión la consideración en los planes jurisdiccionales de aspectos tales como:

i) La incorporación en la formación docente inicial de espacios para trabajar el aprendizaje integrado e interdisciplinario.

ii) El desarrollo de materiales de apoyo que acompañen y sostengan el proceso de renovación de la secundaria.

En lo que respecta a la formación inicial, el MOA es un documento de referencia y trabajo para los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), con el fin de contribuir a lograr mayor coherencia pedagógica entre el perfil del egresado y las prácticas docentes que se requieren para atender las demandas de nuevos formatos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Según el marco normativo, se requiere de una renovación profunda de la organización institucional y pedagógica de la escuela secundaria, a través de propuestas formativas relevantes, pertinentes e inclusivas que brinden mayores y diversas oportunidades para que todos/as los/as jóvenes logren finalizar su educación obligatoria.

Los autores que se ocupan de indagar acerca de las reformas educativas (Terigi, 2008; Juárez, 2008; Martín & De Pascuale, 2012; Ruíz & Schoo, 2014; Cazas, 2019) expresan que las modificaciones en las prácticas de enseñanza son uno de los aspectos más difíciles de abordar por los responsables del gobierno. Como señala Terigi (2008) “Si siempre el cambio en el formato escolar afronta dificultades sustantivas, éstas son mayores cuanto más se corresponden la estructura curricular, los puestos de trabajo y el sistema formador” (p.66).

Resulta importante señalar que el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, entiende que la profesión docente compromete el interés público por su implicancia en la formación de sus habitantes. A su vez, el artículo 71 establece que la formación docente tiene entre sus finalidades preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas y la construcción de una sociedad más justa. Si bien, la existencia de las normas constituyen marcos referenciales para la transformación de la práctica docente, es posible suponer que los cambios estructurales del sistema educativo implica desarrollar un conjunto de políticas administrativas – pedagógicas que permitan coordinar los diferentes niveles que componen la estructura académica. Retomando los aportes de Terigi, la autora expresa sobre la formación docente:

En lo que se refiere a la formación de profesores para la escuela secundaria, si bien se han producido modificaciones, queda un largo camino por recorrer para arribar a criterios

compartidos por actores que se inscriben en instituciones tan diversas como las numerosas Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente del país, quienes se referencian en decenas de especialidades, y que se mueven por tanto en marcos epistémicos y tradiciones pedagógicas que no entran en diálogo con facilidad. (Terigi, 2013, p. 32).

En el contexto de las políticas educativas actuales, la investigación se propone analizar los procesos de formación inicial de los docentes, en este sentido, los cambios en los modos de enseñar propuestos en la NES y la SF implican necesariamente un conjunto de modificaciones en las prácticas de enseñanza que desarrollan los institutos de nivel superior. De esta manera, indagamos si los saberes que reciben los futuros docentes en su formación inicial son pertinentes para llevar adelante la reforma que se pretende realizar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Metodología de investigación prevista.

La investigación utiliza un modelo de investigación de tipo cualitativo (Marradi, 2007) con carácter exploratorio-descriptivo. De acuerdo al encuadre metodológico elegido, no se pone el énfasis en la verificación de hipótesis porque lo que interesa es conocer la relación entre la práctica docente que ocurre en las escuelas secundarias actuales y el proceso de formación docente inicial. El trabajo de campo consistió en entrevistar a 23 docentes en ejercicio, las mismas, se realizaron entre los años 2020 y 2022. De esta forma, las entrevistas posibilitaron acceder a las valoraciones que hacen los profesores respecto a la formación docente inicial que recibieron en los profesorados al momento de implementar la Nueva Escuela Secundaria y la Secundaria del Futuro. Así, las preguntas trataron de conocer aspectos vinculados a lo personal, lo institucional y la práctica docente, además, de ellas se derivaron las siguientes cuestiones:

- o Experiencia personal en la formación docente inicial en los institutos terciarios.
- o Reconocimiento de la Nueva Escuela Secundaria y la Secundaria del Futuro.
- o Rol de enseñante y su relación con la formación docente inicial.

A su vez, la muestra tuvo un carácter no probabilístico y se conformó de forma intencional de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Docentes en ejercicio que transitaban por la formación docente inicial para el nivel medio en entre los años 2011 y 2018 en los profesorados de la Ciudad de Buenos Aires.
- b) Docentes que transitaban tanto por la modalidad de la carrera de profesorado como por la modalidad de certificación pedagógica.

Para esta investigación se consideraron únicamente las instituciones que dictan Profesorados de Educación Secundaria en diversas disciplinas:

- IES N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”
- IES N°2 “Mariano Acosta”
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

También, las dos instituciones que ofrecen una formación pedagógica para profesionales y técnicos superiores:

- ENS N°6 “Vicente López y Planes”
- IES “Juan B. Justo”

Finalmente, en la investigación fueron analizados los marcos normativos vigentes elaborados por la jurisdicción con el propósito de modificar las prácticas de enseñanza.

Testimonios de los entrevistados

Como planteamos al principio del trabajo, la investigación se encuentra en curso. Por lo tanto, en este apartado sólo se expondrá algunos testimonios de profesores que se encuentran trabajando en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y transitaron su formación docente inicial durante el período 2011 – 2018. En este caso, las respuestas obtenidas en torno a la pregunta ¿cómo fue tu experiencia en la formación docente inicial? nos permite buscar reflexiones acerca de los sentidos que adquiere la formación docente para los profesores en ejercicio.

En el profesorado tuve que experimentar con nuevas tecnologías en formato digital, ahora estoy trabajando con un canal de podcast en Spotify con contenidos de Ciencias Sociales, también un canal en youtube. Estoy explorando la posibilidad de desarrollar un trabajo colaborativo con estos dispositivos tecnológicos. (Matías, docente, comunicación personal, 28 de octubre de 2020).

La experiencia fue muy buena, tuve docentes con mucha experiencia. Aprendí muchísimo porque yo estaba trabajando en una escuela y podía plantear las cosas que me pasaban en las distintas materias. Recibíamos ciertas herramientas para manejarnos ante determinadas situaciones. Rescato las experiencias de otros compañeros que trabajaban en la docencia y la bibliografía que seleccionaban los profesores. (Gimena, docente, comunicación personal, 1 de abril de 2021).

En el profesorado las clases eran muy dinámicas, recuerdo que en la universidad rogaba que terminara la clase porque me dormía... esto no me sucedía en el profesorado. En realidad las clases no eran expositivas. (Natalia, docente, comunicación personal, 4 de abril de 2021).

La mayoría de los docentes estaban muy dedicados a las materias, en mi caso, lo aproveché bastante para mi trabajo. Las clases eran muy participativas. (Analía, docente, comunicación personal, 5 de mayo de 2021).

A grandes rasgos la formación reflexionaba sobre las características del nivel medio. También, tuvimos materias vinculadas a la práctica docente, cómo elaborar una planificación. El profesorado también me ayudó a posicionarme de otra manera frente a la escuela como garante de derechos. (Federico, docente, comunicación personal, 10 de junio de 2021).

Todos los docentes enfocaban la materia sabiendo que vos ibas a terminar siendo profesor. En una oportunidad una docente me dijo: ustedes ahora están en el lugar donde mañana estarán sus futuros alumnos, tomen los ejemplos buenos y descarten los malos. (Mariano, docente, comunicación personal, 11 de junio de 2021).

Aprendí todo, los aspectos pedagógicos, didácticos y entender el sistema educativo. También comprender las problemáticas que atraviesa la escuela secundaria. Puedo decir que me formé como docente. (Daniel, docente, comunicación personal, 19 de octubre de 2021).

Yo encontré la experiencia que estaba buscando en la certificación pedagógica porque me di cuenta que estaba dando clase de la misma manera que me había enseñado a mí cuando era alumno en la escuela secundaria. No me gustaba como enseñaba, la clase era expositiva y las preguntas tenían una sola respuesta. La formación docente me demostró esas equivocaciones. (Javier, docente, comunicación personal, 20 de octubre de 2021).

Los comentarios de los profesores entrevistados permiten suponer que aparecen importantes modificaciones en la práctica docente dentro de las escuelas secundarias, también nuevos modos de enseñar en la formación docente inicial que estarían en coincidencia con los modelos pedagógicos vigentes a partir de la Nueva Escuela Secundaria y la Secundaria del Futuro. Quizás

estas primeras reflexiones posibiliten introducirnos en la triada que propone Davini (1995) sobre biografía escolar, la formación docente en instituciones, y la sociabilización laboral para comprender el rumbo de las reformas actuales.

Conclusiones parciales

En las últimas décadas, algunos fracasos en la implementación de las reformas educativas tienen una de sus causas en la falta de cohesión entre los diferentes niveles que componen el sistema educativo. En este caso, la articulación o desarticulación entre el nivel secundario y superior puede producir un desfasaje o acoplamiento de la formación docente en términos de la incorporación de las nuevas prácticas de enseñanza que sugiere la Nueva Escuela Secundaria – Secundaria del Futuro.

La incorporación de la NES - SF en la formación docente inicial es clave para que el profesorado se apropie de la reforma y se haga posible en términos reales en las aulas de las escuelas secundarias. Al respecto, es posible sugerir que las políticas educativas que se imparten en los institutos de formación docente deben dirigirse a formar a los futuros docentes para incorporar cambios significativos en la práctica escolar en virtud de nuevos escenarios escolares.

Como muchos estudiosos han destacado, las macrorreformas estructurales y curriculares generadas desde el ámbito político inciden sobre la cultura escolar (Puebles Benítez, 2006). Sin embargo, suelen oponerse debido a su naturaleza omnicomprendiva a dicha cultura escolar (constituida por el conjunto de creencias y prácticas de trabajo adquiridas, arraigadas, reformuladas por cada generación y transmitidas con las que los profesores llevan a cabo la vida cotidiana de la escuela y la interacción con las prescripciones y orientaciones administrativas). Esto explica en gran medida los retrasos y obstáculos que sufre la implementación de las reformas y, por supuesto, su relativo fracaso. (Ruíz, 2012 p.24)

Posiblemente, hoy nos encontremos con la necesidad de redefinir los planes de estudio y las prácticas de enseñanza que se suscitan en los profesorados de formación docente inicial en la Ciudad de Buenos Aires. Frente a las vacancias existentes en la producción institucionalizada de saberes para la enseñanza, nos parece conveniente la posición de Terigi (2013) para pensar un campo de estudio posible “Con esto no estamos afirmando que el saber sobre la transmisión se produce solo en la escuela, o solo por los docentes, pero sí alentando su reconocimiento en tanto productores de saber pedagógico”. (p. 11).

Referencias

- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Ruíz, G. (2012). La estructura académica argentina. 1ª ed. Buenos Aires. Eudeba.
- Ruíz, G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Eudeba.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 29, 63-71.
- Terigi, F. 2013. VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.

Normativas

- Argentina. Consejo Federal de Educación (6 de diciembre de 2017). Resolución N° 330/17. Anexo II: Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_330-17.pdf

Rosario Vera Peñaloza y su obra maestra

El Museo Argentino para la Escuela Primaria “Juan B. Terán” como espacio de formación docente

Rosario Vera Peñaloza and her masterpiece
**Argentine Museum for Elementary School “Juan B. Terán”, a teacher training
centre**

Sofía Dono Rubio⁸¹

Palabras clave: formación docente – experiencia – museo – política - pedagogía

Presentación

A sabiendas de que no era tarea sencilla, Rosario Vera Peñaloza, interpelaba al magisterio de principios de S. XX para que se sumara a la lucha que suponía poner en marcha ideas nuevas, renovar y revivir la escuela, propósitos que serán el estandarte de las propuestas para la formación y las prácticas docentes que esgrimió la maestra argentina durante toda su carrera.

La concreción de las innovaciones en la educación escolar requería, a su entender, de la formación de un magisterio autónomo, capaz de pensar, ensayar y reformular las prácticas de enseñanza, convirtiéndose así en responsable de su obra. La reforma que proponía, recuperaba de la formación normalista lo que consideraba un aporte a la construcción de un proyecto nacional de carácter liberal y democrático, e incluía innovaciones provenientes del escolanovismo, que tributaban en la misma dirección.

Entre los múltiples espacios desde donde buscó concretar la mentada renovación, se destacó el Museo Argentino para la Escuela Primaria, obra consagratoria, en la que Rosario Vera Peñaloza plasmó una serie de ideas políticas y pedagógicas maduradas a lo largo de su carrera.

El trabajo que se presenta -apartado de una investigación más amplia que dio lugar a una tesis de maestría- analiza la creación y la puesta en marcha del Museo en la trama socio histórica en la que se imbricó, focalizando las experiencias de formación docente que allí acontecieron.

Dichas experiencias, se reconstruyeron especialmente a partir de las escrituraciones de Rosario Vera Peñaloza y de algunas maestras que se formaron y/o ejercieron la docencia allí; y fueron pensadas como procesos de enseñanza que implican a las personas que se forman de un modo directo y activo. Se asumió la formación como un recorrido que consiste en trascenderse a sí mismo, ir más allá del propio mundo por medio del estudio y la práctica. En esta dirección, Vera Peñaloza concibió parte de su quehacer cotidiano en el museo escolar como un acontecer valioso, que merecía de la reflexión que supone contarle para transmitirle a otros cómo podía hacerse. La pretensión de dar continuidad a lo que allí sucedía, los problemas a los que intentaba dar solución y los interlocutores a quienes interpelaba; les imprimen a las experiencias que tuvieron lugar allí, un conjunto de particularidades en las que asumen un carácter alternativo.

Con el fin de profundizar el análisis, se apeló al concepto de experiencia de Dewey (2004), como percepción consciente de las relaciones de reciprocidad entre individuo y entorno. Así entendida, la experiencia no entra simplemente en una persona, penetra en ella, pero no se agota allí. Toda experiencia tiene un aspecto activo que cambia a quien la protagoniza y también en algún grado a

⁸¹ IIICE – FFyL- UBA Buenos Aires, Argentina sdonorubio@hotmail.com

las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. En esta dirección, Dewey (2004) sugiere que los educadores pueden contribuir a que sucedan experiencias valiosas en tanto utilicen y recreen para tal fin, los ambientes físicos y sociales que tienen a disposición. Fundamenta esta proposición al sostener que la interacción entre las condiciones objetivas y las internas es constituyente de la experiencia en su función y su fuerza educativa. El ambiente es una condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. En la continuidad entre naturaleza y experiencia humana, Dewey deposita además la fe en la democracia (Beltrán, 2000)

El proyecto museográfico de Rosario Vera Peñaloza promovió diversas experiencias de formación y prácticas docentes que permiten dimensionar la relevancia de sus ideas renovadoras en el campo pedagógico a nivel nacional e internacional y su relación con la trama política en la que se concretan y sobre la que pretende incidir.

La creación y puesta en marcha del museo. Un espacio de experiencias formativas

En 1929, durante la segunda presidencia de Hipólito Yrigoyen, Rosario Vera Peñaloza había presentado al Consejo Nacional de Educación el proyecto de creación del Museo inspirado en las ideas de Joaquín V. González y Carlos Biedma. Sin embargo, fue en 1931 durante el gobierno de facto de José F. Uriburu, que dicho Consejo, a cargo del espiritualista Juan B. Terán, aprobó y financió las obras para la construcción del Complejo Museológico con su biblioteca especializada anexa y una oficina de asesoramiento a los establecimientos que quisieran recrear la obra en otras jurisdicciones. El museo, que llevará el nombre de su mentor, se constituyó a partir de un esquema cuyo eje articulador era el territorio nacional, mediante el cual su autora buscó construir y transmitir un concepto de argentinidad que, partiendo de los aspectos geográficos, se traspalaba a dimensiones biológicas, históricas, sociales y culturales. Es posible suponer que, por un lado, la impronta nacionalista – aunque de corte democrático- y espiritualista que la autora le otorgó a la formación que promovía el museo, pudo haber sido el puntal seductor para que, en el marco del gobierno de facto de Uriburu, se concretara un proyecto que contradecía sus presupuestos políticos, en tanto pretendía desarrollar capacidades y proveer de herramientas a los maestros que buscaban *poner a disposición, despertar el interés y la autonomía de sus alumnos y sugerir más que enseñar*; y que al decir de Puiggrós (1990) tuvo como resultado la formación de los educadores que impulsaron las tendencias más democráticas de la educación nacional. Por otra parte, y como una constante en la trayectoria de Rosario Vera Peñaloza, sus propuestas pedagógicas y el lugar que ocuparon en el campo educativo, jugaron con una relativa pero marcada autonomía respecto del carácter que asumía la vida política nacional.

Es así, que en el marco del *complejo y tortuoso proceso político que abrió el golpe del '30* (Halperín Donghi, 2004) Rosario Vera Peñaloza se abocó a la construcción del museo, inaugurado recién en el año 1939 durante la presidencia de Roberto Ortiz. Algunos intersticios abiertos en el proceso de configuración de la trama política de esos años, y algunos elementos propios de su discurso, le posibilitaron a Vera Peñaloza la concreción de su obra, erigida como resultado de una amalgama de ideas provenientes del espiritualismo, el cientificismo y el nacionalismo democrático de corte reformista; que pone de relieve el eclecticismo como característica sobresaliente de su pensamiento pedagógico.

El Museo funcionó en el primer piso del Instituto Félix Bernasconi y lo dirigió Vera Peñaloza entre 1931 y 1947. Desde una concepción pragmática, estaba destinado a promover la acción y estimular el interés por el conocimiento, por lo que adoptó una estética dinámica, constituyéndose como un laboratorio de investigaciones y experiencias que los maestros dispondrían para llevar adelante la gesta reformadora que su creadora deseaba para la escuela.

Para la realización de dicha obra, Vera Peñaloza sistematizó la experiencia de sus viajes por el país, dedicados a investigar las diferentes regiones geográficas desde sus dimensiones biológicas, físicas, culturales y sociales. A través del análisis de sus observaciones, reconoció la "...influencia que ejerce el medio físico sobre la vida individual y colectiva del hombre (...) así como la forma en que aquel aprovecha sus cursos naturales para sus necesidades y para sus goces, dentro del progreso espiritual y material" (Vera Peñaloza, 1966b, p. 10), imprimiendo cierto grado de determinismo en la relación entre la geografía y el desarrollo social, cultural y espiritual.

A partir de las reflexiones suscitadas en torno a la investigación realizada como parte de sus viajes, Vera Peñaloza articuló fuertemente los propósitos políticos y pedagógicos de la creación del museo mediante el papel que le otorgó a la Geografía Argentina. Consideraba que esta disciplina le permitía concretar en la práctica la organización racional y científica de los conocimientos, al mismo tiempo que posibilitaba vigorizar el sentimiento de argentinidad, objetivos centrales del proyecto formativo. Así, la educación que promovió desde el museo, basada en principios espiritualistas de corte nacionalista, asumió al mismo tiempo un alto valor científico y cultural que se expresó principalmente en los propósitos pedagógicos. Respecto de estos, Ponce (2011) advierte que el proyecto atendía a las características evolutivas de los destinatarios, propiciaba el principio de globalización o ciencia núcleo, la primacía de la síntesis que antecede al análisis, la importancia del trabajo manual de docentes y alumnos, y la presentación del material didáctico destacando los aspectos científico, cultural y estético.

Cabe detenerse en estos aspectos, focalizando la mirada en el interés de Vera Peñaloza por transmitir dichos presupuestos pedagógicos a los maestros, y convertir el museo en un espacio en el que estos pudieran ensayar distintos modos de ejercer una enseñanza activa y dinámica en la que la geografía Argentina, con el alcance científico que le atribuía se tomara como núcleo de las otras disciplinas escolares y contribuyera a imprimirle la orientación nacionalista deseada.

Tal como la planteaba, la reorganización curricular exigía un reordenamiento metodológico de la enseñanza, que respetuoso de los estadios evolutivos del niño, requiriera, "comenzar la enseñanza de la Geografía, por la naturaleza que es causa y teatro de la vida del hombre y no por la organización política, límites, que es accidente" (Vera Peñaloza, 1966b, p. 11) El formato propuesto como forma válida para la transmisión del conocimiento, pone en evidencia una concepción de la organización social como consecuencia lógica de las características de la naturaleza territorial, y de la historia como un proceso natural y progresivo. Por otro lado, exhibe la huella del idealismo alemán, de corte pestalozziano, al proponer la presentación de los objetos de conocimiento a través de ciertos atributos, considerados esenciales como vía para luego acceder a sus accidentes.

Con esta orientación, el museo fue pensado por su creadora como un dispositivo pedagógico a través del cual los maestros se iban a formar en el desarrollo de habilidades que les permitieran acercar a los niños a,

...la síntesis, en cada rama de los conocimientos humanos pero en forma que esté al alcance del niño y que permita no decir, al niño, lo que pueda descubrir por sí mismo; que le abra el mundo de bellezas no soñadas que encierra la naturaleza para que penetre en él y para que despierte a esta vida espiritual de goces íntimos...(Vera Peñaloza, 1966b, p. 12)

Estos lineamientos eran ofrecidos como presupuestos generales, que propiciaban un marco de libertad para el accionar de los maestros y de sus alumnos, "de ahí que el museo pueda ser un centro donde todos los maestros puedan exponer sus experiencias y exteriorizar su sentir" (Vera Peñaloza, 1966b, p. 12). Los maestros eran alentados así a compartir los resultados de los ensayos, desarrollados en el contexto del museo, como saberes pedagógicos valiosos que serían difundidos a modo de obras y contribuirían a sedimentar la reforma de la escuela.

Formar a otros maestros implicaba compartir la propia experiencia en diálogo con la de los otros, pensando, ordenando y sistematizando lo realizado. Vera Peñaloza reforzaba así, el lugar de los maestros como productores de un saber autorizado, que contenía y valoraba la producción científica- intelectual, pero la resignificaba y la legitimaba en las aulas.

El museo resultó un espacio formativo que los maestros valoraban, en tanto el saber que circulaba era fruto de las experiencias en las aulas, y como tal, les resultaba especialmente significativo. A través de distintos relatos, los maestros compartieron su experiencia formativa en el museo, señalando que allí encontraban la posibilidad de acceso a un saber que Rosario Vera Peñaloza ofrecía como producto de las reflexiones cimentadas en su trayectoria como maestra, como directora y como estudiosa de las distintas disciplinas y modelos pedagógicos. El museo se constituía en un ámbito en el cual los maestros aprendían observando activamente, transitando, tocando, haciendo, contando sus experiencias, escuchando las de otros, y reflexionando sobre ellas. Era reconocido como un espacio en el que Vera Peñaloza proponía situaciones en las que ella misma y los maestros a quienes formaba, alternaban su lugar con el de aprendices, y de este modo se capacitaban, para luego invitar a sus alumnos a aprender del mismo modo.

La propuesta formativa que Vera Peñaloza compartía con los maestros ponía énfasis en el hacer como actividad reflexiva, para la cual disponía de un material didáctico con potente contenido cultural y estético, principalmente obra de su propio trabajo manual, que además consideraba vital como parte de la formación y la tarea docente.

El museo condensaba en su máxima expresión las cualidades de estos materiales a través de los cuales se recreaban espacios sociales y naturales de las distintas regiones del país, interpelaba a la actividad sensorial e intuitiva y presentaba el contenido como eje integrador del resto de las materias escolares. En esta dirección, y como la intuición sensorial era sólo una parte del modo en que los maestros debían promover el aprendizaje en los niños, el material se acompañaba de una completa bibliografía científica y literaria, de datos estadísticos, folletos de divulgación científica.

De este modo, el tipo de experiencia que Vera Peñaloza pretendía provocar a través del museo, no implicaba sólo verificación sensorial, sino también pensamiento; percepción consciente de las relaciones de reciprocidad entre individuo y entorno. En esta dirección, creó la cátedra de literatura infantil y de estudios folklóricos en la que los maestros aprendían a conocer y utilizar esas herramientas culturales como material didáctico que podía articularse en las múltiples experiencias, factibles de desarrollar en el museo.

La posibilidad de que esos propósitos se concretasen, suponía la reorganización del espacio escolar como una dimensión habilitante de experiencias renovadoras de enseñanza y aprendizaje. La instancia del museo -a diferencia de otras propuestas innovadoras que recreaban los espacios prescriptos para habitarlos con intereses y significados distintos a los establecidos- requirió del diseño y la construcción de un espacio nuevo y distinto.

El museo, espacio social reconocido como ámbito de actividad cultural contemplativa, se repensó como lugar dinámico y propicio para la actividad escolar. Las diferentes salas, -como la pulpería “La surtida”- promovían distintos recorridos e invitaban a la observación, la exploración y la acción.

La planificación y construcción de este espacio jugaban también un lugar central en la pretendida búsqueda de suscitar experiencias significativas para enseñar y aprender. Resulta interesante advertir que estas experiencias educativas exigían del docente, el uso y la recreación de los ambientes físicos y sociales. En este sentido, postulaba la interacción entre las condiciones objetivas y las internas como constituyente de la experiencia en su función y su fuerza educativa. En la reforma que viabilizaba el museo, el ambiente se presentaba como una condición que interactuaba con las necesidades y capacidades personales para promover experiencias formativas

vitales que, lejos de agotarse en la individualidad eran consideradas sociales, en tanto implicaban contacto y comunicación.

En esta noción de experiencia, recaía la confianza en la educación como proceso social en el que se ensayaba, se promovía y se fortalecía la democracia. De este modo, los objetivos pedagógicos y políticos encontraban otro punto de enlace, y el museo se presentaba como una propuesta pedagógica democratizadora que contenía además una concepción federal de la educación. Este último carácter fue pensado como condición de posibilidad para concretar la reforma educativa deseable, y por lo tanto Vera Peñaloza aspiraba como uno de los objetivos prioritarios, a garantizar su difusión en todo el país.

Con el propósito de concretar esta gesta, Rosario Vera Peñaloza (1966b) interpelaba a todos los actores que consideraba protagonistas de cualquier intento de reforma de la educación innovadora, que se pretendiera democrática y federal. Así, solicitó el apoyo financiero de los gobiernos nacional y provinciales, el aporte de científicos e intelectuales “cuyas sabias direcciones son inapreciables en su valor como guía, consejo y corrección de los trabajos...” (p.15), y especialmente la colaboración de los maestros,

...en todo lo que concierne al trabajo didáctico. Sus experiencias son de gran valor en toda reforma educacional. ¡Hay tanto trabajo importante reducido al limitado espacio en que cada maestro desarrolla su acción! El museo necesita recoger esa obra educacional para difundirla (p.15)

El magisterio volvía a ser interpelado como el eslabón principal en la construcción de cualquier reforma alternativa que buscara tener impacto en la formación y el trabajo docente.

El proyecto museológico fue una obra pedagógica y didáctica que mereció también el reconocimiento e interés internacional, y por la cual Vera Peñaloza recibió numerosas ofertas de viaje para presentar y replicar su trabajo en otros países. Sin embargo, su mentora nunca aceptó y a cambio invitaba a la oficina anexa del museo, destinada a asesorar a quienes expresaban la inquietud por multiplicar la obra.

A modo de cierre

Rosario Vera Peñaloza identificaba la necesidad de una renovación profunda de la escuela capaz de comprometerse con los cambios sociales, que avanzada la década del '20, visualizaba como acuciantes. La renovación interpelaba al magisterio como un colectivo autónomo y responsable de su obra.

La reforma que proponía no suponía ni una crítica despiadada al pasado, ni un retorno nostálgico a las tradiciones, sino que implicaba más bien recuperar del normalismo, aquello que había aportado a la construcción de un proyecto nacional de tinte liberal, democrático y progresista. En la misma operatoria, reivindicaba de la escuela nueva la intención de promover una humanidad espiritual, autónoma y responsable, capaz de construir un vínculo ético con el momento histórico en el que vivía.

El Museo Argentino para la Escuela Primaria, compendió esta intención político – pedagógica, erigiéndose como espacio en el que los maestros desarrollaban capacidades para recrear una propuesta de reorganización curricular, de tiempos y espacios, capaz de promover una disciplina autónoma, regulada por los intereses de los niños. La Geografía se presentaba como el eje articulador que posibilitaba una integración de los conocimientos válidos a ser transmitidos, respetando el rigor científico y sosteniendo la impronta nacional que la educación, a su entender, debía conservar.

El carácter osado y disidente de las experiencias de formación y de las prácticas que allí se promovieron, resultó fructífero por sus aportes a la reflexión y a la apertura de un debate pedagógico y político en el que el profesorado era considerado un agente protagonista de cambios.

Referencias bibliográficas

- Beltran, F (2000). La educación intencional. En *Pedagogías del S. XX*. (pp. 46-57) Barcelona, España: Ed. CISSPRAXIS.
- Dewey, J. (2004). Educación y experiencia. España, Madrid: Ed. Biblioteca Nueva
- Halperín Dongui, T. (2004). *La República imposible (1930 – 1945)*. Buenos Aires, Argentina: Ariel
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Galerna.
- Ponce, R. (2011). Herencia y legado pedagógico para la educación inicial argentina: Rosario Vera Peñaloza. *Biografías Maestras* (pp. 31 – 53). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Fuentes

- Vera Peñaloza, R. (1966a). El Museo Argentino para la Escuela Primaria. En Consejo Nacional de Educación. Instituto F. F. Bernasconi (Comp.) *Rosario Vera Peñaloza. Obras. Selección*. (pp. 5-6) Argentina, Buenos Aires: Cultura Pedagógica.
- Vera Peñaloza, R. (1966b). La doctrina y sus fundamentos. En Consejo Nacional de Educación. Instituto F. F. Bernasconi (Comp.) *Rosario Vera Peñaloza. Obras. Selección*. (pp. 7- 15) Argentina, Buenos Aires: Cultura Pedagógica.

Las Conferencias Pedagógicas de maestros y maestras: Ciudad de Buenos Aires, 1870-1890

The Pedagogical Conferences of teachers and teachers: City of Buenos Aires,
1870-1890

Juan Balduzzi⁸²

Maria Emilia Berardoni⁸³

Roberta Paula Spregelburd⁸⁴

Palabras clave: Formación docente - Conferencias Pedagógicas - Prácticas docentes -
Críticas Pedagógicas

La historiografía educativa investigó la historia de la formación docente refiriéndose generalmente a las escuelas normales, sin embargo en la segunda mitad del siglo XIX la mayoría de los/as maestros/as en ejercicio no había recibido formación normalista.

La manera de acceder a los cargos exigía algún tipo de acreditación de capacidad verificada mediante certificaciones y/o exámenes, aunque no todos/as habían pasado por estas instancias, ya que el ejercicio en escuelas particulares actuó, en ocasiones, como antecedente suficiente. El acceso fue adquiriendo mayor regularidad mediante normativas específicas a medida que se fueron afianzando las escuelas normales y estandarizando los exámenes para acceder a títulos supletorios. Mientras tanto, las quejas por la falta de idoneidad del personal docente aparecían reiteradamente en los informes de las autoridades del sistema.

Frente a esto, las conferencias pedagógicas constituyeron una instancia de formación y homogeneización de los/as maestros/as en ejercicio, que abarcaba tanto a quienes poseían título como a quienes habían sido designados/as sin acreditación.

Este es un tema no demasiado estudiado, con algunas excepciones, como Arata (2016), quien las caracteriza como un dispositivo de actualización docente para introducir reformas en las prácticas áulicas y regular los procesos de enseñanza en el marco del proceso de escolarización porteño.

En nuestra investigación nos proponemos analizar la relación de los/as maestros/as con la cultura escrita. Inspectores y directores han dejado producciones escritas (libros, textos escolares, artículos, informes), sin embargo es más difícil conocer a quienes han dejado huellas menos visibles. Pensamos que, para participar en las conferencias, los/as docentes “comunes” ponían en juego saberes y criterios pedagógicos a los que los/as informes existentes nos permiten acceder, aunque sea parcialmente, si bien sus voces en estas fuentes están mediadas por las autoridades.

En esta ponencia intentamos describir en qué consistían las Conferencias Pedagógicas, cuándo, de qué manera se desarrollaron, qué dificultades presentaban y cómo era la participación de los/as maestro/as en ellas. Este nivel descriptivo permitirá posteriormente profundizar en los objetivos analíticos que nos propusimos para nuestra investigación.

I. Antecedentes

Según Juana Manso, las primeras Conferencias Pedagógicas en la ciudad de Buenos Aires comenzaron entre 1863 y 1864, siendo Director de Escuelas Marcos Sastre. Estaban dirigidas a

⁸² Universidad Nacional de Luján 1, Luján, Argentina. Correo electrónico: juan.balduzzi@gmail.com

⁸³ Universidad Nacional de Luján 2, Luján, Argentina. Correo electrónico: mberardoni2@abc.gob.ar

⁸⁴ Universidad Nacional de Luján 3, Luján, Argentina. Correo electrónico: paulaspreg@gmail.com

los/as maestros/as de escuelas municipales y sus ayudantes. Se realizaban los sábados por la tarde en el Salón del Departamento de Escuelas. Juana Manso estaba entre sus concurrentes. También se instaló la “Sociedad Propagadora de Educación Primaria”, conformada por maestros/as, socios honorarios y socios protectores.

Esas reuniones, presididas por el Director de Escuelas, eran clases magistrales donde, según su reglamento, los maestros/as no tenían permitido hablar. Los contenidos fueron diversos; abordaban nociones generales de pedagogía, el reglamento de escuelas, matemáticas, la lectura de algún libro (como *El Tempe Argentino* de Sastre), o lectura de textos preparados por los conferencistas (como uno de Juana Manso sobre pedagogía racional) o elaborados por preceptores de la Campaña (Manso, 1870: 37-42 y 65-73).

Con algunas interrupciones, las conferencias se realizaron a partir de 1866 y en los años subsiguientes, primero con de la Peña y después con Estrada como Directores de Escuelas de la provincia. Con el primero, se trataron entre otros temas “gramática, geometría, programas, etc.”, produciéndose en algunas de ellas, acaloradas discusiones, que tuvieron la “febril animación de un reñidero de gallos ó de un circo de perros” y un día se produjo “una partida de boxin británico”, según Manso. Con Estrada, se ampliaron las conferencias a las maestras de las escuelas de ambos sexos, cuyas exposiciones Manso consideraba una “variegada confusión de ideas y de temas de discusiones que degeneraban en polémicas y de polémicas en reyertas” (Manso, 1870: 71-72).

II. Las conferencias dictadas por Juana Manso durante 1870

Estas fueron dictadas en 1870, dirigidas a maestras de las “Escuelas Infantiles para ambos sexos” de la ciudad. Dichas escuelas regían para niños de 6 a 10 años de ambos sexos a cargo de preceptoras-mujeres. Allí cursaban los primeros años de enseñanza elemental, cuando comenzaba a pensarse la graduación de la enseñanza. Manso dirigió la primera de estas escuelas, creada en 1859 por Sarmiento, como Director de Escuelas de Buenos Aires. (Anales, 1859: 135).

En 1869 Manso fue nombrada inspectora y realizó una minuciosa supervisión sobre las escuelas infantiles. En el informe notificó que existían 26 escuelas dependientes de la Municipalidad con 1.883 niños/as y 7 escuelas similares en la Provincia. Era muy crítica sobre su funcionamiento y la capacidad pedagógica de las maestras (Anales, VIII: 317-341).

Para ella, estas escuelas eran homólogas de otras que funcionaban en Europa. Señalaba: “Bajo la denominación de Escuela infantil, en Inglaterra; Salas de Asilo en Francia, y Escuelas de Párvulos en Madrid, se ha emprendido desde principio de este siglo un plan especial de educación preparatoria con más o menos acierto; hasta que Froebel apareció en Alemania, concibiendo la Escuela Jardín de infantes o Kindergarten”. Gracias a estas escuelas y al método Froebel, “la idea de un invernáculo especial para la infancia”, que “era acariciada por los espíritus previsores que comprenden la naturaleza delicada y movediza del niño”, empezaba a universalizarse (idem: 320). Observamos cierta confusión entre los niveles de enseñanza inicial y primaria actuales, propia del momento estructurante del sistema educativo.

Rescatar las conferencias pedagógicas que impulsó Juana Manso nos permite observar una experiencia desarrollada en un contexto diverso al de la segunda mitad de la década de 1880 que abordaremos más adelante. Estas se produjeron en un momento temprano del proceso de estructuración del sistema educativo, poniendo de manifiesto una diversidad de elementos que valen como antecedentes. Para Miriam Southwell, estas intervenciones de Juana Manso en el campo pedagógico implicaron avances en el sentido de la profesionalización, así como en “la enseñanza de y por mujeres” (2022: 86-90).

Dentro del plan que proponía Manso para transformar las prácticas escolares, sus conferencias comenzaron a realizarse a principios de 1870. Pensaba llevar adelante encuentros de carácter distinto al que venían desarrollándose. Por ello, había pedido que fueran “algo como ejercicios

prácticos para las maestras”, pero, dice Manso, “como se bautizaron Conferencias y como parece que tanto vale atrás como en las espaldas, acepté la palabra que no designaba la cosa”. (Anales, 9: 98).

Hasta mayo de 1870 se realizaron 16 conferencias, a las que concurrían aproximadamente 20 maestras. Por diversos motivos concluyeron, primero en una virtual rebelión de una parte de ellas y, luego, en la paulatina extinción en el marco de un conflicto mayor de tipo institucional entre el Departamento de Escuelas y la Municipalidad, que llevó a la renuncia de Estrada.

En las mismas se abordaron desde concepciones pedagógicas generales hasta cuestiones prácticas, como la correcta confección de libros de registro, que comenzaban a utilizarse. Particularmente, interesan los conceptos sobre lectura y escritura, concepciones sobre la lectura escolar y cuestiones como el deletreo o la caligrafía que debía utilizarse (Anales, 1869); aspectos no menores, dado que uno de los elementos que detonó el conflicto por el que no continuaron las conferencias, se originó por la aplicación del nuevo método caligráfico de Bergman, que se practicaba en ellas (Anales, 1970: 5).

No hemos investigado aún si estas conferencias continuaron desarrollándose a lo largo de la década de 1870. Sin embargo, esta estrategia sería recuperada en la ley 1420 que encargaba al CNE “Establecer conferencias de maestros en los términos y condiciones que creyere convenientes o reuniones de educacionistas”, aunque ello no se reglamentó hasta 1886.

III. El Reglamento de Conferencias de maestros de 1886

Este reglamento de 26 artículos definió las conferencias pedagógicas como instituciones del CNE que nucleaban a docentes de diferentes cargos (sub-preceptores, preceptores, ayudantes, directores). Su objetivo era promover la enseñanza mutua entre maestros/as como una estrategia de formación y actualización al proponer debatir públicamente los principios y metodologías de enseñanza vigentes. Fue el modo en que el Estado intentó solucionar la falta de estudios y diplomas de gran parte del magisterio que no provenían de escuelas normales sino de formaciones muy diversas.

Para 1886 del total de 740 maestros/as de la ciudad, 318 contaban con títulos docentes. De estos, solo 99 los obtuvieron en las Escuelas Normales. Los demás, tenían títulos imperfectos otorgados por exámenes medianamente verificados y sin justificación de estudios. Además, la mayoría (516) eran jóvenes mujeres argentinas, solteras, sin experiencia (CNE; 1886:159), que generalmente enseñaban en los grados inferiores “poniendo en peligro” la base de la escuela.

Estas conferencias pretendían que maestros/as sin formación pudieran “salir del aislamiento”, estableciendo “vínculos de compañerismo y solidaridad profesional” con docentes diplomados; y que estos últimos, “renueven sus estudios” de las “abstrusas teorías”, asumiendo “motivos y aspiraciones comunes” para el “progreso del magisterio”, impactando indirectamente en la regulación de las prácticas concretas (CNE; 1886:252).

Por este motivo, los/as maestros/as estaban obligados legalmente a concurrir, con un estricto control de su asistencia, bajo pena de ser multados/as con la décima parte del sueldo, aunque excepcionalmente los consejos distritales podrían eximir a docentes de edad avanzada o con dificultad de salud.

Los temas a tratar serían estrictamente pedagógicos y prácticos, prohibiendo los relacionados con política, religión o alusiones personales. Las temáticas recomendadas eran “métodos y procedimientos de enseñanza nuevos o poco vulgarizados”, “programas de los grados infantiles, no insistiendo sobre una asignatura sino extendiendo la enseñanza a todas.”(CNE. 1886:258). Las conferencias podían ser prácticas o doctrinales. Se llevarían a cabo desde mayo a octubre en escuelas públicas designadas por la inspección técnica con una duración de tres horas. Si ocupaban días laborales, el personal docente podía salir una hora antes para asistir.

Las Conferencias Prácticas eran “lecciones modelos”, “verdaderas clases dictadas por maestros seleccionados con la requerida preparación y en presencia de sus colegas”(Art 14. 1886:255). Se desarrollarían los sábados cada 15 días. En la apertura anual se realizaría la elección de un vicepresidente y dos secretarios, quienes debían también disertar o debatir. Eran parciales, debían asistir preceptores, sub-preceptores y ayudantes de escuelas públicas de una sola sección/distrito escolar. Esta privacidad, buscaba prevenir la rivalidad entre docentes y eliminar la ostentación.

Su orden consistiría en: abrir la sesión incluyendo un registro de asistencia con una tolerancia de 15 minutos. Seguidamente se haría lectura y aprobación del acta anterior. Luego el/la preceptor/a designado daría la lección modelo sobre el tema elegido, incluyendo algunas consideraciones sobre el objeto, el método o condiciones de los alumnos (30 minutos). Terminada la clase, se procedería a la crítica pedagógica a partir de objeciones del público sobre cuestiones de “fondo y forma de la lección, verdad científica, método o procedimiento pedagógico empleado para transmitirla” (Art.17.1886). Para ello, se estipulaban 10 minutos a cada objetante en orden en que pidieran la palabra y por única vez. A continuación, seguiría la réplica del disertante y pasar a la aprobación de las conclusiones mediante votación (30 minutos). Por último, se debía designar a quién/es darían la próxima lección.

“Las conferencias doctrinales consistirán en disertaciones y debates sobre sistemas, métodos, programas, textos y demás cuestiones de la organización escolar” (Art. 2 I. 1886:258). Serían anunciadas por el CNE con una semana de anticipación y efectuadas cada uno o dos meses. Eran generales, estarían presididas por el inspector técnico y sería convocado el personal en ejercicio de escuelas públicas de todos los distritos.

También las conferencias doctrinales comenzarían con el registro de personal presente y la aprobación del acta anterior. Luego el disertante leería o pronunciaría el discurso (40 minutos), continuaría la discusión (15 minutos), según quien solicite participar y por única vez, exceptuando al disertante, quien podría intervenir en dos oportunidades (30 minutos). Se declararía “debate libre” a solicitud de la mayoría. Seguidamente debían aprobarse mediante votación las proposiciones sostenidas. Antes de cerrar, el presidente debía fijar el tema de la próxima conferencia designando al disertante si nadie se postulaba. Si diez preceptores demandaban tratar alguna cuestión de enseñanza o régimen escolar, se sometía a votación para trabajarse en la conferencia siguiente (Art. 26. 1886).

El reglamento pretendía regir con cierta amplitud e iniciativa propia de los/as maestros/as, dejando libertad en algunos aspectos referidos a la organización y planificación de las conferencias. Sin embargo, también proponía un registro exhaustivo que permitiera ir realizando ajustes para “regularlas y ordenarlas prudentemente, asegurando su éxito”. En la última conferencia del año quienes presidían confeccionarían un resumen/balance que debía ser enviado al CNE para “examinar y adoptar medidas”.

IV. Desarrollo de las Conferencias Pedagógicas prácticas entre 1887 y 1890.

En 1887 comenzaron a realizarse las conferencias prácticas, mientras que las doctrinales no iniciaron hasta 1889. Durante ese primer año existieron algunos escollos, como el ausentismo, la baja participación, la concentración de la palabra, una dinámica poco ajustada a las pautas, falta de claridad en las actas, necesidad de mayor precisión en las conclusiones y de ampliar su difusión, aunque también se evidenciaron esperanzas de encauzamiento. Durante 1888 y 1889 se logró la continuidad y mejoró la dinámica de las discusiones, aunque seguía planteándose el problema de la baja asistencia y participación.

El personal docente se reunía por sección cada dos sábados a las 14 hs, entre 45 minutos y dos horas. El acto contaba con la presencia de secretarios, a quienes les debemos la elaboración de los informes que utilizaremos como fuentes primarias.

Las reuniones funcionaban como asambleas. Se organizaban en tres momentos: al inicio se leía y aprobaba por votación el acta de la reunión anterior; luego se desarrollaba la conferencia propiamente dicha, que concluía con cuatro ó cinco conclusiones sometidas a votación; a continuación, se realizaban las observaciones y críticas (o viceversa, dado que a veces se realizaba primero el debate y luego la votación). En algunos casos, se designaban los disertantes para la siguiente reunión, que podían proponer el tema a su elección.

Las conferencias eran obligatorias, aunque la inasistencia condujo a proponer sanciones, como implementar las multas previstas o publicar las listas de los ausentes. Hubo ocasiones en las que el/la propio/a disertante se ausentaba, razón por la cual era convocado/a alguno/a de los/as presentes, que debía improvisar una clase.

El reglamento no explicitaba si las lecciones debían realizarse en presencia de alumnos/as, por lo que debió resolverse sobre la marcha. Como vemos, no es una cuestión menor, dado que se trata de dos prácticas sustancialmente diferentes. En algunas secciones se planteó el interrogante y se dejó librado a la elección del propio/a disertante, sin embargo, los registros indican que las conferencias (o al menos la mayoría de ellas) consistían en clases modelo realizadas en presencia de niños o niñas.

¿Quiénes eran esos/as niño/as? En uno de los informes se menciona que “las lecciones se dan a alumnos de las escuelas graduadas de varones o de niñas, por su proximidad, y según que el disertante sea un caballero, o una señora o una señorita.” (MEC N° 134:648). Sin embargo, en otros registros consta que los conferenciantes concurrían a la sesión llevando a sus propios alumnos/as, o un grupo de ellos/as. En algunos casos se puso en cuestión que los/as niños/as ya estaban advertidos sobre los temas a tratar y entrenados para responder correctamente, lo que desvirtuaba el carácter de la conferencia.

La crítica pedagógica sobre las lecciones modelo resulta una de las prácticas más interesantes. En algunas de las reuniones se debatió explícitamente sobre el carácter y límites que debían guardar las observaciones, sin caer en una censura.

Los disertantes desarrollaban sus clases y proponían conclusiones, generalmente de carácter prescriptivo acerca de cómo debía enseñarse el tema elegido; a partir de allí se iniciaba el debate abriendo el espacio para la intervención de todos/as los/as presentes o concentrándolo en comentaristas previamente designados/as. En la primera opción, podía ocurrir que nadie tomaba la palabra y se pasaba directamente a votación. Sin embargo, ello no indica necesariamente aceptación, dado que también podía imponerse del rechazo sin argumentación.

Al analizar las objeciones podemos deducir los criterios empleados:

- adecuación al grado correspondiente;
- ajuste al tiempo previsto para la clase;
- actitud y tono de voz del maestro/a;
- claridad y exactitud en los conceptos enseñados;
- enseñanza mediante procedimientos intuitivos, en presencia de objetos siempre que fuera posible;
- capacidad para generar interés en los/as alumnos/as;
- correcta interrogación a los/as niño/as;
- aporte de aprendizajes nuevos.

También se objetaba la formulación de definiciones que podían ser alcanzadas por los niños/as por sus propios medios y el uso de hábitos disciplinarios anticuados (por ejemplo, obligar a mantener los brazos cruzados atrás durante toda la clase). En algunos casos se recomendó que cada lección incorporara una conclusión moral, aunque ciertas alusiones religiosas generaron algún contrapunto.

V Reflexiones e interrogantes

La primera conclusión sobre las conferencias realizadas a partir de mediados de la década de 1880, es la evidencia de un sistema muy importante de formación para el personal, tanto por su grado de organización como por su masividad, a diferencia de las desarrolladas en la década de 1860, que mostraban un alto grado de inorganicidad. Las conferencias emprendidas por Manso podrían significar, en ese sentido, un primer intento de formación pedagógica más sistemática, que prestaba atención a la formación práctica de las maestras.

Fue con la sanción del Reglamento de 1886, cuando se alcanzó una sistematización y regularidad, experiencia cuya duración dentro del sistema no hemos podido establecer aún.

A partir de esta primera descripción, nos surgen interrogantes sobre los que pretendemos profundizar a futuro. Entre ellos, nos preguntamos si puede considerarse que las finalidades de las Conferencias Pedagógicas fueron cumplidas, especialmente considerando que a medida que avanzó la titulación de maestros/as por parte de las Escuelas Normales se tendió a homogeneizar la formación inicial.

En cuanto a la práctica nos preguntamos por el tipo de relaciones que se establecían entre los/as maestros/as ¿Podemos decir que todos/as participaban como pares o las jerarquías interferían en el intercambio producido? El sistema de designación de cargos diferenciaba categorías y sueldos; sin embargo, algunos registros nos indican que tanto directores/as y maestros/as como preceptores/as (no tenemos información sobre ayudantes y sub-preceptores/as) podrían ser designados/as para disertar o formular las críticas. Un análisis más detallado de la participación podrá aportarnos mayor claridad sobre este punto.

En línea con lo anterior, ¿qué sucedía con las relaciones de género? ¿Maestros y maestras debatían en igualdad de condiciones? Reglamentariamente no se especifican limitaciones de este tipo, aunque sabemos que muchas veces la discriminación por género no es explícita.

Por otro lado, nos interrogamos acerca del grado de autonomía intelectual por parte de las/os enseñantes. Otras preguntas que nos formulamos es hasta qué punto la participación de los/as maestros/as en las conferencias mostraba un carácter autónomo, aportando a la construcción de un saber pedagógico, o si por el contrario primaba en las mismas una subordinación a normativas y prescripciones pedagógicas preestablecidas. Un análisis de sus prácticas docentes y de las conclusiones que ellos/as mismos/as elaboraban podría aportarse en este sentido.

Por último, focalizando en la vinculación con la cultura escrita, nos interesa conocer qué leían y escribían estos/as maestros/as para elaborar sus participaciones en las conferencias pedagógicas. Algunas de sus intervenciones dan indicios sobre sus lecturas y usos de lo escrito, aunque ello requiere de un análisis pormenorizado.

V. Bibliografía y fuentes

- Anales de la Educación Común en la República Argentina. Vol. VIII y IX. Agosto 1869-1870.
- Arata; Nicolás. La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910) Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. México. 2016
- El Monitor de la Educación Común N° 134 a N° 254, CNE, 1886-1889.
- Manso, Juana. “Historia de las conferencias pedagógicas. Desde 1863 hasta 1870. Por un testigo ocular”. En: Anales de la Educación Común en la República Argentina. Volumen IX, 1870, pp. 37-42 y 65-73.
- Southwell, Myriam. Ceremonias en la tormenta : 200 años de formación y trabajo docente en Argentina. CABA, CLACSO- IUCOOP-CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2021.

Proyectar, dirigir y formar: propuestas y prácticas pedagógicas en escuelas normales. Córdoba, fines del siglo XIX y principios del XX

**Project, direct and train: proposals and pedagogical practices in normal schools.
Córdoba, late 19th century and early 20th century**

Gabriela Lamelas⁸⁵

Amelia Fontaine Castelló⁸⁶

Carolina Macchione⁸⁷

Palabras clave:

Formación docente - proyectos institucionales - prácticas pedagógicas - normalismo

Introducción

En esta ponencia se presentan algunas decisiones teórico-metodológicas adoptadas en una investigación en curso en la que se indaga la articulación entre los proyectos institucionales/pedagógicos esbozados y sostenidos por dos mujeres que se desempeñaron en cargos directivos en dos instituciones normales de la provincia de Córdoba. Esta investigación se inscribe en un proyecto de investigación de más amplio alcance que historiza la formación docente y la educación de las infancias en la provincia de Córdoba en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX⁸⁸, indagando en los procesos de institucionalización, ideas pedagógicas, prácticas y agentes que fueron configurando el complejo entramado de escuelas elementales, infantiles, graduadas y normales en la provincia de Córdoba en el período en estudio. Se propone al acercamiento a estas instituciones educativas reparando especialmente en las y los docentes y sus prácticas pedagógicas en un esfuerzo analítico por reconocer las articulaciones entre las ideas, proyectos institucionales y prácticas escolares sostenidas por directoras, maestras, maestros de escuelas en la vida cotidiana escolar, en la trama de las políticas, las redes interprovinciales, nacionales e internacionales de las que formaban parte.

Escuelas normales, normalismo y autonomías provinciales

Inscripto en el proceso institucionalizador del normalismo en el período en la provincia de Córdoba se desarrolla un proceso acorde a dicha dinámica pero con características que permiten reconocer un modo particular en que se desarrollaron las tensiones que atravesaron los primeros años del normalismo y las escuelas normales en el contexto provincial. Son numerosos los estudios que toman la formación de maestros y maestras en escuelas normales como su objeto de trabajo (Fiorucci, 2012 y 2014; Rodríguez y Petitti, 2022; Southwell, 2021). Sin embargo, esta indagación,

⁸⁵ Ciffyh, FFyH, UNC, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: gabrielalamelas@unc.edu.ar

⁸⁶ Universidad Nacional de Córdoba, FFyH. Escuela de Ciencias de la Educación. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mariaameliafontaine@gmail.com

⁸⁷ Universidad Nacional de Córdoba, FFyH. Escuela de Ciencias de la Educación. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: caromacchione@gmail.com

⁸⁸ Proyecto radicado en el Ciffyh, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, FFyH, UNC. Formación docente y educación de las infancias en la historia de la educación de Córdoba (Segunda mitad del siglo XIX y principios del XX) - 2021/2023 - Dirigido por la Dra. Gabriela Lamelas y Co-dirigido por la Dra. Eunice Rebolledo.

aún en curso y con numerosos interrogantes abiertos, hace foco en las Escuelas Normales Nacionales de Córdoba sumando al análisis el estudio, vacante aún en lo fundamental, de las Escuelas Normales provinciales. En base a las investigaciones en curso, las conceptualizamos y consideramos inscriptas en las tensiones y disputas entre clericales y liberales en torno a la educación, especialmente, en la lucha por influir en la perspectiva de la formación de docentes (Lamelas, 2022; 2023).

En Córdoba, distintos gobiernos provinciales rechazaron acogerse a la Ley de 1875 que establecía la instalación de Escuelas Normales Nacionales en las provincias. Excusándose frente a diversas solicitudes, fomentaron la fundación de la Escuela Normal Provincial de Maestras en 1878. Pese a que en 1884 esta fue clausurada y se fundó la Escuela Normal Nacional de Maestras, seguida por otras normales en distintas ciudades de la provincia⁸⁹, el

en una zona con fuerte afluencia migratoria y actividad agropecuaria. Unos años más tarde, en 1918, se inauguró la Escuela Normal de Preceptores de Cruz del Eje (Lamelas, 2023).

clima político y el acceso de un sector clerical al control de la educación en los primeros años del siglo XX, dio lugar a un segundo intento de que la formación de maestros y maestras titulados en escuelas normales no fuese atributo exclusivo del gobierno nacional. De este modo, en 1906 se creó la Escuela Graduada Superior Normal Provincial de niñas, denominada “Juan B. Alberdi”, limitada en 1933 a escuela primaria. Pocos años más tarde, en 1909, se fundó la Escuela Normal Provincial para varones, emplazada frente a la plaza Vélez Sarsfield, suprimida en 1931 y transformada luego en la Escuela Primaria Gobernador José Vicente de Olmos.

Este trabajo se centra especialmente en dos de estas escuelas. La Escuela Normal Nacional de Maestras, fundada en 1884 y la Escuela Normal Provincial Alberdi.

Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba

La Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba se fundó en el año 1884, fecha que resulta tardía si consideramos la ley de 1875 que promueve la fundación de las primeras Escuelas Normales nacionales en las provincias. La resistencia clerical había logrado demorar esta decisión en la provincia (Roitenburd, 2000), erigiendo, en cambio, una Escuela Normal Provincial, fundada en 1878 en la que entre otros aspectos se enseñaba religión a las futuras maestras (Lamelas, 2022). Finalmente en 1884, el entonces gobernador Juárez Celman, en consonancia con el proyecto educativo nacional, hizo lugar al pedido del Ministro de Instrucción Pública de acogerse a la Ley de fundación de Escuelas Normales. El 10 de febrero por Decreto del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación Argentina, el Presidente Julio Argentino Roca determinó el nombramiento en la Dirección de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba a la profesora Francisca Armstrong, en la vicedirección a la profesora Francisca Wall, en la Escuela de Aplicación a las profesoras Antonia Alvarez, Natalia Tapia y a la celadora Albina Armstrong. En el Acta de designación de estas docentes, Eduardo Wilde, Ministro de Instrucción Pública de la Nación, utilizó adjetivo que alude al proceso en que se dio su fundación y la llama: la *deseada* Escuela Normal de Córdoba.

La fundación, que coincide con la clausura de la escuela provincial creada en 1878, no podría considerarse el fin de las dificultades materiales y de las disputas por la legitimidad en la formación de maestras, sino más bien una continuidad con los procesos que la preceden. Los

⁸⁹ Inscriptas en este proceso, se fundaron en Córdoba otras escuelas normales, además de la de la capital. En 1886 comenzó a funcionar la Escuela Graduada Municipal en la ciudad de Río IV, devenida dos años más tarde en Escuela Normal Nacional Mixta (Ganzer, 2021). En 1909 se fundó la Escuela Normal Nacional en Bell Ville. En 1910 se inauguró la Escuela Normal de Villa Dolores. En 1912 se abrió la Escuela Normal de San Francisco

primeros tiempos le supondrán a Francisca Armstrong esfuerzos en términos de negociaciones con el clero local, que en la figura del vicario Emiliano Clara y a través de una carta pastoral, instaba a los fieles a no enviar a sus hijas a la nueva escuela por la condición de protestantes de sus maestras. En términos materiales, la escuela funcionó en un local rentado hasta que cuatro años más tarde se inició la construcción del actual edificio, muy alejadas de las condiciones que remiten al imaginario de las escuelas palacio. Dos años después, Armstrong es reemplazada por Jenny Howard quien permanece dos años más en el puesto de directora. Posteriormente, hacia 1891, encontramos a Dina Quiroga como regente de la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal Nacional de Maestras, con la separación de las normalistas norteamericanas de la dirección de la escuela. El análisis en curso se centra en la consideración de algunos rasgos del proyecto pedagógico de esta regente.

La Escuela Normal Provincial de Maestras Juan Bautista Alberdi

Ya avanzado el siglo XX, y en continuidad con las disputas por la autonomía provincial y la definición de la orientación para la formación docente, se funda en 1906 la Escuela Normal Provincial Juan Bautista Alberdi. Ubicada en el centro de la ciudad capital, se trató de una importante institución Normal, de elevada matrícula para la época: un total de 1158 alumnos inscriptos, de los cuales 63 asistían al Jardín de infantes, 960 al curso de aplicación, 115 alumnas en la Escuela Normal, según un informe de matrícula del año 1915 (AHPC, Gob. 2, 1906 T.9, Fl.212). Su fundación se inscribe en un proyecto político educativo restrictivo, clerical, ligado a la posibilidad de contar con Escuelas Normales para formar maestras con un plan de estudios propio, que incluía religión entre las materias de estudio, con la contratación de un cura párroco para enseñarla, entre otros puntos que diferenciaban los programas de las normales nacionales de las provinciales. Sin embargo, el análisis de la vida cotidiana de la escuela, del perfil de sus directoras, sus proyectos pedagógicos, sus lecturas, ilustran un proceso no necesariamente lineal, con rupturas, resignificaciones, resquicios en los que el clima pedagógico de época iba permeando el proyecto institucional. Se hace foco en lo que se conceptualiza como su carácter paradójico en torno –especialmente- a los propósitos de su fundación y a la aparente contradicción que se presenta cuando se indaga en los proyectos pedagógicos y en las figuras de las directoras, mujeres, maestras, que tuvieron a su cargo la dirección de esta destacada institución formadora.

En sus inicios se destacan las disputas y luchas por la adecuación del plan de estudios al programa de las escuelas normales nacionales (Lamelas, 2022), las peticiones en torno a la defensa de los espacios (edificios, patio y biblioteca) y la conformación de una identidad institucional propia. Estas y otras cuestiones fueron constituyendo las tramas que atravesaron la vida cotidiana de la escuela y las prácticas pedagógicas que se entretijeron en el devenir de los años fundacionales.

Dos directoras: sus proyectos institucionales y prácticas de control y dirección escolar

Como mencionamos más arriba, en la investigación en curso, se seleccionan dos recortes que permiten reparar en el contexto socio-político, legal e institucional particular de desarrollo de la vida cotidiana de estas escuelas. Se plantean interrogantes respecto a los proyectos institucionales que sostienen, las orientaciones pedagógicas que buscaron imprimir a las escuelas en la formación docente, las tensiones con el tradicionalismo dogmático, posibles procesos de renovación metodológica y pedagógica.

Para la presente ponencia nos centramos en presentar, como se dijo, el análisis en curso de los proyectos y prácticas pedagógicas de dos mujeres que ocuparon puestos de dirección en estas dos escuelas formadoras de maestras. El primer caso analizado es el de Dina Quiroga, regente de la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal Nacional de Maestras hacia el año 1891. El segundo presenta a Francisca Ríos de Páez, directora de la Escuela Normal Provincial de Maestras Juan

Bautista Alberdi hacia 1910. El acercamiento a estas maestras, a sus trayectorias y sus prácticas, puede permitirnos desandar una clave historiográfica sostenida hasta el presente que enfatizó los aspectos homogeneizantes del proyecto normalista y desatendió el estudio de su especificidad institucional, de los proyectos educativos, los proyectos pedagógicos y las prácticas de cada institución.

Estas escuelas normales dan cuenta de un mismo proceso, la institucionalización del normalismo y comparten la característica de tratarse de escuelas para mujeres. Sin embargo, remiten a dos aristas diferenciadas. En un caso se trata de una normal nacional, fundada en un escenario local de disputas con la Iglesia Católica de Córdoba y precedida por una escuela provincial que se había creado no sin pocas dificultades por la Sociedad de Beneficencia. En el otro, de una escuela normal provincial, fundada años después (1906). Pese a mediar unos pocos años entre una y otra fundación resulta interesante tensar el cambio de clima político, social y educativo en los años que distancian ambas fundaciones. Uno de los puntos en que es necesario ahondar remite a reconocer las modificaciones en el contexto tanto político como pedagógico. El contexto y los alineamientos de las fuerzas políticas habían cambiado desde 1884 en la provincia. Luego de la Revolución del 90 el liberalismo se debilitó abriendo una nueva etapa de avance del Nacionalismo Católico en diferentes espacios políticos. Se reavivó en esa década un discurso pro autonomía, en el que el ámbito local se valoraba como más controlable (Roitenburd, 2000; Moyano, 2006). Esta tendencia se profundizaría en la primera década del siglo XX.

En este escenario local que recuperamos, atravesado también por un contexto nacional que influye y al que brevemente mencionaremos, nos proponemos mirar estas instituciones en diálogo con las prácticas cotidianas de ambas docentes para intentar, al menos en parte, recuperar algunos indicios sobre los proyectos institucionales y algunas de sus prácticas pedagógicas que llevaron a cabo. Con el fin de reconstruir algunos aspectos de los primeros años de funcionamiento de ambas escuelas, el principal foco consiste en retomar algunas reflexiones esbozadas en la investigación en curso para re pensar qué sentidos y significados adquirió dirigir, proyectar y formar en escuelas normales para estas dos mujeres, expresados en el análisis de sus proyectos institucionales y en indicios de sus prácticas.

Respecto a las fuentes con las que trabajamos, es necesario destacar que los archivos de ambas escuelas normales se caracterizan por la dispersión y falta de sistematización de los documentos. Sin dejar de lado estas consideraciones, podemos igualmente, hacerle preguntas a un conjunto disperso de documentación, especialmente administrativa, sobre los posicionamientos pedagógicos ante asuntos de la enseñanza y sobre algunas prácticas del cotidiano escolar. La lectura y análisis de este material está actualmente en proceso de análisis para construir categorías que puedan permitir la sistematización analítica de algunos de estos rasgos. Algunas de estas son: ideas pedagógicas con las que sustentan sus proyectos institucionales, discursos que enuncian sobre “el método”, el uso y la disposición sobre los espacios y los tiempos; prácticas que se busca afianzar o favorecer; prácticas que se pretende erradicar. De este modo, se destacan como ejes analíticos los posicionamientos pedagógicos de ambas maestras en relación a asuntos de la enseñanza y del gobierno escolar y, por otro, las características que asume su condición de mujeres ocupando esas posiciones.

Algunos avances en la indagación

En la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba la investigación en curso se apoya en el relevamiento de un conjunto de fuentes documentales, entre los que nos hemos detenido en un “libro de actas de conferencias semanales” del año 1891. En este libro se registran los encuentros

que sostienen siete maestras de la escuela de aplicación, a las que se llama directoras de grado, con la regente, la señorita Dina Quiroga.

Una primera cuestión en el abordaje de las fuentes es la consideración del contexto de producción y del lugar del enunciador. Sin pretensiones de profundizar en estos asuntos, pero sí como vigilancia de aquello que podamos “leer”, diremos que están escritas por una de las maestras que hace las veces de secretaria y que es ella, con sus subjetividades y sus conocimientos sobre la escritura la que pone palabras a la voz de sus colegas y de la regente. Tendremos en cuenta, entonces, que hay una selección de lo conversado que queda escrito y no se trata de una transcripción completa de las conversaciones que tuvieron lugar y que, esa selección se encuentra atravesada por las demandas que el tipo de texto supone y por su subjetividad. Por otro lado, estos documentos funcionan como registro público de aquello que se dice. En este sentido, están escritas para un posible lector que ocupa un lugar de autoridad en relación a quien escribe. Las actas podrían ser utilizadas para elevar informes a las autoridades o ser consultadas por inspectores u otros funcionarios del sistema.

En lo estudiado hasta el momento, nos fue posible construir algunas dimensiones en relación a los proyectos pedagógicos institucionales, a la dirección de las escuelas y a la formación docente. Ante la pregunta por lo que se espera de “una buena maestra”, encontramos referencias a los modos de ser y estar en la escuela, al método de enseñanza, a las sensibilidades y la condición de feminidad de las docentes que se presentarán en la ponencia.

Respecto al caso de Francisca Ríos de Paéz hasta el momento podemos aproximarnos a ciertas pistas que se presentan a partir de la lectura de documentos sistematizados en los libros de Gobierno que organizan la documentación administrativa de la escuela (AHPC, Gob. 2, 1910, T17). Este acercamiento nos permite formular o esbozar algunas primeras indagaciones en relación a las prácticas pedagógicas que dicha directora llevó a cabo durante su gestión. Durante sus primeros años en la posición de Directora (correspondientes a 1909-1910) Francisca destaca entre sus avatares pedidos concernientes a la adopción del plan de estudios de la escuela Alberdi, pedido que es reiterado en sus comunicaciones y que denuncia ante el inconveniente que generaba lo que llama la falta de programa (AHPC, Gob. 2 1910, T17, Fl.338). En estos pasajes del documento histórico que se consulta es posible reconocer cómo se reconfiguran y se articulan cuestiones de la normativa específica y de las prácticas pedagógicas. Como este ejemplo, existen otras vicisitudes y acontecimiento de la vida cotidiana escolar tales como los argumentos en relación al horario continuo y su conveniencia pedagógica (AHPC, Gob. 2 1910, T17, Fl. 331.) o lo concerniente a las “razones pedagógicas” que aluden pos de la defensa del “parque escolar” de la escuela (AHPC, Gob. 2 1910, T17, Fl.349). Estos elementos que se están sistematizando van permitiendo configurar algunas dimensiones de la cultura escolar y diversas prácticas pedagógicas que dan cuenta tanto de la agencia de esta directora frente a reglamentaciones y disposiciones de distinta índole así como recuperar algunas de sus posiciones tanto como docente-mujer, articuladas a su feminidad y formación docente. Con ellas intentaremos, al menos en parte, pensar en las articulaciones y tramas que se tejen entre las normativas y las prácticas, las resistencias y las adhesiones, las tensiones y devenires, aristas que se conjugan en las capas de un modo de vivir y pensar proyectos pedagógicos específicos.

Referencias

Fiorucci, Flavia, 2012, Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia en: Intelectuales, cultura y política en espacios regionales, Rosario, Protohistoria.

- Fiorucci, Flavia, 2014, Maestros para el sistema de educación pública, La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930), Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol. II, núm. 3, 2014, pp. 25-45 , 25 vol. II, núm. 3, 2014, pp. 25-45
- Ganzer, Yamila, 2021, La misión de educar. La trayectoria inicial del profesor normalista Sebastián Vera. Río Cuarto 1886-1888 en Rebolledo, Eunice y Lamelas, Gabriela (comps). Tramas en la Historia de la Educación desde Córdoba, CLACSO- CIFFYH-UNC. ISBN 978-987-813-007-1
- Lamelas, Gabriela, 2022, La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.
- Lamelas, Gabriela, 2023, Las Escuelas Normales de Córdoba: instituciones, sujetos y pedagogías en disputa. Artículo aceptado por la revista Cuadernos de Historia, Área Historia del Centro de Investigaciones “María Saleme Burnichon” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. ISSN Online 2422-7544
- Moyano, Javier, 2020, Las fuerzas políticas cordobesas entre el orden notabiliar y la ampliación de la democracia. Consideraciones en torno a los conceptos de derechas e izquierdas. Prismas. Revista de historia intelectual. Anuario, número 24. Anuario del grupo Prismas Centro de Historia Intelectual Departamento de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Quilmes
- Rodríguez, Laura y Petitti, Eva, 2022, Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969), La Plata, Teseo.
- Roitenburd, Silvia, 2000, Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo, Córdoba, Ferreyra.
- Southwell, Myriam, 2021, Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Fuentes

- Archivo del Arzobispado – Diarios Eco de Córdoba y Los principios
- Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba – Archivo de Gobierno 2 y 3
- Archivo de la Legislatura Provincial – Debates parlamentarios

ADA. Revista de la Agremiación del Docente Argentino (1951-1953). Prensa educativa y organización sindical docente durante el primer peronismo

"ADA. Revista de la Agremiación del Docente Argentino". Educational press and teachers union organization during first peronism

Sol Maluendez⁹⁰

Introducción

El 1 de junio de 1950 se realizó en el estadio Luna Park la asamblea que dio origen a la Agremiación del Docente Argentino. Un año después, el sindicato consiguió la personería jurídica y comenzó a publicar *ADA. Revista de la Agremiación del Docente Argentino* (en adelante, *ADA*). Un artículo incluido en su número inaugural la presentaba como “breviario de fe en los altos destinos del magisterio; es ímpetu de mística cristiana y peronista; y es, en esta hora blanca de la Patria, palpitación fervorosa, de la unión docente, total y definitiva”. Publicada entre 1951 y 1953, *ADA* se configuró como la publicación oficial de un sindicato docente explícitamente peronista. Posteriormente, el sindicato transitó un proceso de reorganización que devino en la configuración de la Unión del Docente Argentino, que publicó una revista homónima entre enero de 1954 y agosto de 1955.

La presente ponencia se enmarca en un proyecto de iniciación a la investigación que tiene el propósito de analizar históricamente la revista *ADA* para comprender el proceso de configuración de su programa editorial y sus vínculos con las políticas educativas del peronismo a comienzos de la década de 1950. Constituye un objetivo específico del proyecto mencionado inscribir la revista *ADA* en el contexto de los temas y debates auspiciados por las políticas educativas del peronismo atendiendo especialmente a las temáticas que atravesaban la relación entre el Estado y la docencia. En ese sentido, esta ponencia se propone explorar los vínculos entre los temas tratados en la revista y la agenda contemporánea del sindicalismo docente, en una coyuntura atravesada por grandes transformaciones sociales y políticas.

Este trabajo dialoga con los antecedentes del campo de estudios de la prensa educativa en Argentina, sumado a los aportes forjados por quienes han interpretado históricamente a las publicaciones periódicas y las dinámicas educativas del peronismo. En un libro de reciente edición, Horacio Tarcus (2020) da cuenta del dinamismo que tomaron las investigaciones sobre las publicaciones periódicas en los últimos veinte años y repara sobre el carácter programático de las revistas y sus propósitos de intervenir en debates contemporáneos a su edición, ya sea para fijar posición sobre tópicos establecidos, para delinear una agenda propia o para establecer relaciones de alianza, competencia o rivalidad con otros colectivos. En línea con estas precisiones conceptuales, Verónica Delgado (2014) describe a las revistas como espacios de realización y promoción de debates fundamentales y sostiene que historiar revistas significa, entre otras dimensiones, estudiarlas como formas privilegiadas de organización o intervención colectiva, en tanto estructuras de sociabilidad y modalidades asociativas dispuestas a publicitar, editar y circular la palabra impresa. A su vez, la prensa educativa en Argentina constituye un campo de estudio creciente dentro de la historia de la educación, reconociendo en las revistas un objeto de investigación autónomo que permite construir una historia de la educación atenta a los ámbitos de discusión, proposición y renovación de la educación a través del prisma de la cultura escolar, y

⁹⁰ IdiHCS - FaHCE - UNLP, La Plata, Argentina. solmaluendez@gmail.com

permitiendo comprender el cambio en educación desde una perspectiva atenta a los sujetos. Es en este sentido que Silvia Finocchio las conceptualiza como un artefacto cultural a cargo de diversos agentes y agencias del mundo educativo “donde se cruzan proyectos políticos, saberes pedagógicos, sensibilidades estéticas, creaciones intelectuales, experiencias institucionales, intereses sectoriales, además de la intención de generar capital económico” (Finocchio, 2009, p. 24).

ADA, la política educativa peronista y el sindicalismo docente

El propósito de este trabajo gira en torno a preguntarse cómo interpretar históricamente la revista de un sindicato docente nacido al calor de las transformaciones auspiciadas durante el peronismo, a fines de reconstruir las relaciones entre los temas tratados en la misma y la agenda del sindicalismo docente de la época. A tal fin, luego de recuperar lo conocido hasta el momento de la publicación, se recuperarán algunas dimensiones de análisis para ahondar en el contenido de la misma.

ADA ha sido incluida en la caracterización que Silvia Finocchio (2009) realizó de la prensa educativa en Argentina entre fines del siglo XIX y el siglo XX, específicamente en el universo de revistas destinadas a los docentes y la enseñanza. Por su parte, Jorge Levoratti y Mariana Kabat la han estudiado para reconstruir la matriz discursiva y las prácticas del sindicato que la editaba (Levoratti, 2020; Kabat, agosto, 2017). El primer número de la revista se publicó en julio de 1951, constituyendo 28 publicaciones hasta octubre de 1953, organizadas en 3 años con una frecuencia mensual. 22 de las mismas se encuentran disponibles en la biblioteca del CeDInCI y, al momento de la escritura del presente trabajo, se consultaron las primeras 18.

La revista se componía de 5 secciones: la sección doctrinaria, la gremial, la cultural, la didáctica y la informativa. Aunque en los índices aparecía este orden indicando cada sección y sus artículos, el desarrollo de la revista no seguía una consecución lineal entre secciones sino que los artículos de cada una se iban entremezclando. La extensión de cada publicación promediaba las 100 páginas que, en todos sus números, incluían ilustraciones e imágenes. En cada publicación, antes del índice se indicaba la Comisión Directiva del sindicato. La revista finaliza, en casi todos los números consultados, con un talonario de suscripción mensual a la publicación.

Según las primeras lecturas realizadas, la sección doctrinaria solía contener escritos referidos a la coyuntura política del momento, a la doctrina del justicialismo o a fechas emblemáticas tanto del partido como de la historia nacional, junto con discursos de Eva o Juan Domingo Perón. La sección gremial contenía novedades en torno a la actividad del sindicato, sea desde el trabajo de algunas de las Secretarías de la Comisión Directiva, la propia actividad de sus afiliados y/o dirigentes o instancias como asambleas o confederaciones. La sección cultural incluía artículos, en su amplia mayoría con su autoría consignada, referidos a discusiones educativas, artísticas, humanas, políticas y/o sociales, entre otras. La sección didáctica, por su parte, se limita en los números consultados a contener planificaciones de clase para todos los grados de la escuela primaria o elemental y cuenta con algunos artículos referidos a temáticas de interés para los y las trabajadores docentes.

Esta revista constituye la publicación oficial de un sindicato docente nacido al calor de las transformaciones auspiciadas durante el peronismo. Dentro de las investigaciones históricas referidas a las políticas y las prácticas educativas de los primeros gobiernos peronistas, el estado del arte publicado por Mara Petitti afirma que el peronismo ocupó la atención de investigadores e investigadoras del campo de la historia de la educación en términos de democratización o adoctrinamiento. A fin de abordar la politización de la población y de las prácticas sociales, las fuentes más transitadas han sido los rituales, los contenidos curriculares y los libros escolares.

Según Petitti, el desafío radica en "desmitificar aquellas fuertes afirmaciones que tienden a reducir la política educativa durante el peronismo (...) a partir de complementar el estudio de la acción

estatal con el de las prácticas y percepciones de aquellos actores sociales destinatarios de la política educativa." (Petitti, 2012, p. 224). El propósito de analizar la revista ADA desde la historia de la educación busca abordar esta indicación, reconociendo en las publicaciones periódicas un objeto de estudio en sí mismo que permite ahondar en las prácticas del sindicalismo docente en tanto actor social dentro de la política educativa del peronismo.

Asimismo, ADA se inscribe en una larga tradición del sindicalismo docente argentino que se remonta a fines del siglo XIX. Según Martín Acri (2012), a partir de 1880 se consolida entre los y las docentes de nuestro país un proceso de reflexión y concientización sobre sus condiciones laborales que resultaron en distintos procesos de organización sindical, sosteniendo a la vez un proceso de reafirmación de una identidad particular en tanto profesionales y trabajadores de la educación. En los términos de Gonzalo Martín Gutiérrez (2015), el campo sindical docente durante los años de publicación de esta revista se encontraba signado por una serie de temáticas puntuales que atravesaban la relación entre el Estado y la docencia. Durante los años 50', las proclamas más recurrentes entre los sindicatos docentes eran la sanción del Estatuto docente, las reivindicaciones salariales y las condiciones de trabajo.

Algunos pasajes de la revista resultan particularmente relevantes a los fines de la presente ponencia. En primer lugar, a partir del 6to número de la revista y en todos los siguientes la misma incluye en su portada "adherida a la C.G.T" debajo del título. La Confederación General del Trabajo, central sindical argentina fundada en 1930, sostiene una mayoría peronista desde 1945. En 1950, una modificación del Estatuto de esta central sindical la incorpora al Partido Peronista. De cara a las elecciones presidenciales de 1951, la C.G.T es uno de los principales actores que trabajaron en pos de la fórmula Perón-Perón, impulsando la candidatura de Eva Perón a la vicepresidencia. Aunque en el 6to número ADA se enuncia adherida a la C.G.T, la 1era publicación de la revista inicia con palabras rectoras de Perón y continúa con tres artículos referidos a la figura de Eva y su relación con docentes y niños. La 2da publicación contiene una ilustración que consignaba: "90.000 docentes propiciarán la fórmula Perón-Evita. Acto Central, Entre Ríos e Hipólito Irigoyen. Viernes 10 a las 17:30"². En el tercer número de ADA, una ilustración similar titula "La docencia reclamando para la patria el binomio de la argentinidad. Perón - Eva Perón"⁹¹. Una convocatoria similar aparece en un recuadro del 5to número de la revista, afirmando que "(...)la docencia ratificará el 11 de noviembre su lealtad incommovible a Perón, Eva Perón (...)"⁹².

Por otro lado, el 8vo número de la revista incluye en uno de sus primeros artículos, dentro de la sección gremial, un texto titulado "Anhelos del Gremio para el Segundo Plan Quinquenal"⁹³. Este escrito es una carta dirigida al Presidente Perón en donde la Agremiación describe el estado desituación del gremio docente, junto con una serie de propuestas a ser incorporadas en el próximo plan quinquenal. La situación actual se describe a través de tres falencias: la ausencia de servicios de salud, de proveedurías y de colonia de vacaciones. Luego, el proyecto de realizaciones presentado incluye la sanción de un Estatuto del Docente y la construcción de barrios para los docentes, de viviendas mínimas para el maestro de campaña, del Policlínico Docente, de proveedurías, hoteles de turismo para el docente, de la Sede Central de la ADA y del Club del Docente. A su vez, de no ser viables las propuestas mencionadas se solicita la creación de la Dirección General de Acción Social Para el Docente que permita garantizar asistencia médica integral, colonias de vacaciones y asistencia económica⁹⁴. En el mismo número, dentro de uno de los artículos de la sección cultural, se incorpora una especie de anuncio que indica: "La

⁹¹ ADA, año 1 número 2, 1951, p. 3

⁹² DA, año 1 número 3, 1951, p. 2

⁹³ ADA, año 1, número 5, 1951, p. 146

⁹⁴ ADA, año 1 número 8, 1952, p. 10 y 11

Agremiación del Docente Argentino integra con sus representantes cuatro comisiones especiales, nombradas por el Ministerio de Educación para abocarse al estudio de las siguientes cuestiones: a) Revisión de la Organización del Ciclo Básico b) Problemas atinentes a la redistribución del Personal c) Supresión de los aranceles a estudiantes secundarios e) Supresión del Sábado lectivo"⁹⁵.

Los pasajes mencionados permiten, incipientemente, identificar una vinculación entre la agenda de la revista y las discusiones del campo sindical docente de la década del 50'. La relación con la C.G.T, la sistematización de un estado de la cuestión docente y la enumeración de un conjunto de propuestas ligadas a las condiciones laborales de los y las docentes nos muestran una Agremiación activa con intenciones de amplificar una serie de debates tanto a sus colegas como a sus dirigentes.

Conclusiones

En esta ponencia hemos repasado cuáles son los principales antecedentes que permiten investigar históricamente la publicación del primer sindicato docente oficialmente peronista en Argentina. La prensa educativa, el sindicalismo docente y la historia de la educación durante el peronismo constituyen los principales campos de referencia sobre los cuales se inscribe este trabajo y el proyecto de investigación que lo enmarca. La reconstrucción y el análisis de ADA busca robustecer los antecedentes mencionados y, en términos de cubrir una vacancia, procura analizarla como objeto de estudio autónomo.

La Agremiación del Docente Argentino fue una experiencia de corta duración, cuyo ocaso devino en la fundación de la Unión del Docente Argentino. La disolución de la Agremiación y la posterior fundación de la UDA parecieran estar atravesadas por disputas y tensiones entre los y las docentes, sus referencias gremiales, la C.G.T y el mismo Perón (Levoratti, 2020). Habiendo reconocido la pronta adherencia de ADA a la C.G.T, queda pendiente ahondar en las vinculaciones entre el sindicato, la mencionada Confederación y el peronismo para abonar a la comprensión del devenir del sindicalismo docente en la época en cuestión.

A su vez, reconociendo en la agenda de temas de ADA las principales proclamas del campo sindical docente de su época, de aquí en adelante queda pendiente desarrollar cómo se encolumnaba la Agremiación en temáticas extensamente tratadas en el mismo y preguntarnos por las novedades que esta publicación posiblemente le imprimió al mismo.

Las vinculaciones entre las políticas educativas peronistas y los debates y demandas presentados y amplificados por ADA, posibles tanto en términos de tensiones o de acuerdos, consolidan otro conjunto de temáticas a abordar en el futuro del presente proyecto de investigación.

Referencias bibliográficas:

- Acri, M. (2012). *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881 – 1930)* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Delgado, V. (2014). Algunas cuestiones críticas y metodológicas en relación con el estudio de revistas. En V. Delgado, A. Mahile y G. Rogers (Coord.), *Tramas impresas.Publicaciones periódicas argentinas* (pp. 11-25). La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

⁹⁵ ADA, año 1 número 8, 1952, p. 41

- Gutierrez, G. (2015). *Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC*. Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados.
- Kabat, M. (agosto, 2017). *Los sindicatos docentes bajo el primer peronismo*. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Levoratti, J. (2020). “Para un maestro no debe haber nada mejor que otro maestro”: El discurso de la revista sindical didáctica de la Unión de Docentes Argentinos. *PolHis. Revista bibliográfica del Programa Interuniversitario de Historia Política*, 26(13), 342-373.
- Pettiti, M (2012). Notas en torno a los estudios sobre educación durante el primer peronismo. *A Contracorriente*, 9(3), 199-124.
- Tarcus. H. (2020). *Las revistas culturales latinoamericanas. Giro material, tramas intelectuales y redes revisteriles*. Buenos Aires: Tren en Movimiento Ediciones.

La cuestión de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación: federalización y repedagogización de la Educación Física infantil (1963-1983)

The issue of the National Directorate of Physical Education, Sports and Recreation: federalization and repedagogization of children's Physical Education (1963-1983)

Daniela Mansi⁹⁶

Palabras clave: Educación Física Infantil - Formación Docente - Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación

La cuestión de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación: saberes y prácticas en torno a la Educación Física infantil

Este trabajo se propone analizar el papel que tuvo la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación como entidad estatal encargada de motorizar políticas públicas que repararon sobre la Educación Física y su formación profesional desde 1963, año de su creación. Particularizamos la mirada en la configuración de la Comisión de Educación Física Infantil, un espacio constituido por especialistas dentro de la Dirección Nacional que configuraron un plan de *federalización y re-pedagogización* de la formación profesional sobre la enseñanza de la Educación Física para las infancias.

Para su indagación, asumiremos la definición de políticas públicas desarrollada por Oscar Oszlak y Guillermo O'Donnell (1981) como el conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una *cuestión* que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. Además las políticas públicas dan cuenta de lo que los gobiernos hacen o pueden hacer, como así también los propósitos que persiguen, los recursos materiales e inmateriales que movilizan y los conflictos de intereses. Entonces pueden ser definidas como el “resultado de la actividad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (Meny y Thoenig, 1992, p. 89). En este sentido, las políticas públicas no son un acto reflejo o propuestas aisladas, más bien remiten a un conjunto de iniciativas que permiten inferir la posición del estado frente a una *cuestión*, siendo estas “los asuntos (necesidades, demandas) socialmente problematizados” (Oszlak y O'Donnell, 1981, p. 110).

En este sentido, si bien la Educación Física en tanto disciplina escolar fue motivo de preocupación desde la consolidación del Estado-Nación y su institucionalización dentro del sistema educativo argentino (Galak, 2012), durante el correr del siglo XX se configuraron entidades estatales que asumieron la responsabilidad de direccionar políticas públicas que repararon sobre la Educación Física y el Deporte en Argentina y que inauguraron un período en el cual la educación de los cuerpos y las infancias se convirtieron en objeto y sujetos de preocupación e interpelación del campo en cuestión.

Concretamente, en el año 1938 se creó la Dirección de Educación Física dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación encabezada por César Vázquez. Una de las políticas concretas de la Dirección de Educación Física fue impulsar la creación en 1939 del

⁹⁶

CONICET-IdIHCS-UNLP/UNLu/UFLO.
Danielamansi19@gmail.com

Buenos Aires, Argentina.

Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” en la sede de San Fernando y modificar en 1940 los planes de estudios de la materia escolar.

Años más tarde, en 1947 se creó el Consejo Nacional de Educación Física perteneciente al Ministerio de Guerra. Durante el segundo gobierno peronista (1952-1955) se buscó centralizar en la Dirección de Educación Física las cuestiones sobre la planificación y control de la disciplina (Levoratti, 2022) y además se vehiculizaron diversas políticas públicas que impulsaron la democratización de la Educación Física y el Deporte.

En efecto, la primera institución estatal destinada a motorizar políticas públicas que repararan sobre la Educación Física se creó en 1938 y funcionó ininterrumpidamente (con otras denominaciones y dependencias) durante los años posteriores.

Tiempo después, el 29 de abril de 1963 se creó la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR) por el decreto de Ley N° 3130, que encontró sus cimientos en las entidades anteriormente nombradas, pero que adoptó preocupaciones divergentes y se diferenció de las políticas estatales puestas en marcha hasta el momento.

Su génesis se encuentra particularmente en la Dirección General de Educación Física y en los discursos de su entonces director: el Profesor Ramón Muros. Dicho funcionario entregó el 7 de febrero de 1963 un informe al Ministerio de Educación y Justicia de la Nación proponiendo la creación de la Dirección Nacional.

Las preocupaciones de Muros se focalizaron en la importancia del desarrollo de políticas públicas destinadas a la óptima enseñanza de la Educación Física infantil. El entonces Director, alegó que la Dirección General de Educación Física dirige, orienta y supervisa únicamente los establecimientos de enseñanza media del país dejando a la Educación Física para las infancias sin conducción específica. Particularmente, manifestó a partir de su asistencia en congresos y conferencias internacionales que el problema de la educación física infantil ha sido enfáticamente destacado y que además advierte la importancia de su desarrollo para la formación de la niñez. En este sentido, Muros colocó en la agenda política de la Educación Física no sólo a las infancias sino además que interpeló a la formación profesional encargadas de su educación corporal.

Bajo esta premisa, propuso que el proyecto de ley que impulsa la creación de una Dirección Nacional promueva una organización realista de la Educación Física en cada escuela y redacte un *programa* actualizado para su desarrollo. En relación con ello, las políticas que reparan sobre la enseñanza de la Educación Física infantil emergen de una necesidad y un vacío. Por un lado, Ramón Muros alegó que la disciplina carece de programa propio y dirección a nivel nacional, y por otro lado, que hay una necesidad social de impulsar políticas que atiendan sobre ella en intentos de asemejarse a los sistemas educativos que el Director General caracteriza como de *‘vanguardia’*.

En efecto, comenzó un período en el cual se modularon discursos sobre la Educación Física infantil en tanto disciplina escolar y su preocupación sobre la formación docente en este tópico. Creada la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, entidad estatal dependiente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación que accionó entre 1963 y 1993, asumió en el artículo 5° de su decreto (1963) “atender a la formación, perfeccionamiento y actualización de los docente de educación física”, particularizando la mirada en el nivel primario y preescolar. Vale esclarecer que, en un primer momento se manifestaba nivel preescolar para hacer alusión a las niñas y los niños de 5 años, y tiempo después, comenzaron a delinearse propuestas pedagógicas de Educación Física para la edad de tres a cinco años.

Para asumir estas responsabilidad y profesionalizar aún más la formación docente, desde la Dirección Nacional se creó el 24 de agosto de 1966 por la disposición N° 517, emitida por el Director Nacional Profesor Hermes Pérez Madrid, una Comisión denominada “Educación Física

Infantil” encargada de elaborar acciones en relación a la enseñanza de la Educación Física en el nivel primario y preescolar. Tal comisión fue supervisada por el Inspector General, el Profesor Jorge Sánchez, presidida por la Inspectora Profesora María del Carmen Romasanta de Rapela e integrada por un colectivo de docentes de Educación Física: Alberto Dallo, Lady Elba González, Carlos Raris, Helga de Holze, Alfredo Robles, Horacio Santucci, Isabel Drumel, Luis Cabrera y años después, Jorge Gómez.

La disposición emanada desde la Dirección manifestó que la Comisión posee obligaciones fundamentales, siendo prioritariamente: a) elaborar un *programa* de Educación Física para el nivel primario, b) elaborar un *programa* para ser aplicado en cursos intensivos de capacitación para maestros en Educación Física infantil y c) elaborar un *programa* para ser aplicado en cursos de perfeccionamiento para profesores de Educación Física.

Los cursos y capacitaciones docentes fueron dirigidos y financiados por la Dirección Nacional, entidad que procuró que la formación profesional de Educación Física infantil llegue, en buena medida, a todo el territorio argentino y rompa con la centralización de los Institutos Nacionales. Con esto queremos decir, que la Dirección Nacional promovió la *federalización* de la formación docente de Educación Física infantil impulsando capacitaciones en buena parte de las provincias argentinas. Entonces, la enseñanza de la didáctica de la Educación Física infantil comienza un período de *legitimación* de los roles profesionales para el nivel primario y tiempo después para el nivel preescolar, dejando atrás una etapa de escasa formación docente en este tópico. Además, tales cursos de capacitación interpelaron no sólo al campo de la Educación Física sino además al campo docente del nivel preescolar, ya que las clases de Educación Física en los jardines de infantes eran desarrolladas por las propias maestras de sección, habiendo escasos cargos de Educación Física en el primer eslabón educativo.

La divulgación de los cursos se vehiculizó en diversos espacios. Uno de sus principales ámbitos de divulgación fue a través de las publicaciones que la propia Dirección Nacional realizaba periódicamente: los Boletines Informativos que funcionaron en el período 1965-1967, 1969-1971 y 1975 – 1977 y un año más tarde las Hojas de Noticias, que se difundieron entre 1978 y 1979. Si bien la Dirección Nacional procuró construir espacios públicos tanto de divulgación como del desarrollo de los cursos, su promoción se impulsó también en el ámbito privado del campo revisteril. Particularmente, la Revista de la Educación Física y el Deporte de la Editorial Stadium configuraron en una de sus secciones espacios para publicitar los cursos, capacitaciones y congresos que se realizaban desde la Dirección Nacional. Es importante señalar que las publicaciones de la revista adquirieron un carácter protagónico en el campo de la Educación Física y la formación profesional, construyendo discursos y sentidos sobre la cultura física tanto nacional como transnacional.

Propósitos y programas de la Comisión de Educación Física Infantil

Como hicimos mención, la Comisión de Educación Física Infantil portó en sus objetivos prioritarios consolidar *programas* sobre la enseñanza de la Educación Física para las infancias y consecuentemente *federalizar* los cursos de formación profesional en éste tópico. Tales objetivos desembocaron en la configuración y publicación de programas que repararon sobre la enseñanza de la Educación Física infantil, particularmente en las edades de 5 a 12 años. Es decir, interpelaron a la didáctica de la enseñanza de la Educación Física en las infancias consolidando nuevos sentidos a las prácticas pedagógicas en el nivel primario y preescolar.

Precisamente, los programas se tradujeron en una publicación en el año 1967 que contó de dos volúmenes y formaron parte de la “colección didáctica” que la Dirección Nacional comenzó a elaborar.

Ambas publicaciones que conformaron el corpus teórico de los programas “se tratan de un planteo pedagógico del problema, un modo de enfocar el tema, una manera de sistematizar las actividades” además manifiestan que “constituyen una valiosísima contribución a la solución de los problemas de la enseñanza de la Educación Física infantil en el período de la vida más importante para la formación del ser humano” (DNEF,DyR, 1967, p. 6). A partir de estas justificaciones que emanen de los propios planes, tales programas se caracterizaron por ser un *recetario* de ejercicios, tareas y actividades minuciosamente planificadas que direccionaron las propuestas de enseñanza de la Educación Física para las infancias.

Cabe señalar, que a partir de la década del '60 del siglo XX, la formación docente en general y de la Educación Física en particular, se encontró dominada por la corriente pedagógica *tecnocrática* la cual implanta en el centro de las prácticas pedagógicas el planeamiento, la programación y control para la eficiencia (Southwell, 1997). Desde tal concepción, se proporcionó un entrenamiento para las tareas, que se reflejó en la importancia de ‘aprender a hacer’ de manera descontextualizada. En esta atmósfera donde la formación docente en Educación Física se vehiculizó hacia la construcción de técnicos en el área, la concepción del *didactismo* surgió con fuerzas en clave de renovación pedagógica, ya que el mismo permitiría resolver los problemas de la enseñanza a partir de la implementación de tecnologías eficientes para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. De tal forma, los programas fueron utilizados como tecnologías para llenar el vacío existente respecto a la formación docente, posicionamiento pedagógico y enfoques didácticos teniendo como eje transversal la enseñanza de la educación de los cuerpos infantiles. En efecto, la Comisión se encargó de *repedagogizar* la Educación Física infantil y construir programas que impacten sobre sus métodos de su enseñanza y que interpelen la formación profesional. Los programas se utilizaron como una herramienta que se reflejaran en las prácticas pedagógicas y que a su vez interpele e intensifique la formación de profesionales en el área, dejando atrás un período *problemático* en el cual la Educación Física para las infancias era atendida de manera escasa por políticas públicas a nivel nacional. Por otra parte, al tener carácter nacional, los programas portaron como propósito *unificar* el currículo de la Educación Física infantil, es decir, si la Dirección Nacional impulsó la federalización de la Educación Física para las infancias, la consolidación de programas didácticos para la disciplina intentó unificar las propuestas pedagógicas y sus propósitos en el territorio argentino. En este sentido, los programas asumieron una perspectiva *instrumental* respecto al saber-ser docente de Educación Física y la impronta *tecnicista* que se recupera en sus propuestas.

A modo de cierre

La creación de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación direccionó diversas políticas públicas que repararon sobre la enseñanza de la Educación Física escolar y su formación profesional e impulsó la configuración de la Comisión de Educación Física Infantil para interpelar la enseñanza de la Educación Física destinada a las infancias. Precisamente, el impulso por federalizar la formación docente en este tópico, consolidó nuevos saberes y prácticas sobre la didáctica de la Educación Física para las infancias. Además, cabe señalar que hacia finales de la década de 1960 se configuraron diversos programas para la formación y actualización profesional, es decir, es decir que asumieron el carácter de ser herramientas y materiales que dieron respuesta al vacío pedagógico y didáctico que la disciplina atravesaba. Tales programas fueron fundados a partir de una concepción *tecnocrática* e *instrumental*, consolidando una re-pedagogización de la enseñanza de la Educación Física para las infancias. En este sentido, podemos asumir que la Comisión de Educación Física Infantil configuró la unificación de saberes respecto a la enseñanza de la educación corporal de las infancias a partir de la *federalización* de saberes y prácticas que abordan su didáctica.

Bibliografía

- DNEF, D. (1967). *Educación Física Infantil. Volumen I y II*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Galak, E. (2012). Del dicho al hecho. El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. *Tesis inédita de doctorado*. Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Levoratti, A. (2020). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963-1983). *Espacio Abierto*, 110-129.
- Meny, I., & Thoenig, J.-C. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel S.A.
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *REDES*, 99-128.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: El legado del espiritualismo y el tecnocratismo, 1955-1976. En A. Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Las Ciencias de la Educación en los Profesorados de la Provincia de Santa Fe (1964-2023)

Educational Sciences in the Teachers of the Province of Santa Fe (1964-2023)

Silvana Delgado⁹⁷

Palabras clave: Ciencias de la educación, Perspectiva federal, formación docente.

Introducción

La ponencia tiene como objetivo abordar el proceso de creación, institucionalización y conformación de saberes de la carrera de ciencias de la Educación en los institutos de profesorado de la provincia de Santa Fe en los últimos casi sesenta años. La temática delimitada resulta sumamente interesante, ya que, en las últimas décadas, se registra en el campo de la historia de la educación una proliferación de trabajos que, de una manera directa o tangencial, abordan cuestiones relativas a la institucionalización y avatares de las carreras de Ciencias de la Educación. Sin embargo, estos trabajos suelen privilegiar las universidades nacionales en su indagación. En este sentido, el análisis arroja luz sobre la conformación de la carrera de Ciencias de la Educación en un nivel institucional frecuentemente subestimado por la bibliografía especializada. Asimismo, la relevancia se advierte por la perspectiva federal del análisis, que presenta los límites de las macro-interpretaciones, pensando en la historia en donde la experimentación pedagógica y los estilos institucionales cobran relevancia y caracterizan recorridos comúnmente no considerado.

Contenido

La provincia de Santa Fe tiene una extensa trayectoria en relación con esta carrera de profesorado que se inicia, como veremos más abajo con mayor detalle, a mediados de la década de 1960. Época en la cual el sistema de educación superior en Argentina presentó una enorme expansión que diversificó su oferta y modifica la estructura de la tradicional universidad, de manera que queda dividido en educación universitaria y no universitaria.

En la actualidad, la carrera se dicta en cinco institutos, distribuidos en diferentes puntos de la provincia: IES N° 2 “Joaquín V. González”, (Rafaela); IES N° 3 “Eduardo Lafferriere” (Villa Constitución); IES N° 4 “Ángel Cárcano” (Reconquista), IES N° 7 “Brigadier General Estanislao López” (Venado Tuerto) e IES N° 28 “Olga Cossettini” (Rosario).

Es importante detenernos brevemente en la historia de la carrera en la provincia para contextualizar su anclaje territorial, así como la impronta propia que asume en cada instituto. De esta manera descentrar la historia de las ciencias de la educación en argentina, para mostrar en qué medida los aportes provinciales nos permiten construir una historia nacional más rica y compleja sobre el campo. Se pretende incorporar una mirada descentralizada que integre trayectorias, ritmos y velocidades de los espacios provinciales, regionales y locales.

Cabe aclarar que esta perspectiva es pensada como una oportunidad para desnaturalizar ciertas nociones e incorporar nuevos elementos, contemplar perspectivas con el fin de incorporarlas a nuestras prácticas pedagógicas. Pero no se trata de desvincular los conocimientos históricos

⁹⁷ IES N° 7 “Brigadier Estanislao López”, Venado Tuerto, Argentina.
delgadosilvana@hotmail.com, silari2002@gmail.com

producidos en los diferentes institutos de la provincia de aquellos enmarcados en el ámbito de las grandes universidades del país, sino de estrechar sus vínculos al encontrar puntos de contacto que nos permita distinguir enfoques, pero también articularlos, para poder percibir particularidades y ensamblajes.

En Argentina el sector no universitario se consolidó en propuestas de educación técnica y de formación docente, esto hace que la oferta sea variada y no tenga un perfil claro. En el periodo de años que estamos refiriendo (de 1965 a 1975) la formación de docentes de nivel inicial y primario, que se desarrollaba en las escuelas normales, de nivel medio, pasan a formar parte del terciario junto con los institutos de profesorado. La formación docente a partir de los años sesenta se desarrolla bajo una lógica eficientista, un docente con perfil técnico, propio de la ideología desarrollista.

En la provincia de Santa Fe la educación superior no universitaria comienza a organizarse en la década de 1960 “...en 1959 se dictó la ley N°4910 que aspiraba a reorganizar las escuelas normales provinciales con asiento en las cabeceras de departamento”, Berra (2011: 90). Poco después tuvo lugar la creación de los institutos de profesorado para la educación secundaria que comenzaron a funcionar anexos a las escuelas normales con las que, en general, compartieron históricamente el edificio. En esos años se inauguraron el ISP Nro.4 de Reconquista (1962), el ISP Nro. 3 de Villa Constitución (1964), el ISP Nro. 2 de Rafaela (1964) y el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto (1965).

De estos profesorados, dos ofrecían entre sus propuestas formativas el Profesorado en Ciencias de la Educación: el ISP 2 de Rafaela y el ISP 7 de Venado Tuerto. Los ISP de Reconquista y Villa Constitución incorporarán la carrera en 1988 y 1990, respectivamente. Estas instituciones y otras fueron cubriendo las principales ciudades del interior santafesino, ofrecieron una posibilidad de profesionalización para aquellos jóvenes que no podían trasladarse a las grandes ciudades. También significó una oportunidad de especialización y perfeccionamiento para personas que ejercían la docencia sin título específico. “...ofrecieron, por sus horarios de funcionamiento, por su distribución geográfica, y por las carreras que incluyeron las posibilidades de estudio para un amplio número de adolescentes y adultos que, por razones económicas, familiares y de otra índole no podían desplazarse a grandes ciudades de la provincia o de otras provincias”, Ossanna, et al. (1997:405).

Como podemos advertir, en estas instituciones la carrera de Ciencias de la Educación surge vinculada en buena parte de los casos a los profesorados anexos a las escuelas normales. De esta manera la formación de docentes de secundaria, en estas ciudades, queda relacionada al normalismo, compartiendo en una primera instancia edificio y luego unificando, cuando se produce la ya mencionada terciarización del magisterio, un solo instituto de educación superior. Por ello, la corriente normalista tuvo una gran influencia en la formación de los nuevos profesorados que asumieron la gramática escolar de la cultura normalista.

La denominación de la carrera en los institutos que surgen a mediados de los años 60 fue Profesorado de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación (según Decreto 02249/67) y el título fue Profesor/a de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación. Los certificados analíticos expedidos a partir del año 1973 cuentan con una inscripción que dice “Estudios con validez establecida por la Ley Nacional Nro. 19988 y regímenes provinciales concordantes”. Esta ley tuvo como propósito confirmar en los hechos los principios federalistas reconocidos en la Constitución Nacional y resolver las cuestiones vinculadas a los títulos provinciales, brindándoles plena vigencia en el orden nacional.

Cabe señalar que esta carrera al haber surgido con la denominación “Ciencias de la Educación” en lugar de “Pedagogía” refleja la circulación de los debates epistemológicos que se estaban llevando por entonces en el campo educativo, y que replantearon la redefinición del objeto de estudio. Al

respecto señala Carlino (1993) que “la concepción pedagógica frente a la cual los nuevos paradigmas vienen a discutir puede caracterizarse por tres atributos: es una concepción general (...) es práctica y es utópica-prospectiva...” (p.51). Estos cambios reflejan la manera en que el espiritualismo dominante iría cediendo espacios a las nuevas tendencias científicas. Estas propuestas conllevan una nueva forma de entender la ciencia y el camino abordado para el problema de la educación, buscando basamentos en clave positivista y relegando la influencia pedagógica de la filosofía a la pedagogía. Según Vicente (2015), se trata de una diversificación del campo educativo, que se inclinó por fortalecer las prácticas educativas y abonar a la modernización desarrollista desde la dimensión científica.

Es así como en estos años las Ciencias de la Educación se afianzaron institucionalmente a través de la fundación de los departamentos en distintas universidades, y de una importante producción científica sobre educación. Además, como señalamos, se da la creación de la carrera en los profesorados de la provincia de Santa Fe. La línea de pensamiento se enmarcaba en un pensamiento predominantemente especulativo, con énfasis en los valores económicos. Su incorporación pretendía organizar el sistema educativo alrededor de nuevas categorías pedagógicas: rendimiento, productividad, calidad, eficiencia y que requerían la tecnificación de los procesos educativos.

Las Ciencias de la Educación en Rafaela y Venado Tuerto, desde sus orígenes hasta 1975, sufren numerosas interrupciones y modificaciones institucionales, que de alguna manera se relacionan con las lógicas pedagógicas imperantes que hemos descripto en el párrafo anterior. En el ISP Nro. 4, egresó la primera promoción en 1967, la carrera estuvo abierta 5 cohortes (aproximadamente) y se cerró en 1972. En el IES Nro.7 egresa la primera estudiante en 1968, ese año no abre la carrera, se vuelve a abrir en 1969 y ya no más, siguen esas cohortes hasta terminar en 1972, según consta en libros institucionales, desde 1975, la sección sigue en calidad de Departamento en Ciencias de la Educación, como soporte técnico, pedagógico y asesor de las demás carreras.

Durante los primeros años de la carrera en los institutos de la provincia, la misma se institucionalizó y constituyó un campo propio, mediante sus vinculaciones con el resto del sistema educativo en la zona. Esta ligadura genera particularidades que nos lleva a pensar las ciencias de la educación en ciudades del interior de la provincia de Santa Fe y en Instituciones de Educación Superior no Universitarias, que se entrelazan con contextos locales y presentan rasgos que aportan al estudio del campo pedagógico en los años 60 y 70.

Es importante aclarar que nos interesa reconstruir estas particularidades para entender similitudes o diferencias respecto al dictado de la carrera en las Universidades. Los trabajos sobre la carrera en las Universidades plantean que las Ciencias de la Educación se estructuraron a partir de carreras preexistentes, los viejos profesorados de pedagogía. En Rafaela y Venado Tuerto se crea en escuelas normales. Este punto las asemeja a la carrera en una universidad puntual, la del Litoral, que había creado la facultad de ciencias educacionales y económicas en 1920, tomando como sede la escuela normal del Paraná. Generando de esta manera vínculos y tensiones entre las ciencias de la educación y el normalismo.

Lo que nos interesa de estas disputas es reconocer la influencia del normalismo en las ciencias de la educación de la región. Este punto resulta sumamente significativo si tenemos en cuenta que, además de nacer en la sede de escuelas normales, durante los primeros años de vida de la carrera en los dos institutos, eran varios los profesores que habían estudiado en Paraná. Es importante aclarar que estas vinculaciones, que hemos intentado señalar, entre la carrera de Ciencias de la Educación en Paraná con las de Rafaela y Venado Tuerto, no son lineales ni mecánicas, ya que cada una de las dimensiones posee una lógica diferente, enmarcada en un ámbito local.

La clausura y la inestabilidad de estas propuestas formativas, que desde principios de los 70 y hasta 1988, permanece cerrada en los institutos de la provincia, se da en un contexto tecnocrático y

de fuerte inestabilidad política que lleva un creciente autoritarismo, que de alguna manera prepara el terreno al golpe de estado del año 1976. Durante el denominado “Proceso de Reorganización Nacional”, la carrera en las Universidades, también, sufre inestabilidades.

En el caso del actual IES Nro. 28 “Olga Cossetini” de la ciudad de Rosario la historia de la carrera ofrece particularidades que es preciso considerar. Los orígenes de esta institución se sitúan en la Escuela Normal Superior Nro. 1 creada en Rosario a fines del siglo XIX , se abren los profesorados de *Ciencias y Letras*, y que en el año 1935 incorpora el funcionamiento de una Sección de Lenguas Vivas (francés e inglés). En 1953 se cambian las denominaciones de los profesorados. El de Ciencias pasa a ser el de Matemática, Física y Cosmografía, el de Letras a Castellano, Literatura y latín y el de Lenguas Vivas se organiza en Profesorado de Francés y Profesorado de Inglés. En el año 1969 se solicita la creación de un Departamento de Materias Psicopedagógicas, como un punto de partida para un futuro profesorado en Ciencias de la Educación.

Es recién en 1981 que se abre el Profesorado en Filosofía, Psicología y Pedagogía. El mismo estaba destinado a formar docentes para el nivel secundario. El Plan de estudios fue puesto en marcha teniendo en cuenta el Decreto N°1159 del Ministerio de Educación de la Nación y el Decreto N°416 de 1972. En 1984 la carrera pasó a llamarse “Profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación.

A partir de los primeros años de la década del 80, se llevó a cabo un proceso de recuperación de los regímenes de gobiernos democráticos, orientado a modificar el modelo de desarrollo imperante e iniciar un proceso de reestructuración de la economía tendiente a incorporar a la región al flujo del intercambio mundial de bienes y servicios, Tiramonti (1997). Aunque en la práctica la tendencia principal se manifestó en la declinación del crecimiento productivo, la desinversión, la caída del empleo, la concentración económica y la alta inflación. Estas experiencias generan a fines de la década la caída del gobierno de Alfonsín.

Durante los años que duró el gobierno radical fue un eje central desde lo político dismantelar la cultura autoritaria en todos los ámbitos de la vida y en las instituciones escolares. Lo antes señalado llevó a poner en el centro a la educación y la necesidad de formar en una conciencia ciudadana de respeto y defensa a la democracia. Según Puiggós (2003), las medidas educativas tomadas en estos años expresan grandes limitaciones.

A partir de los años 90 se despliegan las políticas neoliberales dando lugar a una nueva corriente tecnocrática. En este marco se implementa una reforma educativa que modificó el sistema educativo en su estructura y contenidos. Las políticas educativas llevadas a cabo estuvieron directamente relacionadas con el proceso de transferencia de las escuelas medias y terciarias a las jurisdicciones.

En 1993, el Congreso argentino aprobó la Ley Federal de Educación 24195 y en 1995 la Ley de Educación Superior, LES 24521, con una amplia oposición y cuestionamiento de sectores universitarios.

En relación con las carreras de Ciencias de la educación, a nivel nacional, entre los años 1980 a 1999 asistimos a una etapa de *consolidación*, Vicente (2015). Que comenzó a darse años anteriores con la, mencionada, apertura de la carrera de magisterio en el nivel terciario. Es así como este ámbito y el nivel secundario comienzan a ser lugares donde se amplían las posibilidades de dar clases. Otra práctica que comienza hacerse muy presente es la de la asesoría pedagógica.

Además, con el retorno a la democracia, se visibilizaban a las carreras de Ciencias de la Educación como una formación propicia que brindara la posibilidad de mejorar el sistema educativo, Cappellacci y Wischnevsky (2011).

Estos aspectos se reflejan de alguna manera en el territorio provincial. En el año 1988 reabre la carrera en el ISP Nro. 7 de Venado Tuerto y, en el mismo año abre en el ISP Nro. 4 de

Reconquista. En 1990 se crea la carrera en el ISP Nro 3 de Villa Constitución. y años más tarde, en 1992, reabre la carrera en el ISP Nro. 2 de Rafaela, aunque sólo lo hace por ese año, y luego en 1995 lo hace de manera definitiva. El plan de estudios que regía a estos profesorados era el aprobado por decreto 1760/88, estaba organizado en núcleos, el título era “Profesor en Ciencias de la Educación” con orientación en problemas de aprendizaje. Estas re-aperturas y creaciones se dan en proceso de normalización institucional, situación que se traducía en la democratización de los espacios institucionales, la activa participación de centros de estudiantes que comenzaron a organizarse en los institutos (de manera muy paulatina), y la puesta en marcha del nuevo plan de estudios. En el marco de transferencia educativa de los 90 el Instituto de la ciudad de Rosario, que hemos mencionado antes, pasó a pertenecer a la provincia en el año 1995, pasando a denominarse ISP Nro. 28.

Las transformaciones generaron preocupaciones en la comunidad educativa de Ciencias de la Educación de los institutos provinciales debido a que el plan de estudios había quedado “por fuera”. Los/as docentes solicitaron una audiencia al Ministerio de Educación provincial para plantear sus inquietudes. Recién en el año 2002 se comunica el cese de horas en núcleos interdisciplinarios y se inicia la implementación del nuevo plan de estudios en el año 2003, establecido por Decreto 260/03 (anexo IV), en los cinco institutos superiores. La carrera pasó a denominarse en todos ellos: “Profesorado para EGB 3 y Polimodal en Ciencias de la Educación”.

Al iniciar el Siglo XXI el Estado Nacional pretende fortalecer su lugar como articulador de políticas educativas. Se sancionan numerosas leyes en un contexto en donde se da contradicciones en las orientaciones socioeconómicas y de coexistencia de tendencias tanto de continuidad como de cambio respecto de las políticas hegemónicas de la década de los 90. Como creación distintiva de esta época señalamos la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –INFD en el año 2007.

En el mismo año se elabora el primer Plan Nacional de Formación, que brindó un marco al diseño e implementación de las políticas públicas en este campo. En este contexto la política educativa santafesina, en relación con las carreras de ciencias de la educación, propone la modificación del plan de estudios 260/03 (Anexo IV), mediante la resolución 2025/10, que actuará como anexo. Esta nueva normativa pretende adecuarse a los encuadres del INFD, el profesorado cambió su título pasó de “Profesor de EGB 3 y Polimodal en Ciencias de la Educación” a “Profesor de Educación Superior en Ciencias de la Educación” Durante el año 2017 se avanzó en la reformulación del diseño curricular de la carrera de Profesorado Superior en Ciencias de la Educación. En 2021 se retomó el proceso de cambio curricular del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación y final, ente en el año 2023 se concreta la implementación del nuevo plan Res. 2462722.

El propósito es colocar la mirada en procesos educativos que terminan por descentrar aquellos análisis anclados en las grandes urbes. Articulando escalas globales, nacionales, regionales y locales.

Referencias

- Berra, M.P (2011) El campo educativo entre la despersonización y la modernización. En Carrizo, B. y Giménez J.C (coord.) (2011) Auroras en Provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009). Santa Fe: María Muratore.
- Cappellacci, I. Wischnevsky, J. (2011) Las Ciencias de la Educación en la UBA: La perspectiva de sus actores. Archivos de Ciencias de la Educación, 5 (5): 49-56. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5427/pr.5427.pdf
- Carlino, F. (1993) Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA”, Revista del IICE, N.º 3, dic. p. 48-58.

Ossanna, E. A. Ascolani, M. Moscatelli, A. Pérez (1997). Una aproximación de la educación en Santa Fe desde 1945 a 1933. En Puiggrós, A. (1997) La Educación en las provincias (1945 a 1985). Tomo VII. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna

Vicente, M.E. (2015) La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: Un análisis desde la relación entre educación y trabajo. Cuadernos de Historia de la Educación 14, n° 2, (UNLP) Disponible en:

http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/9436/CONICET_Digital_Nro.10565.pdf?sequence=1&isAllowed=y

La enseñanza de las artes entre la formación del magisterio y la escuela común

The teaching of the arts between teacher training and the Common school

Alejandra Mare
Angela Aisenstein

Palabras clave: Enseñanza de las artes, formación docente, escuela común

Contenido

La expansión de la educación primaria o común, promovida mediante la sanción de leyes de obligatoriedad escolar, estuvo estrechamente vinculada a los proyectos de organización de los estados nacionales modernos. El proceso de tránsito, de sociedades tradicionales a modernas, estuvo orientado a concretar el orden político y el progreso económico, y tomó como referencia modelos que se estandarizarían a nivel mundial. Extendiendo esta interpretación, a la organización de la educación, Benavot, Cha, Kamens, Meyer y Wong (1991) entre otros autores, señalan que las asignaturas para la instrucción obligatoria también configuraron un patrón o modelo que se difundiría mundialmente. En él, las artes estuvieron presentes junto con las matemáticas, el idioma nacional, la historia, la geografía y las ciencias físicas y naturales. La Argentina no estuvo ajena a este proceso y, en la segunda mitad del siglo XIX, logró sancionar una Constitución Nacional, organizar el marco jurídico y proveer las herramientas necesarias para sumarse a la ola de la paz y la administración. Junto con la sanción de las leyes que garantizarían la educación común con carácter obligatorio, gratuito y neutral desde el punto de vista religioso, se ocupó de preparar a quienes debían impartir el *mínimum* de instrucción obligatoria (Ley N° 1420, 1884, Artículo 6). Lo hizo mediante la creación de escuelas normales y la supervisión y la preparación de los maestros en ejercicio, para cumplimentar las características, preparación y obligaciones del personal docente (Ley N° 1420, 1884, Artículos 24 a 30).

Los sentidos, finalidades y los debates en torno a la enseñanza de las artes en instituciones artísticas y en el sistema educativo han sido abordados en distintos contextos geográficos (Argentina, Latinoamérica, los EEUU y Europa) y desde diversas perspectivas (artes visuales, arte y educación y artes y género). La mayoría de las investigaciones sobre la historia de la educación artística se concentran en las artes visuales, específicamente la historia del dibujo.

Las investigaciones sobre la enseñanza de la música son escasas, y es inexistente la consideración de las Labores de mano y Trabajo de mano en dichos estudios.

Numerosos autores abordaron la perspectiva arte y educación desde la Historia de la educación. Sus trabajos consideran que las artes reflejan ciertas particularidades de la sociedad en cada momento histórico, y de manera similar, ocurre con la enseñanza artística. También entienden a la escuela como máquina estetizante formadora de sensibilidades en relación al buen gusto. Desde la historia de la educación femenina las artes se vincularon con la educación de la mujer.

Los procesos de institucionalización de las artes en Argentina, los métodos y los propósitos para la enseñanza de las artes fueron también objeto de indagación por parte de la Historia de la educación. Varios autores estudiaron la formación del gusto estético en las escuelas primarias públicas durante el festejo del Centenario en la Argentina. En la educación musical se exploró la relación entre ciudadanía, raza y gusto musical entre 1870 y 1900 en EE.UU. (Mare, 2021)

Dentro de la perspectiva que indaga sobre la formación docente, la estrecha relación establecida

entre la escolarización elemental y la preparación del magisterio ha impulsado a pensarlas en paralelo, y como espejo una de otra. Siguiendo a algunos trabajos iniciales en la escritura de esta historia, existiría una relación de isomorfismo entre lo prescripto para la formación del magisterio y aquello que se indicaba para la enseñanza común; esto se traduciría en la lógica de selección y organización de los saberes de la formación docente, y los respectivos al nivel primario, precisamente donde se desempeñarían las maestras y los maestros (Birgin, 1999; Davini, 1995; Pinkasz, 1991).

Esta presentación se propone aportar a esa historia, a través del análisis de planes y programas de las escuelas normales y de las escuelas comunes dependientes del Consejo Nacional de Educación, y de las iniciativas del mismo Consejo para supervisar y mejorar la preparación de los maestros en ejercicio entre los años 1870 y 1916. Del abordaje analítico de cada serie de documentos por separado, y de su puesta en diálogo se relata de qué modo se proponía la enseñanza de las artes en las escuelas normales (EN) y la preparación de los maestros en ejercicio en el ámbito del Consejo Nacional de Educación (CNE), acompañando el proceso de implementación de las leyes de obligatoriedad escolar.

El foco de esta presentación está puesto en la denominación y definición de las asignaturas, y las formas de enseñar las artes. Del diálogo entre ambas series, puede complejizarse o matizarse la hipótesis sobre el isomorfismo. A continuación, se sintetiza la información relevada a tal fin.

Denominación y enfoque pedagógico de las artes en las escuelas normales y en la escuela primaria

Las asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes en la formación del magisterio fueron el Dibujo, la Música, las Labores de mano y el Trabajo manual. En conjunto buscaron transmitir un grupo de conocimientos y valores estéticos específicos. Con énfasis en variados métodos, sustentados en diversos valores, ocuparían su lugar en el proyecto de formación estética y moral del ciudadano, aportando a la educación integral, intelectual, moral y física pregonada por la ley.

El periodo estudiado, 1870 – 1916, inicia con la fundación de las escuelas normales, hito marcado por la apertura de la Escuela Normal de Paraná en 1870 que inauguró la formación del magisterio y la educación común como proyecto del Estado nacional. Culmina en 1916, en el contexto de reformas de planes de estudio que se hicieron eco del énfasis que las artes tuvieron en los festejos del Centenario.

El corpus analizado estuvo compuesto principalmente por la revista *El Monitor de la Educación Común*, el *Informe del Director de la Escuela Normal de Paraná* de 1878, el Reglamento para examen de maestros y maestras de 1883, los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal*, de 1903, *La Escuela Argentina en el Centenario: proyecto del Presidente del Consejo Nacional Dr. José María Ramos Mejía*, 1909. En la revista *El Monitor* se relevaron planes de estudio, programas de estudio, informes de inspectores, listado de útiles escolares, lecciones modelos, discursos maestros y maestras y pedagogos y pedagogas y artistas, innovaciones pedagógicas didácticas, reglamentos para evaluar, y las diversas experiencias de formación que llevó adelante el CNE con la intención de preparar a maestras y maestros en las escuelas normales y en ejercicio, para la enseñanza del Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual entre 1870-1916.

El análisis la documentación permitió vislumbrar el interés que el Estado nacional, a través del CNE, mostró por la enseñanza de las artes en el magisterio y en la educación común durante el periodo estudiado. Este interés se extendió no solo a la selección de contenidos sino también a las razones, los sentidos, los valores que adquirieron las artes en la formación y preparación del magisterio, así como su relación con el campo de las artes, o con la técnica y el saber hacer de los oficios. Con la sanción de la Ley 1420, el CNE pretendía ser el único organismo con la capacidad

de acreditar la formación del magisterio a través de las escuelas normales y para los docentes en ejercicio sin título. Las atribuciones de este organismo sobre las provincias fueron mayores a partir de la sanción de la Ley Láinez en 1905.

Del análisis del conjunto de planes y programas, como componentes de un mismo proyecto nacional, cabe preguntarse sobre la relación que tuvieron entre sí los planes de estudio de las EN para la formación del magisterio y los de la escuela primaria.

En el periodo estudiado, 1870 a 1916, hubo doce planes de estudio para la formación del magisterio; en promedio, se reformó un plan cada cuatro años. En primer lugar, se aprecia el esfuerzo de los funcionarios por lograr a nivel nacional planes de estudio que expresaran unificación en cuanto a las denominaciones de las asignaturas y el tiempo asignado a cada una. El cuadro que sigue da cuenta de los sucesivos planes de estudio aprobados para las escuelas normales, de los componentes de las artes que ingresaban en dichos planes, sus denominaciones, permanencias y cambios, y las asignaturas de las cuales eran parte.

Cuadro 1. Asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes para la formación del magisterio en los planes de estudio y programas desde 1870 a 1916

Asignatura	Denominaciones	Planes de estudio
Dibujo	Geografía y dibujo de mapas. Ejercicios de Dibujo de mapas	Planes de 1870, 1875, 1877, 1887
	Dibujo lineal, Dibujo de adorno y Dibujo y Caligrafía	Planes de 1875, 1877, 1893
	Geometría y Dibujo, Geometría del espacio y dibujo,	Plan de 1893
	Ejercicios de Dibujo lineal y Ejercicios de Dibujo,	Plan de 1887
	Ejercicios de Dibujo del natural, Dibujo natural y Caligrafía	Plan de 1887, 1914
	Dibujo	Plan 1870, 1905
Música	Canto, Ejercicios de canto, Música vocal	Planes de 1870, 1876, 1877, 1880
	Teoría y Solfeo, Ejercicios de Música (solfeo y canto)	Planes 1886, 1887, 1893, 1905
	Música	Plan 1905, 1914
Labores de mano	Labores de mano, Labores útiles de mano, Labor	Planes 1876, 1881, 1887, 1905
	Ejercicios de Labores, corte y confección Labores, corte y confección	1893
Trabajo manual	Trabajo Manual	Plan de 1902, 1905,
	Labores y Trabajo manual	Plan de 1914

Fuente: Elaboración propia basada en los *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y Normal*, 1903, Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y de Blas Antonicelli, I. (2002)

En los doce planes de las escuelas normales relevados, las artes tuvieron un lugar propio, aunque las denominaciones fueron variando. El Dibujo tuvo su lugar como Geografía y dibujo de mapas y Ejercicios de Dibujo de mapas en los planes de 1870, 1875, 1877, 1887; Dibujo lineal, Dibujo de adorno y Dibujo y Caligrafía en 1875 y 1877; Geometría y Dibujo, Geometría del espacio y del dibujo en 1893; Ejercicios de Dibujo lineal y Ejercicios de Dibujo en 1887; Ejercicios de Dibujo del natural, Dibujo natural y Caligrafía en 1887, 1914 y Dibujo en 1905. La Música se denominó Canto, Ejercicios de canto y Música vocal en los planes 1870, 1876, 1877, 1880; Teoría y solfeo y Ejercicios de Música (solfeo y canto) en 1886, 1887, 1893, 1905 y Música en 1905 y 1914. Las Labores de mano en 1876; Labores útiles de mano y Labor en 1881, 1887, 1905; Labores, corte y confección en 1893. El Trabajo manual en 1902, 1905 y en el plan de 1914 Labores y Trabajo manual.

Para el nivel primario, en el periodo estudiado, se sucedieron solo cuatro planes y programas; en ellos, las artes ingresaron como Dibujo, Música, Labores de mano y Trabajo manual. En el plan de 1887 se denominaron Dibujo, Canto y Música, Labores, corte y confección (niñas); en el *Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital y Territorios Nacionales de 1888* recibieron como denominaciones: Dibujo, Geometría y Dibujo, Dibujo (elementos de dibujo arquitectónico); Ejercicios de cantos escolares, Canto y Música, Música; Labores de mano, Economía doméstica y Labores y Trabajo manual. En el *Proyecto de reducción de programas escolares de 1901*, las asignaturas se organizaron en grupos, en el 2º grupo se ubicaron Geometría y Dibujo y en 4º, Música, Economía doméstica y labores, y se introdujo el Trabajo manual. En el *Plan de Estudios y Programas Sintéticos para las Escuelas Normales de la República Argentina 1914*, las asignaturas se vuelven a individualizar Dibujo, 6 Música, Labores y Trabajo manual.

Cuadro 2 Asignaturas destinadas a la enseñanza de las artes para el nivel primario y el departamento de aplicación en el periodo 1870 – 1916

Asignatura	Denominaciones	Planes de estudio
Dibujo	Dibujo Canto y Música Labores, corte y confección (niñas)	Planes de 1877
	Dibujo (1° a 2° grado) Ejercicios intuitivos (color, forma, lugar) Dibujo y Geometría (3° grado) Dibujo de mapas (5° grado) Dibujo (elementos de dibujo arquitectónico) (sexto grado) Asignaturas organizadas en grupos: 2 grupo: Geometría y Dibujo.	Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital y Territorios Nacionales de 1888 Proyecto de reducción de programas escolares de 1901
	Dibujo	Plan de Estudios y Programas Sintéticos para las Escuelas Normales de la República Argentina 1914
Música	Ejercicios de Cantos escolares y Música	Planes de 1877
	Ejercicios de Cantos escolares, Canto y Música (5° grado)	Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital y Territorios Nacionales de 1888
	Asignaturas organizadas en grupos: 4 grupo Música, Economía doméstica y labores, Trabajo manual.	Proyecto de reducción de programas escolares de 1901
	Música	Plan de Estudios y Programas Sintéticos para las Escuelas Normales de la República Argentina 1914
Labores de mano	Labores de mano, Labores, corte y confección	Plan de 1887
	Labores (niñas) Labores, corte y confección (niñas) (5 y 6 grado)	Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital y Territorios Nacionales de 1888
	Labores Labores y Economía doméstica (4 grado)	Plan de Estudios y Programas Sintéticos para las Escuelas Normales de la República Argentina 1914
Trabajo manual	Trabajo Manual (parte del grupo 4).	Proyecto de reducción de programas escolares de 1901

Fuente: Elaboración propia basada en las revistas *El Monitor* N° 129 de 1888 y *El Monitor* N° 499 de 1914, Consejo Nacional de Educación.

Las ideas pestalozzianas estuvieron presentes en la formación del magisterio y en la educación común en cuanto a la denominación de las asignaturas y al método intuitivo. Inclusive esta influencia se plasmaba en los libros que difundían los métodos para la enseñanza y el aprendizaje del dibujo, titulados *Dibujo Krusi* y *Manual de dibujo en perspectiva*.

Algunos artistas, con protagonismo en el CNE, como Fernando Fusoni, proponían ideas y métodos que provenían de las instituciones artísticas para la educación de la mujer.

La Música adquiría denominaciones relacionadas con los aspectos metodológicos como Solfeo o Ejercicios de Música, o con el predominio del tipo de Música vocal o canto, también se enseñaba algo de teoría. Formaba parte de la preparación del magisterio; en la educación común se denominaba Ejercicio de cantos escolares y Música.

Tanto en la formación de maestros como en la educación común, los contenidos de dibujo adquirieron un carácter utilitario a otras disciplinas como la Matemática y la Geografía. Los contenidos del Dibujo lineal pertenecían a la Geometría. La Geografía como disciplina estuvo relacionada con el surgimiento del Estado Nación y la problemática de la identidad nacional. La

combinación de Dibujo de mapas en la asignatura Geografía se fundaba en la necesidad de lograr una representación objetiva del territorio nacional e instituir un discurso legítimo sobre el territorio.

Las Labores de mano, entendidas como labores femeniles, tenían como propósito la educación de la mujer como niña, madre de patria y esposa devota. Las actividades propuestas eran el diseño de objetos útiles para el hogar y la familia, para decoración y producción de artesanías y habilidades para la industria. El ingreso del Trabajo manual, primero en la primaria en 1901 y en la formación del magisterio en 1902, representó un cambio dado que estaba destinado a varones y mujeres, aunque para ellas se complementaban con algunas horas de labores. El Trabajo manual fue una respuesta a la necesidad de orientar la enseñanza hacia contenidos productivos, por esto a diferencia de las Labores de mano, para los varones se centraba más en la formación de oficios.

Conclusiones

Los datos presentados en este trabajo, se propusieron dialogar con la hipótesis sobre la relación de isomorfismo entre la enseñanza de las artes en la formación y preparación del magisterio, y en la educación común.

Frente a los doce planes de escuelas normales hubo solo cuatro planes y programas para escuela primaria en el mismo periodo. A partir de ello, cabe preguntarse si los esfuerzos de reformas se orientaban a lograr el isomorfismo entre los planes para los dos niveles. O si el isomorfismo fue efectivo; o si se concretó a nivel de las prácticas y las instituciones educativas; o sólo fue parte del ideario de las autoridades educativas del CNE. La hipótesis sobre el isomorfismo puede constatarse en parte en las denominaciones que los mismos ramos tuvieron en el nivel medio y en la escuela primaria. Incluso en cuanto a los métodos, puede considerarse un intento de que la formación de maestros y maestras se pareciera a aquello que los niños necesitaban aprender. Podría ser, además, un indicador de la necesidad de revalorización de las artes en la escuela primaria. Quizás las frecuentes creaciones y reformas de los planes para la formación docente dan cuenta de las dificultades que percibían las sucesivas gestiones del CNE para que el sistema educativo cumpliera las funciones asignadas por la normativa en cada una de las etapas de gestión del CNE. Quizás el isomorfismo era un *desiderátum*, una utopía antes que un *a priori*.

Referencias

- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J. y Wong, Suk-Y. (1991). "El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales." en *Revista de Educación*, No 295, pp. 317-344
- Blas Antonicelli, I. (2002) "La formación de docentes para la enseñanza primaria en Argentina: influencia de las ideas pedagógicas en el proceso de profesionalización (1870-1920)" Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Educación Distancia Madrid.
- Birgin, A. (1999). *Trabajo de Enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* Paidós.
- Mare, A. (2021). *La preparación de maestras y maestros para la enseñanza de las artes en la educación común argentina: 1870 a 1916*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación].
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos.

Ángel Guido entre las artes plásticas y la arquitectura: enseñanza y saberes en discusión

Ángel Guido between the plastic arts and architecture: teaching and knowledge
under discussion

Ariel M. Ibarra⁹⁸

Claudia Semorile⁹⁹

María Elisa Welti¹⁰⁰

Palabras clave: Ángel Guido - Artes plásticas - Arquitectura - Enseñanza

Presentación

La comunicación aborda las contribuciones efectuadas por Ángel Guido al proceso de conformación del andamiaje institucional orientado a la enseñanza de la arquitectura, las artes visuales y la formación de profesores de esta especialidad artística en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe, Argentina). La presentación forma parte de la investigación “Saberes técnicos y artes plásticas: políticas, instituciones y actores para la promoción de su enseñanza. Los casos de Juan Mantovani y Ángel Guido” (2022-2025), radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Se revisa el temprano inicio en la docencia universitaria de Guido y su participación en la creación de la carrera de Arquitectura en la sede rosarina de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante la década de 1920. Se da cuenta, además, de las intervenciones de Guido en la creación de espacios oficiales de formación de artistas plásticos y docentes de la especialidad. En primer término, el Profesorado de Dibujo anexo a la Escuela Normal N°2 de Rosario que comenzó a funcionar en 1936. En segundo término, la Escuela Superior de Bellas Artes, dependiente de la UNL.

El corpus documental comprende publicaciones de Guido vinculadas con estas iniciativas educativas. Este corpus revela, entre otras cosas, las relaciones de Guido con espacios académicos y culturales, especialmente las publicaciones editadas por el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) o las participaciones en la *Revista de Arquitectura*, de cuya dirección estuvo a cargo durante un tiempo. Asimismo, se incluyen en el estudio documentos disponibles en los archivos de las instituciones mencionadas.

Como resultado de este análisis, se exponen algunas de las tendencias estéticas y políticas sostenidas por Guido y plasmadas en las propuestas pedagógicas que impulsó para la formación de arquitectos, artistas plásticos y docentes de la especialidad.

Primeros años en la universidad

A principios de la década de 1920, Ángel Guido retornaba a Rosario luego de transitar sus años de formación en la Universidad de Córdoba en la que obtuvo los títulos de Ingeniero y Arquitecto (Collado, 2018). Durante su paso por Córdoba, Guido tuvo ocasión de efectuar un primer acercamiento al estudio de la arquitectura colonial dado que, por entonces, Johannes Kronfuss -

⁹⁸ Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Correo electrónico: aidisarg@gmail.com

⁹⁹ Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Correo electrónico: semorilec@gmail.com

¹⁰⁰ Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Correo electrónico: elisawelti@gmail.com

pionero en el relevamiento de la arquitectura colonial argentina- era uno de los docentes más reconocidos de esa casa de estudios. Para entonces Guido había ya realizado el primero de sus viajes por América, visitando Bolivia, Perú, Chile y el norte argentino. Ese recorrido lo había acercado a un repertorio de imágenes americanas que serán configurantes de sus obras e ideas.

En 1919, bajo la influencia de la Reforma Universitaria, se concretó la creación de la UNL cuyas sedes se distribuían en Santa Fe, Paraná, Corrientes y Rosario. A esta última le correspondió, entre otras, la Facultad de Ciencias Matemáticas (FCM). Fue allí donde Ángel Guido inició su actividad docente: en 1921 asumió por concurso la asignatura Arquitectura II en la carrera de Ingeniería y, al año siguiente, integró el primer Consejo Directivo (Welti, 2019). Poco después, impulsó junto a otros colegas la creación de la carrera de Arquitectura que se produjo en 1923, aunque dados los escasos recursos existentes la mayor parte de las materias y profesores eran compartidos con la carrera de Ingeniería.

En 1924 Guido fue nombrado profesor de Historia de la Arquitectura, una de las cátedras creadas específicamente para la nueva carrera, a la que dio una orientación centrada en la arquitectura y la ornamentación americana pre y post colombina. En el plan de estudios aprobado en 1935, la asignatura se organizó en dos tramos anuales: en el primero, se incluían contenidos desde “la arquitectura primitiva hasta la arquitectura gótica, dedicando preferentemente atención a la arquitectura americana maya, azteca y pre azteca de Méjico y a la incaica y preincaica de Perú y Bolivia” (Cicutti - Ponzini, 2013, p. 36); el segundo tramo contemplaba el recorrido desde el Renacimiento hasta el siglo XX atendiendo a “dos capítulos principales: El primero se refiere a la arquitectura colonial de Méjico, Perú, Bolivia, Brasil y Argentina. El segundo comprende la arquitectura moderna actual” (Ibídem, p. 36). Esta propuesta de Guido fue considerada como disruptiva “por el uso de los gráficos cíclicos y de pares polarizados en el estudio de la evolución de los estilos, adaptando teorías modernas de Worringer y Wölfflin a la experiencia del arte local americano definido por sumatoria de los aportes indígenas e hispánicos” (Cicutti, 1980, p. 20).

Desde esta cátedra, Guido desarrolló una producción académica en torno a la historiografía del arte y la arquitectura. Algunos de esos textos fueron editados por la UNL, entre los que se destacan *Eurindia en el arte hispanoamericano* (1929), *Eurindia en la arquitectura Americana* (1930). Otros escritos fueron publicados durante la década de 1930 por el CLES que nucleaba a un sector importante de la élite cultural de la época.

Los planteos de Guido se extendieron más allá de las fronteras de su cátedra en la UNL: tuvo una participación destacada en el III Congreso Panamericano de Arquitectura, realizado en 1927, para el que la FCM lo había designado como delegado. Poco después, recibió la Beca Guggenheim que le permitió realizar una estancia en los Estados Unidos durante 1932, donde difundió sus ideas al tiempo que estudiaba la arquitectura colonial norteamericana y tomaba contacto con las nuevas expresiones arquitectónicas.

A principios de la década de 1940, Guido se desempeñó como profesor adjunto -junto a Martín Noel- en la cátedra de Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por entonces a cargo del arquitecto Carlos Becker. Dentro de la cátedra desarrolló contenidos americanistas desde la perspectiva metodológica de Wölfflin y Worringer, tal como lo hacía en su cátedra en la UNL (Cicutti, 1980; Cicutti - Ponzini, 2013).

Una escuela de formación estética para el futuro niño argentino

Guido asumió la dirección de un Profesorado de Dibujo que comenzó a funcionar en 1936 en la Escuela Normal N° 2 de la ciudad de Rosario, dirigida entonces por la reconocida pedagoga escolanovista Dolores Dabat. En el acto inaugural, Guido señalaba que esa carrera se creaba en el momento indicado para “consumar la Segunda Reconquista del Arte Americano frente al Europeo” (Guido, 1936, p. 16). La consideraba como “primer jalón efectivo de la fe americanista en el arte

nuestro (...) inspirado, se diría, en la Eurindia de Ricardo Rojas, el limpio maestro de la argentinidad” y fruto, además, de una “demanda estético-espiritual por un arte propio”. En referencia a la función específica de la carrera destinada a formar docentes, apuntaba: “no se trata de un Instituto de enseñanza más, sino de una escuela para maestros, es decir, una escuela de formación estética del futuro niño argentino” (Ibídem, p. 17).

La Academia Superior de Bellas Artes de Orientación Social para Rosario

En el año 1945, Angel Guido preparó un proyecto para la creación de la Escuela Superior de Bellas Artes de Rosario, anexa a la UNL, a pedido del entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Dr. Antonio J. Benítez. En ese proyecto Guido, que se publica en 1947 bajo el título *Academia Superior de Bellas Artes de Orientación Social para Rosario*, establecía como objetivos de esta futura escuela la “formación de artistas y artesanos” con el propósito de:

...crear una nueva fuente de riqueza en nuestra economía al sentar las bases de una industria artística típicamente argentina (...) mejorar y enaltecer el nivel estético del pueblo argentino (...) formar artistas de arte puro, espiritualmente hermanados con todos los pueblos de América (...) iniciar un gran movimiento cultural hacia el renacimiento de los oficios y gremios de obreros artistas argentinos (Guido, 1947, p. 33).

En esta propuesta de Guido se destacaba la intención de articular la formación de artistas y artesanos, se criticaba la desjerarquización de lo que denomina las artes menores y la desestimación estética que suponía relegar su enseñanza a las escuelas de artes y oficios, reservando las academias para las bellas artes o para el arte puro. Señalaba Guido que esto había tenido como principal consecuencia “el mal gusto y la falta de belleza en los objetos industrializados y manufacturados que el hombre del pueblo usa, vive y convive cotidianamente” y recordaba la “misión ético-social de la Belleza y su influencia en la salud espiritual de los pueblos” (Ibídem, p. 8).

Como se observa, en este documento Guido se ocupó de sistematizar y exponer su posicionamiento frente a tópicos que venían siendo recurrentes en su producción bibliográfica: la contraposición entre la tradición europea de la enseñanza del arte y la orientación regional, local, que se expresa tanto a nivel continental —América— como nacional; la tensión entre el “arte puro” o Arte Mayor y la “artesanía” o Arte Menor, expresando el propósito de lograr la “elevación sensible del standard estético de las Artes Menores” (Ibídem, p. 10) así como la necesidad de “prestar esa vinculación fraternal (...) entre las artes superiores e inferiores, en estos momentos de orientación social en la vida de los pueblos” (Ibídem, p. 14). En el mismo documento, Guido reivindicaba, además, el territorio específico de la ciudad de Rosario haciendo referencia a sus grandes desarrollos industriales, así como a “su misión económica trascendente en el cuadro de las ciudades argentinas” (Ibídem, p. 12).

Para comenzar a argumentar su propuesta, Guido afirmaba que las llamadas Artes Menores habían sufrido un deterioro, desprecio y desdibujamiento por sobre las Artes Mayores. Esta situación, según justificaba, se derivaba de los procesos de tecnificación y maquinización fruto del avance y desarrollo de la industria que desplazan a los artesanos de las producciones de objetos de uso cotidiano. Este proceso genera cierta precarización a la que asocia tanto con el distanciamiento de lo estético como con la pérdida de una dimensión espiritual. Ese análisis probablemente, aun cuando Guido no lo explicita, puede encontrar sus raíces en el estudio realizado por Nikolaus Pevsner en *Pioneros del diseño moderno* en 1936, quien rescataba la obra de William Morris —basada en los postulados morales de John Ruskin— a partir del llamado movimiento de reforma de las artes aplicadas; obra que ponía de manifiesto todo un aparato de crítica y revisión de las

producciones industriales y proponía una salida “manual”, claramente romántica, sosteniendo la labor de los artesanos como una posible solución a los procesos de “alienación” propios de la reciente explosión capitalista que estaba aconteciendo a mediados del siglo XIX en Inglaterra. En esa línea *revivalista*, Guido en más de una ocasión presenta al pasado medieval y renacentista como un ideal de armonía entre el arte y la artesanía y con una resonancia casi bucólica de dignificación y ennoblecimiento del trabajo manual que resulta en la plenitud espiritual y en la “felicidad hogareña” (Ibídem, p.8).

Con el objetivo ya referido de alcanzar la “elevación sensible del standard estético de las Artes Menores” (Ibídem, p. 10) menciona la tarea que emprendieron grandes industriales de los países más cultos de occidente al convocar a los artistas de renombre para que colaborasen en el diseño de sus productos. Tal es el caso de la creación de los Talleres Vieneses¹⁰¹ (*Wiener Werkstätte*) que en 1903 liderado por Josef Hoffmann y Koloman Moser —y con el apoyo del empresario Fritz Wärndorfer— constituyeron un espacio en donde se articulaban artistas y artesanos con el objetivo de impartir cursos y producir objetos para su comercialización. El ideal que promovían desde esta colaboración era el de la “obra de arte total” (*Gesamtkunstwerk*) rescatando el trabajo armónico de todos los gremios a partir del diseño casi exclusivo de todos los componentes que intervenían en una obra.

Como consecuencia de esta demanda (unir arte y artesanía, o más bien arte e industria) se crearon “verdaderas escuelas de artes decorativas” (Ibídem, p. 10) que comenzaron a promover y difundir el concepto de obra de arte total. Es conocido el caso de la escuela estatal Bauhaus que surgió en el contexto de la finalización de la primera guerra mundial con la creación de la República de Weimar. Esta Institución se crea a partir de la unificación de la “Escuela de Artes y oficios” y la “Escuela de Arte Gran Ducal de Sajonia” en 1919 a cargo del arquitecto Walter Gropius y tuvo gran repercusión como síntesis de las transformaciones que estaban aconteciendo en Europa ya que aglutinó a gran parte de los actores que produjeron cambios significativos en las vanguardias artísticas que tuvieron representación en los diferentes países a principios de siglo XX.

En el referido proyecto Guido postulaba una estructura de formación de tres niveles de tres años cada uno que comprendía: una Escuela Preparatoria a la que se ingresaría con sexto grado aprobado y con un examen de ingreso “vocacional” cuya titulación sería la de Bachiller en Bellas Artes; una Escuela Intermedia que expediría títulos de Profesor Normal Nacional de Dibujo – para egresados de Escuelas Normales - y de Profesor Nacional de Dibujo – para egresados de otras formaciones incluyendo la preparatoria -; una Escuela Superior que otorgaría el título de Licenciado Nacional en Bellas Artes. Cabe aclarar que esta estructura de formación se montaba sobre dos escuelas pre-existentes: la primera de ellas se localizaba en la Escuela de Artes Plásticas de la provincia de reciente creación, la segunda se ubicaba sobre el profesorado de la Escuela Normal N° 2 y la tercera se crearía en el marco de la UNL. Además, proponía la creación de una Escuela Anexa de Artesanos que también dependería de la Universidad del Litoral y que otorgaría el título de Maestro Mayor en Bellas Artes.

Dos años más tarde, en 1947 y con el ex - ministro Benítez como presidente de la Cámara de Diputados de la Nación, el Congreso de la Nación creó por ley de presupuesto de ese año la Escuela Superior de Bellas Artes, con sede en la ciudad de Rosario, dependiente de la entonces Secretaría de Educación de la Nación. Ese mismo año se nombró una Comisión Honoraria para dar comienzo formal a la institución integrada por Alfredo Guido, Donato Proieto, Eduardo Darnes y

¹⁰¹ Si bien en el texto Guido no hace una referencia explícita a los Talleres Vieneses en particular, sabemos de su conocimiento ya que en la Revista de Arquitectura (de la Sociedad de Arquitectos de Rosario), bajo su dirección, son mencionados en varias ocasiones (N°3, 8 y 12. 1927). En el N°8 se refiere a Hoffman como “Enemigo incansable de la estandarización, con la visión siempre perenne en el sentido de no subalternizar jamás el arte supo producir una nota bella y práctica al mismo tiempo al dirigir al Taller Vienés” (Guido, 1927, p. 20).

el mismo Ángel Guido. Esta Comisión elevó al ministro un dictamen a mediados de ese mismo año, cuyo texto se basaba en el proyecto de Ángel Guido. Poco después, Ángel Guido asumió como Rector de la UNL y solicitó la incorporación de la Escuela Superior, recientemente creada, a esa casa de estudios “conjuntamente con todo el patrimonio del material didáctico”; incorporación que se concretó a principios de 1949 y en cuyo decreto de traspaso se estipula la “orientación social y argentina” de la Escuela. Guido siguió de cerca este proceso en tanto, según se desprende de algunas notas correspondientes a la UNL del año 1949, se desempeñaba como “Rector a cargo de la Universidad, en funciones de Director de la Escuela Superior de Bellas Artes”.

Conclusiones

La trayectoria académica y profesional de Guido fue intensa y prolífica. A la actividad docente se sumaron publicaciones que dan cuenta de sus investigaciones sobre arte y arquitectura americanos y que, además, aportan perspectivas teórico-metodológicas innovadoras.

Por otra parte, se destaca el impulso brindado por Guido a la creación de carreras e instituciones especializadas: desde su temprana participación en la apertura de la carrera de Arquitectura, pasando por la creación y conducción del Profesorado de Dibujo normalista hasta la concreción de la Escuela Superior de Bellas Artes en el marco de la UNL.

Finalmente, estas iniciativas educativas sintetizan el proyecto estético-político y pedagógico de Guido en el que se reconocen su impronta americanista, así como su promoción de la articulación entre artes y artesanías, entre artistas y artesanos.

Referencias

- Cicutti, B. – Ponzini, B. (2013). En busca de la identidad americana: ideas y enseñanza en la Escuela de Arquitectura de Rosario. En: AAVV *90 Años de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño*. FAPyD-UNR.
- Cicutti, B. (1980). *Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Rosario. Su formación y desarrollo, 1923 – 1980*. Mimeo.
- Collado, A. (2018). Ángel Guido en la universidad. En: Gutiérrez, R. (coord.) *El pensamiento americanista en tiempos de la Reforma Universitaria. Ricardo Rojas - Ángel Guido*. OEI-CEDOCAL.
- Guido, Á. (1927). Hoffman. En: *Revista de Arquitectura*, N°8, pp. 19-20.
- Guido, Á. (1936). Discurso Inauguración de los cursos de Profesorado de Música y Dibujo. En: *Revista Quid Novi?* Suplemento, Tomo V, N° 28.
- Guido, Á. (1947). *Academia Superior de Bellas Artes de Orientación Social para Rosario*. Edición del autor.
- Pevsner, N. (2004). *Pioneros del diseño moderno de William Morris a Walter Gropius*. Ediciones Infinito. (Primera edición 1936)
- Welti, M. E. (2019). Ángel Guido: la construcción de un programa estético-pedagógico americanista para la ciudad de Rosario. En: AAVV *Ángel Guido, Ingeniero Civil y Urbanista*. Municipalidad de Rosario-Colegio de Profesionales de la Ingeniería Civil

Juan Mantovani y los inspectores ingenieros en la definición de los saberes técnicos (1930-1940)

Juan Mantovani, inspectors and engineers in the definition of technical knowledge
(1930-1940)

María Eugenia Guida¹⁰²
Camila Carlachiani¹⁰³

Palabras clave: Saberes técnicos - Inspectores - Juan Mantovani - Santa Fe

Resumen ampliado

La propuesta se enmarca en el Proyecto de Promoción Científico Tecnológica (PPCTUNR2022-2025) denominado “*Saberes técnicos y artes plásticas: políticas, instituciones y actores para la promoción de su enseñanza. Los casos de Juan Mantovani y Ángel Guido*” en el cual se pretende abordar la enseñanza de las artes plásticas y los saberes técnicos en la provincia de Santa Fe, a partir del análisis de políticas públicas y educativas, la creación de instituciones, y el reconocimiento de quienes fueron algunos de sus promotores. La investigación se encuentra en una etapa de indagación en la cual, además de reconstruir biografías y trayectorias, se establecen las interlocuciones con otros actores institucionales.

Se aborda en particular, el rol ejercido por Juan Mantovani durante su gestión como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación (1932-1938) posición desde la cual, y en el marco de su propuesta de reforma de la enseñanza secundaria presentada en 1934, habría promovido la inserción de los saberes técnicos, probablemente en concordancia con los discursos espiritualista y escolanovista presentes en toda su obra (Cao y Gagliano, 2006; Bentivegna, 2011; Southwell, 2018). Este ejercicio supone, no sólo atender a la propuesta de reforma en sí, sino estudiar la relación que Mantovani había establecido con los inspectores y/o directores de escuelas industriales, profesionales y de artes y oficios, convocados para la elaboración de la reforma. Asimismo, esta presentación pretende visibilizar el modo en que estos principios en torno a los saberes técnicos se tradujeron en sus alocuciones y publicaciones, posteriores a la duración en el mencionado cargo. En definitiva, se comparten avances preliminares de una producción que coloca a Juan Mantovani en el itinerario de reformas propuestas para la enseñanza técnica que se han producido en la primera mitad del siglo XX.

Un nivel “siempre por hacerse”

El nivel medio en general y la enseñanza técnica en particular han sido, desde su gestación objetos de tensiones entre las orientaciones que se proponen, tema de disputa entre sectores políticos afines y opuestos, una búsqueda incesante por los modos de vincular la educación al desarrollo de los sectores productivos. Desde la preocupación por la incorporación de los saberes de oficios a principios del siglo XIX, estadistas, funcionarios, pedagogos e intelectuales han pensado y

¹⁰² ¹ Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
eugeniaguida@gmail.com

¹⁰³ Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
camilacarlachiani@gmail.com

propuesto planes, programas y reformas para regular el nivel y configurar una modalidad que, finalmente, logró consolidar su lugar en el sistema educativo.

Para sintetizar aquí una cuestión compleja, se pondrá en consideración la hipótesis de Inés Dussel (en este caso para el período que ella estudia, 1863-1920) acerca de que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque intervienen entre esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista”. De este modo, el currículum enciclopédico se habría convertido en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura”(Dussel, 1997). Por otra parte, señala Southwell (2018) que dentro de la selección curricular, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la *enseñanza deseable y valiosa* para la escolaridad secundaria. Esta característica fue, en diversas ocasiones, objeto de crítica y de propuestas de reformas. Según dicha autora, los saberes del trabajo continuaron golpeando “a la puerta” del currículum sistemáticamente y su inclusión fue problemática, ubicados primero en circuitos subvalorados que tuvieron la ardua tarea de ganar reconocimiento dentro del sistema educativo.

La provincia de Santa Fe, no estuvo ajena a todo este proceso. Su ubicación geográfica y desarrollo económico y social, la enclavan como sitio de creación de escuelas de artes y oficios, escuelas industriales, escuelas profesionales de mujeres y escuelas de enseñanza técnica. Durante las distintas etapas del proceso de creación de estas instituciones, Estado nacional y Estado provincial -pero también congregaciones, empresariado, industriales y sindicatos- convergieron al fragor de las políticas educativas para un nivel “siempre por hacerse”. En este sentido, la historia de la enseñanza técnica en la provincia de Santa Fe continúa siendo un área de vacancia. Son escasos los trabajos que han recuperado la historia de las instituciones de este tipo a escala provincial, previa a las etapas de consolidación y expansión que se dio durante la segunda mitad del siglo XX.

Juan Mantovani y los inspectores ingenieros en la definición de saberes técnicos

El pedagogo santafesino Juan Mantovani (San Justo, 1898- Alemania, 1961) fue inspector en dos oportunidades de su prolífica carrera. En primer lugar, bajo la gobernación de Pedro Gómez Cello, asumió el 28 de agosto de 1928 como Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe. Se desempeñó en el cargo por un breve periodo hasta 1929. Allí trabajó a la par de otros dos actores vinculados, de uno u otro modo, al desarrollo de la enseñanza técnica en la región. Por un lado, Martín Herrera, entonces Ministro de Instrucción Pública de la provincia, quien -entre otras cosas- había facilitado las instalaciones de la Escuela Normal N° 2 de Rosario para los cursos vespertinos y gratuitos de obreros, como parte de la oferta de la Universidad Popular. En tanto, el ingeniero Francisco Gonzalez Zimmerman asumió como presidente del Consejo General de Educación de la provincia. A pocos meses de asumir, razones políticas mediante, Mantovani y Zimmermann renuncian, dejando a su paso una impronta, y claramente establecieron un vínculo que se reanudará más tarde.

Posteriormente -entre 1932 y 1938- Juan Mantovani es designado Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación, bajo la presidencia de Agustín P. Justo y Manuel M. de Iriondo como Ministro de Instrucción Pública de la Nación. En el período siguiente, estas relaciones se traducen a la provincia de Santa Fe. Ya bajo la gobernación de Manuel M. de Iriondo, Mantovani es designado Ministro de Instrucción Pública y Fomento de su provincia natal (1938-1941).

La Inspección General -organismo nacional al frente del cual estuvo Mantovani- se ocupaba, a través del accionar de sus inspectores, de la dirección y control del nivel medio, 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, entre otras cuestiones (Iglesias, 2021). Casualmente, el mismo año en que Mantovani asume (1932), se había establecido el criterio para cumplir esa función: poseer título de Profesor Normal o de Enseñanza Secundaria o, en su defecto, haber ejercido cargos en el profesorado durante diez años.

A partir de investigaciones específicas sobre la caracterización del cuerpo de inspectores según su titulación, sostiene Iglesias (2021) que desde principios de la década del veinte, se advierte al interior del mencionado organismo la presencia de inspectores ingenieros o arquitectos y técnicos de artes y oficios, destinados a desempeñar tareas ceñidas al ámbito de las escuelas industriales. Para la década de 1930-1940, la tendencia en este caso, no solo se mantiene, sino que - según la autora- se produce una creciente homogeneización de sus funciones.

Como se mencionó anteriormente, en su carácter de Inspector General, y en el marco de la elaboración de una propuesta de reforma de la enseñanza presentada en 1934, se designaron para su tratamiento en septiembre de 1933, cuatro comisiones según las modalidades: Escuelas Normales, Colegios Nacionales y Liceos, Escuelas de Comercio y Escuelas Industriales. Esta última fue presidida por el Inspector de Enseñanza Secundaria ingeniero Juan José Gómez Araujo y estaba integrada por el entonces director de la Escuela Industrial de la Nación “Otto Krause” ingeniero Francisco Gonzalez Zimmerman - colega de la gestión anterior durante su paso por inspección en Santa Fe (1928 - 1929) y su vicedirector ingeniero Pedro Bertucci. En las páginas finales del Proyecto de Reformas, les agradece a ambos especialmente, son los dos únicos explícitamente nombrados del extenso número de colaboradores de todas las modalidades en conjunto. Junto a ellos el director de la Escuela Industrial de La Plata: José M. Sagastume, vicedirector el ingeniero Emilio Mallor; el arquitecto José A. Grasso y el señor Vicente Gómez Bonnet. Contó además con la colaboración del delegado de la Unión Industrial Argentina, Dr. José Magnin. Este dato no es menor, ya que para el periodo la relación ingenieros-industriales era estrecha. Según Pronko (2003) los ingenieros se habían convertido en el brazo derecho de los empresarios industriales y con frecuencia fueron sus portavoces oficiales para transmitir un discurso. En este sentido, entonces, cabe coincidir que, tal como sostiene Iglesias (2021) es posible reconocer que, más allá de la reglamentación, al momento de designar a los integrantes del cuerpo de inspectores, había criterios vinculados con las “relaciones de parentesco, redes políticas y de confianza, desempeño en las jurisdicciones provinciales, a través de una trayectoria reconocida”.

En el extracto de la Comisión de Escuelas Industriales, Juan José Gómez expresa de modo sintético, los puntos que fundamentan la propuesta de reforma de los planes de estudios para las Escuelas Industriales. Para el ingeniero de larga trayectoria como inspector en la modalidad, la reforma representa: una justa reacción contra la “unilateralidad” de los planes vigentes que, al iniciar al adolescente en el estudio de técnicas especializadas sin antes haber completado la formación cultural, “ponía a este en el peligro de caer en esas formaciones y exclusivismos tan nocivos a la cultura general de los pueblos”. (p. 81) Cita de modo textual a Lombardo - Radice, para explicar la relación inescindible “manos-alma” en clave escolanovista. Y en cuanto a los contenidos en sí, destaca la disminución de las horas destinadas al trabajo de taller, y el aumento en cambio de las de enseñanzas técnicas y las de asignaturas de formación cultural y humana en los primeros años de estudios, aduciendo que “Solo asimilando debidamente estos conceptos podrán comprender *los que todavía crean* que en las escuelas profesionales debe aprenderse a trabajar en largas y penosas horas de ejercitación manual.” (p.82)

Iniciada la década del '40, los debates por la estructuración de los planes de las escuelas industriales, subirán de tono en la escala nacional. Los ingenieros, con el apoyo de empresarios industriales y la Unión Industrial Argentina, elaboraron incluso, una propuesta técnica pormenorizada, para la institucionalización de la enseñanza técnico profesional, plasmada primero en *La Ingeniería* y en publicaciones posteriores (Pronko, 2003). Recogiendo estos planes y

analizando los enfrentamientos entre los mismos ingenieros, no son pocos los trabajos en los que se ha insistido en la “incapacidad de los industriales para controlar el campo de la educación técnica” (Dussel & Pineau, 2003[1995]; San Román, 2007) y las consecuencias que tuvo a largo plazo, cierta desconexión entre los ámbitos involucrados.

En tanto, la relación de Mantovani con ingenieros abocados a la tarea educativa, en carácter de inspectores o directores de escuelas industriales y de artes y oficios de la provincia de Santa Fe, continuará también por esos años. En la publicación del Boletín de la Comisión de Perfeccionamiento y Orientación Profesional del Egresado, 1942 - 1943 en Rosario, el pedagogo es convocado para expresar sus ideas respecto de la enseñanza técnica, junto a los ingenieros José S. Cardarelli, el ingeniero Ángel Nigro, ingeniero químico Elías Díaz Molano y los profesores Alberto Andrich, David Sabatini y Julián Fernandez Hütter. Se trata de personalidades reconocidas en el ámbito, por sus cargos jerárquicos en las Escuelas Industriales, o de Artes y Oficios de la Nación, situadas en Rosario y en Santa Fe Capital, o por su implicancia directa y activa en el desarrollo de la formación técnico profesional a nivel regional. En la publicación también se advierten diferentes posicionamientos - que por su extensión no se detallarán aquí- respecto de los saberes técnicos necesarios para la orientación del egresado de estas instituciones, en relación con las industrias del litoral, por aquellos años, en ciernes.

Cierre

Como ha quedado mencionado, son varios y desde diversos enfoques los abordajes en torno a Juan Mantovani y la pedagogía en perspectiva humanista y espiritualista. Se recuperaron en particular, los estudios en relación a una preocupación que lo mantuvo en vilo durante su trayectoria profesional y académica: la enseñanza media. En esta oportunidad, se puso el enfoque en el rol ejercido desde su cargos, como funcionario de la burocracia educativa - primero nacional y luego de la provincia de Santa Fe -, desde los cuales logró situar algunos de sus principios pedagógicos en la promoción de los saberes técnicos. A partir de la investigación y la reconstrucción de las fuentes documentales, se establecieron las relaciones de Juan Mantovani con inspectores ingenieros y directores de escuelas industriales y de artes y oficios, que participaron en la propuesta de reforma de la enseñanza media de 1934, y años más tarde, en el acompañamiento de iniciativas similares de la jurisdicción santafesina.

De este modo es posible advertir, una vez más, a Juan Mantovani como promotor y precursor de debates por los saberes técnicos, que se inician en la década del treinta, pero que persistieron para esta modalidad “siempre por hacerse.” ///

Referencias

- Bentivegna, D. (2011). *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina*. UNIPE.
- 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)*. Biblos.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina 1863-1916*. FLACSO.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995, 1ªed. 2003, 1ª reimp.) De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo*. Galerna Ed. , Bs. As.

Iglesias, M.A. (2021) ¿Quiénes enseñan? ¿Quiénes vigilan? La enseñanza media y sus regulaciones: profesores e inspectores (1930-1940). *Anuario de Historia de la Educación*. 21(2)5-23.

Pronko, M. (2003). *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el muto y el olvido*. Oficina internacional del trabajo. CINTERFOR.

Sánchez Román, J.A. (2007). De las Escuelas de Artes y Oficios a la Universidad Obrera Nacional: Estado, élites y educación técnica en Argentina, 1914-1955. *Cuadernos del instituto Antonio de Nebrija*. 10, 269-299.

Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la educación secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*. 22 (55), 18-37.

La formación docente con perspectiva intercultural en Ushuaia.

Demandas, vacancias y desafíos

Intercultural teacher training programmes in Ushuaia: demands, gaps and challenges

Julieta Taquini¹⁰⁴

Palabras clave: formación docente – interculturalidad - política educativa - Ushuaia

Contenido

El territorio de Tierra del Fuego en general, y la ciudad argentina de Ushuaia en particular, poseen una singular historia respecto de la configuración histórica de su población dadas las peculiares características de su ubicación geográfica y del significado que aquí adquieren los movimientos migratorios (Hermida y Van Aert, 2013).

Por un lado, en estrecha relación con políticas públicas dirigidas a ejercer la soberanía argentina en Tierra del Fuego, este territorio se ha conformado en un espacio receptor de migrantes nacionales y extranjeros. Desde la firma del Tratado de límites de 1881 entre Argentina y Chile, de diferentes formas y en diferentes movimientos, se produjeron migraciones hacia la región: en 1884 con la habilitación oficial de la primera institución de la nación en asentarse en el territorio nacional de Tierra de Fuego, la prefectura Ushuaia e Islas del Atlántico Sur; a través del funcionamiento del penal de Ushuaia desde 1904 hasta 1947, año en el que fue desmantelado; y con la fundación de la Base Naval Integrada Almirante Berisso en 1950.

Más tarde, con el propósito de generar una estrategia de desarrollo del territorio, mediante la implementación de una política de industrialización iniciada en 1972 con la Ley de promoción industrial No. 19.640, se produjo un rápido proceso de crecimiento demográfico que disminuirá a partir de que, en 1990, cuando la Ley nacional No. 23.775 establece la provincialización del que hasta ese momento fuera "territorio nacional", en medio de un hostil contexto de desindustrialización y desaceleración económica general del país, para volver a intensificarse procesos de poblamiento con un nuevo proceso de re- industrialización, a partir del año 2003.

Por otro lado, este territorio es y ha sido habitado de manera continuada por varios pueblos indígenas: los pueblos territoriales Selk'nam y Haush actualmente nucleados en la Comunidad Rafaela Ishton; el Pueblo Yagan de la Comunidad Paiakoala, la Comunidad Bahía Mejillones, Jeeinikin Usi de Puerto Williams y Lom Sapakuta de Punta Arenas, en Chile. País en el que también se encuentran siete comunidades Kawésqar.

Asimismo, en la actual provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (TDF AIAS) la mencionada Ley de Promoción Industrial impulsó un aumento demográfico y la radicación de personas y familias migrantes pertenecientes a pueblos originarios de otras latitudes: en el colectivo Ushuaia Manta convergen mapuches, kollas, aymaras y guaraníes, junto con la Red Mapuche y Che Mapurbe. Sus historias están atravesadas por conocidos procesos de conquista y genocidio que tienen consecuencias aún en el presente (Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la UNTDF, 2020).

En Argentina, a partir del retorno de la democracia, se impulsó un marco normativo propicio relacionado con los derechos de los pueblos originarios. Así, la visibilización de estos pueblos

¹⁰⁴ UNTDF/ IPES Florentino Ameghino, Ushuaia, Argentina. Correo electrónico: jtaquini@untdf.edu.ar

indígenas y el reconocimiento de la diversidad cultural como fortaleza de las sociedades nacionales y americana generaron avances sustantivos en la legislación sobre los derechos que les competen como sociedad diferenciada. Asimismo, los avances relacionados específicamente con Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En ese sentido, en América Latina, la EIB se trata de una propuesta curricular para contextos de diversidad etnolingüística y desigualdad económica de culturas en contacto, cuyo principal objetivo ha sido rediseñar las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios a través de relacionar sujetos políticxs y culturas diferentes en términos de relaciones jerárquicas y de poder (Ossola, 2016).

Sin embargo, a pesar del creciente aumento de estas políticas educativas nacionales que plantean propuestas particularizadas en contextos de presencia indígena o migrante, en la Ley de Educación Superior No. 24521 de 1995 que regula el funcionamiento de las instituciones de educación superior, y por ello de los institutos de formación docente (IFD), no se hacen menciones explícitas a la noción de interculturalidad (Hecht y Schmidt, 2016).

Por lo desplegado hasta aquí, el proceso de investigación que estoy desarrollando tiene como objetivo indagar en la formación docente respecto de la construcción de la diversidad sociocultural desde una perspectiva intercultural en la ciudad de Ushuaia. En particular, en este trabajo pretendo compartir algunas reflexiones en torno al abordaje de la dimensión histórica de la formación docente en la ciudad, en la que resultó necesario indagar en la construcción de sentidos sobre el objeto de investigación.

Sostiene Sandra Abendaño (2022) que la formación docente en Tierra del Fuego es

el resultado de largos procesos de sedimentación de formas de hacer docencia para Tierra del Fuego. Ello implica procesos en los que se concatenan, no siempre de manera armoniosa, decisiones sobre la inclusión de las formas de hacer consideradas valiosas y la exclusión de otras consideradas inconveniente. Se trata de procesos atravesados por consensos conflictuales, luchas por el ejercicio de poder, negociaciones, logros, hazañas, rupturas, ataques, avances y retrocesos en función de los cuales se construyeron las identidades políticas institucionales (p. 154).

Como sistema, la formación docente comienza a institucionalizarse con la creación de una institución privada salesiana subvencionada por el Estado nacional en 1979. Recién en 1988, en Ushuaia, es creado un IFD estatal territorial. En aquel contexto, en el que Tierra del Fuego aún se trataba de un territorio nacional, las experiencias formativas atravesadas por les docentes y estudiantes ponían en diálogo las propuestas nacionales pensadas a miles de kilómetros de distancia del territorio concreto, de su gente, su historia, sus prácticas, representaciones, experiencias, deseos, sueños y desafíos.

Ushuaia es la única ciudad transandina de nuestro país y se ubica en una isla. Las características geográficas y geopolíticas son singulares con respecto a otras ciudades del país. También la caracteriza la situación de ciudad hiperfronterizada: solo basta cruzar el Canal Beagle para estar en la República de Chile, o hacer una caminata en el Parque Nacional de unos pocos kilómetros para cruzar los límites internacionales hacia ese mismo país. Entrar y salir de Tierra del Fuego implica cruzar varias veces la frontera produciendo significaciones particulares con respecto a su relación con la parte continental del territorio nacional.

Además, la configuración histórica de su población también le imprime características particulares a este contexto ubicado al sur del sur del continente latinoamericano. Como en el resto de nuestro país, esta región patagónica también se encontraba habitada por pueblos originarios que sufrieron procesos de conquista, genocidio y explotación por parte del Estado nacional. Con su complicidad,

también los padecieron por parte de quienes con el objetivo de llevar adelante proyectos privados – estancieros y buscadores de oro – redujeron a los pobladores originarios fortaleciendo la presencia del Estado nacional, liberal y capitalista.

Asimismo, como en toda América Latina, la política migratoria argentina llamada “tradicional” tuvo el objetivo de invisibilizar la diversidad americana con el fin de “blanquear” a la población, para responder al ideal de composición poblacional de los nacientes Estados nación (Quijano, 2000). Es decir que, tanto la población originaria como la inmigración latinoamericana, con sus rasgos étnicos y culturales, desentonarían de las características deseadas convirtiéndose en símbolo de alteridad. Así, los migrantes no pertenecientes a la oleada “tradicional” europea quedan escindidos de los procesos de conformación del Estado, deslegitimando su llegada y, junto con los pueblos indígenas originarios, invisibilizados también.

La traducción de estos fenómenos en la política educativa va a ser un modelo con rasgos centralistas, con miras a construir “una sociedad como la europea en las pampas” (Ciunne, 2021, p. 21). Sin embargo, sostiene Laura Ciunne (2021) que, a pesar del contexto histórico descrito, las experiencias educativas en el extremo sur de nuestro país no significaron un acatamiento lineal a la política nacional educativa. Más bien se produjeron como resultado del diálogo entre las condiciones singulares que proponía el territorio, las representaciones construidas acerca de la educación, las posibilidades concretas de llevarlas adelante y los sentidos construidos por los actores institucionales a cargo de estos procesos.

Pero son escasas las referencias a la presencia de niños miembros de los pueblos originarios de locales en la historia educativa local. Tampoco son significativos los señalamientos a la presencia de personas pertenecientes a pueblos originarios migrantes en las escuelas, aunque la presencia de estas niñas es y ha sido concreta y ha interpelado cotidianamente las prácticas, las representaciones y los discursos de una supuesta “identidad fueguina”.

Aunque en estas latitudes es muy común pensar en términos de heterogeneidad dado el alto índice de movilidad poblacional resultado de procesos continuos de inmigración y emigración, y los rasgos del sistema educativo que asume esas características, tal vez por el histórico esfuerzo realizado por el discurso pedagógico nacional para homogeneizar la población, adentro de las escuelas frente a la pluralidad de representaciones, prácticas y experiencias, aún siguen vigentes las miradas normalistas.

A partir de esta caracterización, nos interesa hacer foco en los rasgos constitutivos del sistema educativo fueguino, y en su relación con las propuestas de formación docente. Para ello el referente empírico del presente estudio es el profesorado de educación primaria (PEP) de un IFD de Ushuaia seleccionado por ser el más antiguo de la ciudad, y por las características propias del nivel más conservador del sistema dada su génesis fundacional vinculada estrechamente a la necesidad de conformar el Estado nación en las últimas décadas del siglo XIX.

Por un lado, hace falta indicar que el diseño curricular vigente en el PEP de este trabajo investigativo surge luego de la promulgación de la Ley de Educación Nacional de 2006 pero que, al igual que los anteriores, no hacen menciones explícitas a la educación intercultural, o a la interculturalidad en ninguna de sus partes. Otros documentos que consideramos pertinentes para el estudio como: el documento Diagnóstico institucional (1996), el Proyecto Educativo Institucional (2009), la normativa institucional respecto de las Prácticas de residencia, normativa provincial e institucional respecto de la formación docente en general y la EIB darían cuenta, en un análisis preliminar, de que no hay menciones explícitas ni referencias claras al abordaje de la diversidad sociocultural en la formación docente de Tierra del Fuego.

Es decir que, si bien la política legislativa que estableció la relación entre el Estado y los pueblos originarios continúa vigente y evidencia cierta continuidad, también lo es el incumplimiento de los derechos incorporados a dicha normativa provocando una “brecha de implementación”

(Stavengahen, 2008). Este fenómeno ha generado una serie de compromisos sin resolución por parte del Estado argentino, entre ellos el de garantizar la educación bilingüe e intercultural y el reconocimiento de las lenguas originarias en los procesos educativos, entre otras.

Algunas interpretaciones que hemos podido reconstruir a partir de instancias exploratorias, nos permiten decir que la modalidad EIB está poco estructurada en Tierra del Fuego, y es incipiente incluso en los niveles educativos obligatorios – inicial, primario y secundario. Los intentos de darle continuidad han sido obstaculizados tanto por las acciones o actitudes de algunos miembros de las organizaciones de migrantes y de pueblos originarios, como de intermitencias en las decisiones políticas por parte de los gobiernos a cargo.

Nos interesa mencionar también que, en el análisis realizado, hemos podido identificar una variedad de sentidos otorgados a la diversidad sociocultural y a las implicancias de la educación intercultural en el contexto de Ushuaia. Las entrevistas seleccionadas para esta instancia señalan que no habría una perspectiva única y se presentan como contradictorios, *naïve* o reduccionistas que se expresan en los actores institucionales en frases tales como: “no hay necesidad [de perspectiva intercultural]”, “no lo consideramos” o “no lo hemos pensado”, “hay una escuela que es muy diversa”, “vendría bien”, entre otros.

Asimismo, es posible decir que en el IFD, en el transcurrir por distintas experiencias cotidianas, los sujetos construyen diferentes sentidos sobre la diversidad sociocultural: sobre los pueblos originarios como pretéritos y desaparecidos, o construcciones acerca de lo nacional y de la lengua hegemónica que pretenden invisibilizar su presencia, entre otros, como resultado de experiencias formativas que proponen construir significaciones anacrónicas sobre los significados de Nación y el rol social de la escuela desde una noción tradicional de la escuela formal.

Por otra parte, en los cotidianos sociales los estudiantes de la formación docente transitan por experiencias formativas heterogéneas, en las que surgen preocupaciones genuinas vinculadas a la exigencia y tensión entre la homogeneización y atención a la diversidad: dos preceptos opuestos que confrontan a la hora de tomar decisiones didáctico pedagógicas.

Sabemos que las experiencias formativas tradicionales resisten los cambios de las normativas que dan cuenta de las transformaciones sociales; y proponen experiencias pedagógicas que no resultan significativas, críticas ni reflexivas teórica, política y pedagógicamente, sin lograr superar la mirada instrumental de la práctica docente (Giroux, 1990). Estas experiencias son problematizadas por los mismos actores quienes atraviesan procesos de apropiación, reformulación y/o resistencia de determinadas prácticas y saberes propios del ámbito institucional del nivel educativo superior y la formación docente que dialogan con las experiencias propias de otros cotidianos sociales.

A modo de cierre, diremos con Méndez y Paez (2020) que el sistema educativo de Tierra del Fuego se caracteriza por su heterogeneidad resultado de procesos y acontecimientos sociales, políticos e históricos singulares de los que nos interesa destacar aquellos vinculados a la diversidad sociocultural resultado de los constantes movimientos migratorios y la presencia histórica y actualizada de comunidades indígenas silenciadas e invisibilizadas sistemáticamente. En él, solo un 20% de los docentes fue formado en los institutos de la provincia (Abendaño, 2022). En este contexto, ante la supuesta necesidad imperiosa de controlar el territorio y los sujetos, de la mano de la falacia de una “identidad fueguina”, el Estado provincial se ha cometido en llevar adelante una política educativa con la pretensión de invisibilizar las diferencias e ignorar las condiciones concretas en las cuales las prácticas educativas son desarrolladas¹⁰⁵.

¹⁰⁵ En febrero de 2023 el Ministerio de Educación provincial desarrolló el Trayecto de Formación, con carácter de obligatorio para todos los docentes del sistema educativo provincial, “Notas de Identidad Fueguina” cuyo propósito fue “fortalecer el desarrollo de la identidad fueguina en los y las docentes de la provincia de TDF AeIAS” a partir del “reconocimiento de hechos y contextos acerca de aspectos fundamentales para el desarrollo y conocimiento de la identidad fueguina” (ver <https://formaciondigital.tdf.gob.ar/formacion-docente-permanente-notas-de-identidad-fueguina/>).

El discurso de la homogenización sigue operando desde hace casi ciento cincuenta años promoviendo relaciones de desigualdad entre los sujetos que habitan las escuelas provocando la pérdida de una oportunidad única de enriquecer esos procesos a partir de las condiciones ricas de diversidad sociocultural que habitan en esta ciudad. Contrariamente, también nos interesa mencionar que hemos advertido que tanto las comunidades de pueblos indígenas nucleadas en organizaciones, como algunos docentes e investigadores locales, se encuentran transitando un proceso significativo de acciones concretas de visibilización y construcción de estrategias y proyectos para movilizar medios y recursos de manera activa y colectiva que entendemos ameritarían ser recuperadas con el fin de poner en diálogo las experiencias concretas de estos colectivos con las políticas públicas educativas.

En síntesis, sabemos que, aunque necesaria, la revisión de la política educativa en sus aspectos normativos, no es suficiente frente a los desafíos que propone el territorio. Frente a la distancia entre la retórica y las prácticas concretas y sus condiciones de producción es que planteamos esta interrogación. Nos preguntamos si es posible formar docentes críticos que se pregunten sobre las condiciones en las cuales llevarán adelante sus prácticas educativas, para una sociedad plural, compleja y desigual; pensar lineamientos que trasciendan las prácticas cristalizadas de las instituciones y que interpelen las representaciones construidas históricamente que continúan operando en la construcción de sentidos sobre cómo ha de ser la educación en la escuela primaria; y que la formación de quienes la desarrollan atienda a la riqueza de la diversidad sociocultural de Tierra del Fuego.

Referencias

- Abendaño, S. (2022). *Configuración del sistema de formación docente de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, desde la provincialización en 1991 hasta el año 2020* [Tesis] Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la UNTDF (2020). La Cátedra Libre y el Territorio Intercultural como desafío práctico. *Sociedad Fueguina*, 7, 5-12.
- Ciunne, I. L. (2022). *Educación pública, género y conflictos. La experiencia de enseñar en el Territorio Nacional de Tierra del Fuego (1890-1930)*. Editora Cultural Tierra del Fuego.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Hermida, M., Malizia, M. y Van Aert, P. (2013). Migración en Tierra del Fuego (o la historia de una ida y una vuelta). *Sociedad Fueguina*, 2, p. 5-12.
- Hecht, A. C. y Schmidt, M. (2016). Introducción. La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación. En Hecht, C. y Schmidt, M. A. (Comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (p. 9 – 25). Noveduc.
- Méndez, M. J. y Paez, L. (2020) Sistematización de la escolarización en Tierra del Fuego AEIAS, Argentina (1884-2020): un derrotero de actores y procesos. *Revista Amazônida*, 1, p. 319 – 350.
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino CISEN*, 4, p. 57-77.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (p. 219-264). CLACSO-Ciccus.
- Stavenhagen, R. (18-29 de agosto de 2008). *Los derechos de los pueblos indígenas: desafíos y problemas* [Ponencia]. XXVI Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

Misión, ciencia y religión en la enseñanza de la economía doméstica como disciplina escolar. Uruguay 1900-1935

Mission, science and religion in the teaching of home economics as a school discipline. Uruguay 1900-1935

Carolina Clavero White¹⁰⁶

Palabras clave: Maestras normalistas- Economía doméstica- Programa de becas- Ana Armand Ugon- Valdenses.

La comunicación que aquí se presenta reúne conclusiones de la tesis doctoral titulada *La formación política del hogar. Enseñanza e institucionalidad de la economía doméstica en Uruguay (1900-1935)* realizada en el marco del Doctorado en Educación de la UDELAR. La misma se inscribe en el ámbito de la Historia de la educación y es realizada desde un enfoque de género en intersección con las variables de religión y territorio. Desde un análisis hermenéutico de fuentes personales y oficiales producidas entre los años 1900 y 1935 se muestra la configuración recíproca entre la idea de *hogar moderno*, la política educativa orientada a la formación de ese tipo de hogar y la economía doméstica como disciplina escolar (Viñao, 2006).

Entre los principales hallazgos se identificó un programa de becas para la formación de nueve maestras y un maestro en lo referente a la educación técnica para mujeres y obreros, que incluye la economía doméstica de carácter científico. La formación se concretó durante los años 1911 y 1913 con la estancia en Estados Unidos y Canadá de las maestras normalistas Victoria Frigerio, América Martínez Escaray; María Espínola, Nilda Castellucci y el maestro Alfredo Samonatti. Al mismo tiempo viajaron a Europa: Ana Armand Ugon, Ercilia Deltrochio, Argile Cassyals, María Luisa Fernández y Raimunda Spósito. De la estadía se recuperaron acciones, trayectorias y transferencia de saberes y materiales educativos trasatlánticos.

En las fundamentaciones de la política, resalta la idea de que el Uruguay tenía características demográficas y geográficas similares a los países más modernos del período con lo cual era posible importar sus saberes, prácticas y técnicas para dinamizar y modernizar la economía nacional sustentada fuertemente en la actividad del campo. También aparece como elemento legitimador la dimensión científica de los saberes y de las prácticas agrícolas y pedagógicas porque se entendía que la calidad de vida de los habitantes se debía a la implementación de métodos racionales, eficaces y estimulantes que aseguraban buenos resultados en términos de productividad y bienestar.

Asimismo, el trabajo de Cecilia Grierson que recogía y sistematizaba las bondades y potencialidad de la educación técnica para las mujeres de los países del norte, fue un precedente importante de la política nacional. Grierson ofreció argumentos para la discusión e implementación de la política, pero sobre todo legitimó el lugar de las maestras como profesionales capaces de intervenir técnicamente en el ámbito de lo político. Pensando en ellas, perfiló un modelo de acción que puede identificarse en el devenir de la política uruguaya y en las trayectorias profesionales de las maestras becadas (Clavero, 2022a).

La economía doméstica fue la disciplina que circulaba en Europa occidental y Norteamérica, a través de cursos, tratados y conferencias y consistía en un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos para formar con exclusividad a niñas y mujeres. Defendida por mujeres letradas y

¹⁰⁶ FLACSO URUGUAY y ANEP-CFE, Colonia Valdense, Uruguay. caroclave@gmail.com

activistas del ámbito internacional, y de las más diversas procedencias ideológicas, fue promovida como elemento definidor de la feminidad hegemónica y como dispositivo científico que permitía posicionar a las mujeres en el rango de lo moderno, dejando atrás el lugar de “ángel del hogar” (Caldo, 2009; Hurtado, 2010; Tovar, 2015; Pallares, 2021). La recepción de este saber en Uruguay, provocó dos movimientos simultáneos: por un lado, confiar en la disciplina economía doméstica como un saber útil para la formación de las mujeres y por lo tanto promocionar el aporte de las mujeres en la construcción de la nación; por otro, adecuar el nivel de los saberes locales que ya figuraban con el nombre de economía doméstica desde finales del siglo XIX, al rango científico.

Con Raimunda Spósito la transferencia se remite solamente a la sistematización de datos y argumentos volcados en los informes que realizó durante la estadía en el exterior; lo mismo se puede decir de la maestra María Luisa Fernández. Las razones de la discontinuidad se debieron a cuestiones diferentes: la primera por su contrato matrimonial, que implicó la reclusión en el hogar y, por lo tanto, la dedicación de los saberes adquiridos a profesionalizar su propia maternidad (Nari, 2004; Peruchena, 2020). La segunda debido a una enfermedad que le provocó la muerte antes del regreso a Uruguay (Archivo de la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata, 1874-1993).

Otro nivel de transferencia es el que ocurrió dentro del ámbito de la educación pública y en lo que refiere al desempeño profesional de las maestras. América Martínez Escaray continuó su carrera como maestra en la enseñanza primaria de Montevideo; Ana Armand Ugon en la dirección de la escuela de Colonia Valdense; Nilda Castellucci en la enseñanza normal; Ercilia Deltrochio como sub directora del Museo Pedagógico, ofreciendo además, cursos para docentes y estudiantes de magisterio; Argile Cassyals en la Escuela de Artes y Oficios en Montevideo. Se destacan los casos de Victoria Frigerio que ascendió al grado de Inspectora departamental, primero de Tacuarembó y posteriormente de Paysandú, siendo la primera mujer en ocupar ese cargo, y el de María Espínola como Inspectora departamental de San José y a continuación como la primera mujer Vocal del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1922.

Concretamente quienes aportaron al ámbito de la educación técnica de las mujeres fueron Argile Cassyals impulsando y gestionando los primeros cursos profesionales para mujeres en la Escuela de Artes y Oficios durante la dirección de Pedro Figari. El desempeño de Cassyals prometía una gran gestión pero se vio truncado por su fallecimiento. Luego, el de María Espínola con el fomento a la creación de la primera escuela industrial en San José.

Específicamente en relación a la educación para el hogar contamos con el aporte de Ercilia Deltrochio y la publicación de artículos y libros relacionados a la alimentación racional; Castellucci, Espínola y Armand Ugon con la organización e implementación de los Cursos Normales Agrícolas de 1915 en los departamentos de Canelones, San José y Colonia y la participación en la comisión redactora del Programa de Educación rural del año 1917. Además, Armand Ugon y Espínola asistieron a congresos nacionales e internacionales vinculados a la educación rural y publicaron artículos y libros sobre la materia (Clavero, 2022b).

El caso de la maestra Ana Armand Ugon reviste especial importancia porque fue clave para la institucionalización de la economía doméstica orientada a la conformación del hogar agrícola. En respuesta a la formación recibida en el exterior y al compromiso asumido con su país, creó cursos del hogar para las niñas del medio rural de Colonia Valdense en 1918. Su propósito fue hacerlas amantes del campo, conscientes y administradoras de los recursos naturales y materiales (como el dinero, los espacios e instrumentos técnicos), y también de los inmateriales como el tiempo, la voluntad y la razón. Aunque la institución contó con el apoyo del Consistorio de la Iglesia Valdense del Río de la Plata, no quedó asimilada a la estructura eclesial, sino que permaneció en el ámbito secular hasta la regulación municipal de las primeras seis escuelas del departamento de Colonia en el año 1935. En la actualidad son 15 los establecimientos existentes en Colonia y la

carrera de Profesorado en Economía doméstica es la principal formación que se ofrece. Otro aspecto que da cuenta que las escuelas del Hogar fueron parte de la política educativa nacional- y no una iniciativa particular de los valdenses del Río de la Plata- es que en otras comunidades valdenses de la región (por ejemplo las de Argentina) este tipo de escuela no se desarrolló (Clavero, 2018).

El hecho de formar parte de una comunidad de inmigrantes valdenses fue favorecedor porque se trató de un tipo de iglesia que fomentó un lugar protagónico para las mujeres en el ámbito de lo social. Si bien conservó una estructura patriarcal para la definición de cargos y responsabilidades en la mayoría de las instituciones del período, fomentó la libertad de conciencia y la importancia de la educación para varones y mujeres. Asimismo la comunidad valdense cultivó la idea de que el espacio doméstico era un lugar de dignidad, donde se experimentaba la relación con lo divino, y con relevancia política y económica para el sostenimiento de la comunidad (Gaymonat, 2008 y 2013). En ese sentido, las mujeres de la región (algunas valdenses y otras no), recibieron con interés y estimularon la implementación de la economía doméstica como disciplina científica. Concibieron útil formarse y aprender sobre los adelantos técnicos y mejorar, desde el espacio de la casa, la productividad y la economía familiar. Fueron mujeres que valoraron el trabajo manual y se comprometieron en reforzar los vínculos comunitarios tanto desde el rol reproductivo como desde la gestión comunitaria. En este sentido, la experiencia educativa de las escuelas del hogar ofrece una noción de domesticidad vinculada al poder y se aleja de la feminidad entendida como ángel del hogar, fútil e inoperante. Con esta educación, las niñas y mujeres se prepararon para organizar, mejorar y perfeccionar el trabajo doméstico e incluso elevarlo al rango de profesión, ampliando los horizontes de la inserción laboral: ya sea por las mismas profesiones que se crearon con este proyecto educativo (profesoras del Hogar, directoras de escuelas del Hogar e inspectoras) como también por la producción y conservación de alimentos típicos para el consumo familiar y/o su comercialización y la inclusión laboral en fábricas de la zona.

La creación de las escuelas del hogar en 1918 supuso el establecimiento de un saber técnico y una serie de prácticas que generaron tensión en el ambiente local. Por un lado la disputa se produjo al interior del grupo de mujeres cuando el hogar, las tareas domésticas y los cuidados se debatieron entre el saber tradicional de las madres y abuelas – mujeres inmigrantes de los valles del Piamonte que tenían un acervo cultural importante sobre la gestión de la casa- y el de las jóvenes mujeres que alzaban la voz en nombre de la ciencia doméstica. Por otro lado, el poder se disputó entre dos saberes: el de la economía doméstica en manos predominantemente de las maestras normalistas, y orientado a las mujeres y niñas del medio rural; y el de la agronomía liderada por varones agrónomos extranjeros dedicados enseñar a los propietarios rurales. Si bien ambos saberes se sustentaban en cierta racionalidad científica y tenían claro a qué personas formar (a las mujeres en economía doméstica y a los varones en agricultura) resultó que las maestras normalistas formadas en el exterior también estaban capacitadas para enseñar sobre avicultura, lechería y horticultura; es decir espacios disciplinares fronterizos que empujaban a las mujeres a la salida del hogar en términos corporales, espaciales y económicos (Archivo de la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata. 1874-1993).

La maestra Ana Armand Ugon entendió que la creación de las escuelas del hogar venía a llenar un vacío en la formación de las niñas y a completar la obra iniciada por las Estaciones Experimentales que enseñaban conocimientos técnicos a los agricultores varones; faltaban espacios de formación para niñas y mujeres. Pero además, al pertenecer al medio rural, las Escuelas del Hogar ofrecerían oportunidades para las mujeres del interior que no podían acceder a la formación de las carreras que se abrieron paso en el escenario montevideano. La conjunción de un ambiente receptivo a la educación de las mujeres –y en este caso por saberes técnicos adquiridos en Europa-junto a la función que ejercía la posición de Ana Armand Ugon por ser hija de un pastor y luego esposa del

pastor Ernesto Tron, alentaron el desarrollo de la política educativa. La figura de Ana Armand Ugon operó al mismo tiempo como modelo y modeladora de la acción social de las mujeres. Como ella, otras mujeres se dedicaron a la economía doméstica como profesión, hicieron pequeñas publicaciones de recetarios y orientaron a la población sobre alimentación y economía, por ejemplo a través de medios de prensa locales o con su participación en la organización de fiestas comunitarias, concursos y exposiciones. En el período que nos ocupa se replicaron los cursos y escuelas en las localidades de Nueva Helvecia (1923), Rosario (1924), La Paz (1926), Juan Lacaze y Tarariras (1929).

Desde el punto de vista de la investigadora y para este período, la economía doméstica como disciplina escolar operó principalmente en el ámbito de lo simbólico, transformando la representación de la feminidad como se mencionó anteriormente. En lo normativo, prescribió la asunción del espacio doméstico con exclusividad por parte de las niñas y mujeres y reforzó -con la legitimidad que ofrecía la ciencia- la división sexual del trabajo. Para las mujeres recalcó la función reproductiva y profesionalizó la función de ama de casa como gestora de “la primera unidad financiera del Estado” (Armand Ugon, 1933). Aunque fue una asignatura exclusiva para niñas y mujeres, implícitamente asignó a los varones la tarea de producción y mantención del ámbito público y los excluyó de las tareas del hogar. La economía doméstica desarrollada en las Escuelas del Hogar prescribió con fuerza para sus estudiantes la apropiación de la gestión de recursos materiales en el ámbito comunitario. Les delegó la organización y subvención de celebraciones y eventos como actividad de servicio y de reconocimiento social.

En la dimensión de las prácticas, la economía doméstica significó un saber legítimo para dar origen a una nueva institución en el territorio nacional como educación complementaria a la escolar obligatoria para las niñas del medio rural, incluyendo la participación de las madres. Favoreció la posibilidad de inscribirse en una relación de intercambio y proximidad de saberes entre mujeres diferente al que proporcionaba el espacio religioso de las iglesias locales. Tal como se esperaba, instruyó modos de ser, hacer y sentir en el espacio escolar que fueron ensayados y repetidos en las viviendas particulares. Entre las prácticas que se relevaron a través de los cuadernos de clase, sobresalen la planificación del tiempo, los espacios y las tareas del ámbito doméstico; el hincapié en el orden y la higiene porque se concibió la cocina como un laboratorio científico; la sistematización de las prácticas a través de la escritura y la implementación de rutinas; el trabajo colaborativo y la participación en eventos públicos. Entre las principales tecnologías educativas se practicaron el dictado de la clase, la distribución de tareas en grupos, la utilización de registros de gastos o registros de caja, y el reparto de los gastos de la clase. Se promovió el ahorro de tiempo y dinero, el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles en el medio, el cultivo de la huerta en la vivienda personal, la gestión de los residuos, la comensalidad entre mujeres y el amor por la Escuela del hogar.

Referencias:

- Caldo, P. (2009) *Pequeñas cocineras para grandes amas de casa... La propuesta pedagógica de Angel Bassi para las escuelas argentinas, 1914 – 1920* en Temas de mujeres, Año 5, N° 5.
- Clavero White, C. (2018) “Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar.” en *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, N° 4 (diciembre). Montevideo, pp. 177-197. Disponible en <http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/233>
- Clavero White, C. (2022a). “Educación técnica de la mujer”: el informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay (1900-1918). *Descentrada*, 6(2), e175. <https://doi.org/10.24215/25457284e175>

- Clavero White, C. (2022b). Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900-1918). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10 (20), 1-19. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.381>
- Hurtado Tomas, P. (2010) “Economía doméstica en México: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910” en Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coordinadoras) *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social: Juan Pablos Editor. pp. 231-250.
- Nari, M. (2004) Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890- 1940. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pallares, F. P. (2021). Los cursos de economía doméstica y educación para el hogar en la educación femenina: Chile 1920-1960. *Hybris: revista de filosofía*, 12(2), 193-222.
- Peruchena, L. (2020) “La madre de nosotros”. *Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos*. Tesis para defender el título de Doctora en Historia. 16 de abril, FHCE. Udelar. Uruguay.
- Rodríguez L. G. (2021). Los manuales de economía doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX). *Estudios del ISHiR*, 11(30).
- Tovar, I. P. V. (2015). La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer y las enseñanzas domésticas (1911-1936). *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 22(2), 313-345.
- Viñao, A. (2006) La historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia de la Educación* N°25. Salamanca: Universidad de Salamanca. (pp. 243-269)

Fuentes:

- AIV- Archivo de la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata. Serie III.
- Armand Ugon, Ana. (1874-1993) Caja 1. Colonia Valdense, Uruguay.
- Armand Ugon, Ana (1933) *Libro de cocina y organización doméstica*. Montevideo: El Siglo Ilus

Debates en el origen del sistema de formación de profesores en la Argentina

Discussions on the origin of teacher training system in Argentina

Gustavo Bombini¹⁰⁷

Natalia Valeria Martinez¹⁰⁸

Palabras clave: Argentina - Formación de profesores - historia - polémicas

Contenido

Esta exposición se enmarca en las tareas de investigación desarrolladas en el ámbito de la Cátedra Epistemología del conocimiento lingüístico-literario escolar del Profesorado Universitario en Letras de la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín. Materia obligatoria de la carrera que bien podría haberse llamado “Sociogénesis” o más simplemente “Historia de la enseñanza de la enseñanza de la lengua y la literatura” pues el trabajo de esta cátedra se encuadra dentro de los estudios de la historia del currículum y más específicamente dentro de la historia de las disciplinas escolares. Este espacio de formación, a cargo de los autores de este trabajo, sostiene la convicción de que el conocimiento histórico sobre la enseñanza aporta una dimensión socio-histórica enriquecedora para el propio proceso de la formación docente. (Bombini, 2012)

Desde el trabajo inicial de Daniel Pinkasz, “Orígenes del Profesorado secundario en la Argentina, tensiones y conflictos”, publicado en 1992, en el que enuncia la idea del doble circuito de formación, uno asociado al normalismo y el otro asociado a la universidad, los escasos avances de investigación en relación con esta problemática se han venido refiriendo a lo que ocurre en el área metropolitana, fundamentalmente en torno a tres instituciones de gran significación, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde es posible observar dobles y triples pertenencias de profesores formadores.

Sin duda que un mapeo aún no realizado de las relaciones entre profesorados de una y de la otra clase en las distintas provincias argentinas mostrará un panorama diverso, dará lugar a otros relatos, en términos de coexistencia de los dos tipos de profesorados en un mismo ámbito geográfico y diversidad de relaciones de complementariedad o de mutua ignorancia, ausencia de uno de los dos tipos o reconversiones donde, en algunos casos, los Institutos dan origen a la creación de las universidades con sentidos distintos según las circunstancias de las políticas locales.

Nos proponemos en este trabajo revistar una valiosa fuente (Bombini, Martínez, 2018), que es la publicación de la Asociación Nacional del Profesorado cuyo título es La formación del profesorado de enseñanza secundario y que recoge las exposiciones de María Atilia Canetti de Rosales, Pablo Pizzurno, Guillermo Keiper, Ricardo Levene, Manuel Derqui, Horacio Damianovich, Rodolfo Rivarola, Ernesto Quesada, Victor Mercante y Leopoldo Herrera. La Asociación, presidida por Manuel Láinez, se hace cargo del tema de la formación y, en especial, de la polémica en relación con la posible fusión entre el Profesorado terciario y la Facultad de

¹⁰⁷ UBA, UNSAM, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. gbombini@gmail.com

¹⁰⁸ UNSAM, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. natyva.mar81@gmail.com

Filosofía y Letras; fusión que se había dado entre 1907 y 1908 devolviéndole el entonces ministro de Instrucción Pública Rómulo Naón el carácter autónomo al Instituto.

La controversia retorna a partir de un rumor -luego confirmado- de que se estarían llevando adelante conversaciones “oficiosas” tendientes a reeditar la fusión de ambas instituciones lo cual reabre el debate entre los defensores de la autonomía del profesorado y aquellos que sostienen la suficiencia de la Facultad de Filosofía y Letras y de los profesorados universitarios en general como formadoras de profesores.

Queremos destacar la riqueza de lecturas de este texto, donde más allá de la señalada polarización, es posible percibir la dimensión subjetiva de las intervenciones en el sentido de cierto protagonismo que asume cada uno de los actores que participan en tanto son la mayoría de ellos referentes principales en la época de sus respectivos campos disciplinarios (la pedagogía y la didáctica, la historia y la lengua y literatura) y/o son figuras destacadas y con legítimo poder dentro de las instituciones que representan.

Cierto personalismo en la discusión y cierto carácter intrigante que por momentos tiñen algunos episodios y dichos de estos protagonistas parecen dar cuenta de los intereses políticos en danza y del carácter embrionario de estos momentos fundacionales del sistema de formación de profesores para la educación secundaria.

Así como en el trabajo anterior de 2018, señalamos las posiciones polarizadas de María Atilia Canetti de Rosales que sostenía la suficiencia de la Facultad de Filosofía y Letras para la formación de profesores; de extracción normalista y conocedor de la vida en las escuelas, Pablo Pizzurno representaba la postura contraria, en esta ocasión asumimos la relevancia de una voz comprometida en el entramado político de las decisiones que se toman respecto de la formación de profesores.

Nos detenemos ahora en la figura de Ernesto Quesada, historiador y profesor de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, autor de los programas de Literaturas Extranjeras del Colegio Nacional de Buenos Aires de 1884 -establecidos para todos los colegios nacionales creados hasta entonces-, gran crítico de las literaturas populares enroladas en el movimiento criollista y custodio celoso de una lengua nacional en tiempos de inmigración, es quien reconoce haber iniciado conversaciones para retomar el proyecto de fusión del instituto del profesorado con la Facultad de Filosofía y Letras.

En el comienzo de su intervención Quesada se excusa por no conocer lo planteado por los anteriores expositores de la Asociación Nacional del Profesorado lo que podría llevarlo a volver sobre cuestiones ya discutidas y abrir discusiones sobre aspectos acaso ya resueltos.

Entra en materia y cita parte del dictamen de una comisión especial, dentro de la Asociación, integrada por Herrera, Levene y Derqui que es la base de la discusión actual:

Es indudable que hay en trámite confidencial una gestión para dicha fusión, iniciada por el Dr. Ernesto Quesada, conocida por el Ministro de Instrucción Pública, el señor decano Dr. Rivarola, y el personal directivo y docente del Instituto.

Consciente del efecto que han generado sus gestiones Quesada admite: “Por de pronto, cúpleme confesar que, en efecto, soy el causante involuntario de este debate”, donde el autoatribuido carácter de su intervención contrasta con la contundencia y convicción con la que se ha dirigido al decano Rivarola en una carta de meses atrás que ahora reproduce:

Le escribo confidencialmente sobre el asunto que nos preocupa de nuestra Facultad de Filosofía y Letras, transformándola en una pequeña Sorbona por medio de la fusión con el Instituto Nacional del Profesorado y la incorporación de sus valiosos gabinetes de diversas

materias y del excelente cuerpo de profesores que allí funciona. Necesito recordar y fijar los antecedentes de la presente negociación oficiosa.

“Trámite confidencial”, “le escribo confidencialmente”, “negociación oficiosa”, el carácter colegiado de la Asociación obliga, al fin, a Quesada abandonar su estrategia personalista, y a poner en juego su posición sobre el tema y la estrategia que ha ido construyendo en los meses anteriores a la reunión de la Asamblea. La mirada de Quesada está centrada en la propia universidad y su propuesta de fusión es la integración del Instituto a la lógica de la Facultad. De este modo, y recuperando la memoria de la breve experiencia de 1907, Quesada explica:

Se verificó eso en forma de simple incorporación del Instituto, y la Facultad nombró profesores titulares suyos al Dr. Keiper, rector de aquel, y al Dr. Krueger, eligiendo la asamblea de profesores al primero de ellos como consejero.

La “simple incorporación” -tal como alude Quesada- en realidad significa una aceptación de las reglas institucionales de la Facultad donde de hecho Keiper quedaría degradado de rector del Instituto a consejero y jefe de la sección pedagógica de la Facultad.

En otro momento de su intervención Quesada alude a una entrevista que mantuvo con Keiper, rector del Instituto y manifiesta que éste se mostró partidario de la fusión pero que luego cambió de opinión, lo que parece sorprender a Quesada. También admite haberse reunido con los profesores del Instituto quienes en su mayoría estarían a favor de la fusión y en desacuerdo con su rector. Y otra vez, Quesada se ve obligado a transparentar aquellas intervenciones que ha realizado de manera oficiosa:

Como he recibido la visita de la mayoría de los profesores y que se trataba de un asunto que no había porque ventilar secretamente, pues no se desea hacer nada de sorpresa sino debatir todo en plena luz, estoy al corriente de las dificultades surgidas.

Más allá de las referencias de Quesada a sus oficios oficiosos y a las opiniones que atribuye a quienes ha conversado con él, la posición de Keiper en su intervención en la Asamblea va en otro sentido que la de Quesada así como también los de algunos destacados miembros de la Asamblea como Pablo Pizzurno.

Al fin, los argumentos de Quesada se inclinan hacia un planteo estrictamente presupuestario, lo que se constituye en la razón de más peso para insistir con el proyecto de la fusión. Dice Quesada:

Tanto la Facultad como el Instituto tienen, entre otros, un fin común: preparar a los profesores de enseñanza secundaria; y no se explica satisfactoriamente que el mismo gobierno mantenga en la misma ciudad dos establecimientos distintos con idéntico objeto, lo que produce duplicación de cátedras y de gastos, y no tiene justificación pedagógica ni de gobierno. (pag.207-208)

El texto analizado encontrará en próximas lecturas que de él se realicen mayor nivel de detalle y significativos matices e inflexiones según el enunciador de que se trate, lo que excede las posibilidades de esta presentación.

Igualmente queríamos dar cuenta -a modo de primer esbozo- de una línea de lectura de este texto y de la discusión acerca de la formación de profesores para la educación secundaria a lo largo del siglo XX referida en este caso a la repercusión de esta publicación de la Asamblea que además recoge según la decisión de los autores de las distintas intervenciones textos o partes de textos

sobre el tema que circularon con anterioridad de modo que se presenta una cierta historización de la problemática de la formación.

Si la publicación de la Asamblea tiene pie de imprenta de 1914, ya en abril de 1915, el propio Pablo Pizzurno publica una extensa reseña en la Revista de la Universidad de Córdoba y da cuenta de que se trata de “un tomo al cual se ha dado profusa circulación entre las personas a quienes puede interesar, inclusive entre los miembros del Congreso adonde se creyó que llegaría el proyecto de fusión”. El alerta vale pues la nueva aprobación del proyecto de fusión en el Congreso hubiera redireccionado el presupuesto del Instituto a favor de la Universidad de Buenos Aires. Como se ve hay una intencionalidad política en la convocatoria de la Asamblea y de la publicación resultante que surge como respuesta y alerta frente al fundado rumor de maniobras oficiosas que Quesada se esfuerza por minimizar.

En el rastreo respecto a las lecturas y usos de esta publicación encontramos su inclusión en el programa del año 1924 de la Cátedra “Crítica y Práctica pedagógicas” de la Carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Esta Cátedra está a cargo del profesor de origen riojano, Julio del Carmen Moreno que estudia en la Escuela Normal de Paraná y que se vincula posteriormente con la Universidad Nacional de La Plata a través del investigador Víctor Mercante. No nos vamos a detener en el análisis de cierto eclecticismo teórico presente en el programa en cuestión. Interesa ver la ubicación del libro de la Asamblea, publicado diez años, dentro del programa de 1924 en la Unidad Quinta denominada “El profesor”, la que transcribimos a continuación:

V. — El profesor.

— Preparación general y preparación especial del punto de vista científico y pedagógico. — Preparación filosófica. — Razón de la preparación práctica. — La especialización. — Situación actual del profesorado. — Disposiciones de orden legal.

En la bibliografía de esta unidad, además del mencionado texto de la Asamblea, se incluyen otros textos de algunos de sus autores como Keiper y Rivarola y también un texto de 1911 del propio Moreno que es un capítulo de su tesis de doctorado aún inédita.

Sobre ese capítulo de su tesis inédita, vale la pena destacar que en 1929, se publicó en la revista estudiantil *Verbum*. En varios pasajes se advierte un fuerte cuestionamiento sobre el desempeño de los profesores;

Un espectador imparcial, observando el cuadro del profesorado nacional, ha de notar enseguida que hay catedráticos que dominan su materia, pero no saben enseñarla; que no conocen la materia ni saben transmitirla; que podrían conocer la asignatura y podrían enseñarla, pero que no trabajan”.

La lista de cuestionamientos se extiende a favor de la defensa que hace Moreno de la necesidad de profesionalización del profesorado para la educación secundaria.

Ambos documentos, el programa de cátedra de 1924 y el capítulo de su tesis publicado en la revista estudiantil, muestran el modo en que el profesor encara el problema de la formación: no como un capítulo concluido sino que se presenta en estado de debate, donde incluso el profesor se permite explicitar críticas a su propio colectivo de pertenencia. Podemos decir que la discusión acerca de la formación, en su historicidad y en el presente, forma parte de los contenidos de la formación e invita, de este modo, a que los estudiantes que en breve asumirán la profesión docente a participar y ser parte activa de ese debate. Contra la idea de saberes consolidados como requisito para la trasmisión en la formación, el relato de una controversia entre distintos actores atravesados

por intereses distintos y a veces contrapuestos, parece apuntar a una formación crítica y desarticuladora de supuestos pocas veces cuestionados.

Al fin, el profesor Moreno exhibe desde su trayectoria los devaneos e incertidumbres inscriptos en sus propios recorridos formativos poniendo a la vista cierta arbitrariedad presente en los dispositivos establecidos y convencionalizados:

Si algún valor puede tener la experiencia recogida en muchos años dedicados a la enseñanza secundaria, séame permitido invocar la sinceridad de mis convicciones: profesor normal, graduado en la vieja y benemérita escuela de Paraná, no me creí con capacidad suficiente para desempeñar una cátedra en un colegio nacional, consideración que me obligó a estudiar el profesorado secundario en la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata, y reconociendo que aún no estaba capacitado científicamente para llenar misión tan delicada, cursé los seis años de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. (pp224)

Referencias

- Bombini, G. (2012) “Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente” en Bombini, G, (Coord.) (2012). Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires. Biblos.
- Bombini, G. & Martinez, N. (2018) La conformación del profesorado: tensiones en 1914, tensiones actuales. En Suplemento de la revista Lenguas Vivas. Número 5. Diciembre 2018. Ed. “El lenguas”: Proyectos institucionales.
- Moreno, J. (1929) El profesor En Verbum. Revista del centro de estudiantes de filosofía y letras. Año XXII. Número 73. Agosto de 1929. Ed. Compañía Impresora Argentina. Buenos Aires.
- Moreno, J. (1924) Programa de Crítica y Práctica pedagógicas. En Programas de 1924. Edición digital: Filodigital. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Consultado en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4714> (04/06/2023)
- Pinkazs, D. (1992) Orígenes del profesorado secundario en la Argentina, tensiones y conflictos. En Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila.
- Pizzurno, P. (1915) Bibliografía En Revista de la Universidad de Córdoba. Año II, Número II. Abril 1915. Ed. U.N.C. Consultado digitalmente en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REUNC/issue/view/198> (04/06/2023)
- Asociación Nacional del Profesorado (1914): La formación del profesorado de enseñanza secundaria. Buenos Aires: Librería e imprenta Europea.

XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

Mesa 5: Ideas y conceptos: circulaciones entre lo regional, lo nacional y lo transnacional. Perspectivas comparadas



Asistentes a la conferencia de Inés Dussel “Pedagogía, historia y política: una travesía intelectual” realizada el jueves 31 de agosto de 2023 en las Jornadas.

Cultura escrita y educación en el siglo XIX

Modos de lectura y prácticas de escritura en la inmigración valdense, Uruguay 1958-1905

Gerardo Garay Montaner

La ponencia abordará el estudio de una minoría religiosa, heredera de los grupos misioneros y milenaristas medievales y estrechamente vinculada a las reformas religiosas del siglo XVI. Un grupo de emigrados valdenses arribaron a las costas del Río de la Plata en 1857, trajeron un ideal de vida largamente forjado en un clima de permanentes persecuciones y el deseo de transmitir su fe a las nuevas generaciones en una sociedad absolutamente ajena. La fundación de la Colonia del Rosario Oriental en el departamento de Colonia, Uruguay, mostró tempranamente una comunidad con signos de fuerte identidad y una marcada preocupación por el desarrollo de la educación. Aún en nuestros días, existe en el imaginario uruguayo deseos de emulación de su experiencia. A través de las instituciones que crearon: escuelas barriales, coros, escuelas dominicales, un liceo rural con coeducación de sexos, escuelas del hogar y diversos grupos de lectura, puede observarse el aporte de esta comunidad religiosa a la educación de un país con síntomas de modernización.

Contamos con un importante acervo de fuentes relacionadas con la escritura privada; fundamentalmente diarios de memoria y cartas. El estudio de estos documentos nos acerca a la comprensión de la vivencia subjetiva y colectiva de la escritura y de la lectura, situación privilegiada para comprender la actitud de sus habitantes frente a la cultura escrita, sus respuestas a los desafíos materiales y la incompreensión de las ordenanzas gubernamentales. En estos documentos encontramos prácticas que habían tenido su esplendor un siglo antes: una lenta apropiación de la lectura, un ejercicio espiritual que atravesaba los cuerpos y las almas, una actividad sagrada que involucraba la plenitud de la existencia. Es necesario constatar rupturas y continuidades y si el mundo de convicciones que operaba con éxito en la Europa occidental, pudo trasplantarse sin más en este lado del océano.

Los documentos que usualmente conocemos como “escritura de sí” pueden ser fuentes importantes para comprender las expectativas de los sectores subalternos con respecto a la cultura escrita, sus deseos de reformar las condiciones culturales imperantes y las acciones que realizaron buscando su emancipación intelectual. El monopolio de la escritura, así como la exclusividad en la circulación de ciertos conocimientos, ha puesto en juego diferentes estrategias de poder en el “uso” de la información y los saberes. Es importante, para hacernos una idea más cabal de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las sociedades del pasado, identificar los conflictos en el acceso a la cultura escrita y reconocer las diferentes tácticas de los sectores subalternos para acceder a ella. Estos esfuerzos no alcanzaron necesariamente éxitos en las aptitudes de la lectura o la escritura; la historia de esas frustraciones también señala indicios interesantes para nuestra labor historiográfica.

La ponencia se centrará en reconstruir parcialmente la historia de un escritor que no fue “escritor”, de un lector que no fue un profesional de la enseñanza, de un agitador cultural que, sin embargo, fue un trabajador rural como sus vecinos; es decir, un representante característico de lo que podríamos denominar “gente común”. Es una historia posible, entre otras, la de Jean Daniel Revel (1840-1905), un inmigrante que pisó las costas del Río de la Plata del continente sudamericano, en la desembocadura del río Rosario, el sábado 17 de enero de 1863, cinco años después de que arribaran los primeros contingentes para fundar la primera colonia valdense allende las tierras

européas.

Entre sus libros trajo los sueños de una tierra prometida y en un cuadernillo, las primeras anotaciones de un diario. Su estudio permitirá acercarnos a los motivos que lo impulsaron a escribir, a leer, a realizar la tarea de librero y colportor, predicador y enseñante. Todo esto contribuyó a crear significados y sentidos personales y colectivos. Ser consciente de estos factores nos ayuda a comprender el mundo de representaciones de una parte de los colonos valdenses en el siglo XIX, sus vínculos con la cultura escrita y sus obsesiones con las obras educativas.

La indagación alcanza hasta el año 1869, momento en que el Moderador de la Mesa Valdense de Italia, Pierre Lantaret, visitó la Colonia del Rosario Oriental, generando un cambio en la vida interna de la comunidad. En la ponencia, intentaré recomponer algunos aspectos de la dimensión religiosa, económica y cultural de este inmigrante valdense y comprender su amor a la lectura, a la escritura y su actitud general ante el conocimiento. Seguramente Revel no imaginó que este nuevo hogar, de paso hacia “la gloria definitiva”, lo convertiría en un miembro destacado, un referente espiritual de primer orden y animador fundamental de la cultura en las primeras cuatro décadas de la colonia.

Movido por ambición de perfeccionamiento, impulsado por una fe protestante inconformista, Revel parece encarnar las manifestaciones esperables de un *habitus* común: la templanza de una vida frugal, la buena administración del dinero, siempre temeroso de imprevistos futuros, el aprovechamiento del tiempo libre, la valoración ética del trabajo, (incluido el trabajo manual), la postergación de las satisfacciones personales, entre otras. Una estética existencial que no abandonaba, en la configuración fundante de sus prácticas cotidianas, la distinción entre quienes poseían un afán de perfeccionamiento y aquellos que carecían de él.

Jean Daniel Revel comenzó su diario personal un viernes de enero de 1863 en algún lugar del océano. La travesía geográfica era también un viaje espiritual para este joven de veintitrés años; “al contemplar estas enormes masas de agua que el viento empuja [...] me siento pequeño”, escribió. Pero las montañas de donde provenía también eran lo suficientemente magníficas como para alentar una moderada escala humana. Con sus espacios inmensos, como afirmó Braudel, los Alpes representaban una zona de disidencia religiosa, de supervivencia de la fe y de protección ante la intolerancia. ¿Por qué entonces lanzarse a un viaje incierto al otro lado del mundo, hacia países que “Jesucristo no reconoció”, entre “indios” y “católicos intransigentes”? ¿Qué motivaba la impresionante tarea, autoexigida, de leer irresistiblemente los textos bíblicos e incontables libros y revistas de carácter religioso? ¿Por qué lanzarse a semejante aventura cuando la necesidad del trabajo y las labores cotidianas le permitían tan poco sosiego? Por último, ¿qué lo impulsaba a escribir un diario de memorias, cientos de páginas iniciadas junto a su travesía, en la inmensidad del océano?

El término que Revel utilizó para nombrar su texto se ajusta muy bien; *journal de ma vie*; el “diario”, efectivamente, es una serie de trazos fechados, una práctica de anotaciones extendidas en el tiempo y Jean Daniel registró sus notas por más de cuarenta años, interrumpidas por su fallecimiento. Pero ¿qué implica más concretamente el registro de su “vida”? En primer lugar, podemos decir que es un diario espiritual, ya que son notorios los momentos en que Jean Daniel describió su relación con Dios y consigo mismo. Desconocemos hasta qué punto estaba convencido de que su escritura pudiera auxiliarlo en el acontecimiento fundamental de la salvación de su alma, pero es interesante resaltar, aunque pueda parecer una banalidad, que a lo largo del texto se percibe una libertad de conciencia que descartaría cualquier posibilidad de escritura para rendir cuentas ante un guía o director espiritual, tal como encontramos más comúnmente en el mundo católico.

Martyn Lyon ha señalado que la mayoría de las mujeres en los siglos XVIII-XIX abandonaban su diario antes de los veinte años de edad; seguramente la vida matrimonial y el “derecho” del esposo

de controlar la privacidad de la escritura femenina contribuyeron fuertemente a esta renuncia. En el caso de los hombres, por el contrario, llevar un diario era una actividad propia de la adultez, de la madurez. Esto podría explicar en parte el deseo de Revel de comenzar su diario en el preciso momento de estar iniciando una nueva vida: “Comienzo el diario de mi vida. Que el Señor me conceda la gracia de que continuando este diario mi alma avance en su conocimiento y en su temor para que un día, cuando a Él le plazca [...] pueda estar en la Ciudad Celestial donde no habrá más trabajo, [...] ni dolor ni temor.” El diario íntimo también fue un instrumento para la formación de una identidad personal y contribuía a la gestación de la individualidad. Los hombres, futuros jefes de familia, escribían para dejar algo a sus hijos como legado.

El hecho de que decidiera escribirlo en francés y no en patois es algo que no debería sorprendernos; hacía tiempo que los valdenses de los valles piamonteses se caracterizaban por utilizar el francés como lengua “cult”. Esto reafirma la idea de que escribió para un público que excedería el ámbito estricto de la intimidad familiar. Sabemos, por otra parte, que Revel, al igual que la mayoría de los primeros inmigrantes valdenses, no conocía el italiano, como se desprende de la anécdota que narró respecto de su imposibilidad de dialogar con un joven (Mongiardino), que visitó la colonia en 1868. Un propósito similar lo encontramos escrito en el comienzo de un diario de memorias de otro inmigrante valdense, arribado al Uruguay en 1857. Esperaba, nos dice, que sus hijos, al leer esas memorias, pudieran “conocer el fruto de un padre y de una madre y las angustias que se tiene para alimentar, instruir y guardar en el temor de Dios a los hijos”. Tal vez escribió porque se sentía llamado a realizar grandes cosas; como miembro de un grupo fuertemente trabado por lazos de identidad, exiliándose al otro lado del mundo, sabía que se estaba agregando una página más al gran libro de la historia del pueblo valdense. Otra de las razones esperables, aunque en un grado de importancia menor, era la necesidad de contar con un registro económico de las transacciones que se realizaban y el orden en la administración de las finanzas. Llevar un inventario y fecharlo, cumplía con el doble propósito de organizar internamente la contabilidad familiar y la necesidad de poseer pruebas en caso de litigio.

Jean Daniel, entonces, fue un laico que escribió sobre su vida espiritual, aunque no de modo exclusivo. Aquí, diario personal y diario espiritual parecen estar ligados; una preocupación tan realista como administrar el tiempo o ayudar a la contabilidad, son motivos tan poderosos como el deseo de salvar su alma. La crónica y la oración convivieron. No debemos restar importancia a los orígenes religiosos de la “escritura del yo”, al “lazo anudado entre experiencia religiosa y usos de lo escrito”; pero tampoco debemos olvidar la vocación de Revel como esposo, agricultor, padre de familia, etc., si pretendemos captar la complejidad de sentidos en su texto.

Revel no tenía instrucción sistemática, fue un autodidacta; al parecer era una característica habitual. Lidia Berton de Revel recordaba con añoranza “la cultura de muchos colonos de aquella época”, un conocimiento que “todo lo debían a su auto instrucción por la lectura de buenos libros”. De modo autodidacta también Revel aprendió a leer inglés; su biblioteca contaba con muchos libros en esta lengua. Estaba suscrito al *Christian Herald* y seguía con asiduidad la lectura de predicadores “revivalistas” como Talmage Spurgeon, Moody y Finney.

La lluvia brindaba una ocasión ideal para la lectura; impedido de realizar las tareas de campo, Jean Daniel se quedaba en su casa “todo el día escribiendo y leyendo”. Aun así, los momentos de lectura no dependían exclusivamente del clima; el sábado 13 de junio de 1868, muy temprano en la mañana, durante el trayecto en carro tirado por caballos que unía su hogar con el arroyo, en busca de un cargamento de arena, Revel se las ingenió para leer un pequeño libro titulado “Algunas verdades importantes de la Palabra de Dios”. Reconfortado por esta lectura, regresó a su casa y continuó con la siembra de invierno.

La lectura conjunta, entre amigos, era una práctica habitual, el 22 de noviembre del mismo año, junto a Pierre Ardouin [sic] leyeron, o más bien Jean Daniel leyó en voz alta, el libro titulado

“Algunas palabras para los que trabajan en la conversión de las almas”. La lectura motivó “muchas reflexiones”. El sábado 8 de abril de 1865 por la noche, Revel fue a casa de Pierre Gonnet para leer a siete u ocho personas el libro titulado “El siglo actual y el siglo que viene”, “hablamos toda la tarde sobre lo que concierne a la Iglesia de Jesucristo”. El domingo 29 de abril de 1866, día de descanso, fue con su cuñado y su madre a la escuela dominical. El resto del día llovió copiosamente y por esto no hubo reunión por la tarde en casa de Gonnet. Por la noche, sin embargo, Revel fue a la casa de Paul Artus y después de terminar la meditación de la Palabra, terminó el libro que había empezado durante el día, “todos prestaron gran atención a las interesantes historias que contenía”. Esta tarea de “lector público” conllevaba la de comentarista. Jean Daniel era más bien tímido, según él mismo cuenta, pero poco a poco, fue venciendo esa timidez y ganando prestigio entre sus hermanos como una voz autorizada en temas de religión.

Rápidamente la actividad de Jean Daniel fue abarcando tareas educativas; se sumaba una intensa labor en la “escuela dominical” y en reuniones de formación religiosa para niños y jóvenes. El sábado 1° de diciembre de 1866 cincuenta niños y “casi otras tantas personas” se reunieron a las diez y media para cantar y meditar la palabra de Dios. Revel había dado a los niños los primeros veintidós versos del tercer capítulo del Evangelio según San Juan, junto con el himno *Te deum*, para que lo aprendieran de memoria a través de la “recitación”. Al final de la actividad regaló un cuaderno a cada uno con crayones y plumas para escribir. Revel tuvo escuelas dominicales a su cargo y visitaba frecuentemente otras de la zona, además formó parte de la mesa examinadora de las escuelas diarias, instancias a las que se les daba mucha importancia; usualmente era invitado a hablar a los niños, oportunidad en la que se distribuían láminas y literatura.

La lectura comunitaria implicaba un generoso tiempo de “meditación”; tenemos el ejemplo del domingo 7 de junio de 1868. Se leyeron y comentaron los versículos 26 a 29 del capítulo 6 del evangelio de Lucas desde las 11 hasta el mediodía. Volvieron a reunirse por la tarde; esta vez en torno al capítulo 6 de la primera epístola a Timoteo y permanecieron durante tres horas. Jean Daniel guió la reflexión y sintió que había sido fructífera, “primero para mí y espero que también para los demás”.

Revel aprovechaba al máximo el tiempo buscando momentos para formarse, en soledad o junto a su esposa. Esta tarea autodidacta, era asumida con la mayor seriedad: el lunes 8 de junio de 1868, por ejemplo, se queja de que no pudo pasar la tarde leyendo, porque tenía el compromiso de asistir a la casa de su cuñado Paul, para comenzar una nueva tarea intelectual, “dar clases de temas y números”. La actividad escolar era irregular, en los años sesenta las tensiones internas en la colonia no permitieron una actividad lectiva consolidada y a Jean Daniel se le solicitó que apoyara voluntariamente a un grupo de jóvenes. Sin embargo, a pesar de cumplir escrupulosamente la tarea, no pudo dejar de sentir que estaba traicionando su misión: “Esto es más o menos perjudicial para mi alma”, escribió, por “mi falta de seriedad”. Nos cuenta que “siempre” volvía a su casa reprochándose “la falta de autoridad y de fervor cristiano”. No sabemos bien a qué refiere cuando se molesta por “tantas dolencias adheridas a este pobre cuerpo de pecado”. Tal vez, se exigía una mayor disposición para el estudio.

¿Pero, qué leía? Por ejemplo, un “Tratado sobre los errores”, que le ayudó a reflexionar sobre la lamentable tendencia que tiene la humanidad a “justificarse en su estado de pecado e ignorancia”; un libro de “Meditaciones sobre las siete iglesias de Asia”; el miércoles 28 de enero, gracias a la lluvia, leyó al profeta Jeremías; su exhortación a los judíos para que se arrepintiesen, la dureza de su corazón, la obstinación en el pecado, todo era motivo para aplicarlo a su nueva vida en estos lugares apartados; “¡Ay! Bien puedo asemejar mi corazón al de los israelitas y ver fácilmente que es tan perverso y tan rebelde como el de ellos a su santa palabra”. “El pozo de Jacob”, dice haberlo leído varias veces.

Con respecto a las prácticas de escritura, podemos decir que no fue, en estos inicios de la colonia,

en los años 60 y 70, un ejercicio universal; un grupo de escribientes, con algún grado de formación previo, pero especialmente, enriquecidos por inquietudes autodidactas, ofreció en cambio sus servicios al resto de la comunidad a través de la escritura de cartas y otros documentos. Son constatables también los esfuerzos autogestionados de alfabetización y de difusión de la cultura escrita, individuales y colectivos, que lograron instalar, al interior de la comunidad valdense, la convicción de que parte importante de su identidad religiosa en estas tierras desconocidas, se jugaba en el triunfo del mundo de las letras, al mismo tiempo que en el mundo del trabajo manual. Este conjunto de estrategias se realizó con prescindencia de las políticas estatales. Prescindencia no significa oposición, sino premura y adelantamiento.

Estas modalidades entraron lentamente en conflicto con nuevas exigencias y demandas, producto de la adaptación de esta minoría religiosa al medio rioplatense. Es importante, sin embargo, identificar este habitus cultural, arraigado en una zona geográfica específica, para descentrar narrativas tradicionales que ubican la acción del Estado como protagonista exclusivo de los procesos de alfabetización y de difusión de la cultura escrita en el Uruguay, permitiendo recuperar un abanico más amplio de actores sociales y organizaciones que mediaron en ese desarrollo.

Me interesa estudiar cómo estos “animales condenados al ruido”, según la hermosa expresión de Rancière, se sirvieron de la palabra, de su poder, para desviar el destino que pesaba en sus espaldas. La historia de esta desviación, que roba tiempo de lectura, de escritura, que participa en definitiva de la cultura escrita, también es historia de la educación. Los lugares “memorializados”, no son solamente la escuela, las universidades, los planes de estudio, la legislación, etc.; hay memoria cuando hay sujetos que, sirviéndose del poder de la palabra, se hacen tiempo para vincularse con la cultura escrita, para servirse de ella, aunque estén en soledad. Siempre que exista un proyecto, una intención, una autodidaxia, habrá educación y podrá narrarse y estudiarse.

FUENTES:

Baridon, Jean Pierre (2009). *Abrégé de l' Histoire de la Colonie Vaudoise*, en *Bollettino della Società di Studi Valdesi*, Año 126, N° 204, Claudiana, Torino.

Boletín de la Sociedad Sudamericana de Historia Valdense(1936).N.º 1, 15/VIII/1935; N.º 20, 15/VIII/1954; N.º 26, 15/VIII/1960; Año X, N.º 2, agosto 15 de 1936.

(La) *Buona Novella* (1855). *Giornale della evangelizzazione italiana*, Año IV, N°33, 17/VIII, 1855.

Dalmás, Daniel (2009). *Diario*, documento inédito.

Guigou, Santiago (2019). *Diario de memorias*, traducción de Oscar Gilles; documento inédito, 2019.

Revel, Jean Daniel (2020). *Diario personal*, copias cartas enviadas, escritos varios, 1862-1905; transcripción del original por Rita Bouissa, transcripción a archivo digital por Oscar Gilles; documento inédito.

Saúde infantil e educação sanitária: notas sobre a circulação transnacional de saberes

Child health and health education: Notes on the transnational circulation of Knowledge

Heloísa Helena Pimenta Rocha¹⁰⁹

Palavras-chave: história transnacional; livros infantis; educação sanitária; a Child Health Organization; American Child Health Association.

A revista mensal *Vers la Santé*, órgão de informação e coordenação da Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge, publicou, em dezembro de 1922, o artigo intitulado “L’hygiène de l’enfance aux États-Unis”, o qual apresentava um conjunto de dados sobre a trajetória e a atuação de entidades estadunidenses que tinham como foco das suas ações a saúde infantil. Resultante de uma iniciativa capitaneada pela Cruz-Vermelha estadunidense, a liga visava, por meio de suas publicações e serviços técnicos, apoiar as ações das sociedades nacionais congêneres, em sua cruzada de higiene, representada como um “vasto esforço de cooperação contra as doenças evitáveis e os sofrimentos das populações em tempos de paz” (“L’hygiène de l’enfance aux États-Unis”, 1922, p. 545). Segundo se informava, os objetivos que justificaram a criação dessa liga incluíam, entre outros, a manutenção de um estreito contato com as instituições humanitárias já existentes em diversos países, que não viesse a interferir em sua ação, além da possibilidade de contribuir com os serviços oficiais de higiene. Intentava-se, também, criar um “espírito de cooperação internacional no domínio da filantropia” (“L’hygiène de l’enfance aux États-Unis”, 1922, p. 546). O programa da liga, aprovado em Genebra, em março de 1922, foi pensado, conforme destacavam seus articuladores, como um programa de educação popular, fundado em considerações práticas de ordem médica.

O artigo que versa sobre as iniciativas em curso nos Estados Unidos, publicado na sessão “L’Hygiène dans le monde”, dá destaque àquela que era considerada como “uma das poderosas associações de saúde infantil dos Estados Unidos, a Child Health Organization of America”. Sob a divisa “A saúde na educação; a educação da saúde”, a entidade, criada durante a primeira guerra, por iniciativa da Academia de Medicina de Nova York, se especializou na produção de impressos de propaganda sanitária, tendo como destinatárias as crianças em idade escolar, seus pais, professores, bem como as autoridades públicas. Sobre a produção da Child Health Organization, registrava o artigo:

Há alguns anos, ela publicou uma notável coleção de cartazes extraordinariamente expressivos.

Agora, ela está distribuindo um material para uso diário da própria criança, de modo a se utilizar o tempo e o trabalho escolares para familiarizá-la com as noções que desejamos incutir-lhe. (“L’hygiène de l’enfance aux États-Unis”, 1922, p. 574)

Além dessa entidade, o artigo registrava a atuação da American Child Hygiene Association, organização voltada para questões ligadas à saúde materno-infantil, criada em 1909. Com uma atuação orientada prioritariamente para o combate à mortalidade infantil, a entidade assumia, entre

¹⁰⁹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP); CNPq, Brasil. E-mail: heloisah@unicamp.br.

os seus objetivos, a difusão dos preceitos higiênicos. O artigo informava também dos meandros da criação de uma nova entidade, a American Child Health Association, o que acabou se concretizando em janeiro de 1923. Resultante da fusão das duas entidades que a antecederam, essa nova organização configurava-se como uma organização não oficial, de âmbito nacional, formada por voluntários, a qual tinha como propósito promover a saúde das crianças, privilegiando, em suas ações, a família e a escola como agências educativas (Whitney, 1929). As iniciativas levadas a cabo pela American Child Health Association eram conduzidas, segundo informava o artigo, em cooperação com os departamentos de saúde e educação dos Estados Unidos, bem como com outros grupos nacionais, de modo a evitar a sobreposição e a duplicação de esforços.

Os impressos produzidos pela Child Health Organization e o modelo de atuação desenvolvido pela entidade com vistas a difundir as noções de higiene e preservar a saúde das crianças, legados mais tarde à American Child Health Association, não ficaram restritos às fronteiras dos Estados Unidos. Da lista de títulos publicados pela Child Health Organization, divulgada pelo periódico francês, pelo menos um deles chegou ao Brasil. Adaptado para a língua portuguesa pelo médico-educador José Paranhos Fontenelle, o alfabeto ilustrado intitulado *Child health alphabet*, de autoria de Antoinette Rotan Peterson (1871-1959) – Mrs. Frederick Peterson, como se assinava a autora de livros infantis estadunidense, em referência ao nome do seu marido – foi publicado, em 1925, sob o título *Alfabeto da saúde da criança*, pelo Serviço de Propaganda e Educação Sanitária da Diretoria de Saúde Pública do Estado do Rio de Janeiro, em colaboração com a American Child Health Association, sendo a impressão realizada nos Estados Unidos, com autorização da Macmillan Company.

Os caminhos percorridos pelo livro infantil, publicado em 1918 por uma entidade estadunidense envolvida com a saúde, a educação e a filantropia e adaptado para o português, permitem observar que as iniciativas voltadas para a educação sanitária das crianças, nas primeiras décadas do século XX, implicaram em deslocamentos de pessoas e objetos em diferentes direções; cruzamentos de fronteiras por profissionais em viagens de estudos e estágios; intercâmbios dos mais diversos tipos; empréstimos; traduções e adaptações. Essas viagens não eram algo incomum no percurso de formação dos quadros da saúde pública brasileiros, no período, constituindo-se a passagem pela Johns Hopkins um ponto de interseção na trajetória de muitos dos profissionais que ocuparam cargos importantes nos órgãos estatais. O fluxo entre o Brasil e os Estados Unidos pôs em circulação médicos, educadoras sanitárias, enfermeiras escolares, em cujas bagagens provavelmente viajaram livros, impressos de propaganda sanitária, relatórios e outros registros dos saberes com os quais tiveram contato em seu trânsito para além das fronteiras nacionais.

Alguns aspectos da trajetória de Fontenelle permitem uma aproximação dos caminhos percorridos pela obra até sua publicação em língua portuguesa, bem como das conexões internacionais em torno da saúde infantil e da educação sanitária das crianças, de que a obra se constitui em um dos indícios. Conexões essas que passam por uma associação e uma editora estadunidenses, além de um órgão de saúde pública brasileiro, mediadas pela figura do médico-educador. Cabe assinalar que José Paranhos Fontenelle (1885-1975) era formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1908), tendo iniciado sua atuação como inspetor sanitário interino da Diretoria Geral de Saúde Pública desse estado, em 1909, cargo para o qual foi efetivado em 1914. Em 1917, tornou-se professor de Higiene da Escola Normal do Distrito Federal, publicando, no ano seguinte, o *Compendio de Hygiene*, no qual sistematizava os conhecimentos abordados na formação das futuras normalistas (Paiva, 2013).

Em relação aos meandros do processo que resultou na adaptação da obra, é importante atentar para o fato de que Fontenelle foi “bolsista da Fundação Rockefeller, entre outubro de 1925 e abril de 1926, na Escola de Higiene e Saúde Pública da Universidade Johns Hopkins”, como registram Castro Santos e Faria (2006, p. 314). Assim, o seu contato com a American Child Health

Association, que resultou na publicação do livro em língua portuguesa, provavelmente, se deu no contexto da formação em saúde pública na Johns Hopkins. A hipótese da existência de vínculos entre essa entidade, a escola de formação e a Rockefeller não parece infundada, quando se atenta para a presença de referências ao trabalho por ela desenvolvido – ou por uma das entidades que a antecederam – em textos produzidos por outros médicos brasileiros que fizeram sua formação na Johns Hopkins com bolsa da Rockefeller. Assim, é importante ter presente o papel dessa ou de outras associações na formação profissional em saúde pública de médicos brasileiros como Fontenelle, que foram aos Estados Unidos realizar estágios ou mesmo o seu doutoramento na Johns Hopkins.

Tomando como ponto de partida o processo de adaptação do abecedário ilustrado para a língua portuguesa, esta comunicação busca contribuir para o exame dos intercâmbios entre o Brasil e os Estados Unidos, os quais se articularam em torno da construção, nas primeiras décadas do século XX, de uma agenda de atuação em saúde infantil, que tinha na educação sanitária das crianças que frequentavam as escolas primárias um dos seus principais focos. As indagações a que se pretende responder partem desse objeto impresso que compôs a bagagem que o médico-educador brasileiro trouxe da sua missão de estudos nos Estados Unidos, com o intento de analisar as conexões internacionais em torno da saúde infantil e da educação sanitária; conexões essas que, de diferentes formas, parecem orbitar em torno das iniciativas da Fundação Rockefeller. Nesse sentido, as reflexões propostas nesta comunicação se voltam para a criação e a atuação da American Child Health Association e de sua antecessora a Child Health Organization, buscando interrogar os objetivos que justificaram a sua criação, as suas iniciativas, os modelos de ação, as representações sobre a infância e a saúde infantil, bem como o lugar atribuído ao impresso na difusão dos preceitos de higiene. Procura-se, além disso, levantar indícios que permitam responder sobre os possíveis nexos que ligam as campanhas de educação e propaganda sanitária postas em marcha no Brasil, por meio da atuação de profissionais como Fontenelle, as entidades estadunidenses, a Fundação Rockefeller e agências que atuavam em escala global, como a Cruz Vermelha.

A comunicação apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa Educação sanitária entre Brasil e Estados Unidos: circulação de saberes, sujeitos e objetos, financiado pelo CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa/Processo 312088/2021-3) e do projeto temático Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), coordenado pela Profa. Diana Vidal (FEUSP), com financiamento da FAPESP (Processo 2018/24860-2). O estudo inscreve-se na perspectiva da história transnacional da educação, uma vez que visa examinar as conexões entre o Brasil e os Estados Unidos em torno da saúde infantil e, em particular, da educação das crianças em temáticas relacionadas à higiene e à saúde, nas primeiras décadas do século XX. Conexões essas expressas na circulação de sujeitos, saberes e objetos, a qual envolveu acordos com agências internacionais, contatos com organizações da sociedade civil, como a American Child Health Association e a Child Health Organization, além de articulações com órgãos governamentais de saúde pública.

A investigação em desenvolvimento busca ampliar as lentes de observação para além de uma mirada focada na dimensão nacional, com vistas a retratar algumas das dimensões do trânsito dos médicos brasileiros, alguns deles também educadores, que realizaram estágios de formação ou mesmo o seu doutoramento na Escola de Higiene e Saúde Pública da Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, com bolsa da Fundação Rockefeller. Nesse trânsito, que teve na formação especializada em saúde pública o seu objetivo central, articularam-se saberes sobre a infância e sua educação; aproximações de associações voltadas para a saúde infantil e a educação sanitária; bem como contatos com modelos de atuação e publicações destinadas às crianças. O tratamento das indagações levantadas fundamenta-se nos aportes teórico-metodológicos da história transnacional, buscando avançar na compreensão do passado educacional, em uma dimensão que se espraia para

além da nação como unidade de análise. Como assinalam Roldán Vera e Fuchs (2020, p. 7), o termo “transnacional”, que se afirmou na pesquisa histórica a partir do final do século XX, expressa o “desejo de pôr em questão o foco tradicional da história acadêmica nos processos relacionados a Estados-Nação”, dando ensejo a estratégias analíticas que buscam flagrar, dentre outros, os “entrelaçamentos supranacionais”, as redes que se estabelecem para além das fronteiras nacionais, as relações de dependência e os processos de tradução que se articulam em torno de atores estatais e não estatais. Convocando a uma reflexão que procura problematizar as categorias e os conceitos que empregamos para construir os objetos de investigação, Roldán Vera e Fuchs (2020, p. 18) propõem que “a história da educação tem muito a ganhar com uma perspectiva que vai além das histórias nacionais da educação, levando em consideração as dependências entre atores, instituições e conceitos através da história”.

A complexidade da empreitada para o historiador da educação é apontada por Lawn, ao chamar a atenção para os riscos do que denomina “nacionalismo metodológico” (Wimmer & Glick Schiller, 2002 apud Lawn, 2014), para se referir ao visível apagamento, no âmbito da história da educação, de referências às conexões transfronteiriças ou internacionais no exame dos objetos e na construção das narrativas. Segundo destaca o autor, “a história da educação tem tratado seu objeto de estudo como naturalmente nacional, como se tivesse fronteiras impermeáveis, instituições comuns, lugares distintos e objetos nativos” (Lawn, 2014, p. 132). Nessa perspectiva, o Estado-Nação é tomado como unidade de trabalho, perdendo-se de vista a dimensão horizontal e transfronteiriça em que se constituem os objetos estudados, em favor da dimensão vertical e limitada pelas fronteiras nacionais.

A interrogação sobre o circuito das viagens de profissionais brasileiros, como José Paranhos Fontenelle, em suas missões de estudos nos Estados Unidos, com foco nas entidades com as quais entraram em contato, pode contribuir para acessar os saberes que participaram da sua formação especializada, as apropriações que fizeram desses saberes, as representações dos problemas nacionais e das possibilidades de enfrentamento desses problemas, a par do contato com outra realidade, além das conexões que estabeleceram com os profissionais e as organizações estadunidenses. No exame desse trânsito entre o Brasil e os Estados Unidos, de que o abecedário adaptado para o português por Fontenelle se constitui em um indício, é importante não perder de vista o financiamento da Fundação Rockefeller, responsável também pela criação da instituição para a qual se dirigiu o médico-educador, assim como outros bolsistas brasileiros, a Escola de Saúde Pública da Johns Hopkins.

A investigação em curso e os resultados parciais apresentados nesta comunicação, os quais se voltam, mais especificamente, para as entidades estadunidenses criadas em torno do intento de difusão de preceitos higiênicos para as crianças que frequentavam as escolas primárias, visam contribuir, a par da perspectiva da história transnacional da educação, com os esforços de gerações de historiadores que, trabalhando como eletricitas, para tomar emprestada a expressão de Gruzinski, vêm buscando “restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais e as histórias culturais desligaram ou esconderam, entaipando as suas respectivas fronteiras” (2003, p. 323). Neste caso específico, visa-se examinar algumas das conexões entre o Brasil e os Estados Unidos, estabelecidas por meio das viagens, ou seja, dos cruzamentos de fronteiras experimentados por pessoas, saberes e objetos impressos. O movimento no sentido de enfrentar as questões a que se visa responder intenta contribuir para tensionar o “nacionalismo metodológico” a que se refere Lawn (2014, p. 139), ao lembrar que “ideias, ferramentas e soluções fluem através das fronteiras”.

Referências

Castro Santos, L. A., & Faria, L. (2006). O ensino da saúde pública no Brasil: os primeiros tempos

no Rio de Janeiro. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 (2), 291-324.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200005&lng=en&nrm=iso

Gruzinski, S. (2003). O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. Estudos Avançados, v. 17 (49), 321-342.

L’hygiene de l’enfance aux États-Unis. (1922, dezembro). Vers la Santé.

Lawn, M. (2014). Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. Revista Brasileira de História da Educação, v. 14 (1), 127-144.
https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38866/pdf_2

Paiva, T. F. (2013). Noções para persuadir e educar: os discursos médico-higiênicos na formação e ofício do professorado primário (1914-1928). [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-756-ME.pdf

Roldán Vera, E., & Fuchs, E. (2020). O transnacional na história da educação. Educação e Pesquisa, v. 47, 1-29.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxhx/?lang=pt>

Whitney, A. (1929). The American Child Health Association. Childhood Education, v. 5 (7), 349-350.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00094056.1929.10723463?needAccess=true>

Actualización de memorias curriculares sobre un proyecto interdisciplinario para la formación docente en la Provincia de Santa Fe

Update on Curricular Memories of an Interdisciplinary Project for Teacher Training in Santa Fe Province

Alejandra Morzán¹¹⁰

Palabras clave: Formación docente – Interdisciplinariedad – Experiencia - Memoria curricular

Introducción

En Santa Fe tuvo lugar una importante transformación curricular, de alcance provincial, dada por la instrumentación de planes de estudios para la formación docente, pergeñados en el periodo de recuperación de la democracia argentina en 1983, y vigentes desde 1987 hasta 2001, año en que fueron reemplazados por nuevos diseños elaborados según las pautas de la reforma educativa en el marco instaurado por la sanción e implementación de la Ley Federal de Educación.

Existen escasas producciones que aborden en su especificidad aquella experiencia curricular. Dada la relevancia que la misma adquiriera, en términos de modificaciones importantes en lo que refiere a la organización curricular y del trabajo docente, es que se decide abordarla desde una perspectiva particular. El trabajo forma parte de una Investigación mayor ya finalizada, llevada adelante en la FHUC-UNL, con la dirección de la Dra. Victoria Baraldi. Dicho Proyecto -inscrito en el campo de la didáctica- se focalizó en las relaciones enseñanza-conocimiento-curriculum y en la identificación y análisis de diseños curriculares y prácticas de conocimiento que promueven relaciones entre disciplinas y entre instituciones. Recientemente, en el libro titulado Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe, publicado por la Facultad, se recuperaron producciones de este proyecto.

Para llevar adelante la investigación de aquella experiencia curricular singular vivida en el campo de la formación docente, era necesario, en primer lugar, indagar sobre algunas cuestiones de índole contextual indispensables para su interpretación. En segundo lugar: efectuar un relevamiento de los principales rasgos que adoptaron estos planes de estudio. Para pasar, en tercer lugar y focalmente, a través de la categoría de memorias curriculares, considerar las implicancias particulares que tuvieron para docentes que, en aquel momento, se encontraban en su etapa formativa inicial y hoy se desempeñan como profesores en el mismo instituto donde se formaron.

El trabajo de campo se llevó a cabo en uno de los institutos de la provincia: el ISP N° 4, situado en la ciudad de Reconquista, a docentes de seis carreras cuyos planes de estudio fueron alcanzados por la mencionada transformación curricular. Desde las voces de estos protagonistas, se exploraron sentidos, huellas, relaciones con el conocimiento vinculadas a dicha experiencia.

Algunos de los interrogantes que orientaron el trabajo fueron: ¿qué recuerdos se actualizan al recuperar esta memoria sobre las experiencias como estudiantes durante la vigencia de aquellos diseños curriculares? ¿Qué rasgos vinculados a lo interdisciplinar se reconocen? ¿Qué sentidos se adjudican al trabajo con el conocimiento? Según esos registros, ¿qué condiciones estarían habilitando la concreción de propuestas de carácter interdisciplinar? ¿Qué rasgos vinculados a la experiencia vivida durante la formación inicial emergen en las miradas y lecturas que realizan

¹¹⁰ ISP N° 4 – Reconquista. FHUC – UNL. morzan.alejandra@gmail.com

como formadores sobre la situación de la formación docente en la actualidad? ¿Podrían reconocerse ciertas características comunes en la mirada o perspectiva desde las cuales se piensa lo curricular?

Para abordar estos interrogantes, se tuvieron en cuenta categorías del encuadre teórico del proyecto, en particular, las conceptualizaciones sobre curriculum de Alicia de Alba (1991), 'prácticas de conocimiento' propuesta por Violeta Guyot (2016) 'dispositivos grupales de formación' planteada por Marta Souto (2004).

Metodológicamente, y con la finalidad de recuperar esta experiencia curricular, el trabajo de campo estuvo centrado, por un lado, en acciones de indagación y registro documental y, por otro, en la instrumentación y el análisis de entrevistas.

Referencias histórico-contextuales

La transformación curricular a la que refiere el presente trabajo aconteció en el país en aquél período singular marcado por la restitución de la democracia luego de la dictadura cívico-militar desatada el 24 de marzo de 76. La UCR había logrado imponerse en las elecciones de 1983, asumiendo la presidencia el Dr. Raúl Alfonsín. En el contexto provincial, el nuevo escenario democrático se inaugura con el triunfo del justicialismo, que gobernaría por cinco mandatos más.

Fueron años en los que, primeramente, en el escenario social dominó cierta efervescencia ante la recuperación de la vida democrática. Sin embargo, algunos hechos pusieron de manifiesto problemáticas profundas que permiten afirmar que, en lo relativo a factores estructurantes de la vida política y económica del país, estos no lograron conmoverse. En cuanto a las políticas educativas, en el orden expresivo se reconocían acciones en clave de participación ciudadana mientras las matrículas crecían en los distintos niveles del sistema. Pero no se produjeron transformaciones masivas a nivel curricular ni institucional. Solo algunas transformaciones curriculares se implementaron como experiencias piloto.

Es importante consignar que, durante la presidencia de Raúl Alfonsín, se impulsó en todo el país el Congreso Pedagógico Nacional y, en sus conclusiones finales, se observan múltiples referencias a la interdisciplinariedad. Al mismo tiempo se manifiesta la necesidad de pensar en los contenidos desde su «significación social, científica y personal», «con sentido crítico» de manera que incentiven «el debate de problemáticas estructurales del país (...) realizando aportes para su transformación» (AAVV, 1988:111). Interesa destacar estas enunciaciones dado que podría reconocerse cierto «clima de época» en relación también con los sentidos adjudicados a los planes de estudio que se analizan en este caso y la política educativa en la que se inscribieron.

Finalmente, cabe consignar que el proceso de estructuración formal y desarrollo curricular de la experiencia de formación docente que aquí se estudia, estuvo atravesado por múltiples instancias de trabajo colectivo en las que participaron los equipos docentes de los institutos con diferencias según las especialidades.

Es importante tener en cuenta que ese momento coincide con la reincorporación de profesores que habían quedado cesantes durante la Dictadura Cívico Militar iniciada en 1976, quienes compartían esas ideas y tenían también deseos de cambios.

En el proceso de construcción de aquéllos planes, también se realizaron consultas a los alumnos, graduados y docentes. De esta forma se fue abriendo paso un enfoque interdisciplinario mientras se configuraba una estructura curricular basada en núcleos. Dicha estructura permitía tener una visión integrada de la realidad y la presencia simultánea de los docentes, con espacios compartidos, los cuales eran rentados. Ello posibilitaba trabajo en equipos, implicaba consensuar marcos teóricos, criterios de evaluación, así como mayor fluidez de la comunicación entre los miembros de la institución, rasgos que habilitaban un estilo de funcionamiento institucional basado en una gestión democrática.

Enclave institucional de esta experiencia curricular

Si bien el objeto de este capítulo refiere a planes de alcance provincial, el estudio se localiza en el norte de la provincia de Santa Fe: puntualmente, en la implementación de aquellos planes de carácter interdisciplinar en carreras que ofrecía el Instituto Superior de Profesorado N° 4 de la ciudad de Reconquista, a saber: Profesorado de Nivel Primario, Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de Ciencias Naturales, Profesorado de Historia, Profesorado de Geografía, Profesorado de Lengua, Profesorado de Inglés, Profesorado de Matemática y Física, Profesorado de Ciencias Económicas y se inauguraba el Profesorado en Ciencias de la Educación.

Aunque en la presente investigación no se aborda específicamente, resulta oportuno advertir la potencialidad de la experiencia generada en términos de protagonismo de los sujetos de desarrollo curricular que se puso de manifiesto en una experiencia singular llevada adelante en dicha institución: la invención de un dispositivo de formación que involucró a docentes y estudiantes de todos los cursos en una de las especialidades. Fue el caso de la creación de Talleres Contables en el Profesorado de Ciencias Económicas, en un trabajo conjunto con la Tecnicatura de Programador en Sistemas Administrativos. Interesa señalar que, en este caso, el equipo docente decidió sostener la continuidad de la experiencia al instrumentarse los nuevos diseños —ya disciplinares— en el marco de la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación. Experiencia de enorme valor formativo que tampoco ha sido documentada y puesta bajo análisis curricular.

Rasgos que caracterizan la propuesta curricular

Aunque con diferencias en cada carrera, la experiencia de formación que aquí se recupera constituyó una propuesta que, en cuanto al formato curricular, tuvo las características que enunciamos a continuación:

- 1) En cuanto al trabajo docente: la asignación de horas específicas para llevar adelante la tarea interdisciplinar
- 2) La organización de materias en núcleos.
- 3) la inclusión del formato taller, tanto en el campo de las prácticas como en la formación específica.
- 4) En lo relativo al campo de la práctica: la estructuración de un trayecto vertebrador conformado por Talleres de Formación Docente integrados por profesores de la especialidad y por generalistas.

Mención especial merece la idea de práctica desde la cual se diseñaron estos planes. No sólo porque fue pensada ya en términos de trayecto y de talleres, sino por la presencia de un enfoque que permitía concebirlas como prácticas educativas. Si bien, por un lado, aparecen en algunos documentos una restricción a la enseñanza —como sucede para el caso del Taller de Formación Docente I, propuesto en tercer año de la mayoría de las carreras, con un énfasis puesto en el aula y alguna referencia mínima institucional—, en otras especialidades —como en Lengua e Historia— se observa una referencia explícita a una concepción más amplia.

Registro y análisis de los decires docentes

La actualización de la memoria, vinculada a la experiencia curricular vivida, provocada por la instancia de investigación durante las entrevistas, habilitó la emergencia de singularidades subjetivas, particularidades por especialidad, así como también referencias compartidas en relación con la propuesta interdisciplinar que implicaran aquellos diseños.

Ya sea por el relato de experiencias interdisciplinarias vividas como por el reconocimiento de su ausencia en términos de contradicciones de lo que efectivamente se sabía como intencionalidades curriculares y las formas que asumían las clases -en algunos casos persistentemente disciplinares-,

se advierte la construcción de una mirada sobre lo curricular y sobre las prácticas docentes que pone en valor la importancia de una formación que incluya vinculaciones entre cátedras y especialidades. Referencias sobre el trabajo colaborativo, en equipo, sobre abordajes teóricos que daban lugar a

interrogantes y debates, permiten contornear ciertos rasgos de las prácticas de conocimiento que ella generó, y desde las cuales los y las profesores piensan la formación docente y significan sus prácticas en la actualidad. De la misma manera se pueden distinguir condiciones -sobre los formatos curriculares y sobre la organización del trabajo docente- que se referencian como necesarias, a partir de lo vivido como estudiantes, si se pretenden promover, efectivamente transformaciones, como lo fue el caso analizado.

En algunas expresiones de los entrevistados y las entrevistadas, las interacciones y diálogos entre colegas de diferente especialidad dan cuenta de un uso del conocimiento orientado a una mejor comprensión de los fenómenos, a su problematización, a una mirada más amplia, de mayor complejidad que desencadena procesos de búsqueda, produce interrogantes, desata intereses o inquietudes en términos epistémicos.

Las múltiples referencias a instancias de intercambio en torno al trabajo con el conocimiento que se mencionan en las entrevistas, permitiría afirmar que dichos diseños funcionaron como dispositivos grupales de formación (Souto, 2019). Desde otros aportes, en este aspecto, los modos relacionales de llevar adelante la tarea en la cotidianidad podrían entenderse como producción de una «trama reticular» con efectos transferenciales para el estudio y la formación (Zelmanovich, 2014).

Los entrevistados expresan cierta preocupación ante la falta de articulación que observan en sus ámbitos de desempeño docente en la actualidad aunque, en algunos casos, advierten ciertas condiciones, con limitaciones, pero habilitadoras, en diseños actualmente vigentes.

Algunas marcas que se actualizan a partir de la experiencia formativa vivida constituyen un suelo que nutre de un dinamismo relacional los análisis que se efectúan y los posicionamientos actuales desde los cuales se asume lo propio del encargo y la función docente.

En el marco de la vigencia de los diseños curriculares que los equipos docentes de uno de los profesorados Ciencias Económicas y de la carrera técnica Programador de Sistemas Administrativos desarrollaron una experiencia singular que amerita ser explicitada, particularmente por haber sido pensada y llevada adelante no sólo entre varias cátedras sino también de manera conjunta entre dos especialidades. Por otra parte, porque pone de manifiesto el protagonismo de los docentes como sujetos sociales de desarrollo curricular. E igualmente porque ha dejado huellas significativas en términos de formación, según las voces de las y los entrevistados/as.

Conclusiones provisionarias

En las memorias curriculares se reconocen, al decir de Souto (2017), pliegues en la formación que, en la mayoría de los casos, dan cuenta de instancias de diálogos e intercambios de distintos puntos de vista —disciplinares e ideológicos— producidos durante las clases entre los docentes a cargo de las materias que conformaban los núcleos o talleres, visualizándose trabajos en equipo y de coordinación.

En las voces de los entrevistados, se advierten diferencias en las experiencias vividas en el contexto de vigencia de estos diseños en las distintas especialidades. Aquí también se hace presente un terreno fértil de análisis mayor. Como ya se observó, podría conjeturarse, en principio, que estas singularidades estarían en vinculación con los modos diferenciales en que se elaboraron e instrumentaron dichos diseños, con mayor o menor participación de los equipos docentes locales, y, por otra parte, con la particular modalidad de organización del trabajo docente durante las

clases, con presencia del equipo docente en las clases o con clases separadas a cargo de cada docente y articulaciones producidas en otras instancias.

Interesa, finalmente, señalar que, en las voces entrevistadas, los recuerdos que emergen dan cuenta de algunas marcas que ellos dejaron, visibles en las referencias sobre los propios posicionamientos actuales en contextos de formación. Estas cuestiones revisten singular importancia en tanto permitirían realizar un trabajo de reconocimiento y análisis sobre las condiciones que estarían habilitando una enseñanza y formación de carácter interdisciplinario.

Cabría el interrogante acerca de si, efectivamente, estas propuestas constituyeron experiencias de trabajo interdisciplinar o simplemente acciones conjuntas entre varios docentes a cargo de distintas cátedras. Dado que no hay demasiadas precisiones que permitan realizar un análisis minucioso acerca de cómo se concretaba lo interdisciplinar en lo relativo al trabajo conceptual y teórico desde los diferentes campos disciplinares, se podría afirmar la presencia de «condiciones de habilitación para». Y ello, en rigor, no es un aporte menor cuando se trata de pensar e intervenir en procesos de elaboración curricular.

Sí puede observarse en las voces entrevistadas prácticas de conocimiento con cierta conciencia sobre la necesidad de apelar a los aportes de varias disciplinas cuando se trata de comprender un fenómeno, los usos y sentidos de los contenidos que se abordaban, en términos de comprensión, problematización y formación para una determinada práctica profesional: la docencia y la importancia de lo colaborativo en el trabajo con el conocimiento.

Múltiples vinculaciones identificables entre los decires docentes y las consideraciones presentes en los documentos curriculares vinculados a aquellos planes permitirían definirlos como «dispositivos grupales de formación», en tanto dan cuenta de que aquellos diseños funcionaron como un artificio complejo, un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos que crearon condiciones asociadas a procesos grupales y habrían contribuido a transformaciones a nivel subjetivo y en el desempeño profesional.

Con las limitaciones del caso, y la potencialidad de estos interrogantes que abrirían otras claves de lectura y nuevas indagaciones, el presente trabajo permitió efectuar una documentación y ensayar un posible análisis sobre una propuesta que tuvo alcance jurisdiccional y que no fue sistematizada y evaluada. Además de reconocerse la importancia de profundización de algunos aspectos y de ampliación en otras indagaciones posibles, se espera que contribuya, desde el análisis efectuado a partir de la encarnadura de una experiencia singular, a la comprensión de procesos de construcción y desarrollo curricular.

Referencias bibliográficas

Alba, Alicia de (1991). Curriculum, mito y perspectivas. UNAM.

AAVV (1988). Informe Final de la Asamblea Nacional. Congreso Pedagógico. Embalse, Córdoba. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003621.pdf>

Baraldi, Victoria y Luna, María Virginia (coord.) (2022) Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe. Santa Fe. Ediciones UNL.

Guyot, Violeta (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y Universidad, en Revista Itinerarios Educativos, 9, Santa Fe. UNL.

Puiggros, Adriana (2003). Qué pasó en la educación argentina. Galerna.

Souto, Marta (2017). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Homo Sapiens.

Zelamanovich, Perla ((2014). La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación separación. Clase 4, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO flacso.lrg.ar/flacso-virtual.

La traducción pedagógica de los discursos políticos en la Historia de la Educación Argentina

The pedagogical translation of political speeches in the History of Argentine Education

Nazareno Gómez¹¹¹

Palabras clave: Estado – Educación – Formación docente

A partir de 1852, luego de la Batalla de Caseros, 13 de las 14 provincias de la Confederación Argentina comenzaron un lento pero continuó (y no menos caótico) proceso de organización estatal, bajo el manto de la Constitución Nacional de 1853. Buenos Aires por su lado, luego de la secesión, tomaría un camino paralelo que finalmente confluiría con el de la Confederación luego de la Batalla de Pavón en 1961, este periodo se conoce en la historia argentina como el de la Construcción del Estado Nacional Argentino.

Muchos autores coinciden que cualquier nación que busque constituirse en un Estado Nacional debe lograr organizar dos dimensiones que le son inherentes: una material que se manifiesta en el conjunto de instituciones estatales tales como los poderes de gobierno, las leyes, la administración de las fuerzas armadas, de seguridad, y el sistema educativo, entre otras. La otra dimensión es la que se denomina abstracta, en ella el Estado es una relación de dominación social que establecen entre sí los integrantes de una sociedad.

En este sentido, Oscar Oszlak (1997) en su libro “La formación del Estado argentino” afirma que la organización de un Estado Nacional, supone también la conformación de una instancia política que articula la dominación de la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto diferenciado de instituciones dependientes entre sí que permiten su ejercicio. Así, “el Estado es, de este modo, relación social y aparato institucional” (pág.16).

La formación del Estado le permitió a la nación argentina adquirir una serie de capacidades y atributos como la de institucionalizar su autoridad, la capacidad de control mediante la creación de un conjunto diferenciado de instituciones públicas, y la capacidad de internalizar y construir una identidad colectiva, la emisión de símbolos, valores y sentimientos que refuerzan los sentidos de pertenencia y el control ideológico como mecanismo de dominación.

Sin lugar a dudas, la escuela pensada desde los intelectuales argentinos de la época, es la organización estatal en la que, a nuestro entender, podemos ver de forma clara y precisa la concreción y combinación de las dimensiones materiales y abstractas. El sistema educativo se convirtió así en un poderoso instrumento de control social, integración social y disciplinamiento, una herramienta sustancial para conseguir nuevas lealtades hacia el nuevo régimen nacional oligárquico.

Según Pablo Pineau (2001) el establecimiento de la gobernabilidad en los Estados Modernos implicó no solo la construcción del poder sino también la construcción de saberes que le permitieron al Estado “coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular” (pág.33).

En Argentina, el Estado Oligárquico ocupó el rol de “educador” de las masas, creando las condiciones de homogeneidad necesaria, no solo para que la sociedad civil quede conformada

¹¹¹ Licenciado en Sociología. Especializado en Sociología de la Educación. Técnico en Información Económica y Social. Catedrático. Doctorando del Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Miembro del equipo Técnico de Investigación Educativa del Nivel Superior de la Jurisdicción de Santiago del Estero. Correo electrónico: nachoman385@gmail.com

dentro de la nación, sino también como la forma más efectiva de consolidación del proyecto de modernización encarado por las elites agrarias y urbanas hacia finales del Siglo XIX.

Para María Cristina Davini (1997) “la organización de las escuelas de masas, coherente y necesaria para la organización de las escuelas modernas y de los proyectos político- económicos y sociales de sus dirigentes, requirió la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar” (pág.21).

Así el papel del maestro (y su función civilizadora) quedó establecido junto con la construcción del Sistema Educativo Argentino, siendo este el encargado principal de la difusión de este sistema simbólico previamente determinado por las clases dominantes, que al ser asimilados por las nuevas clases populares, procurarían la integración moral y la construcción de ciudadanía.

En los párrafos siguientes trataremos de exponer algunas ideas sobre la Formación Docente impulsada desde el Estado Nacional, entendiendo que el fenómeno se vuelve significativo por el gran poder civilizatorio y socializador que tiene la escuela, y la importancia de la figura del docente como actor fundamental dentro de ella, haciendo hincapié en las configuraciones y re-configuraciones que sufrieron sus prácticas y sus conciencias a lo largo de la historia.

Para ello, se propone un recorrido historiográfico por distintas épocas de la de la Educación Argentina como ser: la concreción del proyecto político-pedagógico que representaba la primera Escuela Normal de Paraná, la ampliación de accesos y masificación de niveles para integrar a los hijos de las clases obreras, la tecnificación de la educación para ponerla al servicio de la economía y, finalmente, como todos estos intentos de profesionalización docente sucumben luego del golpe cívico-militar de 1976.

El proyecto político-pedagógico de la Escuela Normal de Paraná

El 1° de Mayo de 1853, el gobierno de la Confederación Argentina aprobó la Constitución Nacional donde se le otorgó autonomía a las 14 provincias para que sancionarán sus propias leyes de educación. Varios fueron los intentos provinciales de fundar escuelas normales pero recién en el año 1869 el presidente Sarmiento promovió la fundación de estos establecimientos con el propósito de avanzar en la formación de docentes.

La primera de ellas fue la Escuela Normal de Paraná, paradigma del normalismo en Argentina, fundada en el año 1870 su función era la formación de maestras. En un edificio anexo funcionaba la Escuela de Aplicación que “servía para amaestrar a los alumnos del Curso Normal en la práctica de los buenos métodos de enseñanza y en el manejo de las escuelas” (Arata y Mariño, 2016, pág.124).

Para tal fin, fue necesaria la constitución de un campo pedagógico capaz de transmitir las ideas de la modernidad, en ese sentido Pablo Pineau (2001) en “LA escuela como máquina de educar” expresa que la “tenencia monopólica de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos... otorgo identidad a los maestros y les permitió diferenciarse de otras figuras sociales con las que se fundía en épocas anteriores, como las del anciano, el clérigo o sabio”.

Desde sus inicios el rol del docente estuvo marcado por un claro sesgo de disciplinamiento, transmitiendo las normas prescriptivas que emanaban del poder estatal. En tal sentido se expresa Davini (1997) “ello ha dado a la docencia mucho más la imagen de funcionarios del Estado que la de categoría profesional”.

La etapa “normalista” aquella que surge con la formalización del Sistema Educativo en nuestro país, tuvo como “tarea formal” la alfabetización, sin embargo el maestro tuvo que desempeñar una “tarea real” dentro de la escuela que fue difundir el nuevo orden cultural que se estaba construyendo. “En términos precisos, la educación moral en las escuelas implicaba enseñanza y dirección en un sentido “disciplinador”, “normalizador” (Alliaud, 1993, pág.6).

En cuanto a la legislación escolar de la época, el 1° de Octubre de 1869 el Congreso Nacional sanciona la creación de dos escuelas normales y el 13 de Junio de 1870 por decreto del Presidente Sarmiento, refrendado por su ministro de Instrucción Pública, Dr. Nicolás Avellaneda, dispone su fundación. La primera de ellas fue creada en la ciudad de Paraná, Provincia de Entre Ríos. En la misma gestión, Sarmiento autoriza la compra de los muebles y útiles del antiguo Colegio Privado de Paraná y el 16 de Agosto de 1871 abre sus puertas instalándose en el edificio de la ex Casa de Gobierno de la Confederación Argentina.

La consolidación del normalismo estuvo fundamentado en dos corrientes filosóficas que influían las prácticas educativas del momento, el reordenamiento moral propuesto por la escuela positivista, basado en las ideas de orden y progreso y la laicización de la enseñanza. Por otro lado, el espiritualismo pedagógico que “reforzó los rasgos centrales de la tradición normalizadora, por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente” (Davini, 1997, pág.23).

La escuela responde a las demandas sociales: ampliando accesos y masificando niveles

Durante la primera mitad del siglo XX una serie de hechos históricos se sucedieron a nivel mundial, desde la caída de la bolsa de Nueva York en 1929, hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, se suscitaron una serie de crisis políticas, económicas y, bélicas a nivel global. Estos sucesos propiciaron en la República Argentina la aparición en el escenario político de uno de los actores más importantes de la historia argentina: Juan Domingo Perón.

Desde sus primeros cargos de gobierno, como ser director Nacional de Trabajo o desde la Secretaria de Trabajo y Previsión, Perón marco una nueva impronta a nivel nacional, en la forma de relacionarse con la clase obrera y en la ampliación de conquistas sociales, así “el discurso peronista articuló las demandas, incluyéndolas dentro de un proyecto político más amplio, con la convicción de que el poder se ejerce a través de un proceso de construcción y recomposición permanente” (Arata y Mariño, 2016, pág.199).

Las políticas de estado del peronismo, marcadas con un fuerte sesgo de intervención, también propiciaron la expansión material del sistema educativo, claramente evidenciado en el incremento en la matrícula de la enseñanza primaria, descenso de la tasa de analfabetismo, la masificación de la escuela secundaria (sobre todo en las modalidades comercial y Técnica), y la gratuidad de los estudios universitarios lo que permitió el acceso a las universidades a los hijos de las clases obreras, también se organizó la educación técnica junto a la enseñanza de manualidades y oficios. En palabras de Arata y Mariño (2016) “se profundizó y consolidó la masificación de la enseñanza ampliando accesos a otros niveles educativos”.

El proyecto político de incluir a las clases populares en la categoría de “Pueblo” y, la voluntad del Estado de educar a las masas, estuvo enmarcado por un nuevo sentido en la relación Educación – Trabajo. El discurso pedagógico del peronismo sostenía una fuerte impronta espiritualista que criticaba a los enfoques positivistas, racionalistas, y materialistas propios de la pedagogía normalizadora finales del Siglo XIX. El peronismo promovía una formación integral del individuo (intelectual, física y moral), pretendía como bien último “el bienestar del pueblo” a través de la independencia económica, la soberanía política y la justicia social.

Para la enseñanza de estos nuevos valores se consideró a la filosofía una materia básica dentro de la estructura curricular, “puesto que es la que toma a los valores como su objeto: los morales por medio de la ética, los intelectuales a través de la lógica y los estéticos, mediante la estética” (Arata y Mariño, 2016, pág.104).

En cuanto a la formación docente, a partir de 1946 se eliminaron los exámenes por ciclos, que se habían instaurado en 1941 el primero para bachillerato y el segundo para formación profesional, y se exigió un examen de aptitud que proponía evaluar el grado de vocación o aptitud para la

enseñanza.

Los temas que se incorporaron a la formación docente desde 1946 fueron: las inclinaciones morales, la educación de los sentimientos, modales finos y sueltos, elocución facial, voz sonora y agradable, presentación personal sobria y correcta, entre otros. En 1953 se suprimieron los exámenes de apto médico y se ingresaría a la carrera docente por orden de mérito de acuerdo al promedio general del ciclo básico.

En cuanto al marco normativo, en el año 1947 se presentó un plan de reforma escolar dentro del Primer Plan Quinquenal que además de extender un año la carrera docente, impugnaba fuertemente la concepción positivista alejada de la realidad social, que iba a ser suplantada por una escuela que debía vitalizarse mediante la participación en la vida social a través del trabajo, en ella se desarrollarían aptitudes y capacidades que convertirían el “saber hacer” en algo valioso para la formación.

De la Educación para el Trabajo a la Educación al servicio de la Economía

Luego del periodo peronista se desarrolló en Argentina una etapa histórica basada en una ideología denominada Desarrollista. Esta doctrina promulgaba la necesidad de llegar a la conformación de una sociedad industrial moderna, superando el estadio de “despegue” económico, otro de impulso hacia la madurez y, finalmente, el estadio de consumo de masas, en donde se planifica el pasaje hacia un futuro mejor en términos del paso de lo tradicional a lo moderno.

En este sentido lo que se propone esta filosofía es llegar al progreso técnico, para lo cual la educación se debía vincular de forma explícita con la economía, la escuela era considerada como un instrumento para el logro de productos dentro del nuevo orden social, la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza, “introduciendo así la visión técnica del trabajo escolar” (Davini, 1997, pág.37).

Desde el punto de vista de Davini (1997) en este periodo el profesor es visto esencialmente como un “técnico”, su labor queda relegada a bajar a la práctica un currículo prescripto con mediciones de conductas y de rendimientos, la psicología conductista fue importante para tal fin.

En cuanto a la formación docente se produjo el pasaje al nivel superior-terciario a la formación de docentes para la escolaridad básica, de igual manera se extendió a la formación de docentes en los otros niveles de la escolaridad. Temas como planificación, evaluación objetiva de rendimientos, micro-enseñanza, instrucción programada, entre otros, fueron los que circunscribieron la formación que era entendida como formación de recursos humanos.

En cuanto a la legislación escolar desarrollista se inició con un proceso de cambios para la formación docente. En el año 1968 mediante el decreto N° 8051/68 se suprimió el ciclo de magisterio en el nivel medio y se estableció la creación de bachilleratos orientados. En el año 1970 el nuevo Ministerio de Cultura y Educación dictó la resolución N° 2321 que establecía “un plan experimental de estudios de la carrera de profesor de Nivel Elemental y la estructura y organización de los institutos superiores de Formación Docente” (Arata y Mariño, 2016, pág.229).

Entre botas y cuarteles, la educación disciplinadora

El 24 de marzo de 1976 se inician en Argentina la más cruel y sangrienta dictadura cívico-militar que en la historia argentina se recuerda. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional “fue posible a partir de alianza mantenida entre las fuerzas armadas, algunos sectores de la sociedad civil y los grupos económicos concentrados” (Arata y Mariño, 2016, pág.243).

A través del terrorismo de estado la dictadura militar se adjudicó el papel de disciplinadores de la sociedad atribuyéndose potestades como las de “la defensa de la patria”, recuperación del ser nacional y la de re-educar a la sociedad. Para tal fin las fuerzas armadas una inmensa estructura burocrática estatal con el objetivo de “controlar, censurar, y erradicar, todo emprendimiento o

movida cultural que cuestionara los preceptos morales que se buscaba inculcar” Arata y Mariño, 2016, pág. 246).

Los enfoques pedagógicos personalistas fueron difundidos entre los docentes, esta concepción de la educación se basaba en la existencia de verdades eternas y dogmas religiosos, y las ideas del pensamiento educativo tradicional. La dictadura pretendía que los docentes fueran “custodios de nuestra soberanía ideológica” (Puiggrós, 2003, pág.170).

En su lucha contra la subversión, la junta militar promulgo algunas leyes educativas como el “Proyecto Nacional” (Ministerio de Planeamiento, 1977), el documento denominado “Educación en el ámbito subversivo” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977), además de la prohibición de importación, publicación y venta (además de la quema) de libros considerados subversivos.

A modo de conclusión

El surgimiento del Estado moderno en los países latinoamericanos tuvo una lógica de creación y expansión de una innumerable cantidad instituciones estatales que han servido para construir la gobernabilidad de las naciones.

En Argentina, el surgimiento del Estado Nación fue acompañado por el nacimiento del primer sistema educativo de la historia de la educación, a través de este, y con el rol protagonista de la Escuela, el aparato estatal pudo ejercer un poder civilizatorio y disciplinador que antes solo pudo concretar la Iglesia.

En ese proceso la formación de docentes se convirtió en un parte fundamental del sistema, lo que se intentó evidenciar en los párrafos precedentes es como en distintas épocas de la historia de nuestro país cada una de las ideologías gobernantes fueron instituyendo su discurso político en clave pedagógica para la construcción tanto de “funcionarios escolares”, como de ciudadanía.

Bibliografía

Alliaud, A. (1993). “Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1”. Centro Editor de América Latina.

Arata, N. y Mariño, M. (2016). “La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones”. Noveduc Libros.

Davini, M. (1997). “La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía”. Editorial Paidós.

Oszlak, O. (2012). “La formación del Estado Argentino”. Editorial EMECE.

Pineau, P., y Dussel, I. y Caruso, M. (2001). “La escuela como máquina de educar”. Paidós.

Puiggrós, A. (2003). “Que paso en la educación argentina”. Editorial Galerna.

Circulación internacional y experiencias en el exilio de Ricardo Nassif

International circulation and exile experiences of Ricardo Nassif

Luciana Garatte¹¹²

Palabras clave: trayectoria profesional, circulación internacional, exilio, organismos internacionales

Introducción

Esta ponencia aborda la experiencia del exilio de Ricardo Nassif ocurrida a partir de 1975 y luego de su exoneración como profesor titular de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La limitación de funciones impuesta a su persona y a todo el equipo de trabajo a su cargo abrió una nueva etapa, tanto en lo relativo a su trayectoria académica y profesional como en lo que respecta a su vida familiar. Su esposa, Beatriz Padula, también fue exonerada de su cargo en la Universidad, circunstancia que coadyuvó en la decisión de buscar otros horizontes profesionales y vitales.

La limitación de funciones a determinados profesores de Ciencias de la Educación en marzo de 1975 y de todos los auxiliares docentes de la carrera, en diciembre de 1974 constituyeron medidas impulsadas por la llamada “misión Ivanissevich” en las universidades nacionales más politizadas, como era el caso de la UNLP, con la intención de restituir el orden y eliminar los factores desestabilizadores al interior de los claustros. Como es sabido, estas medidas se acompañaban de políticas represivas y autoritarias implementadas desde el gobierno constitucional de Isabel Perón, en lo que se denominó “la antesala de la dictadura” (Silber et.al., 2011; Southwell, 2003; Kauffman, 2001), un prolegómeno del autoritarismo que se instaló a partir del golpe de estado de marzo de 1976.

Existe una dilatada producción académica que reconoce a Nassif como un referente central de la Pedagogía platense, con proyecciones en el ámbito nacional e internacional entre finales de los años '50 y mediados de los '70 (Silber, 2007; Suasnábar, 2004; Garatte, 2012). Estos antecedentes se concentran en el análisis de su producción académica e institucional. No obstante, reconocemos que la circulación internacional de Nassif tras el exilio obligado que sufrió desde 1975 constituye un aspecto aún no profundizado por la investigación educativa.

El enfoque teórico y metodológico de nuestra investigación es cualitativo, hermenéutico e interpretativo. Procuramos reconstruir las perspectivas de los actores implicados en una situación social particular, la migración y el exilio obligado en nuestro caso, a escala microsocial. La contextualización y recontextualización múltiple de los relatos busca situarlos en los escenarios en que fueron producidos, de la manera más densa y holística posible (Revel, 2005). Apelamos a diferentes métodos que incluyen el análisis de contenido sobre normativas, documentos, informes y archivos personales y el abordaje etnográfico de memorias relevadas por medio de entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales a docentes que fueron colegas o discípulos de Nassif y a su propia hija. También nos valemos de algunas entrevistas publicadas por otros investigadores. En particular, destacamos el valioso testimonio aportado por su hija, Beatriz Nassif¹¹³. La experiencia etnográfica en el campo educativo orienta el proceso de interpretación y

¹¹² IdHICS-CONICET/FAHCE, La Plata, Argentina. lgaratte@gmail.com

¹¹³ La entrevista fue realizada el día 8 de mayo de 2023 en la ciudad de La Plata.

triangulación de fuentes procedentes del archivo y el trabajo de campo y nos plantea interrogantes y reflexiones que resultan pertinentes, especialmente en situaciones como la nuestra, en la que somos al mismo tiempo analistas y actores del propio campo de indagación intelectual (Rockwell, 2009).

En principio, reconstruimos su derrotero académico por distintas universidades de América Latina entre los años 1964 y 1975. Luego, nos concentramos en su actuación profesional a partir de su exilio en 1976: su movilidad y migración por distintos países y las experiencias pedagógicas de las que participó. Finalmente, abordamos la experiencia del exilio desde el testimonio que el propio Nassif dejó en su archivo epistolar, enriquecido por el relato de su hija Beatriz.

Circulación internacional de Nassif entre 1967 y 1975

La revisión de la trayectoria profesional de Nassif desde comienzos de los años 60 da cuenta de una inserción temprana en programas internacionales, a cargo de organismos intergubernamentales o gubernamentales en diversos países de América Latina.

En 1962 inició una actividad como Director honorario del programa de estudios de los educadores latinoamericanos, beneficiados con las becas "Argentina-UNESCO", cargo que sostuvo hasta el mes de septiembre de 1966. Es posible suponer que accedió a ese puesto a instancias de Alfredo Calcagno, referente consagrado de la pedagogía platense por esos años, a quien Nassif reconocía como "maestro y amigo" (Nassif, 1959). El desempeño de esta función permitió ampliar la red de contactos a nivel internacional con profesores que oficiaban como referentes de las universidades de origen desde donde procedían los estudiantes latinoamericanos. Esta experiencia de formación posibilitó que funcionarios de distintos países coincidieran con jóvenes estudiantes y graduados de Ciencias de la Educación en temas diversos. Detrás de ese proyecto, estaba Nassif junto a otros referentes locales de la carrera (Guillermo Savloff, Nicolás Tavella, Luis F. Iglesias) con quienes compartía esta idea de acercar a la formación universitaria un contacto más fluido con la realidad educativa local y latinoamericana, sobre todo en lo referido a poblaciones postergadas como las que atendían las escuelas rurales unitarias¹¹⁴.

La actividad académica de Nassif era intensa, pues además de dirigir el Departamento de Ciencias de la Educación y conducir una de las cátedras masivas de la FAHCE, Pedagogía, era invitado como profesor en cursos de formación pedagógica para maestros en Tucumán, Salta, Santiago del Estero, Córdoba, San Luis y Buenos Aires entre 1952 y 1973.

A partir de 1967, Nassif renuncia a los cargos electivos y de gestión que venía ocupando e inicia una etapa de circulación internacional como profesor y conferencista contratado de Pedagogía General y Pedagogía Universitaria en diversos países de América Latina: Venezuela en 1967, como parte del Programa de Capacitación Docente de la Universidad de los Andes; en Guatemala, desde 1970, en la Escuela de Formación de Profesores y el Doctorado de la Universidad de San Carlos de Guatemala; en Cuba, en el Instituto Pedagógico de la Universidad Central de las Villas.

Al momento de indagar las condiciones sociales y profesionales que favorecieron su movilidad internacional, emergen distintos elementos a considerar. Por un lado, Nassif participaba de una red de contactos nacionales e internacionales favorecida por su participación en eventos académicos en nuestro país y en el extranjero. En esos espacios, no solamente se establecían los primeros contactos interpersonales, se intercambiaban libros que luego daban lugar a una fluida comunicación epistolar con comentarios, sugerencias y aperturas a nuevas publicaciones.

En el ámbito de la UNLP, mantenía fluidas relaciones con sus pares, otros directores de Departamento, como Joaquín Perez o Enrique Barba; colegas de la propia carrera como Berta Braslavsky, Juan Carlos Tedesco o Guillermo Savloff.

Además, los congresos y demás eventos de los que participó le permitieron sumar invitaciones

¹¹⁴ Sobre la experiencia de Luis F. Iglesias en la FAHCE/UNLP, ver Deldivedro y Garatte, 2022.

para desarrollar otras actividades profesionales, como el dictado de cursos para maestros y de capacitaciones a nivel universitario. La proyección internacional de Nassif se evidencia en su activa participación y protagonismo en la organización de la Asamblea Mundial de Educación, desarrollada en México en el año 1964. Participó en la organización, asistió como representante de la FAHCE/UNLP y formó parte de la comisión que redactó el despacho sobre “El derecho a la educación”. Su experiencia en este importante evento de alcance mundial lo llevó, al año siguiente a protagonizar la organización de la Asamblea Latinoamericana de Educación, organizada por la Liga Internacional de la Enseñanza, la Educación y la Cultura populares, que contó con el auspicio de los gobiernos nacional y provinciales de San Juan, Santa Fé y Buenos Aires. En ese evento, Nassif se desempeñó como miembro del secretariado y relator general.

Por su inserción como experto en Ciencias de la Educación de la UNESCO, participó de la Conferencia de las Escuelas de Formación docente, asociadas a ese organismo intergubernamental. Nassif se desempeñó específicamente en el Proyecto de Formación de Profesores de Enseñanza Media en Guatemala, en diciembre de 1969. Al año siguiente, participó del primer Simposio Centro-americano sobre estructuras de la educación, auspiciado por la UNESCO y la Universidad de Panamá en 1970.

Cabe señalar que algunos colegas de la propia UNLP también comenzaron a circular por algunos de los países desde donde fue convocado Nassif. Entre ellas, cabe destacar la figura de Berta P. de Braslavsky con quien Nassif mantenía un estrecho vínculo. Braslavsky también desarrollaba funciones de asesora experta de la UNESCO y tuvo tras su exoneración en 1975 un amplio recorrido profesional en Venezuela. También, el maestro Luis F. Iglesias, con quien Nassif entabló una profunda relación de amistad, tal como queda documentado en la profusa comunicación epistolar entre ambos y en el testimonio de sus hijos. En 1981 compartieron una experiencia de trabajo en Nicaragua, en el marco de un proyecto educativo de la UNESCO. Pero no nos anticipemos. Repasemos brevemente la experiencia del exilio.

El exilio y el deseo del retorno que no fue

Las experiencias en el exilio de pedagogos argentinos han sido objeto de estudio en investigaciones de analistas del propio campo (Alfonso, 2013; Suasnábar, 2016). En ellas se destaca el siguiente contraste: por un lado, la ruptura que impuso el golpe de Estado y la instauración de la dictadura en términos de exoneraciones, censuras, desapariciones forzadas de personas entre otras medidas restrictivas y represivas. Por otro lado, se destaca que en el mundo de las ideas, buena parte de los intelectuales que se exiliaron participaron de una activa producción intelectual y de innovaciones de relevancia. Este carácter productivo del exilio en términos formativos no soslaya la enorme carga de dolor y angustia provocada por el destierro y la distancia con su mundo afectivo y laboral cotidiano. En esta parte de la presentación, ponemos el foco en esa dimensión humana del exilio y los rasgos que asumió la experiencia que atravesó la familia Nassif.

La exoneración de Nassif y de su mujer en 1975 determinó que la familia se planteara la salida del país como único horizonte posible frente a la evidente desestructuración institucional que estaba viviendo la UNLP y el despliegue de una política represiva cada vez más feroz (Silber et al, 2011). Su hija cursaba los últimos años de la carrera de Psicología en ese entonces y no compartía la decisión de irse del país. Además había contraído matrimonio con una persona que tampoco quería exiliarse, de manera que Ricardo y Beatriz partieron solos rumbo a Panamá.

Con el exilio, Nassif inauguraba una experiencia "y una vida del no retorno" (Alfonso, 2013: 8). La tristeza, la angustia y la desazón provocada por esa situación lo acompañaría hasta su deceso, el 13 de noviembre de 1984, sin tener la posibilidad de regresar a su país, tras el retorno democrático en 1983. Esta dimensión subjetiva es relatada en el testimonio de su hija y también en la

producción epistolar que mantuvo con colegas, amigos o discípulas:

"(...) sólo puedo poner sobre la mesa mi enorme nostalgia por el paraíso perdido que son, desde aquí los buenos momentos que pasamos juntos todos trantando de constuir y de construirnos...(...) en medio de un clima general que lleva al desánimo frente a hechos irreversibles y tremendamente dolorosos, que desde la distancia siguen para mí en el plano de las pesadillas (...)"¹¹⁵

Entre esos hechos dramáticos, Nassif mencionaba el asesinato de Guillermo Savloff, un colega al que respetaba y con quien mantenía una "amistad callada". El conocimiento, a través de estas cartas de la situación de amigos y colegas que estaban sufriendo la feroz represión que se estaba desarrollando en el escenario platense determinaron que la esposa de Nassif viajara a la Argentina con la férrea decisión de sacar a su hija del país. Una de las situaciones que coadyuvaron en ese sentido fue un allanamiento que se produjo en el departamento que la familia conservaba.

La situación laboral de Nassif no era estable pues lo contrataban para programas a término pero, según él mismo relataba, "no podía quejarse". En efecto, su primera inserción profesional fue en el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE), en el marco del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Pan 71/519) de la UNESCO. La dinámica del puesto de asesor técnico lo sumía en jornadas intensas de trabajo y en viajes frecuentes que no dejaban de ser "un poco fatigantes". En testimonios y cartas Nassif expresaba la añoranza que le representaba el no poder estar junto a sus libros y el malestar que le provocaba una rutina cotidiana de trabajo que no le dejaba margen para el "sueño" de escribir, de "dialogar con el pensamiento y registrarlo en el papel".

A su vez, ese trabajo lo apartaba de "la vida docente". Quizás esta haya sido la dimensión que más contrariaba sus intereses y deseos profesionales. Con relación a su puesto de asesor técnico expresaba: "es inútil, no puedo sacarme de encima al 'maestro ciruela' (...) me obliga a tratar con autoridades pedantescas y autosuficientes que piensan que ya todo lo saben." No obstante, él mismo reconocía que su situación no era "de las peores" y que según le relataban sus propios colegas había tenido una muy buena recepción en el Instituto.

En su labor cotidiana, se refugiaba en el vínculo con los técnicos más jóvenes con quienes se entendía "de maravillas", en contraposición a la relación institucional que mantenía con la Directora del instituto a quien consideraba "arbitraria y autoritaria". Más allá de los sinsabores de su inserción profesional y en línea con esa dimensión productiva del exilio, Nassif reconocía que estaba aprendiendo bastante sobre nuevos métodos y estructuras para la formación de administradores, planificadores y supervisores de la educación.

Sintetizaba su situación diciendo que trabajaba y sobrevivía, mientras le sacaba frutos a una experiencia laboral novedosa. No obstante, no dejaba de señalar que su futuro laboral era "incierto", como el de los colegas que trabajaban con él en UNESCO. La crisis financiera internacional empujaba a los programas del organismo a un recorte muy significativo. Una vez que se concluyera su trabajo su horizonte se presentaba nebuloso: "o encuentro algún puesto en algún extraño del Universo (...) o vuelvo a Argentina sin saber mucho a qué".

Sus colegas y amigos desde La Plata le decían que no retornara. El seguía pensando que era "fácil decirlo y difícil de concretarlo". No solamente por la dificultad de obtener un trabajo cierto en Argentina sino también y sobre todo por el pesar que le representaba en ese momento la distancia con sus afectos: "tira la hija, los amigos, los lugares entrañables que han quedado, allá, tan lejos...". Cerramos esta presentación con algunas expresiones que el propio Nassif volcó en otra carta, unos

¹¹⁵ Carta enviada a Julia Silber desde Panamá, el 4 de abril de 1976. Las referencias textuales de los párrafos que siguen corresponden a esta carta.

meses antes de morir¹¹⁶ y que resume las contradicciones y dolores de la experiencia del exilio:

"Quienes nos fuimos debimos cargar con nostalgias muy hondas, atravesar períodos más o menos extensos sin trabajo, (...) convertidos en nómades, en gitanos, pasando de un país a otro sin saber cuál sería el próximo además de comprobar que el exilio (...) era efectivamente todo lo que se dice de él, (ruptura, desadaptación, y readaptación permanentes, esto es, cambio cotidiano de piel). Pero los 'idos' estuvimos lejos de la tragedia concreta, real, que Uds. vivieron y experimentaron directamente, en carne propia".

Quedan preguntas abiertas y pistas para continuar esta indagación que se abre con la circulación internacional entre los años '60 y '70 y el exilio obligado que lo mantuvo fuera del país hasta su desaparición física en 1984. La relectura de su obra y la recuperación de su experiencia de formación, su trayectoria académica y profesional se suma a las iniciativas que ponen en el centro esta dimensión relevante de la producción de ideas en el campo de la educación, de actores que contribuyeron a difundir sus perspectivas fuera del país, atravesados por el desarraigo, la nostalgia y el dolor por el no retorno.

Referencias

- Alfonso, M. (2013). De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983). Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Deldivedro, V. y Garatte, L. (2022). "De maestro rural a catedrático: el caso de Luis F. Iglesias en la UNLP". En: Sonia E. Riveros et al (comps.), Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación argentina reciente, Rosario: Homo Sapiens, pp. 155-168.
- Garatte, L. (2012). Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986). Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUDESA_ecde316b492f9d666eae1d7a11592ca9.
- Kaufmann, C. (dir.) (2001), Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983), Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Nassif, R. (1959). Pedagogía General. Buenos Aires, Kapelusz.
- Revel, Jacques (2005), Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social, Buenos Aires, Manantial.
- Riveros, S. E.; Garro, M. M.; Legarralde, M.; Hereñú, A. (Comps.) (2022). Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación argentina reciente. Rosario: Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Silber, J. (2007). "Pedagogía y Humanismo en el Pensamiento de Ricardo Nassif". En: Archivos de Ciencias de la Educación, año 1, N°1, cuarta época, pp. 47-79.
- Silber, J., García Clúa N.; Fava, M. (2011) "La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación", en Julia Silber y Mónica Paso (Comps.), Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesados (1960-1990), La Plata, EDULP, pp.47-74.
- Southwell, Myriam (2003), "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación

¹¹⁶ Carta enviada a Julia Silber el 20 de abril de 1984, desde París.

de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata, en C. Kaufmann (dir), Dictadura y educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 117 – 163.

Suasnábar, Claudio (2004), Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976), Buenos Aires, Manantial.

Suasnábar, C. (2016). "Intelectuales, exilio y educación: la producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar". Horizontes sociológicos, 4, (7), pp. 56.60. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14053/pr.14053.pdf

Usos del futuro en el pasado. La historiografía del movimiento reformista y una lectura posible de la obra de Julio V. González

Uses of the future in the past. The historiography of the Reforma Universitaria movement and a possible approach to the work of Julio V. González.

Denisse Eliana Garrido¹¹⁷

Palabras clave: futuro – crisis – reforma universitaria – revolución – historiografía.

Introducción

El presente ensayo es una revisión del trabajo final del Seminario de Doctorado “Temporalidades en Crisis. Nuevas gramáticas del tiempo y modalidades de experiencia. Interrupción, aceleración y futuro”, dictado por los profesores Francisco Naishtat y Lucila Svampa en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, cuarto bimestre de 2021. Fue realizado tomando en cuenta, entonces, aportes teórico-metodológicos de la historia conceptual y de la filosofía de la historia. Se enmarca además en el trabajo de investigación que vengo desarrollando en la formación de Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y el Doctorado en Educación en la Universidad de Buenos Aires.

Es sabido que la historia del movimiento estudiantil emanado de Córdoba en 1918 ha sido narrada, en forma contemporánea a los sucesos, por sus propios ideólogos y dirigentes estudiantiles. Los diferentes ensayos históricos producidos en la primera hora, entre el ‘18 y entrada la década del ‘40, aún desde distintos posicionamientos político-ideológicos, manifiestan algunos núcleos en común. Entre ellos, uno en el que nos interesa indagar aquí: la recurrente referencia del movimiento reformista a proyectarse hacia el futuro, a la vez de negar -en el mismo gesto- el pasado. Los jóvenes reformistas, que fueron forjándose a sí mismos como una “nueva generación” dotada de una “nueva sensibilidad”, decían no tener maestros -como afirmaba Deodoro Roca- o se hallaban a la búsqueda desesperada de los mismos para poder interpretar aquellos sucesos de los que estaban siendo partícipes -como aseveraba otro dirigente estudiantil, Gregorio Bermann, pocos meses antes de la toma del rectorado cordobés-.

En la declaración de principios del movimiento, que pasó a conocerse más tarde con el nombre de “Manifiesto Liminar”, resulta claro que al pasado solo podía dársele la espalda (Naishtat, 2021); la juventud es huérfana de maestros porque no había un pasado al que mirar. Los distintos ensayos e interpretaciones sobre los orígenes del movimiento cordobés insisten en que el mundo que estos jóvenes dejaban detrás era un mundo destruido.

En este ensayo nos detendremos en la obra de otro de los principales referentes del movimiento estudiantil reformista: Julio V. González (1899-1955). Dirigente estudiantil y luego diputado socialista, entre sus numerosos escritos dedicados a la cuestión universitaria se encuentra el primer ensayo histórico sobre el movimiento cordobés, publicado en 1922. Tiempo más tarde, en 1931, publica Reflexiones de un argentino de la nueva generación, donde recopila algunos de sus artículos de la Revista Sagitario y su conferencia referida a la fundación del Partido Nacional Reformista, iniciativa que no prospera. González abre este libro con un prólogo en tres partes, titulado “El despertar”, en el que entrecruza la ubicación histórica del tiempo en que se produjeron los escritos y conferencias compilados con su propia biografía.

¹¹⁷ Conicet, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: den.garri@gmail.com

Futuro, crisis y revolución en la obra de Julio V. González

Las memorias del joven militante de poco más de 30 años de edad se cuelan en el prólogo de *Reflexiones...* y en la interpretación del movimiento reformista, al que define como una “generación nihilista, iconoclasta, liquidadora”. González asevera allí que llegaban para negarlo todo, pero “no éramos nosotros quienes provocábamos el derrumbe. Empezamos caminando sobre escombros” (1931: 7), inscribiendo la acción de su generación en la crisis provocada por la Gran Guerra y el fin de las ilusiones de progreso decimonónicas. Ese pasado que se presenta como una ruina, como “escombros sobre los que caminábamos” según la metáfora usada por González, no pesa ya como autoridad pero es, a la vez, el que orienta las formas en que los jóvenes se dirigen hacia al futuro. Podríamos pensar con Benjamin que esos escombros dan cuenta de la profunda crisis a la que los jóvenes reformistas responden como tarea. En los albores del siglo XX, es el propio tiempo histórico el que se vivencia como una crisis (Naishtat, 2021).

Desde la modernidad, la noción de crisis se constituye como un concepto histórico-filosófico y pronóstico fundamental, en tanto “dilata en el seno de la historia secular el final de los tiempos y presenta la crisis como la misma estructura del progreso: crisis es el progreso mismo en su desenvolvimiento histórico” (Naishtat, 2021). Este concepto señala, a partir del diagnóstico del propio tiempo, el curso histórico completo. Es así que la reflexión sobre el propio momento histórico dispone tanto para el conocimiento de todo el pasado cuanto para el pronóstico del futuro (Naishtat, 2021: p.105). El concepto generaliza la experiencia moderna hasta tal punto, que “crisis” pasa a ser un concepto estable para “historia”; se ha convertido en la determinación procesual básica del tiempo histórico (Koselleck, 2007: p.250). El concepto de crisis, según Koselleck (2002), se vuelve en la modernidad un concepto temporal y pierde lazos con lo natural y lo espacial. En la antigüedad griega, *krísis* poseía un significado que podía delimitarse con relativa claridad en los ámbitos médico, jurídico y teológico. Implicaba una resolución definitiva, relativa a un momento que exigía alternativas rigurosas sobre las que se debía dictaminar un juicio, una decisión: vida o muerte, salvación o condena, justicia o injusticia (Koselleck, 2019). Este sentido va a ser uno de los prevalecientes, prácticamente sin interrupciones, hasta comienzos de la Edad Moderna. Koselleck destaca otra acepción: desde el Nuevo Testamento, “crisis” remite al Juicio Final, al final de los tiempos por medio de la venida de Cristo. A partir del siglo XVII, el concepto se amplía hacia otros ámbitos como la política, la economía y la historia, pero es recién en el siglo XVIII -más específicamente después de la Revolución Francesa- que, al aplicarse a la historia, el concepto se convierte en “expresión de una nueva experiencia del tiempo, factor e indicador de una ruptura epocal” (2007: p.241), y “se torna ahora en una aceleración que es registrada en la historia misma y de la que disponen los hombres” (2003: p. 54).

El concepto de “crisis”, a la vez que se acrecienta, se tiñe nuevamente de matices teológicos y religiosos en el sentido del Juicio Final, que, en una interpretación secular, se aplica a los acontecimientos revolucionarios. La diferencia radica en que la salvación ya no es buscada al final de la historia, sino en el desarrollo de la historia misma; la Ilustración convierte a la crisis en un concepto de expectativa puramente intramundana e intrahistórica.

Estas formas de experimentar el futuro se encuentran según Hölscher (2014) en su apogeo entre 1890 y 1950, coincidente con el contexto de producción de los textos históricos de la reforma universitaria. Hölscher se ocupa en esta obra del concepto histórico de futuro, la forma ideal con que se ha proyectado en distintas épocas, y la transformación experimentada por la histórica noción del tiempo. La hipótesis con la que parte el autor es que “la capacidad de proyectarse en un futuro no es ninguna constante antropológica, ninguna facultad innata de la existencia humana en sí, sino una forma de pensar históricamente específica.” (2014: 10). De la mano de esta forma de conceptualizar la crisis se consolida asimismo la agonía de la fórmula de la historia *magistra vitae*, con la llegada del “tiempo nuevo”. Retomando el análisis de la obra de González, en un diálogo

imaginario que el autor ensaya entre la vieja y la nueva generación, logra expresar con claridad esta ruptura y este predominio del futuro:

- Soy Sagitario, y nada más. No sé de quien desciendo, ni me importa el saberlo. Pero si esto te preocupa, puedes tenerme por hijo de la aurora que acaba de morir.
- ¿De dónde vienes así armado y en tal son de guerra?
- Del fondo de la historia. Y no me preguntes más, porque nada sé de mí. En cambio, ¿quién eres tú? ¿qué he venido a hacer aquí? (1931: pp. 72-73)

La obra de González se mueve constantemente en esa tensión o dualidad que niega radicalmente el pasado y rechaza las tutorías intelectuales, a la vez que se arroga el derecho de los jóvenes a consagrar nuevos maestros. Así lo vemos cuando, al referirse a Henri Barbusse, Romain Rolland y otros señala que “los hombres nuevos, sin complicaciones con el pasado, recogíamos con unción la voz acusadora y profética de estos modernos ayunadores del desierto” (1931: p.10). Nuevamente, se recoge una voz “profética”. El futuro tiene un lugar protagónico y el margen de acción de los agentes se proyecta de forma integral en términos temporales. Para Koselleck, opera en las decisiones y en los pronósticos como un deseo o como una hipótesis. Ese predominio del futuro y rechazo violento del pasado resulta una clave central para la comprensión de la obra temprana de González:

La nueva generación es el rezumo del pretérito argentino, trasegado en un siglo por tres generaciones precedentes. La precipitación de acontecimientos atraídos por una época de transformaciones violentas, hizo, no obstante, que arrojáramos por la borda el lastre del pasado, al tiempo que nos lanzábamos a toda vela con la proa enfilada hacia nuevas rutas. (1931: 7).

El ensayo histórico de 1922, *La Revolución Universitaria*, plantea ya desde el prólogo la proyección hacia el futuro como un imperativo del reformismo – o, mejor dicho, de la revolución iniciada por el movimiento estudiantil: “Hay que desvincularse del pasado, vivir el presente y entregarse al porvenir” (1922, P. 9). En este sentido, la juventud misma es entendida como “la patria del futuro”, asignando un locus específico – juventud como patria - al porvenir.

Podríamos pensar con Ricoeur que, así como el concepto moderno de progreso emerge en el desacople y diferenciación de la experiencia del pasado (el “espacio de experiencia”) y la expectativa del futuro (el “horizonte de expectativa”), el movimiento reformista – y desde la mirada, en este caso, de González – asume tal separación en su posicionamiento frente a la Universidad tradicional y, también, frente a la sociedad de su tiempo. Decimos “intenta” ya que, en otros momentos, González busca en el pasado la tradición (inconclusa) que retomar y continuar, especialmente en la generación de 1837. A la luz del planteo de Ricoeur, la negación de toda herencia o tradición, implica que el horizonte de expectativa se oriente hacia un futuro cada vez más utópico o ucrónico, “sin amarras en el curso efectivo de la historia, haciendo que la tensión entre el horizonte de expectativa y el espacio de experiencia se vuelva ruptura y cisma” (Ricoeur citado en Naishtat, 2021: p. 5).

Como ya señalamos, González analiza el proceso de reforma universitaria a través del prisma de la revolución en un primer momento (1922) y a la luz de la teoría de las generaciones después (que va madurando y desplegando entre 1923 y 1931). Resulta interesante pensar, con Koselleck, en qué medida el propio empleo del concepto de revolución en el primer ensayo histórico sobre la reforma, remite a cierta forma de comprender no sólo los sucesos que hacían a su contemporaneidad, sino también anticipar posibles consecuencias del estallido de Córdoba hacia el

futuro. Koselleck plantea que el concepto de revolución es un concepto de la teoría de la historia que podemos calificar de verdaderamente paradigmático de la alternancia entre singularidad y repetición que habilita la elaboración de pronósticos, ya que, ciertamente, cada revolución que tiene lugar es única, devastadora o fuente de dicha para los involucrados, pero que en el concepto mismo está también contenida la idea de repetición, de retorno e incluso de ciclo. Esa doctrina de la recurrencia implica tanto “forzados cursos diacrónicos que se repiten análogamente como también actos paralelos sincrónicamente de determinadas acciones” (2003: p.80). Así el concepto incluye, por ejemplo, el empleo de la violencia más allá de la legalidad y, de tener éxito, un cambio en los modos de dominación, o -como es el caso de la “revolución universitaria”- en las formas de gobierno académicas imperantes hasta entonces.

Reflexiones finales

Este ensayo fue motivado, inicialmente, por una pregunta formulada en el seminario antes mencionado: ¿de qué maneras está presente el futuro en el pasado? Tal interrogante me llevó a volver a revisar las fuentes de la historiografía reformista que componen mi proyecto de tesis, para encontrar que allí el futuro aparece de manera recurrente. En particular, en la obra de Julio V. González, decíamos que hay un predominio del futuro y una negación del pasado, que se presenta como escombros, pero, a la vez, orienta las formas en que los jóvenes se dirigen hacia al futuro. Ahora bien, esa proyección constante hacia el futuro también puede reconocerse como propia de un juvenilismo que desde comienzos del 1900 aparecía rodeado de tintes espiritualistas, mesiánicos y sumamente elitistas, que se atribuía en ese mismo acto la tarea iluminada de guiar los destinos de los pueblos. La juventud reformista pareció concebirse así, en un principio, como depositaria de un mandato. Sin embargo, al momento de concebir, en el escenario local, la concreción de un Partido Nacional Reformista que materializara esa dirección, la prognosis optimista de González (y otros) sobre el lugar de la juventud en la dirección de los destinos del pueblo se vio rápidamente desestimada. La expansión latinoamericana del movimiento demostró la necesidad de articulación entre distintos sujetos sociales -campesinos, obreros, indígenas- para configurar alternativas de transformación social que pudieran sostenerse en el tiempo. En este sentido, tanto la obra historiográfica temprana de González como su propuesta de creación del Partido Nacional Reformista parecen, parafraseando a Ricoeur, orientadas hacia un futuro que carecía de amarras en el curso efectivo de la historia nacional.

Referencias

- Koselleck, R. (2003). Aceleración, prognosis y secularización. Pre-textos.
- Koselleck, R. (2007). Crisis. En *Crítica y crisis*. Trotta.
- Koselleck, R., & Martín, M. F. (2019). Algunas preguntas sobre la historia del concepto “crisis”. *Philosophia*, 76(2), 101–115. Traducción. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/philosophia/article/view/1872>
- Naishtat, F. (2021) Crítica de la crisis y crisis de la crítica: Ricoeur, Koselleck, Benjamín – una escena conceptual. Conferencia.
- Hölscher, L. (2014) El descubrimiento del futuro. Siglo XXI.
- Fuentes
- González, J.V. (1922) La Revolución Universitaria 1918-1919. Librería de J. Méndez editor. y (1931) Reflexiones de un argentino de la nueva generación, Imprenta de Juan Pueyo.

Mediaciones culturales entre lo local y lo nacional: La Comisión de Folklore del Consejo Nacional de Educación (1939 1949)

Cultural mediations between the local and the national: The Folklore Commission of the National Council of Education (1939 1949)

Jonathan Ott¹¹⁸

Palabras clave: folclore - circulación de saberes - mediadores culturales - maestras/os – Consejo Nacional de Educación.

Introducción

Entre los años treinta y cuarenta el Consejo Nacional de Educación exhortaba, con mayor énfasis que tiempos anteriores, al magisterio argentino a fortalecer el sentimiento patriótico y nacional en las escuelas, fue ese el momento en que la educación hizo de los rituales y ciertos contenidos escolares asociados a la formación nacional su principal razón de ser” (Silvia Finocchio, 2013, p. 226). Desde alrededor de 1890, funcionarios, educadores y escritores venían sosteniendo e instalando la demanda respecto a la función nacionalizadora de la escuela, si bien las posiciones en torno a esta vocación y las concepciones sobre la nación resultaban disímiles, una certeza era compartida, compartida, “en el pasado residía uno de los centros de la nacionalidad, concebida en cualquiera de las versiones disponibles, y que su evocación contribuiría a consolidar los sentimientos colectivos de pertenencia a la nación” (Cattaruzza, 2004, p. 169). Una de las versiones del pasado de la nación a la que se acudiría era provista por el folclore.

La emergencia y el auge del movimiento folclórico nacional recibió un gran envión alrededor del centenario de la Revolución de Mayo, cuando elementos nacionalistas precedentes como el criollismo en el campo del espectáculo, la etnografía positivista en la academia, el culto escolar a la patria y el clericalismo antiliberal, se aglutinaron en un mismo discurso. Los intelectuales de la Generación del Centenario articularon dicho discurso con una fuerte crítica al cosmopolitismo liberal y la política inmigratoria, según estos la inmigración masiva había corrompido y disuelto la nacionalidad. Partiendo de esta mirada propusieron recuperar las culturas criollas del interior, donde el alma nacional no había llegado a ser afectada, como remedio a la avanzada disolución cultural de la nación.

Una obra de referencia en este sentido fue “La restauración de Ricardo Rojas, publicada en 1909, en ella esgrimió una crítica a la educación europeizante y enciclopedista presente en las aulas argentinas, a la vez fundamentó la necesidad e importancia de una educación tradicionalista en el curriculum argentino, según el autor serían las escuelas las encargadas de crear una identidad colectiva y una conciencia nacional, a través de la historia y la geografía, pero también del folclore (Chomosa, 2012; Blache, 1991). Rojas subrayaba la relevancia de este último en tanto “ciencia [que] permite conocer el alma del pueblo, por donde pasan las corrientes profundas de la historia” y asimismo encumbraba su “importancia política: él define la persistencia del alma nacional, mostrando cómo, a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una sustancia intrahistórica que persiste (...) y hay que salvar, para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo” (Rojas, 1971, citado por Cattaruzza, 2004).

En la década siguiente, el proyecto cultural de Rojas, que incluía el objetivo de reforzar la

¹¹⁸ Instituto de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales (FaHCE UNLP CONICET), La Plata, Argentina. Correo electrónico: jeott91@gmail.com

tradición nacional cimentada en la herencia cultural hispánica e indígena, inspiró la empresa de Juan P. Ramos, vocal del CNE. En 1921, tras su iniciativa, el Consejo llevó adelante una encuesta denominada “Recopilación de la literatura popular (Folclore argentino)” o “Encuesta del Magisterio”, entre otras formas. La ejecución de la misma se realizó por intermedio de las y los maestros de escuelas primarias nacionales, con el propósito de recuperar el acervo folclórico disperso por el extenso territorio nacional que se consideraba en vías de desaparecer, constituido por narraciones, músicas, danzas, creencias y costumbres, entre otros conocimientos populares:

“De esta forma la tradición que pretendían salvaguardar del olvido, además de resultar una fuerza inamovible, estaba vinculada exclusivamente con la herencia hispánica e indígena, excluyendo el patrimonio cultural del inmigrante como un aporte que no coadyuvó a la formación de la nacionalidad. Para Ramos, la tradición, una vez acrisolada, permanecía como un bien incontaminado e incapaz de sufrir transformaciones” (Blache, 1991, p. 78).

Los materiales del frondoso fondo cultural pergeñado tras la compilación, un conjunto aproximado de 88.000 folios, organizados por escuela y departamento y, a su vez, por provincia, fue donado por el Consejo al Instituto de Literatura Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigido por el mismísimo Ricardo Rojas, que se encargó de la catalogación y publicación de parte de lo compilado. Aquel material volvió a manos del CNE en 1939, al dar inicio la labor de la Comisión de Folklore que, con sus marchas y contramarchas, dio continuidad al proyecto del vocal Ramos, con una serie de acciones durante los años cuarenta. Así, por ejemplo, la promoción de danzas, músicas y tradiciones rurales asociadas al folclore, fue un recurso con el que se alentó al fortalecimiento de la nacionalidad y el conocimiento del país a través de las páginas del Monitor de la Educación Común durante los años cuarenta, con la contribución de la mencionada Comisión, reparando la falta de materiales folclóricos en las escuelas y planteando “*la necesidad de modificar la tarea de los maestros en relación con las tradiciones*” (Finocchio, 2013, p. 228).

La apelación e importancia política del folclore, la cultura criolla y las tradiciones argentinas para la formación de una sensibilidad colectiva y adhesión afectiva en torno a la nación resulta un asunto, en cierta medida, constatado por algunos trabajos (Cattaruzza 2004; Finocchio, 2013; Southwell, 2020), en tanto que el interrogante por cómo es que se produjo el proceso de escolarización del folclore en Argentina contiene un problema escasamente abordado que habilita otra serie de preguntas, como ¿cuáles fueron los actores que oficiaron de mediadores para que se establezca el pasaje de saberes locales producidos en el interior del país a la órbita del sistema educativo estatal? ¿cuáles y cómo fueron las modalidades de circulación de saberes y prácticas folclóricas en el ámbito educativo? ¿qué saberes fueron seleccionados y delimitados para su escolarización y a qué procesos de apropiación y adaptación fueron sometidos?

El presente trabajo propone introducirse en lo que refiere a un eslabón de dicho proceso, abordando el derrotero de la Comisión de Folklore dependiente del CNE, entre fines de 1930 y fines de 1940. Particularmente interesa estudiar el rol de maestros y funcionarios educativos en tanto mediadores culturales entre lo local y lo nacional, que posibilitaron la circulación de saberes y prácticas folclóricas y de la cultura popular en el ámbito educativo, como así también analizar las culturas escolares que contribuyeron a forjar (Ares Queija y Gruzinski, 1997; Gruzinski, 2010). El corpus empírico del trabajo se sustenta en las resoluciones e informes de trabajo de la mencionada Comisión, publicados anualmente en el impreso “Educación Común en la capital, provincias y territorios nacionales” del CNE, como así también en otras publicaciones oficiales del Consejo. Allí se registran las modalidades de mediación y circulación de saberes y prácticas folclóricas con que la Comisión desplegó su proyecto: la realización de masivas encuestas para la recolección de materiales folclóricos por intermedio del cuerpo docente en todo el país por iniciativa del CNE; la

selección, adaptación y edición de estos materiales en libros, folletos o revistas; la realización de muestras de arte para escuelas primarias; o el dictado de cursos de folclore para docentes, entre otras actividades.

Breve derrotero de la Comisión de Folklore: hacia un desentierro del interior del país

Para el 16 de junio de 1939, por resolución del Consejo Nacional de Educación e iniciativa de la Comisión de Didáctica, comenzaba a gestarse una comisión encargada de retomar el material folclórico recopilado en la encuesta de 1921 y realizar una selección a los fines de publicar una Antología Folklórica Argentina, por un lado, y elaborar una nueva encuesta para la recopilación de nuevo material en el territorio argentino, por el otro.

Según versa en la resolución del CNE, el propósito guía de “*velar por la cultura espiritual del pueblo*” que dio lugar a la mencionada comisión encontraba resonancias y fundamentos a escala internacional, en la preocupación de varios países por proteger y difundir el folclore, según quedó ratificado en el Primer Congreso Internacional de la Artes Populares realizado en Praga en 1928.

El dictamen de la resolución contenía un crítico diagnóstico por el escaso cultivo de los elementos folclóricos en las escuelas argentinas, cuyos contenidos, a menudo, distaban de contemplar la realidad americana y argentina, cuando eran varios los motivos por los que el país debía de interesarse por “*este patrimonio común del arte y la experiencia populares*”. Entre ellos se apuntaban neutralizar el cosmopolitismo, vigorizar el patriotismo e impedir la desintegración de la nacionalidad argentina ante el afluente de diversas corrientes espirituales, ideologías y culturas fruto de la inmigración.

La finalidad nacionalista de la educación era un punto nodal en los orígenes de esta comisión, al que la preocupación política por el lugar del folclore en las escuelas iba dirigido. La tradición, y sus manifestaciones más características, era concebida como:

“el vínculo más fuerte que ata a las agrupaciones humanas (...) de una región o sociedad y es también culto por el pasado (...) Constituye la vida interior de una sociedad (...) una fuerza viva que ha dado a cada región y a cada agrupación un sello propio y una sensibilidad característica” (CNE, 1940, p. 591).

Así los elementos folclóricos, cabal manifestación de la tradición, resultaron los más efectivos y susceptibles a la hora de llegar “*al alma del niño*”, cultivar el sentimiento de arraigo al suelo natal, el respeto por las manifestaciones culturales de larga data, o el conocimiento del “*heroísmo nativo*” y amor a la Patria.

Al año siguiente, en 1940, el CNE aprobó la propuesta de trabajo de la ahora si ya denominada Comisión de Folklore, disponiendo la impresión del material literario “Antología Folklórica Argentina” en dos volúmenes, uno para las escuelas primarias, con un tiraje de diez mil ejemplares, y otro para las escuelas de adultos, con un tiraje de dos mil ejemplares, como así también la publicación de obras musicales reunidas en una única edición de dos mil ejemplares. Se estipulaba que estos impresos fuesen remitidos a cada escuela dependiente del Consejo Nacional de Educación, salvo el dedicado a las escuelas para adultos, que se distribuiría solo entre estas. Asimismo se aprobó el plan y las instrucciones para llevar a cabo una nueva encuesta de folclore por intermedio del personal docente de las escuelas nacionales, provinciales y de los territorios, dependientes del CNE, para lo que se dispuso la impresión y distribución de veinte mil ejemplares del mencionado plan y las instrucciones.

Sin embargo, en este primer tramo, se evidencia que la Comisión de Folklore no logró establecer una agenda de trabajo constante y estable. En 1941 quedó bajo la órbita de la recientemente creada Comisión de Publicaciones, dedicada a llevar adelante una más activa política de edición

centralizando la publicación de libros para niños y maestros sobre diversas temáticas, por lo que pasó a tener bajo su custodia el material folclórico recogido el año anterior y el copioso fondo cultural constituido en la recopilación de 1921.

A casi cien años de haberse acuñado el término “folklore” por el inglés Williams Thoms, para designar a aquella disciplina abocada al estudio de los “saberes del pueblo” y las “supervivencias culturales” de una nación, se creó, en 1945, la Comisión de Folklore y Nativismo, como continuidad del espacio que, con sus vaivenes, venía funcionando desde 1939. A partir de aquí esta cobró mayor jerarquía al instituirse con *“carácter permanente y finalidades didácticas”*. El Consejo consideraba imperioso encauzar de modo definitivo y eficaz las iniciativas en materia de folclore, adecuar actividades a desarrollar en torno al mismo, y organizar un plan capaz de producir consecuencias didácticas para las escuelas, por lo que encontró conveniente *“crear un organismo permanente, a cargo de especialistas del folklore que a su vez sean maestros en actividad”*, entre ellos se hallaban Juan Alfonso Carrizo, Berta Vidal de Battini e Ismael Moya, figuras reconocidas por su trayectoria en los estudios del folclore en Argentina. Los fundamentos de su creación se mantienen en la misma línea que años previos, los beneficios de la enseñanza del folclore se encontraban en la influencia estética sobre el niño, dado que *“ahonda la vocación por el patriotismo cívico; da tonalidad nativa a los impulsos creadores; infunde belleza y emoción”* y, por otra parte, *“une al pueblo en una misma perspectiva de patria y en una idéntica aspiración de conservarla con todos los gloriosos atributos de su pujanza y de su cultura”* (CNE, 1946, p. 150). Entre 1945 y 1946 se registra, según las fuentes, el período de mayor actividad de la Comisión. A la modalidad de circulación de saberes y prácticas ya empeñada, como la puesta en libro de los materiales recopilados en ámbitos locales, se le sumaron otras de distinto despliegue. Se cuentan la organización de muestras y actos, como la celebración de la navidad en colaboración con la Inspección de General de Enseñanza Religiosa para la construcción de un pesebre en la Capital Federal, motivo por el que se elaboró y difundió en escuelas un folleto con villancicos tradicionales del romancero argentino. O la Muestra de Artes Folklóricas, a la que concurrieron durante todo un mes escuelas de la Capital y Provincia de Buenos Aires, en ella se realizaron una serie de exhibiciones: cinematográficas con motivos nacionales y de diferentes regiones, de danzas vernáculas, de música a cargo de coros escolares y del conjunto folclórico de Los Hermanos Ábalos, de arte plástico y piezas de folclore etnográfico, como materiales didácticos y documentales enviados por escuelas del interior. A su vez, cada día contaba con la disertación de conferencias para los alumnos y docentes asistentes.

Se encontraban también las giras de investigación y recopilación de materiales folclóricos por parte de los propios integrantes de la Comisión, a lo que se le sumaba el proyecto de instalar filiales de la misma en el interior del país, con colaboradores que aportaran estudios sobre asuntos de orden local a requerimiento de las directivas centrales, y la puesta en marcha de una nueva encuesta, esta vez enfocada en las características del habla regional y las modalidades del lenguaje en las provincias.

Por último, una de las actividades más empleadas resultó la elaboración de materiales educativos para las escuelas, antologías literarias, folletos con motivos vernáculos y tradicionales, cancioneros, y otras apuestas editoriales y didácticas que, al parecer, quedaron en el tintero, como publicaciones de mapas en los que se destaquen las zonas de influencia folclórica, un volumen con la historia del arte autóctono del interior del país, y una variedad de folletos asociados al saber popular y local.

A modo de cierre

En el período abordado que va desde 1939 a 1949, la Comisión de Folklore se constituyó como propuesta programática y continuidad de un proyecto cultural y educativo legado de experiencias

anteriores, centrado en la crítica a los componentes cosmopolitas, liberales e inmigratorios de la sociedad, que se presumía amenazaban con disolver la nacionalidad argentina en un archipiélago de culturas y, asimismo, dirigido a velar por el rescate y conservación del verdadero “espíritu del pueblo”, resguardado principalmente en las comunidades rurales de la Argentina profunda. Desde este marco el CNE motorizó una política educativa destinada a la recuperación de danzas, cantos, leyendas, y una gran variedad de saberes locales conservados y transmitidos a través de la oralidad, que componían el vasto acervo folclórico del país.

En este proyecto los maestros encuestadores, para el caso de 1921 como en las subsiguientes encuestas, jugaron un papel decisivo en tanto mediadores culturales:

“que desde una posición a menudo liminal y a caballo entre culturas, favorecieron las transferencias y el diálogo entre universos aparentemente incompatibles, elaborando mediaciones muchas veces insólitas y contribuyendo así a su articulación y a la permeabilización de sus fronteras”(Ares Queija y Gruzinski, 1997, p. 10).

En algunos casos aquellos maestros formados en el modelo cultural del normalismo, abocados a una empresa civilizatoria y moralizadora, entraron en tensión con la labor de recolectar “*saberes informales desarrollados por grupos poblacionales subordinados e incluso destinados a la extinción*”, dejando asentadas sus apreciaciones respecto a qué podía ser considerado legítimamente como cultura y qué no sobre los testimonios de los encuestados, como se observa en los registros de la encuesta de 1921 (Southwell, 2020, p. 13), mientras que otros tantos desempeñaron su tarea con denuedo logrando pormenorizadas recopilaciones de relatos provincianos, entre otros temas. De este modo, los docentes resultaron los agentes estatales privilegiados para emprender el trabajo de campo dada su presencia activa en gran parte de la extensión territorial y el carácter de autoridad cultural e institucional que investían.

Asimismo resultó clave el rol de mediación desempeñado por los funcionarios de la Comisión, en su doble faz de educadores y folclorólogos oriundos y conocedores de las provincias del interior. Siguiendo la definición de Gruzinski (2010), estos personajes fungieron de “*expertos*” en tanto portadores de una profunda experiencia de campo, cuyo saber adquirido a través del “*aprendizaje oral forma parte de una experiencia física, cotidiana, incansablemente repetida del mundo local*”, gozando de una invalorable ventaja por sobre quienes eligieron la “*comodidad del gabinete y las bibliotecas*”, a saber, “*la multiplicación y la intensidad de los contactos con otros mundos*” (p. 238 y 242). En todo caso, cabe considerar, la formación libresca de estos expertos en folclore estuvo dirigida a enriquecer la “*sólida experiencia de los hombres, el terreno y las fuentes locales*” (Gruzinski, 2010, p. 198), obrando de hacedores de la nación en la reconstrucción de una memoria del pasado nacional a través del arraigo de lo local y la delimitación de elementos folclóricos en las escuelas, mediante procesos de selección, recorte y adaptación de los mismos, como resultó, por ejemplo, con la Antología Folklórica Argentina.

En conclusión, las maestras y maestros, desde su lugar en las escuelas primarias nacionales, hasta los educadores expertos en folclore de la Comisión, aportaron a la producción de materiales y actividades apropiados para la enseñanza folclórica, lo que supuso establecer una mediación que estrechó el saber local sobre el folclore del interior del país con los centros de producción de conocimiento pedagógico y didáctico del Estado, buscando incidir en las prácticas docentes y la cultura escolar asociándolas con las culturas tradicionales.

Bibliografía

Aries Queija, Berta y Gruzinski, Serge (1997) Entre dos mundos. Fronteras culturales y agentes mediadores. Sevilla, CSIC.

- Blache, Martha (1991) Folklore y nacionalismo en la argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual. *RUNA, Archivos Para Las Ciencias Del Hombre, Vol 20(1)*, pp. 69-89.
- Cattaruzza, Alejandro (2004) La nación y sus pasados en la Argentina de entreguerras: los historiadores, la enseñanza de la historia y el folclore en la escuela. *Entre pasados, Año XIII, N.º 26, 2004*, pp. 167-184.
- Chomosa, Oscar (2012) Breve historia del folclore argentino (1920-1970). Identidad, política y nación. Buenos Aires, Edhasa.
- Finnocchio, Silvia (2013) El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina). *Revista de indias, vol. 73, n.º 257*, pp. 219-238.
- Gruzinski, Serge (2010) Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización. México, Fondo de Cultura Económica.
- Southwell, Myriam (2020) “El espíritu del pueblo”: estéticas, maestros y folklore en Argentina de 1920s. *Revista brasileña de historia de la educación, vol. 20, N.º 1*, pp. 1-19.

Fuentes

- Argentina. Consejo Nacional de Educación. (1940) Educación Común en la capital, provincias y territorios nacionales 1939. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- Argentina. Consejo Nacional de Educación. (1946) Educación Común en la capital, provincias y territorios nacionales 1945. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Vitivinicultura y agencias técnicas: reflexiones a partir de la trayectoria de José Alazraqui en Mendoza, Entre Ríos y Salta (Argentina, 1910-1919)

Viticulture and technical agencies: reflections from the trajectory of José Alazraqui in Mendoza, Entre Ríos and Salta (Argentina, 1910-1919)

Janet P. Cian¹¹⁹

Florencia Rodríguez Vázquez¹²⁰

Palabras clave: enseñanza agrícola, experimentación, instituciones, vitivinicultura

1. Presentación: objetivos, marco teórico/metodológico y resultados

El análisis de las trayectorias profesionales aporta elementos para comprender el funcionamiento de numerosas instituciones, la circulación de saberes y la conformación disciplinar, así como el grado de receptividad de esos insumos en las sociedades modernas. Sobre los agrónomos hay una vasta producción historiográfica que señala sus aportes para la producción agroexportadora de la región pampeana, así como su desempeño en universidades públicas nacionales de ese espacio y en el Ministerio de Agricultura de la Nación (Graciano, 2001; Graciano y Martocci, 2021). Los estudios que circunscriben este análisis a las economías regionales o espacios subnacionales son relativamente recientes y brindan un vasto camino por explorar aún (Rodríguez Vázquez y Martocci, 2022). Pero resultan enriquecedores en tanto que establecen una vinculación inicial entre las escuelas de orientación agrícola y las estaciones experimentales.

En efecto, entre las numerosas políticas diseñadas por el Ministerio de Agricultura de la Nación (1898) para el fomento de las producciones agropecuarias y agrarias, la enseñanza ocupó un lugar central; que se materializó a través de la fundación de establecimientos educativos en diversos puntos del país (Gutiérrez, 2007). Este sistema se complementó con estaciones experimentales, generalmente anexas a esos establecimientos educativos. De modo que es posible detectar sólidos vínculos entre la docencia y la experimentación.

Así sucedió en el caso de la vitivinicultura argentina, que adquirió rasgos de producción capitalista hacia 1880 e integró una de las economías regionales más dinámicas del país, junto con la azucarera. Entre las numerosas políticas de fomento y protección al sector, identificamos la instalación en Mendoza de una Escuela Nacional de Vitivinicultura (1896) y una Estación Enológica anexa. Este funcionamiento institucional se replicó en otras provincias vitivinícolas con desempeño más atenuado, como San Juan, Entre Ríos y Salta, en las primeras décadas del siglo XX.

Con base en estas consideraciones, la ponencia apunta a reconstruir y reflexionar sobre la trayectoria del enólogo José Alazraqui. Una calurosa bienvenida (1910) y sus iniciales aportes técnicos a la vitivinicultura mendocina parecían la antesala de una trayectoria permanente en la provincia, sin embargo, un cúmulo de dificultades derivaron en su traslado a Entre Ríos (1912) para dirigir la Estación Enológica. Una novedosa y prolífica producción técnica enriqueció su

¹¹⁹ INES-CONICET-UNER. Paraná, Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: janet.cian@uner.edu.ar

¹²⁰ INCIHUSA-CONICET. Mendoza, Argentina. Correo electrónico: frrodriguezv@mendoza-conicet.gob.ar

Las autoras expresan su agradecimiento a la Estación Experimental Agropecuaria Concordia, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, por facilitar el acceso a las memorias inéditas de la Estación Enológica de Concordia.

labor frente a la institución. Es probable que este fructífero desempeño explique su posterior traslado a Salta, para dirigir la Estación Enológica de Cafayate (1919). De modo que el marco temporal se justifica por la estadía del técnico en los centros de experimentación mencionados. Es oportuno mencionar la crisis vitivinícola de 1914-1918, por lo cual surgen también interrogantes sobre las respuestas institucionales y técnicas en esa coyuntura.

El estudio permitirá echar luz sobre las modalidades de generación y circulación de saberes y técnicos del Ministerio de Agricultura, así como los grados de intercambio y vinculación entre instituciones con finalidades similares pero que respondían a contextos y requerimientos técnicos particulares. Si bien sería esperable un esfuerzo colaborativo entre ambas instituciones, se anticipan ciertas tensiones vinculadas con los exiguos recursos financieros disponibles y con las posibilidades de ofrecer resultados inmediatos de acuerdo con los requerimientos del sector productivo. Asimismo, es posible reflexionar sobre los vínculos entre enseñanza, tecnología y la conformación de entramados productivos en la primera mitad del siglo XX.

Para la reconstrucción propuesta, nos basamos en memorias del Ministerio de Agricultura de la Nación y de la Estación Enológica de Concordia (EEC), prensa de Mendoza y Entre Ríos, publicaciones técnicas especializadas e informes inéditos elaborados ad hoc por Alazraqui durante su permanencia en Entre Ríos.

2. Núcleos centrales

La preparación de cuadros técnicos para la economía agroexportadora mediante la formación de los ingenieros agrónomos y la consecuente institucionalización de tal profesión ocuparon la atención gubernamental tempranamente. La necesidad de reformar el sistema educativo y crear instituciones prácticas vinculadas a las producciones locales venía siendo impulsada por diferentes sectores desde la segunda mitad del siglo XIX, pero se plasmó orgánicamente cuando se creó el Ministerio de Agricultura Nacional (1898). La jerarquización del área pretendía dar respuesta a la demanda de modernización y transformación de la agricultura, un reclamo necesario en el marco de expansión agroexportadora que registraba el país y que exigía una estrategia de envergadura nacional. Tenía bajo su responsabilidad la investigación, extensión, colonización, la política de tierras, el control de plagas y la organización de instituciones formación técnica agrícola en distintas zonas del país, que dieron forma a subsistema propio, entre cuyos principios estaba la enseñanza al pie de obra, el régimen de internado y la regionalización productiva.

Buenos Aires, Tucumán y Mendoza fueron las primeras provincias en resultar beneficiadas por Escuelas Especiales, orientadas a la formación de técnicos para la producción agropecuaria, azucarera y vitivinícola, respectivamente. En otros espacios se inauguraron escuelas prácticas, con una capacitación más expedita y relacionada con las producciones predominantes del entorno circundante. Asimismo, algunas provincias impulsaron la creación de escuelas de este tipo dependientes de los Consejos Generales de Educación. En particular, en Entre Ríos funcionó una Escuela agropecuaria e industrial “Tomas Espora”– dependiendo del gobierno provincial– con una propuesta curricular orientada al desarrollo vitivinícola y cuyo desarrollo se extendió desde 1904 y hasta 1911 cuando sus instalaciones fueron transferidas al gobierno nacional para la organización de una Estación Enológica (1912). Un aspecto en común es que esta institucionalización de la enseñanza agrícola en las primeras décadas del siglo XX alimentó, por un lado, la contratación de especialistas extranjeros para la dirección y funcionamiento de los establecimientos; y a su vez, una alta rotación de esos especialistas.

La relación entre las escuelas agrícolas y los sistemas productivos nos obliga a detenernos en las economías de Mendoza y Entre Ríos, en apariencia disímiles pero con algunos puntos en común. Mendoza y San Juan, desde 1880, conformaron el núcleo de la vitivinicultura argentina. La elaboración de un bien prescindible en la canasta alimentaria expuso al sector a padecer crisis

cíclicas (1901-1903, 1914-1918, 1922, 1928-1935), algunas de sobreproducción de materia prima; otras de subconsumo y, las más crudas, cuando se combinaban ambos elementos (Barrio, 2010). Nótese que la inauguración de la EEC coincide con el inicio de una crisis vitivinícola (1914-1918). Por su parte, Entre Ríos integra la región Litoral, con un modelo dominante agropecuario, pero que encontraba en la elaboración de vinos una posibilidad de diversificar la matriz productiva; incluso con variedades de uvas que no competían con el Malbec, Cabernet y Criollas, las variedades más extendidas en Cuyo. Además, esta zona contaba con la ventaja competitiva de la cercanía al mercado consumidor. Es decir, que cuando se inauguró la EEC, Entre Ríos ocupaba un lugar marginal en la elaboración de vinos.

De modo que la trayectoria de José Alazraqui resulta un caso paradigmático por varios elementos, que identificamos tras reconstruir su trayectoria profesional en Argentina.

Graduado como Ingeniero agrícola en Montpellier (1898), completó sus conocimientos en la Escuela de Horticultura (Versalles) y en el Museo de Historia Natural de París. A diferencia de otros colegas foráneos, llegó al país por su propia voluntad a principios del siglo XX. Por entonces administró explotaciones agrícolas en Córdoba, Mendoza y San Juan, hasta que ingresó a la Escuela Nacional de Vitivinicultura. Fue docente del establecimiento (1910) e inició investigaciones en el Laboratorio Patología vegetal. Es probable que este desempeño incidiera en su designación como Director de la Estación.

Durante su gestión, la Escuela y la Estación alcanzaron mayor visibilidad a nivel nacional e internacional. En efecto, Alazraqui se presentó en diversos congresos, con ponencias y conferencias donde difundía las principales investigaciones de la institución. Por ejemplo, en 1911, participó en el Congreso Científico Internacional Americano (Buenos Aires). También representó a la Estación Enológica y al país en el Congreso de Vitivinicultura de Montpellier (1911, Francia), una de las principales reuniones científicas sobre la materia. Estas participaciones alentaron que sus colegas tomaran igual camino y difundieran la actividad de la institución en diversos congresos.

Adicionalmente, Alazraqui alternó la actividad técnico estatal con la dirección de diversas bodegas, y colaboraciones en distintas revistas y boletines de circulación provincial y nacional, y asesoramientos para el Ministerio de Agricultura de la Nación.

Sin embargo, aparentes problemas por la dirección y el curso de los proyectos de investigación en el establecimiento fungieron como argumento para su traslado a Entre Ríos, en donde su trayectoria (1911-1918) resultó muy prolífica ¿Por qué esta provincia? En efecto, si bien presenta una especialización agropecuaria, ya desde fines del siglo XIX se registran antecedentes sobre los intentos para impulsar la industria del vino, a partir del procesamiento de la variedad Lorda en el nordeste provincial (Cian, 2022). En esta zona se habían desarrollado tempranos emprendimientos vitivinícolas con cierta proyección industrial que propiciaron la creación de instituciones de divulgación y experimentación para el mejoramiento de la agroindustria en ciernes, como fue el caso de la Sociedad anónima vinícola y de destilería la Industrial Entrerriana y la escuela agropecuaria e industrial “Tomas Espora”. Aunque tuvieron un funcionamiento intermitente por numerosas dificultades presupuestarias, fueron un antecedente de la Estación Enológica Nacional (Concordia, 1912)¹²¹.

Las primeras observaciones producidas por José Alazraqui pueden rastrearse en la presentación realizada en el Congreso Forestal y Frutal (Buenos Aires, 1911). En esta oportunidad, alertaba sobre las potencialidades de Buenos Aires y Entre Ríos como zonas vitivinícolas, partiendo de la experiencia de haber catado vinos de Concordia (República Argentina, 1913, p. 213). En la misma

¹²¹ José Alazraqui también participó del recorrido e instó la creación de una estación experimental de viticultura y enología que se convertiría en escuela de Viticultura y Horticultura del Litoral (Alazraqui, 1916, p. 47)

publicación sostenía que dada sus condiciones geográficas y climáticas similares a otras zonas productoras de vinos, la provincia podía destinar una parte de su territorio para producir uvas para consumo y una cantidad limitada de vinos finos de mesa.

El informe de este enólogo daba continuidad a los estudios realizados por otros técnicos del MAN que, desde fines del siglo XIX, analizaron las condiciones de producción vitivinícolas locales. A su vez, revalidaba las opiniones expertas que venían siendo difundidas por los técnicos del MAN sobre la importancia de adaptar cepajes y producir conocimiento específico en esta región. Poco después, detectamos la gestión de Alazraqui al frente de la EEC, en activo funcionamiento desde 1913 (Azlaraqui, 1914). En su devenir, registró problemas presupuestarios, edificaciones deficientes y escasez de personal técnico (Cian, 2022). A pesar de las dificultades enunciadas, el director de la Estación protagonizó una fecunda labor. Intervino en diferentes actividades de difusión, entre las que sobresalía la participación en la 21 Exposición de la Sociedad Rural de Gualeguaychú, donde presentó una conferencia sobre la vitivinicultura en la costa del Uruguay (República Argentina 1913, p. 552). También expuso en el Congreso de Vitivinicultura de Lyon (Francia, 1914) donde presentó un avance preliminar ("Contribución al estudio de la patología vitícola argentina y del viñedo de Concordia").

Esta ponencia presentó uno de los intereses nucleares del agrónomo en su trayectoria: las enfermedades de los viñedos. Puntualmente, en esa oportunidad se centró en conocer las causas del mildiu que “azotaba únicamente la región del litoral” y que marcaba una distinción con los viñedos de los ambientes áridos. Se advertía que esta enfermedad había aparecido por primera vez en 1888 y era característica del Litoral, por el clima húmedo y lluvioso. El análisis del desarrollo de esta enfermedad en las plantaciones de Concordia permitió proponer un tratamiento, basado en un conjunto de recomendaciones a tener en cuenta por parte de los productores locales (observación de los pronósticos meteorológicos para sulfatar con anticipación)

Con un escenario adverso, la Estación continuó su tarea y proyectó un programa bastante ambicioso, en relación con los recursos disponibles. Gran parte de estas iniciativas se insertaron en los problemas y desafíos de la vitivinicultura argentina en ese período. Recordemos que tras un período de boom, el sector atravesó una larga crisis de subconsumo (1914-1918), originada en la Primera Guerra Mundial. A su vez, se acrecentaron las dificultades para importar insumos enológicos desde Europa (Barrio, 2016). En este escenario emergieron debates acerca de mejorar la calidad de los vinos (por ejemplo, mediante la elaboración de vinos constantes y uniformes), promover el aprovechamiento múltiple de la uva y la elaboración local de sustitutos de insumos enológicos. Entendemos que la gestión de la EEC intentó sumarse a ese debate mediante respuestas concretas. Entre numerosas tareas de investigación y producción de conocimiento, destacamos los ensayos con levaduras para vinificación y de elaboración de ácido cítrico, un insumo importado fundamental enología, con los limones de la región. También alentó la sistematización de los procedimientos idóneos para combatir las enfermedades o insectos, especialmente el mildiú, la antracnosis, el oidio, la gomosis bacilar y la cochinilla blanca. Se sumaba la difusión de métodos racionales en la etapa primaria, principalmente la poda, las labores, despuntes, la aplicación metódica de enmiendas y de abonos químicos, el estudio ampelográfico de nuevas variedades de vid, adaptables a las condiciones naturales y económicas regionales.

La Estación también logró avances en diversos tópicos que formaban parte de las principales discusiones técnicas sobre enología en esos años, y que por tanto, repercutían en forma directa en producción vitivinícola. Según lo atestiguaba su director había logrado contribuciones para modernizar los sistemas de vinificación por métodos de recolección, el bisulfiteo y acidificación, la conducción de la fermentación, las mezclas de uva y refrigeración. Se buscó diversificar los tipos de vinos, priorizando los vinos blancos y rosados de calidad semi-fina, en relevo del “vino grueso” de la etapa anterior; se perfeccionó la calidad y la conservación mediante examen

periódico por degustación, el análisis químico y el estudio microscópico. Otro logro que se destacaba era el incentivo para la elaboración de jugos de uva, descubriéndose novedosos métodos de filtración y del calentamiento repetido, o “tyndallización”. Al mismo tiempo, se promovió el aprovechamiento de los orujos, el crémor tártaro y las borras de vino, con materia prima local. Esto tenía que ver con el mencionado impulso a las industrias derivadas de la vinificación, con el objetivo de utilizar los subproductos de la vinificación y la materia prima excedente.

Ahora bien, no obstante la dinámica labor, la institución no logró la repercusión esperada. En 1918, por modificaciones en la ley de presupuesto, la sección Estaciones Agronómicas y Experimentales pasó a llamarse Chacras Experimentales. La EEC se transformó en Agronómica, con el probable objetivo de atender las demandas técnicas de otras producciones, en particular la promoción de la citricultura, por entonces un cultivo menor pero que comenzaba a registrar un crecimiento significativo durante estos años. Con esto se reconocía la confianza de los agricultores locales en el “porvenir del citrus” y la Estación acompañaba con ensayos. También puede entenderse como una respuesta institucional al descenso de hectáreas destinadas a la vid- unas 1162- que para 1920 alcanzaban las 1476. Esto, en parte, podría explicar el alejamiento de José Alazraqui a fines de 1918, reubicado en otra agencia del MAN especializada en enología, en Cafayate (Salta).

La reconstrucción presentada demuestra que el desarrollo de una gestión eficiente, en este caso en términos de generación y difusión de conocimientos, no siempre es suficiente para garantizar una repercusión favorable de una institución en un contexto dado. En efecto, aún en contexto de escasez de recursos de todo tipo, Alazraqui arbitró los medios para presentar resultados innovadores en un espacio donde la vitivinicultura no era la actividad central. Sin embargo, las dificultades para transferir estos conocimientos en el sector productivo, así como las demandas por ampliar los proyectos de investigación, derivaron en la reorganización institucional de la EEC y el traslado del agrónomo a otra zona vitivinícola.

Tras una breve estadía en Salta fue traslado a la Universidad Nacional de La Plata, donde profundizó sus inquietudes académicas en las cátedras de Microbiología y de Industrias Agrícolas (I parte).

3. Conclusiones: las regularidades en esta trayectoria

En primer lugar, la alta rotación de los agrónomos del Ministerio de Agricultura, por diversos motivos (requerimientos técnicos de las distintas zonas productoras, redes de sociabilidad, disputas por la posesión del capital técnico, entre otros). Para disipar focos de conflictividad en ambientes institucionales aparentemente neutrales, el MAN recurrió al traslado de personal entre dependencias con finalidades similares pero espacialmente alejadas.

A su vez, la agencia atendió las demandas y problemas de las economías más prósperas del país pero también coadyuvó al fomento y expansión de “industrias menores”. Los recursos económicos y técnicos destinados a la conformación de EE en Entre Ríos y Salta, así como la contratación de personal altamente capacitado, demuestran un corrimiento de las producciones centrales en esos espacios para asistir a otras con un menor desempeño. Ahora bien, estas instituciones funcionaron como receptoras y expulsoras de personal capacitado. Cuando Alazraqui llegó a la ENV la industria vitivinícola atravesaba un ciclo de auge y había un amplio consenso acerca de la importancia de impulsar estudios técnicos. Sin embargo, su expertise ni vinculación con el sector privado garantizaron su estadía en la EEM, en donde tuvo una modesta trayectoria en términos de resultados. Por el contrario, en la EEC canalizó conocimientos en abultados ensayos y publicaciones.

Rescatamos, finalmente, que estas trayectorias resultaron en un corpus de conocimientos técnicos que circuló de numerosas maneras (congresos, conferencias, charlas en trenes escuela, artículos en

revistas especializadas y en la prensa periódica) y que robusteció la divulgación de saberes entre el sector productivo y, especialmente, entre quienes no habían tenido acceso al sistema formal de enseñanza. Adicionalmente, respecto del campo disciplinar de la enología estos escritos preliminares aportaron un sustento para una disciplina que dependía altamente de la química y solo a partir de la década de 1940 iba a adquirir un status autónomo, con la publicación de los primeros manuales editados en Argentina.

Referencias documentales y bibliográficas

- Alazraqui, J. (1915) "Contribución al estudio de la patología vitícola argentina y del viñedo de Concordia". En *Enología Argentina*, Mendoza.
- Alazraqui, J. (1916) *La estación enológica Nacional de Concordia. Consultas técnicas y síntesis de su labor*. VASI, Hnos. Concordia y Buenos Aires.
- Barrio, P. (2010) *Crisis y transformaciones en la vitivinicultura*. Mendoza: EdiFyl.
- Barrio, P. (2016) *Sabor a vino*. Universidad Nacional de La Plata.
- Cian, Janet (2022). Sabores y aromas del Litoral: la producción de conocimiento para la vitivinicultura local, Entre Ríos (1912-1930). *Revista Páginas*, 15(37). <https://doi.org/10.35305/rp.v15i37.717>
- Graciano, O. (2001) La construcción de un espacio profesional agronómico: programa y práctica de los ingenieros agrónomos argentinos, 1890-1910. *Anuario IEHS* (16): 445-469.
- Graciano, O. y Martocci, F. (2021) Los desplazamientos entre universidad, burocracia estatal y militancia política. La trayectoria profesional de Andrés Ringuelet, entre La Plata, La Pampa y Tucumán (1906-1968). En: Martocci, F. y Lanzillotta, M. (Eds.) *Universidades en clave regional. Estudios de caso y escalas de análisis en la Argentina (segunda mitad del siglo XX)*. Rosario: Prohistoria-EdUNLPam, pp. 39-70.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana (1897-1955)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- República Argentina (1914). *Boletín del Ministerio de Agricultura*. Febrero de 1914, Buenos Aires: Talleres gráficos del Ministerio de Agricultura.
- Rodríguez Vázquez, F. y Martocci, F. (2022). Instituciones, agentes y proyectos para el saber agropecuario entre fines del siglo XIX y la revolución verde en Argentina. *Revista Páginas*, 15(37). <https://doi.org/10.35305/rp.v15i37.731>

Historia de la educación comparada en América Latina: referentes conceptuales y metodológicos¹²²

History of comparative education in Latin America: conceptual and methodological references.

Absalón Jiménez¹²³

Palabras clave: historia comparada, historia de la educación comparada, sincronía, semejanza, diferencia, análisis.

Resumen

En América latina no hay una tradición historiográfica de historia de la educación comparada como propuesta conceptual y metodológica. De manera particular, el método comparado en historia de la educación se basa en el establecimiento de preguntas, como también en unidades de comparación comunes; busca semejanzas y diferencias para encontrar las tendencias, yuxtaponer análisis y llegar a conclusiones que trasciendan las fronteras locales que nos permitan pensarnos a nivel regional y global. La presente ponencia tiene como objetivo constituirse en una orientación —en una base conceptual y metodológica—, para quienes se inician en el tema de la historia de la educación comparada. También, pretende hacer un llamado de atención para trabajar desde esta perspectiva con el interés de avanzar en el campo de historia de la educación en la región.

El contexto teórico y conceptual en el que se ubica la presente ponencia es la historia de la educación en el ámbito regional, debido a que nuestro interés es establecer una serie de referentes conceptuales, metodológicos y de avance de experiencias cercanas. Creemos que escrutar las pocas experiencias realizadas en la región en torno a la historia de la educación comparada con cierto saldo metodológico, es rastrear la manera como la educación influye en la cultura y la mentalidad del pueblo latinoamericano.

1. Introducción:

Desde finales de los años noventa del siglo XX, con el auge de la globalización cultural liderada por los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la economía de consumo, se evidencia, en el campo de las ciencias sociales y, particularmente, de la historia, la necesidad de trascender el localismo con el que abordamos los problemas propios del Estado nación y, en nuestro caso, la constitución del sistema público de la educación y sus diversos problemas en regiones como América latina.

También, para esta coyuntura, el mundo fue pensado en varias regiones y bloques económicos —Unión Europea, Grupo del G-3, Mercosur, Unasur, etc.—, que, con base en una historia y un interés compartido, daba cuenta de la necesidad de trascender las fronteras locales como la necesidad de pensarnos a nivel regional. Por otro lado, se evidenció, para finales del siglo XX, la crisis de las ciencias sociales modernas, ahondándose el camino hacia la inter y transdisciplinariedad, lo que trajo como consecuencia el cuestionamiento al eurocentrismo y el etnocentrismo con el que afrontamos nuestros estudios, en términos regionales.

Como lo da a conocer el investigador José Manuel González:

¹²² La presente ponencia hace parte de un Estado de la cuestión más amplio elaborado bajo la dirección de la Dra. Sandra Carli, en el Instituto Gino Germani, de la Universidad de Buenos Aires, UBA, a lo largo del año lectivo 2022.

¹²³ Profesor Titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia. Correo electrónico: abjimenezb@udistrital.edu.co

La interdisciplinariedad y la comparación fueron cardinales para la explicación histórica, pues permitieron transformar e incorporar análisis de los acontecimientos simples, cambiando las explicaciones nacionales por grandes estructuras al interior de las sociedades que, especialmente desde lo económico y social, facilitaron comparaciones con otras sociedades y la comprensión de sus cambios, permanencias, similitudes y diferencias (González: 2015, 35).

Para la investigadora Verónica Giordano (2017) en el ámbito latinoamericano los años noventa del siglo XX habían significado un retroceso para la tradición del pensamiento crítico regional ganando espacio en algunos casos un núcleo de saberes específicos acompañados de bibliografía y citas de autoridad foráneas que no permitían interpretar nuestra realidad. América latina debía ser re-leída en un nuevo momento de crisis económica y social vivida en Argentina, Ecuador y Brasil entre 2001 y 2004, momento en que la sociología histórica comparada como hibridación disciplinar recobra una fuerza muy importante para captar especificidades nacionales en un cuadro conjunto que es América latina.

Es frente a este momento de transición que vive el mundo, pero particularmente el vivido en nuestra región que se hacía necesario retomar la discusión de la historia comparada, que en América latina tiene un importante antecedente en la sociología histórica comparada que nace a luz o la sombra de Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL en 1949 y los estudios liderados desde 1964 por la Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Al retomar este tipo de iniciativas de trabajo para Verónica Giordano, se debía recordar que la interdisciplinariedad y la comparación fueron inherentes a las ciencias sociales latinoamericanas desde su nacimiento si partimos del emblemático trabajo de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Falleto (1967), Dependencia y desarrollo en América latina. Ensayo de interpretación sociológica, en el que además de buscar un pensamiento propio en términos interdisciplinarios para la región se suma a la búsqueda de semejanza y diferencias específicas (la comparación) como herramienta para desplegar la capacidad inventiva en el plano teórico y el recurso a conceptos tales como “crisis” y “cambio social” como claves para abarcar las dimensiones históricas de los análisis sociológicos. (Giordano, 2013: 20).

En tal sentido, se debe reconocer que en la gran mayoría de países de América latina no existe una tradición de historia comparada, evidenciado más bien un desconocimiento de sus postulados básicos. En búsqueda de una orientación conceptual y metodológica para quienes se inician en el tema de la historia de la educación comparada se escribe el presente documento tratando de hacer un puente con las ciencias sociales latinoamericanas.

2. Hacia un concepto de historia comparada y unidades de comparación

En primer lugar, debemos aclarar que comparar quiere decir “examinar para descubrir las semejanzas o diferencias entre cosas”; en consecuencia, comparar implica fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas. La historia comparada es una rama de la historia en cuanto aborda el pasado de dos o más experiencias sociales o institucionales y que, bajo principios básicos de semejanza o diferencia histórica, nos permite analizar el pasado de una manera más amplia a la ofrecida por la historia nacional.

Por lo demás, desde Marc Bloch hasta la actualidad, para que exista comparación en historia es necesario que exista cierta similitud entre los hechos, los procesos, instituciones o casos indagados y, por otro lado, que se hallen diferencias entre ellos en su conformación (Bloch, 1999, p. 14).

En términos conceptuales, la historia comparada puede ser pensada en tres sentidos distintos: una orientación hacia el estudio del pasado, basada en el uso de analogías entre dos o más sociedades o

períodos; una subdisciplina de la ciencia histórica, caracterizada por la comparación sistemática de ideas o instituciones cuidadosamente definidas en sociedades diferentes, y un método específico de explicación histórica en el que los desarrollos en una situación social son explicados comparándolos con los de otras (Olábarri, 1993, p. 53).

De tal manera, la historia comparada se mueve bajo una serie de preceptos básicos que debe tener en cuenta el investigador que pretenda abordar esta orientación conceptual y metodológica. Estos preceptos son: homogeneidad, heterogeneidad y globalidad. En primer lugar, la homogeneidad nos aclara que el objeto de investigación debe contar con semejanzas en sus rasgos constitutivos y en sus principios esenciales. En segundo lugar, en lo que respecta a la heterogeneidad, los fenómenos estudiados han de ser expresiones diversas de una misma naturaleza y, en tercer lugar, la globalidad, hace referencia a la posibilidad de aportar con sus conclusiones a visiones amplias que trasciendan las fronteras nacionales.

Por lo demás, creemos que la historia comparada, como orientación hacia el estudio del pasado, debe ser pensada en términos conceptuales y metodológicos, pues ella cuenta con una serie de implicaciones para quienes pretenden desarrollar una investigación en este campo de la historia. En tal sentido, de manera inicial los objetos de investigación deben ser comparables no sólo en términos de causalidad, sino también temporales para poder aplicar una serie de principios investigativos básicos. Se debe establecer, al menos, una unidad de comparación de las sociedades o experiencias institucionales a indagar, garantizando algún tipo de cotejo y que permita, a través de la yuxtaposición, elaborar un análisis que trascienda las fronteras locales y que aporte una visión regional y global de la historia.

Ahora, cuando se habla de unidades de comparación en historia, se hace referencia al establecimiento de una temática común, basada en experiencias sociales o institucionales, de al menos dos países y que, con base en un principio de causalidad compartido, establece semejanzas o diferencias históricas en un periodo de tiempo determinado. De hecho, en un inicio las unidades de comparación en historia están asociadas ante todo a la sincronía, a los acontecimientos ocurridos en un mismo periodo de tiempo en sociedades que compartieron condiciones culturales similares. Aunque, como lo aclaró Fernand Braudel, en historia no existe una sincronía perfecta, una suspensión instantánea que detenga todas las duraciones del tiempo, lo que sería un absurdo (1970, p. 83). En la historia comparada, en términos sincrónicos, se trabaja sobre coyunturas de cambio, teniendo en cuenta que el pasado penetra en el presente.

De tal manera, las unidades de comparación deben ser objetos de investigación comparables no sólo en términos de causalidad, sino también en términos de temporalidad integrada, para poder aplicar una serie de principios investigativos, ya sea de carácter conceptual o de atributo, que garanticen algún tipo de cotejo a través de la yuxtaposición de la información, que permita elaborar un análisis que trascienda las fronteras locales y que nos aporte una visión regional y global de la historia. En el caso latinoamericano H. Cardozo y E. Falleto, en *Dependencia y desarrollo*, desde 1967, hicieron uso de la forma sincrónica de comparación integrada en el que las unidades de análisis pueden compararse dentro de una misma coyuntura. De tal manera, la coyuntura se define como yuxtaposición de segmentos históricos distintivos que revelan dinámicas contradictorias teniendo en cuenta que una parte hace parte de un todo (Giordano 2013, 25). La coyuntura responde a un tiempo estructural más amplio, es decir, a la mediana y larga duración que el historiador no puede perder de vista como parte de la referencia no tanto para ilustrar teorías sino para resolver problemas teóricos desde una perspectiva histórica¹²⁴.

¹²⁴ La sociología histórica como subdisciplina establece en América latina la unidad de análisis (comparación) como un elemento importante de hibridación conceptual y metodológica mediante los conceptos de crisis, cambio social y dependencia, que son aplicables para la segunda mitad del siglo XX. Esta propuesta liderada por Henrique Cardozo y Enzo Falleto, en 1967, en el libro ya mencionado, rompe

A continuación nuestro interés es abordar la historia de la educación de América latina desde una perspectiva situada con base en lo avanzado en términos conceptuales y metodológicos, teniendo en cuenta los ajustes que esta propuesta ha sufrido desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad en la que se pasa de una “historia comparada sistemática” a una “historia comparada integrada” liderada por la CEPAL en la que tenemos en cuenta relaciones de tiempo sincrónico y diacrónico, los conceptos “crisis” y “cambio social” como claves para abarcar las dimensiones históricas y sociológicas de los análisis, como también la categoría de “dependencia” que permitió en su momento un análisis híbrido y situado con relación a la realidad particular de nuestros países sin perder de vista la mirada latinoamericana.

3. Avances de la historia de la educación comparada

En esta aparte de la ponencia queremos destacar las experiencias más relevantes en lo referente a la historia de la educación comparada acompañadas de sus principales aportes metodológicos. Por lo demás, en esta discusión debemos recordar que para el investigador argentino Jorge Myers (2004), -inspirado en los trabajos de Raymond Williams (1985)-, toda historia cultural, de entrada, es comparada, en la medida en que ésta, por lo general, rompe fronteras nacionales gozando de cierta autonomía política y económica con relación al ámbito nacional. Así, las formaciones culturales entre ellas las de la educación en nuestra región se prestan de manera explícita para ser abordadas desde una perspectiva comparada.

El primer esfuerzo de historia de la educación comparada en Latinoamérica, lo ubicamos en la segunda mitad de la década de 1980, cuando la investigadora Marcela Mollis (1989) saca adelante un trabajo sobre los sistemas universitarios argentino y japonés. Más allá de los resultados del trabajo, donde tiene como trasfondo la consolidación del Estado moderno y la instauración de la universidad, de acuerdo con determinados intereses económicos y políticos del Estado nación, los principales recaudos de esta experiencia se dieron a conocer sus clases sociales no eran homogéneas y establecían un particular vínculo con el capitalismo mundial de aquella época. La unidad de comparación como análisis integrado tiene en cuenta no sólo el factor económico sino social en el que la tensión entre lo tradicional y moderno generó una particular hibridación muy dispar, aspecto que nos obliga a situar un concepto de cambio situado en cada caso acompañado de sus particularidades; como también los conceptos de estructura y proceso con realidades históricas diferentes en cada país de la región, pero en el fondo comparables.

Para Mollis (1989), la historia de la educación comparada demandaba la necesidad de establecer tópicos o más bien problemas históricos que permitieran organizar temáticas, —unidades comparación—, referenciales bajo una misma estructura, ubicando un enfoque metodológico, que se puede pensar en tres ejes: a) análisis macro causal, b) demostración paralela de la teoría, c) el contraste del contexto (Mollis, 1989: 9). En el primero —análisis macro causal—, el propósito que se persigue es realizar referencias casuales sobre estructuras y procesos sociales macro. Para satisfacer dicho objetivo, se busca establecer preguntas novedosas —hipótesis alternativas—, que permitan cuestionar las explicaciones tradicionales. El segundo —demostración paralela—, propone, a través de la yuxtaposición de casos históricos, convencer al lector de una teoría o hipótesis, demostrando su utilidad en una serie de acontecimientos históricos relevantes. El tercero —contraste de contexto—, se refiere al análisis específico de las diferencias, estudiando cada caso

el mito de la teoría del desarrollo ascendente y homogénea de los países de nuestra región. En general, nuestros países para finales de la década de 1960 no terminaron de consolidar el proceso de desarrollo industrial, ni lograron sustituir las importaciones. En tal sentido, nuestros países en términos de la teoría de la dependencia económicas evidencian situaciones heterogéneas y dispares en su conformación no sólo económica sino también social, por ejemplo, al comparar la economía de los países más avanzados de la región como Argentina, Brasil y México. Además, en el campo metodológico que fueron sustentados en un Ateneo interno realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, entre octubre y diciembre de 1987.

como una única y compleja configuración sociohistórica, en un momento de cambio, dándole mayor importancia a la descripción que a la explicación, en el que el sentido cronológico de los hechos es garante de cierto grado de objetividad.

De acuerdo con la experiencia que vivió Marcela Mollis (1989) —en historia de la educación comparada—, es recomendable aplicar una combinación entre el análisis macroestructural (que establece preguntas orientadoras y razones que motivan el fenómeno estudiado), con la lógica del método comparativo por contraste de contexto (1989:10). No debemos olvidar, además, que la historia de la educación comparada, por lo general, tiene como trasfondo el problema de Estado, las instituciones, los modelos pedagógicos de época, las organizaciones de maestros y estudiantes, los organismos internacionales y las políticas educativas que se deparan para la región.

En segundo lugar, para el año 1995, podemos hacer referencia a la investigación liderada por Silvina Gvirtz y Diana Goncalvez Vidal, quienes, como investigadoras de historia de la educación comparada, consolidan una iniciativa de trabajo entre Brasil y Argentina, con el fin de asumir, de manera explícita, la perspectiva metodológica de historia comparada, abordando como objeto de estudio, la irrupción de la Escuela Nueva en los países de Brasil y Argentina, entre 1870 y 1930. Por lo demás, este grupo surge en el marco del II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamérica, CIHELA.⁴

Entre los participantes de este colectivo se pueden mencionar a Ovide Menim de Brasil y Mariano Narodowski de Argentina, como también Silvina Gvirtz, Clarice Nunes, Marta Carvalho y Diana Goncalves Vidal. Luego, hacia el año 2005, el grupo creció integrando investigadores de Francia, España y Suiza, lo que generó de nuevo una serie de preguntas que atravesaban el ámbito de lo conceptual y lo metodológico de una propuesta de este tipo. Entre las preguntas planteadas por este grupo de historia de la educación comparada, se encuentran: ¿es posible compararnos?, ¿somos comparables?, ¿qué puede compararse de nuestras historias educativas?, ¿qué incidencia tiene en nuestro presente?, ¿qué es lo que hace comparable a dos países?

Las anteriores preguntas evidencian que la historia comparada no se puede iniciar bajo un principio antepuesto, sino que debe pasar por una iniciativa de reflexión y consenso en el colectivo de investigadores que pretenden trabajar bajo esta propuesta. En un balance realizado en el año 2005, después de diez años de trabajo comparado entre los dos países, Argentina y Brasil, son varias las enseñanzas que nos quedan para quienes se quieran acercar a este tipo de iniciativas. En primer lugar, desde una perspectiva diacrónica, se debe cuestionar la historia de la educación por su carácter desarrollista y modernista de la escuela. En palabras de Silvina Gvirtz y Julia Coria: (en) la historia de la educación y muy especialmente la historia de la educación comparada operaba una selección de acontecimientos o procesos lineales que tenían por momento culmine la actualidad, lo cual dejaba libre también la posibilidad de delinear soluciones “intrínsecas” a la coyuntura, predicciones inobjectables a partir de la lectura de un pasado unidireccional (Gvirtz & Coria, 2001: 22).

4. Producto de esta iniciativa de trabajo colectivo, se dio a conocer el libro, Gvirtz, S. (comp.). Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.

Esta noción estaba en conexión con una idea de linealidad que permitía suponer que, a partir de la comparación, es posible exportar soluciones eficaces en otros casos similares al que se quería trabajar. En esta perspectiva, la comparación en historia de la educación se reducía a la comparación de las políticas. De hecho, se llegó a concluir en los años noventa —para algunos miembros de este colectivo—, que la historia de las políticas educativas de la región era sinónimo de historia de la educación comparada. No obstante, para los líderes del grupo fue importante:

No yuxtaponer, en el sentido de no inventar ni forzar las características propias de la

educación en los países que se comparan: el camino apropiado parece, en cambio, iniciar un derrotero preguntándonos si lo que hemos de comparar es susceptible de ser comparado; preguntarse qué se puede comparar y cuáles son los límites de la comparación. Ahora bien, ir más allá de la yuxtaposición no es el punto de partida sino el punto de llegada del trabajo comparativo. Cuando en nuestro grupo decidimos iniciar la tarea supusimos que el Movimiento de Escuela Nueva era un tema común (Gvirtz y Coria, 2001: 25).

Una vez superada esta experiencia, en la que se acumuló un importante saber, se debía de entrada sospechar de la homogeneidad de los procesos latinoamericanos, pero también de su supuesta originalidad. Sin entrar en detalles, un muy grosero abordaje a una historia de los sistemas educativos en Brasil y Argentina permitió rápidamente desechar cualquier pretensión homogeneizadora.

Los distintos tiempos de conformación y consolidación de la Escuela Nueva, así como las diferenciales características de ambos, muestra claramente que no se trata de procesos homogéneos. Particularmente, en el caso de Brasil, para finales del siglo XIX, no se puede hablar como un territorio cuyo sistema educativo estuviera unificado, situación algo contraria con relación a los ocurrido en Argentina para ese periodo. En este caso, el problema propio de la comparación de la Escuela Activa, en los dos países, fue ver cómo y en qué tiempos se implementaron o no dicha iniciativa a nivel regional y nacional.

Por lo demás, los procedimientos de comparación, en términos investigativos, procuraron volver a las fuentes e intentar rescatar el acontecimiento; es decir, buscar lo singular para pensarlo de nuevo. Lejos de situar los acontecimientos en algún punto de la historia total, se trató de reconstruir su particularidad. No obstante, a pesar de sus especificidades, los objetos debían ser “comparables”; es decir, debía existir unas coincidencias básicas para iniciar cualquier trabajo de este tipo. Para cerrar este punto, debemos afirmar que, en esta propuesta, bajo un principio sincrónico, hay cierto grado de flexibilidad metodológica en la toma de decisiones para el investigador o grupo de investigadores que enfrenten este reto.

En tercer lugar, para 2011, se da a conocer un trabajo de historia de la educación comparada, producto de un proyecto liderado por Diana Goncalvez Vidal y Adrián Ascolani, *Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de historia comparada de la educación, 1820-2000*. Dicho trabajo recoge la experiencia de Silvina Gvirtz, Diana Goncalvez Vidal, José González Gondra, Pablo Pineau, Myriam Sothwell y Sandra Carli, entre otros.

Este texto, en términos metodológicos, nos aclara que las fronteras en el estudio comparado, más que físicas, pueden ser epistemológicas y conceptuales, como también, más que identificar, lo que se trató fue de construir comparaciones. Así mismo, implicó analizar mecanismos de pensamiento a partir de una serie de entradas no necesariamente temáticas. (Gvirtz, Goncalvez y Biccas, 2011: 27). En este libro, de manera implícita, cada pareja o grupo de investigadores, estableció un objeto de investigación —unidad de comparación—, para realizar la respectiva indagación comparada. Así, se destacaron, como unidades de comparación, la reforma educativa, el libro o manual para la educación del magisterio, el discurso de la identidad moderna, la escolarización, la constitución del cuerpo docente, la universidad moderna, la dictadura y la educación.

Para algunos de sus autores, este libro representa un punto de llegada de una serie de actividades académicas compartidas entre Argentina y Brasil por más de dos décadas, donde ha pesado su relación de vecindad geográfica más que los elementos comparados de atributo, de causalidad histórica o de contexto. Es decir, son más las diferencias históricas que se ubican en varios de los ensayos que su relación de cercanía en términos de historia de la educación, como parte de la historia cultural. Por ejemplo, el concepto de reforma que aparece en Brasil y que se remonta a

1827, no aparece en Argentina sino hasta en 1884, acompañada de sus respectivos decretos y disposiciones (Guirtz, Goncalvez y Biccás, 2011: 37). En dicho punto, hay distanciamiento en el sentido en que, para los argentinos, a través de la Ley 1420 de 1884, se funda el sistema de educación nacional de la república, mientras que para los brasileños, las reformas educativas que anteceden a la década de 1820 fueron asumidas, no como un rompimiento, sino como una política para reafirmar la identidad nacional, una vez se decreta “la independencia” de la metrópoli por el príncipe portugués y se da inicio al Imperio a principios del siglo XIX.

Luego, otro artículo, aclara que en la América latina del siglo XIX emerge una serie de naciones que se independizan rompiendo los viejos vínculos coloniales para asumir modelos político-autónomos con base en ciertos principios ilustrados en términos políticos. Se instaura así, una identidad política moderna liderada por el criollo de origen blanco e ilustrado, que busca imponer valores a los otros: los sin ilustración, las mujeres, los pobres, los gauchos, indios, negros y esclavos. La educación pública se instala como un discurso modernizante a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, la organización política adoptada por Argentina (República) y en Brasil (Imperio) va a demostrar las particularidades de la historia de cada una de las naciones:

En el caso de Brasil no hay cómo olvidar el mantenimiento, a lo largo del siglo XIX, del régimen de esclavitud, lo cual interponía continuos límites a la realización de algunas de las ideas más caras de los intelectuales del siglo XIX como la igualdad de todos frente a la ley... Para el caso de Argentina, la precoz opción por un modelo republicano dio lugar a una construcción de proyectos educativos basado tanto en la ampliación de los derechos que ese modelo implicaba como a la exclusión de los sectores populares del debate. Estos deberían limitarse a ser beneficiarios de la propuesta, por lo que su voz no debería sonar en las discusiones (Pineau y Mendes, 2011: 102).

No obstante, podemos decir que el sujeto pueblo sólo aparece en América latina en el siglo XX, una vez se consolidan las urbes y aparecen las masas que terminan siendo objeto de intervención de políticas sociales, entre ellas las educativas, en términos de que se trata de un sistema de instrucción pública.

Al leer varios de los artículos, queda en el ambiente la posibilidad de establecer un ejercicio comparado entre Argentina y Brasil, de manera más explícita, desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, momento en que los sistemas educativos de América latina están influenciados por las consecuencias de la segunda guerra mundial y el discurso del desarrollo. Dicho contexto permite, por ejemplo, realizar una comparación de intelectuales de la educación superior, acompañados de sus iniciativas de extensión e investigación universitaria, como lo es Risieri Frondizi en la Universidad de Buenos Aires y Anísio Teixeira, en la Universidad de Brasilia hacia los años de 1960.

Los dos compartieron los principios del liberalismo democrático en sus países; los dos fueron influenciado por el pragmatismo filosófico del norteamericano de John Dewey, y los dos compartieron la apertura de las reformas universitarias como matriz internacional. Lo anterior, si se tiene en cuenta que:

Cuando el Consejo de Educación Superior de las repúblicas americanas se reunió en Santiago de Chile, en febrero de 1960, su principal objetivo era discutir la reforma de la enseñanza superior latinoamericana (Carli y Oliveira, 2011: 189).

Algo similar ocurre con el trabajo que aborda la experiencia del régimen militar en la Argentina y Brasil en 1970, en un ambiente de política de seguridad nacional que reconocía al enemigo interno

al que potencialmente hacía parte de sector educativo. En esta coyuntura, las dos dictaduras compartieron políticas culturales dándole fuerza a la asignatura de cívica y formación ciudadana, bajo un principio de unicidad pedagógica que promovió la desaparición sistemática de cierto tipo de textos, para promover la instauración de otros acompañados de un particular discurso cívico (Kaufmann y Martins, 2011: 228). Las políticas educativas en estos años, respondían a las prescripciones de la política general de las fuerzas armadas y a sus particulares intereses en el poder.

Con este tipo de trabajos, compilados por Diana Goncalvez Vidal y Adrián Ascolani, en 201, se cierra un ciclo de ejercicios de historia de la educación comparada, que ha dejado varios aprendizajes para los investigadores de la región. Los tipos de comparación: macro causal, que reconoce como trasfondo el problema del Estado; de demostración paralela, acompañada de una apuesta investigativa y/o una hipótesis de trabajo; de contraste de contexto acompañado de su propuesta descriptiva y explicativa serían opciones de trabajo por las que varios investigadores más destacados han optado. En sus diversas propuestas, los investigadores han venido ajustando su análisis de acuerdo a las necesidades particulares y los objetos de investigación por ellos escogidos, en los que la comparación se constituye en una posibilidad para indagar los contextos históricos y las transformaciones que ha vivido la historia de la educación en América latina.

4. Conclusiones:

La historia comparada, como orientación hacia el estudio del pasado, inicialmente debe ser pensada en términos de construcción del objeto, como de referentes conceptuales y metodológicos que el historiador —ya con experiencia—, debe tener en cuenta para realizar este tipo de trabajos. En tal sentido, los objetos de investigación deben ser comparables no sólo en términos de causalidad, sino también temporales o sincrónicos, para poder aplicar una serie de principios investigativos básicos. Se debe establecer, al menos, una unidad de comparación o unidad de análisis a indagar que dé garantía de algún tipo de cotejo y que permita, a través de la yuxtaposición, elaborar un análisis que trascienda las fronteras locales y que nos aporte una visión regional y, por qué no, global de la historia. De hecho, en principio, las unidades de comparación en historia están asociadas ante todo a la sincronía, a los acontecimientos ocurridos en un mismo periodo de tiempo en sociedades que compartieron condiciones culturales similares. Sin embargo, como lo evidenciamos, en la historia no existe una sincronía perfecta, una suspensión instantánea que detenga todas las duraciones del tiempo, de corta, mediana y larga duración.

En este contexto de la discusión también se reconoció que toda historia cultural, de entrada, es comparada, en la medida en que ésta, por lo general, rompe fronteras nacionales gozando de cierta autonomía política y económica con relación al ámbito nacional. El problema por la identidad latinoamericana ha rondado a nuestras ciencias sociales lideradas por la CEPAL y FLACSO como también a la historia de la educación con un particular repunte al finalizar el siglo XX.

Por lo demás, los procedimientos de comparación, en términos investigativos, procuran volver a las fuentes e intentan rescatar el acontecimiento; es decir, buscar lo singular para pensarlo de nuevo en términos latinoamericanos, donde la sincronía y diacronía del acontecimiento a comparar entran a ser valorados desde una perspectiva integrada. Los tipos de comparación: macro causal, que reconoce como trasfondo el problema del Estado; de demostración paralela, acompañada de una apuesta investigativa y/o una hipótesis de trabajo; de contraste de contexto acompañado de su propuesta descriptiva y explicativa serían opciones de trabajo por las que varios de los investigadores más destacados han optado. En sus diversas propuestas, los investigadores han venido ajustando su análisis de acuerdo a las necesidades particulares y los objetos de investigación por ellos escogidos, en los que la comparación se constituye en una posibilidad para indagar los contextos históricos y las transformaciones que ha vivido la historia de la educación de

cada país en un contexto más amplio que es América latina.

En la actualidad hay un mayor interés por la historia de la educación en nuestra región que, de manera paulatina, gana presencia en el escenario académico de las universidades, en los seminarios de historia de la educación a nivel de maestría y doctorado, en la consolidación de redes, en la realización de eventos y en la publicación periódica de revistas especializadas. Producto de la experiencia ganada se ha venido generando de manera implícita una teoría de la historia latinoamericana, como también de historia de la educación comparada, acompañada de sus propios conceptos, sincronías y propias periodizaciones, particularidades metodológicas y la singularidad de la construcción de los objetos de estudio.

Referencias

- Bloch, M. (1999). "A favor de una historia comparada de las civilizaciones europeas"; "Proyecto de docencia de Historia Comparada de las sociedades europeas". En Bloch, M. (1999). *Historia e historiadores*. Madrid: Ediciones Akal.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cardozo, H. & Falleto, E. (1967). *Dependencia y Desarrollo en América*. Ensayo de sociología histórica. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Carli, S. & Oliveira, B. (2011). "Reformas para modernizar la universidad: las visiones de Risieri Frondizi y Anísio Teixeira". En Vidal, D. & Ascolani, A. (2011). *Reformas educativas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- González Cruz, J. M. (2015). "La historia comparada como posible metodología para comprender los movimientos sociales del magisterio en Brasil y Colombia, entre 1954-1990". En *Revista Paideia*, núm. 20.
- Gvirtz, S. (comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
- Gvirtz, S. y Coria, J. (2001). "Alcances y límites de la investigación en historia de la educación comparada". En *Revista História da Educação*, Vol. 5, núm. 10.
- Gvirtz, S., Goncalvez Vidal, D. & Biccás, M. (2011). "Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil". En Vidal, D. y Ascolani, A. (2011). *Reformas educativas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Kaufmann, C. y Martins, M. (2011). "Dictadura militares argentina y brasileña: colaboraciones culturales en educación en la década de 1970". En Vidal, D. y Ascolani, A. (2011). *Reformas educativas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- McMichael, Ph. (1992). "Repensar el análisis comparado en un contexto posdesarrollista". En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Dossier, La sociología histórica. Debates sobre sus métodos. Madrid: UNESCO.
- Mollis, M. (1993). "La educación comparada de los 80: Memoria y Balance". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 2.
- _____. (1999). "La historia de la educación comparada: una aproximación teórica y metodológica aplicada". En *Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Biblioteca Flacso.
- Myers, J. (2004). "Términos de comparación: ideas, situaciones, actores". En Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes (Prismas08_dossier_06 JORGE MYERS.pdf).
- Olábarri Gortázar, I. (1993). "Qué historia comparada". En *Studia Historica-Historia Contemporánea*. Vols. X-XI. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Pineau, P. &
- Mendes, L. (2011). "La educación y la cuestión de la constitución de las identidades modernas en el siglo XIX: los casos de Argentina y Brasil". En Vidal, D. & Ascolani, A. (2011). *Reformas*

educativas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Biblos.

Vidal, D. y Ascolani, A. (2011). Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de Historia de la Educación Comparada de la Educación (1820-2000). Buenos Aires: Biblos.

Obligatoriedad escolar para la educación común. La fuerza de una idea. (Argentina, 1880-1916)

Compulsory schooling for common education. The power of an idea. (Argentina, 1880-1916)

Cecillia del Barro¹²⁵

Palabras clave: Obligatoriedad escolar – Educación común - Representaciones

Presentación

En este resumen rastreamos la idea de obligatoriedad escolar en Argentina a finales del siglo XIX y principios del XX: su importación e incorporación como principio rector del sistema de enseñanza primaria, su apropiación y recepción por parte de los actores involucrados. Este trabajo también es un avance parcial y preliminar de la tesis doctoral titulada “La universalización de la enseñanza primaria en jurisdicciones federales de la Argentina (1880-1916)”, en la cual nos proponemos reconstruir el proceso de escolarización del período así como el debate de ideas en torno a la educación universal y obligatoria. A continuación describimos brevemente el encuadre en el que se inscribe esta ponencia, para luego presentar algunos antecedentes antes de adentrarnos en el desarrollo de este trabajo.

La naturaleza del proyecto de investigación está motivada por la posibilidad de enriquecer el estudio del proceso de escolarización y de las políticas educativas del período 1880-1916 en Argentina; partiendo del reconocimiento de que el abordaje del proceso de universalización de la educación escolarizada comprende tanto la elaboración y sanción de las leyes, como su aplicación y recepción por parte de los actores sociales, en constante interacción con su contexto social, económico y político. Así, nos proponemos acceder a las representaciones de los actores del período, a la forma en la que se problematizó lo educativo y se formularon respuestas para expandir la instrucción elemental. Si bien el fenómeno de la universalización tiene una dimensión nacional, en nuestra tesis hemos optado por establecer un recorte del objeto de estudio circunscripto a la educación primaria de las jurisdicciones federales, es decir Capital Federal, Territorios y Colonias Nacionales, que desde 1884 dependieron expresamente del Consejo Nacional de Educación (CNE), según las pautas establecidas por la Ley N° 1420. Respecto al recorte temporal, fue por entonces cuando la articulación de posiciones y el logro de algunos acuerdos posibilitaron la sanción de diversas leyes tendientes y favorables a la educación común y, de ellas, políticas públicas para la escolarización de la infancia argentina.

Las fuentes en las que se sustenta este resumen son aquellas con las que iniciamos el trabajo de investigación: El Monitor de la Educación Común (EMEC), Informes anuales del Estado de la Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales, Memorias del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública¹²⁶. Se trata de fuentes oficiales, disponibles en formato digital y que han sido hartamente consultadas; de modo que recurrir a estos documentos nos obligó a hacerlo

¹²⁵ IRICE (CONICET-UNR), Rosario, Argentina. Correo electrónico: delbarro@irice-conicet.gov.ar

¹²⁶ Desde 1898 la cartera es denominada Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

con nuevas preguntas. Para ello empleamos de forma combinada metodologías cualitativas y cuantitativas; las primeras para la reconstrucción legislativa, institucional y social y las segundas para percibir la marcha del proceso de escolarización y alfabetización. Además, recuperamos referentes teóricos que nos permitan captar las particularidades de los fenómenos estudiados desde una perspectiva configuracional (Elías, 2008) atenta a la red de relaciones que atraviesa el proceso de escolarización, observando las dimensiones estructurales de las instituciones en su interdependencia con la sociedad, así como las dimensiones culturales, referidas a imaginarios, representaciones mentales y prácticas cotidianas (Chartier, 1996).

Desarrollo

La impronta de surgimiento generalizada entre los Estados modernos latinoamericanos es el protagonismo de éstos en los variados órdenes de la vida social, de donde surge el impulso de estrategias para la secularización de la sociedad. Aquel proceso implicó la incorporación de actividades hasta entonces exclusivas de las metrópolis o de la Iglesia a la esfera estatal.

Entre ellas se encuentra la expropiación de la potestad de educar a las niñas y los niños. En general, la subrogación de instruir a la población infantil ya se encuentra reconocida en las primeras constituciones políticas de los Estados latinoamericanos. Al respecto, Viñao (2001) advierte la ambigüedad que establece la obligatoriedad escolar en tanto principio constitucional respecto a la generalización de su aplicación. En el caso de nuestro país, la constitución política del Estado se formalizó en la Carta Magna del año 1853. En ella se declararon un conjunto de derechos, deberes y garantías que auspiciaban un ordenamiento, una hoja de ruta para la organización nacional. Entre tales principios constitutivos se encuentra el derecho de enseñar y aprender, en el marco de las ideas republicanas y federales, que será posteriormente ratificado con fuerza de ley bajo el nombre de “educación común”: gradual, gratuita y obligatoria.

El caso argentino, aunque singular, no escapa a la tendencia general impuesta por el pensamiento de época que enfatizó entre las clases dirigentes el optimismo pedagógico. En las sociedades modernas la escolaridad universal adquirió una apariencia obvia y natural, que invistió a la obligatoriedad escolar y la democratización del acceso a la escuela como una expresión del progreso espiritual y material de la sociedad (Gimeno Sacristán, 2005).

Esto explica, en parte, que la noción de la universalidad de la educación común haya sido un principio declamado por las leyes latinoamericanas posteriores a la segunda mitad del siglo XIX, que implicaba un Estado garante y ciudadanos obligados (Feldfeber, 2014).

Algunos autores y autoras han indagado los alcances y los límites de la obligatoriedad escolar en las provincias a finales del siglo XIX y principios del XX. Tal es el caso de Ferrero (2007) quien a través de un análisis detallado de los artículos y las discusiones que tuvieron lugar en la Revista de Educación¹²⁷ examina la influencia de la obligatoriedad escolar, la diferenciación institucional y la reforma educativa en la consolidación del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Su trabajo nos aproxima al clima y los debates de un período de propuestas y reformas tendientes a limitar o reducir los años escolares de la población infantil. También la historiadora Zapiola (2009) realiza un análisis riguroso sobre la implementación de la obligatoriedad escolar en la provincia de Buenos Aires durante las décadas finales del siglo XIX y los inicios del siglo XX. La autora pone en discusión el alcance real de las políticas educativas del gobierno de la provincia, destacando que la obligatoriedad escolar no fue una medida plenamente efectiva en términos de lograr la escolarización masiva de la población. Zapiola sostiene que la implementación de la obligatoriedad escolar estuvo limitada por diversas razones, entre las cuales se destacan la escasa capacidad del Estado para supervisar y controlar la asistencia, la falta de recursos y la ausencia de una estructura escolar adecuada para recibir a todos los estudiantes. Por su parte, el trabajo de Petitti (2022)

¹²⁷ Periódico oficial de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires publicado entre los años 1858 y 1992.

radicado en la provincia de Entre Ríos analiza la implementación y los efectos de la ley de educación obligatoria entre los años 1886 y 1958. Allí examina los alcances y límites de la obligatoriedad escolar vinculados a la falta de recursos, la resistencia de algunos sectores a la escolarización obligatoria, así como la brecha entre la letra de la ley y su implementación en la realidad. De lo expuesto surge una extendida consideración de que en Argentina el Estado y la educación pública transitaban conjuntamente el desarrollo de un proyecto político nacional; tránsito plagado de conflictos y debates, donde prevaleció el reconocimiento formal y legal por perpetuar al pueblo en la escuela. Entendemos que en ello se evidencia un persistente interés por la escolarización masiva, que se declara en tanto imperativo de totalidad en el principio de la obligatoriedad escolar.

Una primera e interesante aproximación al desembarco de las ideas vinculadas a la obligatoriedad escolar son las transcripciones de los debates que tuvieron lugar en el Congreso Pedagógico de 1882, cuyo carácter internacional permitió el intercambio de ideas nodrizas para la gestación de los sistemas de instrucción primaria, pero fundamentalmente sentó las bases, junto con la Ley N° 988 (1875) de la provincia de Buenos Aires, para una ley de educación común de alcance nacional en Argentina. Allí, las referencias a legislaciones de “países civilizados” o “sociedades modernas” que sancionaron la obligación escolar, además de una fuente de admiración, determinaban las aspiraciones de las flamantes naciones latinoamericanas.

A lo largo de los debates suscitados, aparecen algunas voces disonantes y aun contrarias a la obligatoriedad escolar; mayormente se discutió su factibilidad, teniendo en cuenta la densidad poblacional. Sobre ello Paul Groussac diría que “Entonces el Estado tendría que obligarse a poner una escuela siquiera en cada cuatro leguas cuadradas (...) ¡Son hermosas las teorías pero la realidad es amarga!” (CNE, 1882, p. 204). Sus palabras sintetizan prematuramente la ambiciosa empresa que aquel deber imponería al gobierno de la educación, a la vez que marca la distancia entre la dimensión formal y la sustancial de la obligatoriedad.

No obstante las posturas contrarias o mesuradas, gran parte de las intervenciones sobre la cuestión de la obligatoriedad escolar refieren a su necesidad para mejorar la condición del hombre para sí y para la sociedad, así como para preparar a los niños y jóvenes para comprender y cumplir sus deberes cívicos. El sustento de estas argumentaciones se hallaba, de acuerdo a los congresales, en una medida de buen gobierno, ya que se entendía que la obligatoriedad escolar impulsaría la instrucción común resultando un deber del Estado si pretendía aminorar los males anexos a la ignorancia de sus habitantes. De allí que entre las resoluciones del Congreso Pedagógico se recomendara a todas las naciones latinoamericanas que la enseñanza debía ser obligatoria y gratuita por una ley general de educación de carácter nacional.

En efecto, en nuestro país la concreción del principio de obligatoriedad escolar se cristaliza a partir de la sanción de la Ley N° 1420 de educación común (1884), de sus homólogas en las provincias, de la Ley N° 4874 (1905) que permitió la instalación de escuelas dependientes de la Nación en las zonas rurales de las provincias y de otras leyes que crearon instituciones formadoras del magisterio primario. La escolaridad adquirió así el status de obligación que la legislación le confirió. El consenso que esta cuestión aglutinaría puede sintetizarse en una editorial a cargo del redactor de El Monitor de la Educación Común, Antonio Atienza y Medrano:

...ha perdido interés histórico el problema referente al derecho del Estado para imponer la enseñanza obligatoria y gratuita; porque dicho sea en honor de los organizadores de la nacionalidad, la gratuidad de la educación primaria es un principio esencial de su constitución; y en lo que se refiere a su carácter general, está de hecho resuelto que la educación común es un derecho de todos los ciudadanos, argentinos y extranjeros (sic), y una obligación moral y legal del Estado (CNE, 1894, p. 1.211).

En un sentido restringido, la imposición implicó la inscripción, verificada a través de las matrículas, y la asistencia como medio para garantizar un mínimo de instrucción a todos los niños y las niñas de 6 a 14 años de edad. Esto supuso el compromiso del Estado para asegurar su acceso y gratuidad, facilitando el ingreso y la retención de la población infantil a la escuela. Los obstáculos para satisfacer el deber correlativo de la obligatoriedad fueron muchos y de naturaleza variada, entre los que podemos destacar: el incremento de la población infantil y la incapacidad por parte del erario nacional de dar respuesta a la demanda de asientos debido a la escasez de recursos presupuestarios, la diseminación y falta de arraigo de las poblaciones, nociones adversas a la educación estatal, la ocupación de mano de obra infantil, entre otros. Tal realidad no fue exclusiva de nuestro territorio, por el contrario, las referencias a los inconvenientes para imponer la obligatoriedad escolar en otros países se reitera en las publicaciones oficiales.

Sin dudas, una de las mayores dificultades con que tropezó la expansión del sistema de enseñanza primaria en las jurisdicciones federales entre los años 1880 y 1916 fue el de establecer la escuela al alcance de todos y de todas; en tanto no hay condiciones de exigir a las familias o tutores de niños y niñas su obligación si no se garantiza la proximidad de la escuela dentro de un radio determinado. Las dificultades mencionadas tuvieron, además, contrastes notables entre la Capital Federal y los Territorios Nacionales y aun entre éstos últimos prevalecieron matices. A modo de ejemplo, mientras que en algunos distritos de la Capital Federal son los padres de familia quienes optan por exigir al Estado la apertura de escuelas en diversos distritos, en los Territorios Nacionales se solicitaba el auxilio de la policía y los gobernadores para llevar a los niños y las niñas a clase. Las constantes declaraciones de funcionarios, inspectores, directores y maestros traslucen la coexistencia de la obligatoriedad escolar con resistencias sociales y dificultades materiales. Creemos dar cuenta de aquella situación con un fragmento del informe del Consejo Escolar del 4to Distrito de la Capital Federal del año 1895 cuando refiere a que

...dicha cantidad [de matrículas] no representa la verdadera población escolar que comprende este distrito, pues bien sabemos que en nuestra capital muchos padres eluden el cumplimiento de las leyes y disposiciones dictadas al respecto. Por otra parte, mientras no tengamos un número de escuelas lo suficiente para admitir a todo niño que lo solicite; mientras no llegue el momento en que los padres no puedan pretextar el que sus hijos son rechazados de los establecimientos públicos escolares por falta de asientos, difícil, sino imposible, será el fiel cumplimiento de la ley (CNE, 1896, p. 590).

Expresiones análogas se reiteran, poniendo de relieve no sólo la simultaneidad de situaciones muy distintas, incluso opuestas, sino también la incongruencia entre la idea rectora y las condiciones de posibilidad para llevarla a cabo. Hacia 1916 el diario *La Nación* destacaba que el sistema educativo había sido víctima de la utopía del entusiasmo civilizador que “ha confundido instrucción primaria con instrucción obligatoria y educación común con programa uniforme. La instrucción primaria es un concepto técnico; la instrucción obligatoria, un concepto social” (CNE, 1916 p 43-44).

No obstante, las fuentes revelan cómo progresivamente la idea de la obligatoriedad escolar se institucionaliza. Las referencias en los informes anuales del CNE y en las Memorias del Ministerio del ramo dan cuenta de una necesidad creciente por reglamentar y construir un andamiaje que encarrilara las tareas de los funcionarios que en el territorio debían ordenar las disposiciones. Llegan, entonces, decretos reglamentarios, la implementación del horario alterno (1900), la creación de la Oficina de Obligatoriedad escolar (1906), la Ley N° 5291 de Trabajo de Mujeres y Menores (1907), convenios con fábricas, disposiciones de colaboración con la policía para redirigir a los niños y las niñas que se encontraran deambulando en las calles. Tales instrumentos, que se prolongan a lo largo del período estudiado, otorgan nitidez a la forma y el contenido de la

obligatoriedad escolar indicando, a su vez, de que a aquella multiplicidad de factores que impedían su concreción se respondió con una diversidad de propuestas.

Conclusiones

La idea de obligatoriedad escolar que circuló a comienzos de 1880 asociaba su implementación a la expansión de la educación común. Asimismo, refería a su carácter bifronte ya que se reconocía en ella el derecho a la educación común y la obligación moral y legal del Estado de instruir a las infancias. Además de la importación de ideas, el intercambio conceptual continuaría, por un lado, a través del reconocimiento que la prensa extranjera propicia al proyecto educacional argentino que determinó la gratuidad y obligatoriedad de la escuela. Además, se reiteran informes, publicaciones y correspondencia con otros países sobre los desafíos que la obligatoriedad representó en otras latitudes, lo que nos permite pensar en una problemática transnacional.

En Argentina, inicialmente las voces oficiales refieren a la obligatoriedad como inscripción y matriculación. De manera alterna, comienza a incorporarse el asunto de la asistencia y la deserción, por lo que la primera noción de obligatoriedad escolar se ve ampliada. En un proceso discursivo entroncado, la obligación de asistir a las escuelas se compuso de un mínimo de contenidos: mayormente leer y escribir, lengua, nociones de historia y geografía nacional e instrucción cívica. Sin embargo, los desafíos que representó dicho principio en la práctica fueron muchos y heterogéneos debido a la compleja composición y distribución social, económica y cultural.

Si bien la idea de la obligatoriedad escolar arribó y se consolidó como principio para la universalización de la enseñanza primaria en una escala macro, a medida que desagregamos en su apropiación e implementación, notamos por las manifestaciones de los actores la dilución de su fuerza. Inferir que las variopintas dificultades impidieron su plena sustanciación, no nos exime continuar profundizando e indagando en las representaciones que habitan el espectro que hay entre la dimensión formal y sustancial de la obligatoriedad escolar.

Referencias

- Chartier, R. (1996). El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación. Anales de la Universidad de Chile, 94, 9-22.
- Consejo Nacional de Educación (1882), EMEC, N ° 7, Congreso Pedagógico, abril 1882.
- Consejo Nacional de Educación (1894), EMEC, N ° 255, Redacción, 15 de diciembre de 1894.
- Consejo Nacional de Educación (1896), EMEC, N ° 273, Sección Oficial, 30 de abril de 1896.
- Consejo Nacional de Educación (1916), EMEC, N ° 517, La instrucción obligatoria, 31 de enero de 1916.
- Elías, N. (2008). Sociología Fundamental. Barcelona: Gedisa.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. Educación y Filosofía, 28,139-143.
- Ferrero, F. (2007). Obligatoriedad escolar, diferenciación institucional y reforma educativa en los orígenes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Una revisión de la Revista de Educación (1881-1910). Historia de la Educación. Anuario, (8).
- Gimeno Sacristán, J. (2005). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata.
- Petitti, E. M. (2022). Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958). Prohistoria. Historia, políticas de la historia, (38), 1-30.
- Viñao, A. (2001). El debate sobre la ESO. Cuadernos de pedagogía, (306), 80-86.
- Zapiola, M. C. (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. Cadernos de Pesquisa, 39, 69-91.

La trayectoria política e intelectual de Óscar Jara Holliday. Su rol como agente central en la construcción del movimiento de educación popular latinoamericano (1972-1991)

The political and intellectual trajectory of Oscar Jara Holliday. His role as a central agent in the construction of the Latin American popular education movement (1972-1991)

Amparo Tirado¹²⁸

Palabras clave: educación popular; historia conectada; historia latinoamericana reciente; agentes de circulación

Introducción

Durante la reforma agraria de comienzos de los años setenta en Piura, al norte del Perú, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) realizaba tareas de alfabetización con el pueblo campesino. Esta organización de raigambre jesuita, llevaba adelante una labor que pretendía colaborar con el proceso de reforma agraria del gobierno de Velasco Alvarado. En ese sentido, buscaban brindar educación a los campesinos y construir organización política con ellos para que la transformación social derivada de la tenencia de la tierra les permitiera ser dueños de su propio destino. El CIPCA había diseñado un programa de alfabetización concientizadora que se regía de acuerdo a los principios del método psicosocial ideado por Paulo Freire. Dentro de los alfabetizadores y alfabetizadoras que llevaron adelante esa tarea, se encontraba un joven peruano de 21 años: Óscar Jara Holliday.

Actualmente Jara es un reconocido educador popular, indiscutido referente del movimiento. Es sociólogo, extensionista universitario y doctor en educación; miembro fundador y actual director del Centro de Estudios y Publicaciones CEP Alforja así como también presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) entre los años 2012 y 2020. Autor de una tesis doctoral devenida en libro *La Educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas* (Jara Holliday, 2020) ya publicado en gran cantidad de países de la región. En ella, se propuso realizar un primer panorama histórico del movimiento latinoamericano de educación popular. Otro de sus aportes centrales al campo es la metodología de sistematización de experiencias la cual reconoce el valor del conocimiento producido en la práctica educativa y en el trabajo con los sectores populares. Este método, surge del esfuerzo por construir marcos de interpretación teórica desde la realidad latinoamericana y busca documentar, organizar, evaluar y aprender de las experiencias de educación u organización llevadas a cabo. Ha publicado diversos libros sobre el tema como: *Para sistematizar experiencias* (1992) o *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles* (2012).

El recorrido realizado por este educador popular desde sus primeras experiencias y hasta la actualidad, pone de manifiesto una destacada trayectoria de militancia política y trabajo intelectual. La presente ponencia se propone analizar la trayectoria política e intelectual de Oscar Jara Holliday, bajo la hipótesis de que ha sido agente de conexión, circulación y transnacionalización de ideas y experiencias asociadas al origen, la expansión y consolidación del movimiento de educación popular latinoamericano en las décadas de los '70 y '80.

¹²⁸ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) FaHCE- UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: tiradoamparo@gmail.com

Marco conceptual y metodológico

Distintos historiadores e historiadoras coinciden en reconocer que en los últimos años han proliferado un conjunto de categorías analíticas y operaciones historiográficas que se encuadran en el denominado “giro global” de la historia. Tal como sostiene Romain Bertrand (2015), los estudios globales no solo cambian de escala para ver las cosas más grandes, sino que transforman el propio objeto el cual puede ser analizado “desde arriba” o “desde abajo”. De allí que el autor distingue a la historia global como una “astronomía” y a la historia conectada como “entomología” (Bertrand, 2015: 11). El presente análisis recupera aportes de la historia conectada. En ese sentido, su objeto no se atiene a un recorte metodológico a escala nacional sino que se adapta a los movimientos realizados por el sujeto que se considera fue agente de circulación, difusión y conexión de experiencias militantes e ideas políticas y pedagógicas, en este caso.

El marco de la historia conectada permite poner la mirada en sujetos que son agentes de contacto, que constituyen relaciones entre diversos espacios y procesos. En este caso, nos referimos a un sujeto que conectó experiencias de educación popular que existían en distintos puntos de latinoamérica y que, a su vez, contribuyó a la difusión de ciertas ideas propias de la cultura política de la época.

Esta ponencia forma parte del trabajo realizado en el marco de la tesina de licenciatura El Boletín de Educación Popular (Lima, 1974-1979) en la historia reciente de América Latina. Historias conectadas de saberes y prácticas educativas a través de la prensa pedagógica. La misma retoma la tradición de estudio de las revistas educativas en nuestro país, las cuales son analizadas en tanto espacios de sociabilidad intelectual, medios de producción identitaria colectiva, productoras de nuevos públicos lectores y puntos de condensación de redes intelectuales nacionales y continentales (Finocchio, 2009); y estudia una particular revista, el Boletín de Educación Popular, publicado entre 1974 y 1979 en el Perú por la Asociación de Publicaciones Educativas TAREA, siendo Jara el director durante la segunda etapa de la misma.

La hipótesis de dicho proyecto considera al Boletín de Educación Popular y al grupo TAREA como agentes activos en la construcción del movimiento latinoamericano de educación popular. En ese mismo sentido, se puntualiza ahora en el rol de Oscar Jara en tanto editor del boletín y teniendo en cuenta su trayectoria en el período entre 1972 y 1991.

La presente ponencia se nutre del trabajo desarrollado en el marco de la tesina para estudiar la revista, el análisis de diversos materiales y libros de autoría de Jara y los aportes de su propio testimonio a través de una entrevista realizada en mayo del año 2022.

Del Perú de Velasco Alvarado a la Nicaragua Sandinista (1972-1979)

El programa de alfabetización en el norte peruano fue la primera experiencia de educación popular de Oscar Jara. Fue allí donde, según identifica el propio Jara, por primera vez se puso de manifiesto la necesidad de documentar y sistematizar el saber que era producido en las sesiones de alfabetización. La participación en esta experiencia de base católica jesuita, le permitió establecer vínculos con organizaciones de la teología de la liberación y distintos agentes de los movimientos populares. Así conoció a Gonzalo Martín, un ex sacerdote también dedicado a la militancia política, religiosa y educativa.

Luego de esta experiencia Jara, de vuelta en Lima, es contactado por Gonzalo Martín para ofrecerle un trabajo. Martín era director de una pequeña asociación de publicaciones sobre educación popular. La Asociación de Publicaciones Educativas TAREA, había sido creada en 1974 sacando a la luz su primera publicación bajo el nombre de Boletín de Educación Popular. También habían editado folletos y algunos primeros libros. El boletín ya llevaba publicados sus primeros 11 números cuando Jara asumió la dirección. Era una revista que se ofrecía a los

educadores y educadoras populares del Perú como un espacio de orientación pedagógica y técnica para la práctica, también de difusión de ideas y debates propios del campo y de la época que resultaban relevantes para la formación de educadores populares. A partir del número 12 del boletín Jara figura como editor general y hay muchos cambios en el trabajo de TAREA. A su llegada, buscó que el boletín sea partícipe de los debates políticos y del campo de las ciencias sociales de la época. Su rol como director consistía en un trabajo a medio tiempo que le permitía sustentarse mientras estudiaba la carrera de sociología en la universidad.

TAREA se dedicó a la difusión de textos de referencia teórica sobre educación popular, imperialismo, historia peruana y coyuntura política latinoamericana. A lo largo de sus páginas, pueden leerse varios artículos originales de autores locales así como también la reproducción de obras de importantes figuras peruanas e internacionales como José Carlos Mariátegui, José María Arguedas, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Tomás Amadeo Vasconi, Augusto Boal o Mao Tse Tung, por ejemplo. A lo largo de los distintos números, la revista abordó la temática del campesinado y la cuestión agraria, los medios de comunicación y el imperialismo, la educación de los niños y críticas a la escuela, educación de adultos, mujeres y lucha de clases, teorías económicas de la dependencia, cultura popular, historia del movimiento obrero, entre otras. Jara reconoce a TAREA como una de las primeras organizaciones en el Perú que se dedicaran a estas cuestiones educativas (Tirado, 2023).

Estas prácticas de edición y militancia política se desarrollaron bajo la segunda fase del gobierno militar, el cual, si bien había asumido el poder con una intención y un discurso redistributivo y progresista, ya desde 1975 se encontraba atravesando una segunda etapa con una orientación dictatorial y anti-popular. Con una persistente caída de la economía desde mediados del período de Velasco, sumándose al endeudamiento con mercados monetarios internacionales, el nuevo gobierno aplicó una política de reducción de costos estatales, ajuste y austeridad, que impactaron fuertemente en la situación de los sectores populares. Al calor de la crisis económica y una clara separación del gobierno con los partidos de izquierda, dichos sectores comenzaron a organizarse y movilizarse, gestando espacios populares de “nueva izquierda” que abarcaban un amplio espectro de ideas radicales desde el maoísmo, la teoría de la dependencia, hasta la teología de la liberación y el social cristianismo (Klarén, 2004). El equipo de TAREA y Jara como su director, se involucraron en este proceso de organización popular y fortalecimiento de las nuevas izquierdas peruanas. A ese fin ofrecían la impresión o elaboración de volantes, afiches, folletos o distintos tipos de materiales que contribuyeron al proceso de organización en oposición al gobierno.

En el año 1977, en paralelo a la crisis del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas se crea la Comisión Latinoamericana de Educación Cristiana (CELADEC) que es el primer espacio de coordinación y articulación latinoamericana de educación popular.

Desde su oficina en Lima, la CELADEC convoca a Jara para participar en el Comité de Asesoramiento, Estudios y Planificación (CAEP) continental. Desde dicho espacio se convoca el Encuentro Mesoamericano de Educación Popular en San José, Costa Rica.

Dicho encuentro funcionó como puntapié para la creación de espacios idénticos dentro de los distintos países de la región y fomentar el diálogo y la construcción de vínculos nacionales y regionales entre espacios de educación popular.

“Entonces a mí me ha tocado eso como te digo, ¿no? Que me encontré con Gonzalo Martín y por alguna razón de la historia me pusieron de director de TAREA y por alguna razón de la historia me encontré con gente de CELADEC y me dijeron “ah, mira...” entonces empecé a participar en esas reflexiones más latinoamericanas, hasta ese momento estábamos muy metidos en la cosa puramente peruana” (fragmento entrevista a O.J)

Este vínculo con la CELADEC es lo que da pie a un cambio de escala en la proyección y organización hacia un movimiento regional de educación popular, haciendo que la acción educativa y política de Jara cruce las fronteras nacionales.

Entre el 11 y el 17 de febrero de 1979 tuvo lugar el Primer Encuentro Nacional de Educación Popular en el Perú, organizado por el equipo TAREA. En base a su reciente experiencia regional, Jara consideraba fundamental la existencia de un encuentro en el Perú. El mismo tuvo como objetivos la promoción e interrelación entre los grupos de educación popular en el país; la promoción de la sistematización de experiencias; la puesta en común de un análisis de la coyuntura particular en que se desarrollaban los distintos trabajos; el desarrollo de una primera formulación de la definición de educación popular; el logro de un marco referencial continental que permitiera vincular al incipiente movimiento de educación popular peruano con el desarrollo latinoamericano del mismo; la disposición de acuerdos base para la coordinación del trabajo de educación popular en el país.

La organización de este evento se realizó con plena conciencia, compartiéndolo de forma explícita en la publicación de sus balances, del rol fundamental que tuvieron los encuentros de este tipo para la consolidación de la Educación Popular como un movimiento regional. En ese sentido, contó con la presencia de invitados extranjeros de países donde también se estaba trabajando en la vinculación de las distintas experiencias, buscando que, en los encuentros, pudieran producirse intercambios que construyan el movimiento como un espacio plural fundado sobre la base de acuerdos y debates comunes.

En 1979 también, el Boletín de Educación Popular deja de imprimirse tras ver la luz el número 29 y TAREA crea una nueva publicación, la Revista de Educación y Cultura.

Esta interrupción coincide con la decisión de Jara de tomar licencia de su labor en TAREA ya que, en base a su vínculo con el Comité Peruano de Solidaridad con Nicaragua, proyectaba viajar para colaborar con la campaña de alfabetización que estaba llevando a cabo el nuevo gobierno.

De Nicaragua a la coordinación latinoamericana (1980-1991)

El 19 de julio de 1979 triunfó la insurrección popular liderada por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) y se instauró un nuevo gobierno en Nicaragua que dejaba atrás la dictadura proimperialista de la familia Somoza. Este triunfo sintetizaba y condensaba una amplia acción insurreccional de la mayor parte del pueblo, bajo la conducción del Frente Sandinista, que se había extendido por varios años.

Una característica distintiva de este proceso revolucionario fue el apoyo solidario internacional que recibió. La Revolución se transformó en un hito fundamental para los movimientos populares y de izquierda regionales del período. Con lo cual, desde diversos espacios se colaboró con la tarea del frente y el proceso político nicaragüense fue proyectado en una escala regional como un nuevo faro -luego de la revolución cubana- que marcó la ola revolucionaria de la nueva izquierda en la región (Orero, 2017). Esto se evidenció a través de la existencia de grupos nacionales de solidaridad así como de grupos regionales de coordinación de dichos espacios.

Otra de las particularidades del mismo es que, apenas asumido el nuevo gobierno, la cuestión educativa fue abordada de manera central y el Frente Sandinista instauró un sistema oficial de educación popular. La alfabetización del pueblo fue un proyecto político prioritario de la revolución popular sandinista y, en ese sentido, se dio origen a la “Cruzada Nacional de Alfabetización” con el objetivo de erradicar el analfabetismo. Además, se propuso instalar la dinámica de la educación popular en el sistema educativo formal y reforzar instancias educativas y de capacitación de diverso tipo que favorecieran el cambio social que requería este nuevo período en la historia de Nicaragua, con el objetivo de forjar hombres y mujeres nuevas para esta nueva sociedad.

En base a los vínculos que Jara había establecido desde el Comité Peruano de Solidaridad con Nicaragua, viajó y fue partícipe tanto de la cruzada como de distintos procesos educativos asociados a la revolución. En este contexto de ya mencionada solidaridad regional, Nicaragua se volvió un espacio de encuentro para militantes políticos de diversos países. Allí Jara conoció a otros y otras educadoras populares con quienes intercambió y coordinó actividades que pronto trascendieron las fronteras nacionales y comenzaron a proyectarse a otros países de la región. Es en base a estos intercambios que surge la necesidad de coordinar de manera más permanente y organizada el trabajo colaborativo de educación popular ya no solo para el apoyo a Nicaragua, sino abierto a toda la región. Así nació en 1981 el “Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA” cuyo nombre expresa el sentido dinámico de ir de un lado a otro llevando y juntando experiencias, ideas y voluntades, con la participación de siete instituciones de educación popular de México y Centroamérica. Jara fue uno de los principales motorizadores de la creación de la red y continúa participando activamente en la actualidad.

En esa época Jara publicó artículos y libros que fueron relevantes en su trayectoria como Educación popular: la dimensión educativa de la acción política (1981) publicado por el CEASPA y la Red ALFORJA.

En un sentido similar a como había surgido ALFORJA, en 1982 también se crea el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el cual comienza a albergar rápidamente muchas experiencias de educación popular, organización social y política de toda la región. A finales de la década, el CEAAL ya contaba con más de 200 organizaciones de todos los países de la región.

En 1991 ALFORJA celebró sus primeros 10 años. En el encuentro por el IX Taller Regional de Sistematización y Creatividad: "El papel de ALFORJA ante los nuevos desafíos para la construcción de alternativas populares" realizado en Panamá, se compartieron balances y autocríticas.

"Yo creo que podemos decir que en estos diez años ALFORJA ha producido un impacto cualitativo en el campo de la educación popular latinoamericana. Hace diez años, sobre la relación entre teoría y práctica, entre metodología y técnicas, entre educación y organización, existían muchas ambigüedades, confusiones y búsquedas entre los educadores populares (...) Creo que podemos decir con honestidad -aunque también con humildad- que nosotros hemos hecho una contribución decisiva. Esto podría sonar así como muy glorioso o vanidoso, pero creo que podemos decir con orgullo y responsabilidad que en la historia de la educación popular latinoamericana no se podrá hablar de la década de los ochenta sin tomar como un punto de referencia a ALFORJA, porque nuestro aporte no fue ni secundario, ni lateral" (Intervención inaugural del IX Taller)

Desde la existencia de ALFORJA y el CEAAL, el movimiento de educación popular latinoamericano ha tenido espacios consolidados de intercambio, diálogo y trabajo coordinado que le han permitido desarrollarse tanto en lo teórico, como en lo metodológico y lo político y constituirse como un verdadero movimiento a escala continental.

Conclusión

A través de este repaso por la trayectoria de Óscar Jara, hemos iluminado, asimismo, el proceso de crecimiento y articulación regional de la educación popular como movimiento. De este modo, se da cuenta del rol fundamental que ha tenido en dicho proceso a través de prácticas como la edición, organización de encuentros y congresos y participación en experiencias transnacionales

que lo han convertido en agente de circulación.

Partimos desde la experiencia de alfabetización en Piura, realizada a escala local a través del trabajo de alfabetización en ámbitos cristianos, pasando por el trabajo desarrollado en TAREA, con una intención de carácter nacional, para finalizar en una escala regional a través de la experiencia de solidaridad con Nicaragua y la posterior articulación continental. Sin embargo, la trayectoria de Jara va más allá de las dos décadas analizadas a instancias de este trabajo, ya que su militancia comprometida con la educación popular lo ha llevado a presidir el CEAAL en los últimos años, volverse referente del campo de la Educación Popular, la extensión universitaria y la sistematización de experiencias e incluso publicar su tesis doctoral que es el primer estudio de la historia del movimiento.

Si bien no sería posible agotar una trayectoria que ha sido más vasta que lo que se logró reflejar en este trabajo y que, además, continúa desarrollándose, se ha intentado realizar un nuevo aporte para entender las dinámicas de circulación que han logrado que la educación popular sea actualmente un movimiento latinoamericano organizado y articulado.

Referencias

Bertrand, R. (2015). Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?

Prohistoria, XVIII (24).

Finocchio, S. (2009). La escuela en la historia argentina. Edhasa.

Jara Holliday, O. (2020). La Educación popular latinoamericana. Historias y claves éticas, políticas y pedagógicas. El colectivo; EdUNLu. Editorial de la Universidad Nacional de Luján.

Klarén, P. (2004). Nación y sociedad en la historia del Perú. IEP Instituto de Estudios Peruanos.

Orero, E. C. (2017). Internacionalismo y Revolución Sandinista: Proyecciones militantes y reformulaciones orgánicas en la izquierda revolucionaria argentina. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, 28(2), Article 2.

<https://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1521>

Tirado, A. (2023). Capítulo 3. Historia reciente y memorias en educación. Estudios de caso. Conexiones transnacionales en torno al Boletín de Educación Popular (Lima, 1974-1979). Los vínculos con Argentina a través de las publicaciones: "Mafalda" y la crítica escolar de Tomás Vasconi. En Investigaciones y enseñanzas en la historia de la educación argentina reciente. Homo Sapiens Editorial.

Las conferencias de César Godoy Urrutia en la provincia de San Juan y su relación con el anarquismo local (1929)

The conferences of César Godoy Urrutia in the province of San Juan and its relationship with local anarchism (1929)

M. Celeste Ríos Rosales¹²⁹

Palabras clave: Godoy Urrutia. Educación. Anarquismo. San Juan

Contenido

El presente trabajo es parte de un trabajo más amplio que estudia la educación y anarquismo en San Juan y tiene como objetivo general analizar la visita del profesor César Godoy Urrutia a la provincia de San Juan, República Argentina, en el mes de agosto del año 1929.

Este docente normalista había tenido que escapar de su país de origen, Chile, a consecuencia de la represión del gobierno de Alessi contra los y las integrantes de la Asamblea Constituyente Popular (1925), un movimiento educacional y social crítico que, desde los postulados de la Escuela Moderna, trabajó por una profunda reforma educativa.

A partir de esto, se busca analizar el contexto de su llegada, haciendo hincapié en señalar contenido de sus conferencias, como así también, identificar su relación con el movimiento anarquista local, considerando los espacios de sociabilidad y las redes de intercambio intelectual que éstas generaron.

Para ello se analizó el periódico anarquista sanjuanino Verbo Nuevo (1927-1932) y se tomaron los aportes de la Nueva Historia Intelectual para el marco teórico metodológico, ya que constituye un amplio campo de estudio que permite una perspectiva diversa en la labor historiográfica.

Desde el “giro lingüístico” la nueva historia intelectual produjo una revolución historiográfica (Pocock, 1987) a partir de los postulados de la Escuela de Cambridge la atención de los historiadores centró la atención en el vocabulario político considerando la intencionalidad del autor, saliendo del plano puramente semántico del textualismo de la “vieja historia de ideas” con el objetivo de centrarse en el contexto pragmático, es decir del sentido del lenguaje en el contexto comunicativo y la narración del pasado (Skinner, 2007).

Desde estas consideraciones, se desarrollarán a continuación, algunos ejes fundamentales en relación al contexto local a la llegada de Urrutia, el contenido de sus conferencias, los espacios de sociabilidad y la conformación de redes intelectuales con anarquistas sanjuaninos.

Como se mencionó, César Godoy Urrutia había llegado a la Argentina a consecuencia de la represión del gobierno chileno ante el éxito de la experiencia conocida como Asamblea Constituyente Popular (1925) y la Asociación de Profesores de Chile durante la segunda década del Siglo XX. Estos proyectos aglutinaban, entre otras, las experiencias pedagógicas anarquistas en Chile.

El movimiento estaba conformado por las Escuelas Federadas y Racionalistas de la Federación Obrera Chilena (F.O.CH), las Escuelas Libres Racionalistas de las organizaciones obreras libertarias, la Reforma propuesta por la Asociación de Profesores de Chile, la Universidad Popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile y los Círculos organizados por el padre Fernando Vives contra el Partido Conservador y la autoridad eclesiástica (Reyes

¹²⁹ CONICET- UNSJ- Instituto de Ciencias de la Educación. San Juan, Argentina
celesterosales@gmail.com

Jedlicki, 2010).

Estas entidades, unidas a los obreros, y otros grupos sociales, realizaron huelgas y congresos pedagógicos, y más allá de pertenecer a distintas corrientes ideológicas, coincidieron en claros propósitos: mejorar las condiciones laborales, la descentralización de las prácticas educativas por parte del Estado, la autogestión, la incorporación del profesorado en la gestión y producción del conocimiento, la libertad de cátedra, el anticlericalismo, etc.

Demuestra que, en la práctica existió una relación estrecha entre la educación racionalista y las demás experiencias pedagógicas de principio del siglo XX. Esto se reflejó en el debate que enfrentó las opiniones en función del rol que la educación formal tendría en el proyecto político nacional, y de cómo ésta contribuiría a la conformación de las elites dirigentes. Es decir, en el debate entre educar para el trabajo o educar para la ciudadanía, fueron numerosos los grupos que cuestionaron a la corriente que pretendía imponerse desde este último enfoque: el normalismo.

Más allá del fracaso de su propuesta y la consecuente represión y desarticulación, el trabajo conjunto había dado sus frutos a través de la interacción de espacios pedagógicos formales y no formales. Ejemplo de esto, fue que maestras y maestros normalistas daban clases en las Escuelas Federadas Racionalistas, como así también la continuidad de las escuelas experimentales autogestivas.

La experiencia chilena coincidió con la etapa de apogeo de la Educación Racionalista (1910-1930) y la conformación de la Liga Racionalista en Argentina de tendencia anarquista. Para el Anarquismo la educación constituyó un eje central ya que sirvió como difusora de sus ideas contribuyendo al ser libertario.

Las ideas americanistas en torno a la educación parecían dar sus frutos en el Primer Congreso de la Internacional del Magisterio Americano, reunión que se llevó a cabo en 1928 en Buenos Aires y del cual César Godoy Urrutia fue elegido secretario. La presencia ácrata era una realidad en estos congresos.

El propósito del anarquismo era evitar que los hijos de los obreros se conviertan en objeto de la enseñanza oficial estatal. Para ello se propusieron integrar a niños y niñas por lo general inmigrantes en instituciones propias auto gestionadas por el movimiento. La educación generada bajo esta corriente antiautoritaria es conocida como Educación Racionalista.

El racionalismo sostenía la integralidad, el anticlericalismo, el anti enciclopedismo, el anti militarismo, el anti nacionalismo, el anti autoritarismo y el respeto por la singularidad. Esto buscaba contribuir al desarrollo integral atribuyendo al pensamiento racional una fuerza de realización.

En las prácticas, algunas de las experiencias racionalistas lograron trascender el ámbito del anarquismo, entrelazando fines con funcionarios de la educación oficial, relacionando la educación libertaria con otros sectores culturales, filantrópicos y socialistas. Tal como sostiene Juan Suriano (2000);

La educación como la acción directa, formaba parte de una relación dialéctica donde cada uno de los términos dependía del otro. Así como en el anarquismo internacional no hubo una unanimidad de criterios sobre el tema, tampoco existió en la Argentina una visión uniforme y se delinearon al menos tres posturas sobre el rol de la educación, claro que nunca tan evidentes como tales, pero siempre latentes en las desordenadas polémicas que quedan como testimonio en él, por otra parte, incompleto y fragmentario reservorio documental de la prensa partidaria (Suriano, 2000).

Un ejemplo claro de la relación de educadores racionalistas con el sistema educativo oficial fue la actuación de Julio Barcos, un pedagogo anarquista de principios del siglo XX. Dentro de la obra de

Barcos se encuentra la fundación y dirección de escuelas libertarias y la inspección de escuelas para el Consejo Nacional de Educación: “fue uno de los mayores escritores de ensayo crítico contra el régimen pedagógico argentino.

La provincia de San Juan, para la década de 1920, contaba con federaciones, círculos y centros anarquistas y había desarrollado experiencias de sindicalización en los trabajadores de la educación.

Ya en el año 1892 con la creación de la Liga de Maestros de San Juan se habían comenzado a estructurar asociaciones provinciales. A la Liga de Maestros se irán sumando distintas asociaciones provinciales y locales de Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Mendoza, Corrientes, Santa Fe, Misiones, Entre Ríos, Catamarca y Río Negro, con distintos grados de permanencia y continuidad (Vázquez Rodríguez; 2011, pág. 24).

En San Juan la educación racionalista fue puesta en práctica por los círculos culturales relacionados a las asociaciones de la provincia de Mendoza centrada en el accionar de la Liga Nacional de Maestros y la F.O.P.S, además existieron experiencias al interior de los sindicatos. Esta liga fue base para que en 1917 se cree la Confederación Nacional de Maestros, que intentaba organizar a los docentes de escuelas nacionales, así mismo se crea la Liga Nacional de Maestros, creada por docentes de “simpatías libertarias y socialistas” (Ascolani, 1999).

Algunas de estas asociaciones darían el marco histórico e ideológico para la conformación de un sector del magisterio más radicalizado el cual efectuó huelgas en la provincia de Mendoza en 1919 y que fueron apoyadas por diversos sindicatos (Satlari, 2013). A consecuencia de estas acciones en Mendoza, también llegaron a San Juan algunos exiliados en 1919-1920, aunque generando vínculos con los sectores del anarquismo de tendencia autonomista, contrario a la Federación Obrera Provincial Sanjuanina (F.O.P.S).

Ante estos hechos, Juan Pérez Mazza, gremialista, periodista y referente del anarquismo forista en San Juan, (quien a la visita de Urrutia, era secretario de la Sociedad de Artes Gráficas) planteó la necesidad de hacer énfasis en la educación destinada a la familia obrera, llevándose a cabo en el local de la federación jornadas para “difundir principios de doctrina y educación sindical, que son con frecuencia transgredidos por muchos federados a causa del desconocimiento que de ellos tienen” (La Acción Obrera, N°22, año 3, p.4, San Juan, septiembre 1922).

Así fue que en los primeros años de la década del '20, y en un órgano que precedió a Verbo Nuevo (1927-1932): La Acción Obrera (1920-1926), que adhería a la F.O.R.A del V Congreso, difundió actividades educativas y principios relacionados con la educación, ya que sostenían la convicción de que “el sindicato es educación revolucionaria” (La Acción Obrera, 1922).

Como vemos Pérez Maza, ya desde los primeros años de la década de 1920 había señalado la necesidad de educar para la revolución social y fue él mismo con la colaboración de José María Acha, quien había tenido experiencias en la Escuela Moderna (1908), que gestionaron la llegada de Urrutia a la capital sanjuanina en 1929.

A partir de estos vínculos podemos pensar una red intelectual que funcionaba de manera sistemática sosteniéndose en un periodo considerable determinado (la década de 1920) a través del intercambio de material periodístico, libros, folletos, dinero, actividades, etc. Podemos hablar entonces de un compromiso con el ideal común y con la educación en particular.

Cuando hablamos de red intelectual hacemos referencia al “conjunto de personas ocupadas en los quehaceres del intelecto que se contactan, se conocen, intercambian trabajos, se escriben, elaboran proyectos comunes, mejoran los canales de comunicación y, sobre todo, establecen lazos de confianza recíproca” (Davés Valdés, 2007). Estas redes intelectuales se reflejaron en distintos aspectos y la educación no fue la excepción.

El propósito de esta red era concientizar y sumar adherentes para la convocatoria del Segundo Congreso de la Internacional de Magisterio Americano (IMA) a realizarse en Montevideo en 1930.

La visita de Godoy Urrutia a San Juan, coincide la incorporación de espacios destinados a la propaganda por parte de la F.O.P.S, la cual destinó recursos a la realización de las veladas culturales. Entre los motivos, se puede pensar, la actividad de los opositores y el Grupo Despertar (anarquistas autonomistas), el creciente público que asistía a las veladas, y la creación de círculos de obreros católicos y cantonistas los que obligaban a multiplicar la propaganda.

Finalizando la década de 1920 y un año antes del golpe de estado de Félix Uriburu, la F.O.P.S y la Sociedad de Artes Gráficas hicieron posible la llegada de César Godoy Urrutia, maestro chileno al Salón Teatro de la Juventud Libanesa, en la calle Rawson 245 (actual calle Entre Ríos) el 24 de agosto de 1929.

Se cree que Urrutia dio su velada en el que luego sería denominado “el salón de las columnas”, parte que sobrevivió al terremoto de 1944 y el que actualmente se conoce con el nombre de Cirio Libanés.

El programa de las conferencias de Urrutia en San Juan (1929) fue el siguiente (Juan Pérez Maza, Verbo Nuevo, San Juan, Un éxito insospechado alcanzaron las conferencias de Urrutia. 15 de septiembre de 1929. p.3, col.1.):

Velada de la F.O.P.S, sábado 24 de agosto, 21hs, La Nueva Educación redime al pueblo.

- Actuación del cuadro filodramático de la F.O.P.S, Obra de Serantoni.
- Palabras referidas a “los mártires de Masachusset” Sacco y Vanzetti.
- Discurso sobre los derechos universales de los niños.
- Crítica a la educación “dogmática, autoritaria y violenta”.
- Los casos de Mussolini y el papado.

Conferencia en el local de la F.O.P.S, domingo 25 de agosto, 16hs.

- Conferencia sobre educación patriótica y religiosa.
- Escuela Nueva.
- Conferencia sobre las guerras fratricidas.
- Conferencia sobre educación sexual.

Conferencias sobre las guerras. Patrocinada por la Sociedad de Artes Gráficas en el Cine Moderno, gran salón de espectáculos que se llenó completamente de público heterogéneo; en su mayor parte obreros, intelectuales, algunos maestros y burgueses -que- constituían el resto.

- Crítica a los maestros y palabras de recepción por parte de Juan Pérez Maza, secretario de la Sociedad de Artes Gráficas de San Juan.
- Conferencia sobre la dictadura de Mussolini, la rusa y americanas.

Conferencia sobre Juventud, deportes y cultura. Martes 27 de agosto a las 21 hs. En la esquina de Rivadavia y Tucumán. Esta fue la conferencia más numerosa.

- Crítica al deporte profesional.



CÉSAR GODOY URRUTIA, PROFESOR CHILENO Y DOCTRINARIO DE LA NUEVA ESCUELA DURANTE LA DÉCADA DE 1920. FUENTE: [HTTPS://WWW.FLICKRIVER.COM/PHOTOS/STGONOSTALGICO/49741009732/](https://www.flickrriver.com/photos/stgonostalgico/49741009732/)

En esta gira de propaganda, y después de las conferencias en el Teatro de la Juventud Libanesa, Urrutia daría dos conferencias en Mendoza, una en el salón de actos de la Escuela Patricias Mendocinas y otro en el Italia Unita, organizada por la editorial mendocina Tiempos Nuevos (Verbo Nuevo, San Juan, El camarada Urrutia hablará en Mendoza, 15 de agosto de 1929, p. 4. Col.1.).

Al finalizar estas conferencias en Mendoza, Urrutia fue detenido, al parecer por orden del cónsul de Chile, quien pretendía deportarlo por ser “persona no grata y muy peligrosa” (Verbo Nuevo, San Juan, Actividades Locales, 1 de octubre de 1929, p.4. col. 1.)

La gira de Urrutia por San Juan, demuestra el amplio espectro de espectadores que las veladas anarquistas conseguían. Como así también la accesibilidad de salones y espacios culturales para su realización.

A partir de lo abordado aquí, podemos inferir que existió una red de colaboración en torno a la realización de las veladas de Urrutia en San Juan en el año 1929. En esta red, el sector anarquista tuvo influencia directa gestionando y aportando económicamente para su viaje.

José María Acha, por la F.O.R.A, y Juan Pérez Maza, por la F.O.P.S, constituyeron elementos intelectuales en los sectores locales propiciando un marco de público considerable. Las veladas en distintos espacios y salones, habría sido con el propósito de hacer llegar el mensaje a distintos sectores sociales, ya que como muestra la memoria de Pérez Maza, los destinatarios del mensaje no eran solamente anarquistas, sino también maestros, burgueses, etc.

En cuanto al contenido de las conferencias de Urrutia, puede advertirse una continuidad en el mensaje americanista, con una profunda crítica a la educación tradicional.

Mejor conocido es el trabajo de César Godoy Urrutia en el periodo posterior, su intervención en el Partido Comunista chileno y su aporte a las experiencias posteriores en la educación de aquel país. Sin embargo, conocer estas primeras acciones del profesor nos brindan una comprensión más completa y compleja de su formación, militancia e intelectualidad, desde un análisis que combina espacios locales, regionales e internacionales.

Por su parte, el anarquismo fue uno de los primeros movimientos que advirtió en la educación una dominación cruel para la conveniencia de los sectores oligárquicos e incluso sostenía que el radicalismo no había solucionado en ningún punto los problemas del proletariado. Consideramos más acertado concebir al anarquismo como una corriente ideológica en permanente conversación con otros sectores políticos (socialistas, comunistas, radicales, anticlericales, conservadores, etc.) y no como un elemento aislado.

Surge aquí la necesidad de direccionar la mirada y preguntarnos sobre la opinión y la relación, si la hubiera, con el partido que intentó cambiar el destino de los obreros en San Juan, la Unión Cívica Radical Intransigente, también conocido como “cantonismo” proyecto que se posicionó como una de las primeras expresiones populares en la Argentina, que llevó a cabo una política educativa de reformas en la provincia y que se superpuso temporalmente con el objeto estudiado.

Referencias

- Ascolani, A. ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943).
- Reyes Jedlicki, E. (2010) Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. Revista Docencia N°40. Mayo 2010. Chile
- Ríos, C. (2022) Educación racionalista y anarquismo en la provincia de San Juan, una reconstrucción a partir del periódico “La Acción Obrera” (1920-1926). Revista Temas de la Historia Argentina y Americana. Vol. 2 N°30.
- Satlari y M. C. (2013). Poesía anarquista en Mendoza para la Revolución Social (1918-1930). XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de

XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

represión, 1880-1916. En SURIANO, J. (comp.). La cuestión social en Argentina. 1870-1943, Buenos Aires, La Colmena.

Mesa 6: Autoritarismos, guerras, migraciones y exilios



Acto inaugural de las Jornadas realizado el 30 de agosto en el Espacio Cultural Universitario de la Universidad Nacional de Rosario.

Psicopolítica y educación del cuerpo en el “Año de la Orientalidad” (Uruguay, 1975) a través de la Revista El Soldado

Psychopolitics and education of the body in the "Year of Orientality" (Uruguay, 1975) through El Soldado Magazine

Raumar Rodríguez Giménez¹³⁰

Palabras clave: psicopolítica, educación del cuerpo, dictadura cívico-militar, Uruguay.

Presentación

Este trabajo forma parte de una investigación sobre “La educación del cuerpo en la dictadura cívico-militar del Uruguay (1973-1985)”. En esta ocasión, me detengo en la idea de psicopolítica como batalla por las mentes y los espíritus, desarrollada por Buenaventura Caviglia Cámpora e introducida en la Revista El soldado en lo que se denominó Año de la Orientalidad (Uruguay, 1975). Caviglia Cámpora, en su combate contra el marxismo y el comunismo, sugiere que la guerra cambió de terreno: lo más importante ya no sucede en el plano de lo físico, sino de lo moral y espiritual; en ese terreno opera la psicopolítica, como principal instrumento de cooptación ideológica.

La revista es una publicación oficial del Centro Militar (Uruguay) y cuenta con 176 números aparecidos entre setiembre de 1974 y julio de 2009. El Centro Militar es una institución social fundada en 1903 que reúne a los Oficiales del Ejército y la Armada. El denominado “Año de la Orientalidad” forma parte de una estrategia re-fundacionalista desplegada durante la dictadura cívico-militar, en el marco de la celebración de los hechos históricos de 1825 vinculados a la independencia de la Provincia Oriental, más tarde, República Oriental del Uruguay. La estrategia implicó movilizar recursos simbólicos y materiales orientados a la afirmación de una identidad nacional, y se apoyó en la realización de conmemoraciones públicas caracterizadas por la exaltación patriótica (Cosse, Markarián, 1996, p. 18 y sig.).

Los números de El Soldado publicados en el año 1975 van del 5 al 13. Allí se pueden observar, de manera explícita e implícita, elementos que hacen a la educación del cuerpo. Desde la promoción de actividades deportivas, por la sensibilidad y el carácter que pudieran forjar, siempre dirigidos a la refundación de la nación y la patria, hasta las ideas y conceptos que forman parte de una discursividad en la que la relación entre cuerpo y alma o espíritu, es tomada como materia moldeable en la cual se podía grabar o tallar la Orientalidad. Si bien El Soldado es una publicación del Centro Militar, en varias ocasiones hay mensajes dirigidos a toda la población, explícitamente a la población civil.

La educación del cuerpo no es ajena a las diversas formas de dicotomización establecidas en la dictadura: lo nacional y lo extranjero, lo autóctono y lo foráneo, las raíces y lo novedoso y efímero. Así como el deporte podía afianzar un sentimiento de defensa de la Patria, la promoción del folclore, especialmente a través de la danza, podía afianzar el sentimiento nacionalista y de amor a la tierra, sus tradiciones y costumbres. Como indicaba Foucault (2005, p. 45- 46),

¹³⁰ Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: raumar.rodriguez@fhce.edu.uy

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. [...] ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?”

La expresión educación del cuerpo podría sugerir la necesidad de ir directamente a elementos específicos como la educación física, el deporte o la recreación. Sin embargo, en este trabajo he optado por comenzar explorando las expresiones implícitas y sutiles a partir de las cuales se va prefigurando el molde discursivo para que una educación del cuerpo sea posible y tenga un lugar definido. En este sentido, que se haya recurrido a una mística de la Orientalidad, que se utilicen metáforas biológicas para referirse a la patria y la Orientalidad, que se dé lugar a un “sentimiento” de Orientalidad, que se explicita una antítesis irreconciliable entre espiritualismo y materialismo o que se presente a la psicopolítica como batalla por las mentes y los espíritus, son elementos ideológicos y eventualmente conceptuales sin los cuales no se podría entender los límites dentro de los cuales funciona la educación del cuerpo.

Psicopolítica: la batalla por las mentes y los espíritus

Uno de los hallazgos más significativos en las páginas de *El Soldado* quizás sea la idea de psicopolítica. Esta idea es presentada por Buenaventura Caviglia Cámpora (1917-2007), quien integró la comisión directiva del Movimiento Nacional para la Defensa de la Libertad, presentada públicamente en 1958, convocando a la lucha contra el comunismo (Broquetas, 2015, 79-80). En 1972 y primer trimestre de 1973 Caviglia Cámpora fue asesor del Estado Mayor Conjunto (ESMACO) y luego integrante del Segundo Consejo de Estado, instalado en 1976 (Martínez, 2005, p. 265). Participó del III Congreso de la Confederación Anticomunista Latinoamericana, realizado en Asunción en 1977. Según Uval e Iglesias (2020) fue “una figura clave en la represión a sacerdotes católicos progresistas y miembro destacado del núcleo uruguayo de Tradición, Familia y Propiedad”. En julio de 1976, Caviglia Cámpora publicó en “Ejército. Revista de las armas y servicios” (Madrid) una reseña de su libro referido a la “guerra subversiva”: “Psicopolítica. Verdadera dimensión de la guerra subversiva”. El libro había sido publicado en Uruguay por Ediciones Azules en 1974.

En las páginas de *El Soldado*, la psicopolítica es presentada de la siguiente manera: “La Guerra Subversiva o Psicopolítica puede resumirse en una sola frase; ‘construir (insurgencia) o reconstruir (contrainsurgencia) una maquinaria política partiendo de la población’.” Allí se afirmaba también que el dominio de la población se obtiene “por medios psicopolíticos”, por una conjunción entre “ideología, praxis y psicotécnicas” (n. 12, p. 44)¹³¹. Esta era, según Caviglia Cámpora, el tipo de guerra que llevaba adelante el marxismo, definida de la siguiente manera: “Guerra Subversiva o Psicopolítica es la suma de actividades teóricas y prácticas desarrolladas en función de la estrategia general del comunismo, tendientes a concretar su designio de dominación mundial’, tal es una de las definiciones que parecen más acertadas. En ella es de destacar que esta guerra es guerra comunista; y lo es, primero, porque el agresor es el comunismo: la Guerra Psicopolítica radica en la intrínseca voluntad agresiva del comunismo de lograr la dominación mundial conquistando todo el orbe e imponiéndole su sistema; y lo es, en segundo lugar, porque el comunismo es el único que sabe emplear los métodos psicopolíticos de guerra.” (n. 10, p. 31).

¹³¹ Las referencias a la Revista *El Soldado* se harán indicando el número (n.) de la publicación, todas realizadas durante 1975.

La guerra psicopolítica “es un tipo especial de guerra que se caracteriza por **abarcarse la totalidad de los campos** y no sólo el militar” (n. 10, p.32); actúa mediante la “agresión subversiva”, un tipo de agresión que “**se fabrica, mediante el manipuleo psicológico e ideológico de la población**” y “que por ese medio puede ser lanzada a la violencia.” (n. 10, p. 31). “Los métodos psicopolíticos propiamente dichos” son “los métodos de violencia intelectual y moral pura”; se trata del “uso intensivo y primordial de la violencia moral, psicológica o intelectual accionada por psicotécnicas” y su objetivo es “**Dominar la población**” (n. 10, p.32).¹³²

Se trata de una guerra “sin ruido de armas” dice Caviglia Cámpora, con lo cual cambia la “naturaleza” de la guerra y sus “características”; se trata de una forma de guerra “desusada y muy ajena a lo propiamente militar”: “La Guerra Subversiva se entendería mejor si fuera considerada como **Guerra Psicopolítica** pues este concepto dice referencia a aspectos fundamentales que a la larga son decisivos y que incluso pueden subsistir con prescindencia de la violencia física o externa, como ocurre actualmente en nuestro país, en que esa violencia prácticamente ha desaparecido, prosiguiendo la guerra con intensidad pero en otros campos que el paramilitar y por medios estrictamente psicopolíticos” (n. 10, p.30).

El marxi-comunismo se habría servido de la psicopolítica “para mantener sujeto al pueblo”, al “desgraciado pueblo que un día cayó esclavizado” (...) “Hasta hoy no se conoce un solo caso en que un pueblo caído en manos del comunismo haya logrado recuperar su libertad.” (n. 12, p. 44). Un pueblo sujetado por el comunismo era un pueblo cuya moral había sido corroída por el marxi-comunismo; la corrosión de la moral es un arma importante del “Manual Comunista de Psicopolítica” (n. 9, p.19), ya que el marxismo impulsaba “la subversión moral, intelectual y religiosa de nuestro pueblo” (n. 9, p.19).

Por eso para Caviglia Cámpora no alcanzaba con la represión de los comunistas, sino que había que “estudiar seria y sistemáticamente” “las sutilezas de la psicopolítica marxista y (...) sus psicotécnicas” (n. 9, p.19). Sólo de esa manera se podría ganar “la batalla por las mentes, por erradicar el marxismo y la subversión de las mentes, de los espíritus” (n. 9, p.19). “Pero tengan presente tanto esas Fuerzas Armadas como el Gobierno de la República, que lo primero y primordial es la movilización moral de la población, que debe constituir un solo haz indestructible de corazones y de voluntades. Y que es aún muy grave la actual situación espiritual y moral de nuestro pueblo, vencida apenas la sedición violenta pero aún no destruida ni perturbado el ascendiente y dominio que ejerce la psicopolítica marxista y comunista. Psicopolítica marxi-comunista que en este problema de la Defensa Nacional reciba apoyo de cierta mentalidad subyacente- que propugna un falso pacifismo, un falso cosmopolitismo y un falso antimilitarismo, tanto más peligrosos cuanto que provienen de tiendas ‘democráticas’. Por todo ello y como conclusión, el Gobierno y las Fuerzas Armadas deben ser muy realistas y muy enérgicas, resolviéndose de una vez por todas a adentrarse en el novedoso campo de la lucha psicopolítica defensiva y ofensiva. Teniendo presente, sobre todo, la verdad a menudo olvidada de que el fin y a la postre, las ideas se combaten eficazmente sólo con ideas, y que la acción externa y formal del Estado tiene un límite de eficacia más allá del cual entramos en el campo reservado a la psicopolítica” (n. 9, p. 20).

Pero la crítica y rechazo no está dirigida solamente a “las filas antinacionales marxistas”, sino también “a los que sin tener vinculaciones —por lo menos directas y aparentes— con la subversión marxista, o aun posando de anticomunistas, sin embargo impulsan o permiten en muy variadas formas la corrupción intelectual y moral de las poblaciones del Mundo Libre. La pornografía y la inmoralidad, en la propaganda comercial, la radio, la televisión, pero muy especialmente en el cine y en el teatro, no son impulsadas por el comunismo sino por sus cómplices dentro del materialismo capitalista, debiendo destaparse particularmente el apoyo

¹³² Negritas en el original.

brindado por los grandes poderes de la alta finanza supranacional” (n. 9, p. 20). De esta manera se hace lugar al nacionalismo y una especie de anti-capitalismo corrosivo de la moral y las buenas costumbres, especialmente aquellas que hacen mella en las juventudes.

Elogiando la función del militar, Caviglia Cámpora decía: “Sin embargo, el militar no pertenece a una profesión liberal tan solo socialmente útil como la del médico, el abogado o el ingeniero civil. Su profesión es política porque está referida vitalmente a la Soberanía de la Nación, tanto en la guerra como en la paz-, porque la Fuerza Militar es parte constitutiva e indivisible del Poder Político del Estado: la fuerza que funda y sostiene la soberanía, el orden y la paz.” (n. 12, p. 46). “La misión de las Fuerzas Armadas no es otra que la defensa de lo esencial y permanente de la Patria, la defensa de los supremos intereses de la Nación. Por eso las FF.AA. no pueden concebirse sin la educación ético-política del militar, que lo prepara para morir y para llevar a otros hombres a la muerte en defensa de lo que hace a la esencia y fin de la Patria: su unidad, integridad de ser, su soberanía, su honor y las verdades que integran esa esencia y ese fin. Nada de lo cual es accidental ni puede quedar librado al capricho de mayorías transitorias” (n. 12, p. 46).

Consideraciones finales

En términos de una educación del cuerpo, la idea de psicopolítica es un elemento de la formación del espíritu, en consonancia con otras ideas y prácticas desplegadas durante la dictadura cívico-militar uruguaya, tal y como hemos visto en trabajos anteriores (Rodríguez Giménez, 2018).

Se ha dicho que la educación siempre es, de una manera u otra, intelectual, moral y física. Pero la idea de educación del cuerpo no responde a esta tripartición clásica, porque el cuerpo, distinto del organismo, es el cuerpo hablante del ser hablante, del parlêtre. Como sea que se lea, según la tripartición de la educación o desde el punto de vista de la educación del cuerpo, la psicopolítica es un instrumento dentro de un programa político

cultural dirigido a “las mentes y los espíritus” cuyo rasgo fundamental es la disputa moral e ideológica. En ese terreno, el de la psicopolítica, propone Caviglia Cámpora disputar con las mismas armas que su enemigo marxi-comunista. Si bien se refiere a la población en general, el blanco fundamental de este programa son los jóvenes por considerarlos permeables a las batallas ideológicas, cuando no ideológicamente vulnerables. Es de destacar que el que la profesión militar se considere una profesión política da cuenta de un modo de pensar las relaciones entre el mundo civil y el militar, así como la función militar en la vida pública.

El programa político-cultural que admite la posibilidad de una psicopolítica incluye diversas formas de dicotomización que, aunque no fundadas por la dictadura cívico-militar, fueron resaltadas y profundizadas en ese período: lo nacional y lo extranjero, lo autóctono y lo foráneo, las raíces esenciales y lo novedoso y efímero. Al “marxi-comunismo” la batalla psicopolítica responde desde una posición que es, finalmente, fuertemente identitaria, una cadena discursiva que une lo ideológico a la sangre (aunque no se la nombre explícitamente), en la medida en que la materia en la que se sostiene y articula una idea, una moral, unos rasgos culturales, no es otra cosa que el cuerpo, pero considerado en su anatomía y fisiología. La guerra psicopolítica, la guerra por las mentes y los espíritus, aunque suponga prescindir de la violencia física, es siempre, en última instancia, una guerra por los cuerpos. Explícitamente, la psicopolítica es la continuación de la guerra por otros medios. La vía idealista de análisis podría suponer que se trata de “mentes y espíritus”; la vía materialista no puede dejar de considerar que se trata, en última instancia, de los cuerpos. De los cuerpos, no de la sangre. Porque una posición que recurra al fundamento de cualquier esencia, y sin dudas la peor es la de la sangre, deja de ser política. Para que el cuerpo sea considerado políticamente no puede ser reducido a un organismo al cual se le acopla una mente y un espíritu. Para analizar la complejidad de la educación del cuerpo, la vía del cuerpo hablante, es decir, la del viviente tomado en el campo del significante, parece ser más adecuada.

Referencias

- Broquetas, M. (2015). La trama autoritaria: derechas y violencia en Uruguay (1958-1966). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Cosse, I., Markarián, V. (1996). 1975: Año de la Orientalidad. Identidad, memoria e historia en una dictadura. Montevideo: Trilce.
- Foucault, M. (2005). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.
- Martínez, V. (2005). Tiempos de dictadura. Hechos, voces, documentos. La represión y la resistencia día a día. Montevideo: Banda Oriental.
- Rodríguez Giménez, R. (28 de febrero-3 de marzo de 2018). Formación del espíritu y saber del cuerpo en la dictadura cívico-militar uruguaya (1973- 1985). [Ponencia]. XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Montevideo, Uruguay.
- Uval, N.; Iglesias Schneider, N. (7 de noviembre de 2020). El candidato de Cabildo Abierto a la intendencia de Artigas, Roque Moreira, participó en un Congreso de la Confederación Anticomunista Latinoamericana durante la dictadura. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2020/11/el-candidato-de-cabildo-abierto-a-la-intendencia-de-artigas-roque-moreira-participo-en-un-congreso-de-la-confederacion-anticomunista-latinoamericana-durante-la-dictadura/> Acceso: 15 set. 2022.

Represión y resistencia. La experiencia de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) ante la Dictadura Civil Militar chilena (1981-1987)

Repression and Resistance. The Experience of AGECH during the Chilean Civil-Military Dictatorship (1981-1987)

Isaías Vera¹³³

Palabras clave: Dictadura Cívico-Militar, AGECH, Sindicalismo Docente, Democratización, Políticas educacionales

Introducción

Las dictaduras cívico-militares —expresamos dictadura como cívico-militar y no como militar a secas para enunciar la participación de sectores civiles al interior de los regímenes autoritarios— instauradas en los países sudamericanos en la segunda mitad del siglo XX constituyeron sendos procesos transformadores que trastocaron la historia reciente de cada país, materializadas en políticas de Estado que reorganizaron la visión de la sociedad y de sus actores. Ejemplo de ello fueron las políticas educacionales, cuyo rol fundamental afectaría tanto la enseñanza como al profesorado y su articulación gremial.

Localmente, la necesidad de comprender la actitud del gremialismo docente chileno ante el complejo panorama que le recibe durante las últimas décadas del siglo XX, periodo donde converge un régimen autoritario que le diezma e instaura nuevos principios derivados del neoliberalismo, lleva a cuestionarnos este nuevo escenario nacional bajo la mirada de AGECH (Asociación Gremial de Educadores de Chile). Establecer que el presente trabajo se restringe hacia esta asociación por dos razones: a) La escasez de investigaciones que rescaten el actuar de AGECH durante la dictadura obligan a considerarla relevante de analizar; b) Representa una escisión del Colegio de Profesores y concentraría un profesorado de izquierdas, lo que podría representar una rearticulación del magisterio —entendamos Magisterio como concepto colectivo que engloba a todos aquellos trabajadores de la educación— fuera del colegiado profesional y de la mano de los partidos políticos opositores.

Ahora bien, corresponde ilustrar los términos teóricos que sustentarán este escrito. Por un lado, Antonio Gramsci (1985) en su concepto de Hegemonía se considera suplemento teórico relevante para entender el actuar político del Estado como enclave dominante, capacitado para concretar una nueva realidad social en base a aspectos ideológicos. La dictadura representa un tipo de dominación que se sostiene en sí misma no solo por el actuar represivo, sino también en base a transformaciones de todo orden, no solo con el fin de reorganizarse productivamente, sino en pos de construir una sociedad lo suficientemente capacitada para asimilar los cambios acontecidos. Y para conseguir esto, la clase al poder se impone y se reproduce al hegemonizar campos como la cultura. Por lo que termina siendo “[...] dominante de dos maneras, esto es, es “dirigente” y “dominante”. Es dirigente de las clases aliadas, es dominante de las clases adversarias” (p. 82), creando así una dicotomía entre opresor/oprimido.

Al tratar la cultura como eje de interés para la consolidación hegemónica, se rescatan los planteamientos de J.J. Brunner (1981), quien discute bajo postulados gramscianos, sobre la alternativa hegemónica que ofrece el autoritarismo en base a las transformaciones nacionales,

¹³³ Universidad de Chile, Santiago, Chile. Correo electrónico: isaias.verao@gmail.com

entrelazando sus ideas respecto al campo de la cultura, ya que es “donde se expresa la dirección sobre la sociedad y donde se asegura la mantención de un orden social” (p. 17). Y por lo mismo, una de las expresiones más fuertes de la cultura en sociedad lleva a considerar la educación en un sentido fundamental para la institucionalización del bloque autoritario. Por ello, se consideró objetivo primordial a intervenir desde arriba hacia abajo, en torno a estrategias y discursos ideológicos que la clase dominante consideraba necesarios de consolidar, es decir, la enseñanza era vista “como otra ‘trinchera’ que es necesario conquistar y limpiar, para luego mantenerla y transformarla conforme a la orientación del proceso revolucionario burgués” (Brunner, 1981, p. 108). Empero, la intervención de esta supraestructura significaba un replanteamiento y redirección de la dictadura en torno a la defensa y justificación de sus intereses. Y si creemos que AGECH podría haberse articulado estratégicamente frente a las políticas educativas consideradas como hegemónicas, es porque le asignamos una denominación como un actor social. Es decir, no es un ente pasivo frente a la aplicación de un conjunto de políticas y no busca sujetarse a las mismas, sino que posee voluntad y actúa en función de los intereses de sus miembros.

Como resultado, entenderemos las políticas estatales como la herramienta que sustenta la capacidad dominante del Estado hacia las clases subordinadas. Si bien las ideas de Brunner (1981) expresan la manera en que la dictadura se legitima socialmente bajo el campo cultural, las transformaciones estructurales contienen la expresión misma de la reorganización de la actual concepción del mundo, según criterios ideológicos del régimen, sin ápice de reemplazarla totalmente pero sí buscando combinar con eficacia los viejos y nuevos postulados teóricos. Por ello, tocan un punto determinante al comprender la manera en que el Estado articula e impone la enseñanza. Más aún si el Estado “es organizador de las relaciones capitalistas, en el sentido que tiende a articular y acolchar las relaciones entre clases y prestar cruciales elementos para la habitual reproducción de dichas relaciones” (O'Donnell, 1996, p. 15).

No es interés de este trabajo el realizar una evaluación de todo el fenómeno gremial sindical de los trabajadores antes y durante el régimen de Augusto Pinochet ni su relación, puesto que la producción académica existe y es amplia, sino que se plantea que AGECH habría resignificado los espacios de diálogo y resistencia del profesorado, a la par de articular las problemáticas del magisterio, considerado carente de posición y facultades para expresarse, frente a ello, propondría la creación de nuevos espacios de desarrollo docente así como de políticas de acción acordes al tiempo vivido. Se busca contribuir con una breve y concisa reconstrucción histórica del gremio; comparar la experiencia del Colegio de Profesores y de AGECH así como analizar el impacto que tuvo el gremio en el desarrollo de las demandas magisteriales. Y bajo una óptica más general, enriquecer los conocimientos existentes sobre el gremialismo docente durante la dictadura chilena, dotando de más sentido y fuerza la imagen del profesorado como actor de cambio en la sociedad.

Metodológicamente, este escrito se decanta por un análisis de tipo cualitativo, donde además de la producción historiográfica reciente en torno a la historia de la educación chilena, se consideraron fuentes primarias escritas producidas por la misma agrupación, destacando el análisis de boletines, actas, diarios y la revista “Signos”, publicada por AGECH entre 1984-85. También se realizarán entrevistas a exdirigentes del mismo gremio, siguiendo el método biográfico-narrativo. Se escoge este método bajo consideración de que mediante él, es posible captar de mejor forma el conocimiento genuino del sujeto histórico a partir de su experiencia vivida en un determinado tiempo y espacio, abordando de mejor manera la esencia de la práctica docente (Contreras y Pérez, 2010).

Expresar los resultados de la política represiva de la dictadura chilena desde 1973, cuyo objetivo específico serían aquellos militantes políticos de izquierda, lleva a entender como las estrategias de “depuración política” consolidaron un vendaval de violencia estatal, que Brunner (1981) concibe como parte de una intensa estrategia de control estatal por sobre el campo cultural. Las

cifras recopiladas por la Comisión de Verdad y Reconciliación en 1991 ilustran dicha represión en los primeros años de la dictadura: 56 profesores muertos por fuerzas del Estado, 38 catalogados como Detenidos-Desaparecidos y al menos 26 mil profesores exonerados en los primeros cinco meses del régimen pinochetista.

Ahora bien, también vale comprender lo que representa el movimiento gremial sindical del profesorado chileno, Núñez (1988) caracteriza los gremios docentes bajo tres dimensiones: económica-laboral, político-social y educacional, pero presenta que dependerán de las propias circunstancias históricas y del desarrollo de estos gremios lo que hará que se muevan hacia alguna dimensión específica, haciendo compleja —pero no imposible— la existencia de un ente que contenga las tres dimensiones. Por económica laboral expresamos la condición salarial propia de la labor del profesorado, históricamente evaluada como problemática docente y gran motivo por el cual existe la necesidad sindical, pese a que este arrastre mutualista suela constituir la monopolización sindical, algo que Núñez comparte y considera negativo para el desarrollo del magisterio. Por político-social, observamos al profesorado como actor relevante al interior de la comunidad donde existe, muchas veces asumiendo un papel político frente a los acontecimientos que experimenta, empujando a los colectivos a asumir posturas de acción política, sobre todo cuando el Estado ostenta una posición hegemónica tal, que existe un quiebre entre las demandas magisteriales y la disposición estatal para hacerse cargo. Mientras que educacionalmente, los colectivos expresan su preocupación hacia cuestiones de orden profesional, desde condiciones materiales hasta iniciativas de perfeccionamiento e innovación pedagógica. Sobre el caso del Magisterio chileno, rastreamos su composición como gremio de reivindicación, articulado en base a “la defensa de los intereses específicos de sus representados y la articulación y expresión de sus demandas más primarias” (Núñez, 1988, p. 17).

El espíritu sindical del Magisterio data de antes del Colegio de Profesores —en adelante, CdP—, creado bajo el DL N°678 de octubre de 1974, que por lo demás, representa el espíritu refundacional de la dictadura. El proyecto del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), confederación sindical que funcionó entre 1972-73 y que consiguió agrupar transversalmente las ramas de trabajadores de la educación pública fue uno de los ejemplos del sindicalismo docente chileno previos al golpe. Empero, iniciada la dictadura fue proscrita y reemplazada por el CdP. Y que las articulaciones de gremios docentes no son caso exclusivo de Chile, países como Argentina configuraron dinámicas similares incluso bajo regímenes autoritarios donde —salvaguardando sus diferencias— mencionamos someramente el caso de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), destacando sus vínculos de solidaridad con AGECH. Muestra de aquello expresa el boletín N°2 de AGECH-INTERNACIONAL, suplemento dirigido a “las Organizaciones Magisteriales del mundo, Organizaciones Sindicales y Culturales y a los educadores chilenos que se encuentran ausentes de nuestra patria” donde se detallan saludos y agradecimientos de CTERA frente al envío de documentos y reiteran el llamado a los esfuerzos conjuntos del Magisterio chileno para levantar un Estatuto Docente.

Un repaso hacia la articulación y funcionamiento del CdP permite ver que se trató de un gremio controlado por la dictadura, de tipo corporativista que dependía exclusivamente del Estado. No contó con la suficiente capacidad crítica ni significó una molestia para los quehaceres de la dictadura, contribuyendo a fijar los mecanismos de dominación y reproducción hegemónica. En síntesis, y combinando los aportes de Aliaga (2018) y Núñez (1988), el CdP constituye teóricamente un rol intermediario entre docentes y Estado, mas posee una limitada capacidad real de conseguir cambios suficientes —pese a componer en sí, tanto al mismo gremio como a las fuerzas que ostentaban el poder— convirtiéndose en transmisor de las políticas oficiales, careciendo de autonomía y capacidad para levantar proyecto propio, lo que no hacía valer su

responsabilidad social en la defensa de la docencia considerada oprimida.

Frente a esta incapacidad del CdP, en 1981, 31 educadores militantes de izquierda de varias regiones del país se congregan en Santiago y fundan, aprovechándose de un resquicio legal bajo el Decreto Ley N°36321 que terminaba la obligatoriedad de inscripción al interior de un Colegio Profesional para ejercer las funciones, una organización paralela capacitada para recibir cotización voluntaria de sus afiliados, conocida como Asociación Gremial de Educadores de Chile.

La constitución de una nueva organización docente conllevó tanto a un movimiento paulatino —pero en aumento— de docentes afiliados que simpatizaban con este proyecto rupturista, como al surgimiento de una voluntad ‘democratizadora’ para con el controlado Colegio de Profesores. Al pasar los años, AGECH perfila su postura opositora al régimen en cuanto a la lucha democrática y la búsqueda de justicia frente al hostigamiento y violaciones a los DD.HH. contra el Magisterio, que iban desde amedrentamiento y cárcel hasta el secuestro, tortura y asesinato. Tristemente célebres son los acontecimientos de 1985 donde ocurre el secuestro y degollamiento de Manuel Guerrero Ceballos, presidente del Consejo Metropolitano de AGECH, junto a otros dos militantes comunistas por parte de agentes del Estado, conocido como Caso Degollados. Al mismo tiempo, se allanó la principal sede de AGECH, encarcelando a varios de sus dirigentes.

Si bien es plausible pensar que acciones punitivas como estas, características del régimen dictatorial, mermarían los esfuerzos organizativos, el despliegue disciplinario de los militantes agechianos permitió continuar en su crecimiento y convocatoria con las masas, ejemplo de ello fueron las sendas protestas y ayunos en solidaridad con familiares de Guerrero, así como la constitución gremial de una Comisión de Derechos Humanos, cuyo primer boletín en 1987 levantaba la necesidad magisterial de denunciar los atropellos sufridos, construyendo una plataforma común e innegociable, cuyos puntos básicos eran: la disolución de la Central Nacional de Informaciones (CNI) y de aquellos organismos de represión política; juicio a los perpetradores de crímenes contra los DD.HH; liberación de profesores encarcelados; término al exilio y claridad en torno a la situación de docentes detenidos-desaparecidos y ejecutados.

No solamente tomaría causa importante en cuestiones referentes a DD.HH., también discutiría asuntos como la descentralización educacional —proceso llevado a cabo por la dictadura como parte de sus transformaciones educacionales—, que personeros como Fernando Azula, dirigente agechiano del Consejo Regional Metropolitano, declaraban para 1984 como “un retroceso de gigantescas magnitudes y un daño medular a la educación chilena”. Pese a ello, no fue mucho lo que pudieron hacer para detener dicho proceso, pero siempre buscaron patentar su malestar. Igualmente asumían plataformas magisteriales que consideraban de interés, la cuarta Asamblea Nacional agechiana de 1985 expresa sus pretensiones como:

“desarrollar y madurar nuestra propia plataforma educacional, la construcción de un movimiento pedagógico transformador, la organización participativa de padres y apoderados en la Escuela, [...] impulsar mesas de concertación educacional que incorporen a otros sectores y organismos de la comunidad que deberán conducirnos a un Congreso Nacional Educacional con la participación de toda la comunidad y bajo la dirección del Magisterio organizado”.

Su compromiso con el magisterio se mueve por las tres aristas que mencionaba Núñez (1988), incluso destacamos el desarrollo de actividades pedagógicas como la “Capacitación Sindical de la Mujer Profesora” en 1986, dando cuenta de una AGECH que se contiene en sí misma como voz de un profesorado maltrecho. Tan solo cuando el oficialismo abandona el control del CdP (1974-1985) tras el triunfo de la lista encabezada por la oposición, se define en la VI Asamblea Nacional Ordinaria de 1987, bajo participación de al menos 100 delegados, “la disolución de la AGECH,

entendiendo que esta medida es una forma resuelta de ir a la concreción de la unidad orgánica del Magisterio”, significando su disolución pacífica y sometimiento de fuerzas al CdP, permitiéndoles trabajar en nombre de la unidad frente a las coyunturas político-educacionales del país, pero también expresando un gran freno de la posición más rupturista y audaz del profesorado militante.

Conclusiones preliminares

La instalación de la Dictadura cívico-militar chilena significó un proceso a dos caras para el cuerpo docente, que podemos estructurar como depuradora y refundacional. Depuradora en el sentido que suprimió la capacidad organizativa del profesorado, partiendo por la cancelación de la personalidad jurídica del SUTE, encabezando una ofensiva contra el magisterio, ahora sumiso en su capacidad articuladora y debilitado en torno a la persecución sistemática de sus personalidades por el Estado, como exdirigentes del SUTE. Refundacional porque la dictadura planteó la necesidad de crear una nueva organización capaz de cubrir el territorio nacional y donde el profesorado debía ser obligatoriamente afiliado, facilitando así el proyecto del régimen, y que controlaría mediante una dirigencia designada. Para concebir esto, fue necesario la concatenación del sector civil-intelectual con los militares para conducir un anteproyecto catalizado en la estructuración del CdP. Por lo mismo, sostenemos que la consolidación de AGECH expresa un sentir desde un profesorado politizado y militante izquierdista frente a la labor del CdP, pero no deja de lado cuestiones estructurales que afectan a los docentes, como la articulación de políticas estatales basados en la descentralización y privatización de la enseñanza.

Bajo dicha consideración, AGECH es una estrategia organizativa por parte del profesorado joven, presentándose como alternativa ‘fuera del Colegio de Profesores’, paralela a una moderada que buscaba cambiar internamente al CdP. El proyecto agechiano articulado en pos de situaciones que afectaron al magisterio, le representó en tiempos donde las paupérrimas condiciones laborales — ciclos de despidos masivos hasta pagos desfasados e incompletos— ya no daban abasto. Todo esto es reflejo de un quehacer inscrito bajo las tres dimensiones de Núñez, superando la mera esfera discursiva y conduciendo acciones de presión fomentadas por militantes mejor formados políticamente, como paros parciales, ayunos nacionales, ollas comunes y mítines de docentes cesantes o manifestaciones y jornadas de protesta, así como realización de seminarios y cursos de perfeccionamiento que contribuye a crear contrahegemonías para con el régimen y el CdP. En síntesis, la articulación de la AGECH no solo colaboró en el aumento de la participación magisterial al interior de las movilizaciones sociales-populares o la reorganización del movimiento docente sino que también significó la emergencia de un nuevo entramado de redes basadas en la articulación política capaces de cuestionar la dominación hegemónica del régimen.

Referencias

- Aliaga, R. (2018). Subordinación, diálogo y movilización: un ejercicio de periodización de la historia reciente del Colegio de Profesores de Chile (1974-2016). Universidad Nacional de Córdoba.
- Brunner, J. (1981). La cultura autoritaria en Chile. Santiago de Chile, FLACSO.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (comps.), Investigar la experiencia educativa (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (1985). Cuadernos de la cárcel. Tomo I. México: Ediciones Era S.A.
- Núñez, I. (1988). Las organizaciones de maestros y las políticas educacionales en América Latina. En Vera, R. y Núñez, I., Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento. Santiago: PIIE Estudios.
- O'Donnell, G. (1996). El Estado burocrático autoritario 1966-1973: triunfos, derrotas y crisis. Argentina: Prometeo Libros.

La formación en Investigación del Licenciado en Ciencias de la Educación (1976-1983) en la Universidad Nacional de San Luis.

Sus efectos en los Trabajos Finales de la Carrera

The training in Research of the Graduate in Education Sciences (1976-1983) at the National University of San Luis. Its effects on the Final Projects of the career

María Soledad Martínez¹³⁴

Introducción:

El presente escrito, forma parte de los avances del trabajo final de Maestría, titulado “Las políticas educativas en la investigación en Ciencias Humanas. Sus efectos en la carrera de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (1976- 1983)”

Las operaciones estratégicas de control, vaciamiento, vigilancia, disciplinamiento, represión, censura y depuración llevadas a cabo por la última dictadura cívico militar en nuestro país (1976-1983), afectaron de modo singular a los sujetos, así como también a las políticas culturales y educativas implementadas durante este periodo.

En el caso de las universidades, la intervención marcó la ruptura de tradiciones de pensamiento, la desaparición y persecución física de estudiantes, docentes, autoridades y no docentes, la modificación y eliminación de planes de estudio y asignaturas, y el establecimiento de nuevas normativas con el propósito de disciplinar y controlar bajo un nuevo régimen de veridicción (saber) y jurisdicción (hacer).

Con el propósito de poder develar cómo era la formación en investigación que recibía el Licenciado en Ciencias de la Educación en la UNSL, se trabajó con diversas fuentes testimoniales documentales, tales como: resoluciones, ordenanzas, estatutos universitarios, planes de estudio, programas y trabajos finales de tesis. En esta ocasión, se presentará el análisis realizado de los Trabajos finales de tesis, elaborados por los estudiantes de la mencionada carrera, durante el periodo 1976-1983.

Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación realizadas durante el período 1976- 1983

Las tesis realizadas por los estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis se encuentran alojadas en la Biblioteca Universitaria “Antonio Esteban Agüero”. Con respecto a las tesis consultadas, debido al tiempo transcurrido desde su presentación, y a la falta de condiciones estructurales de resguardo de la documentación, algunas de ellas se encuentran en muy mal estado, deterioradas e ilegibles por partes. A su vez, no todas cuentan con los mismos apartados, son diferentes en extensión y muchas de ellas no explicitan datos importantes como, por ejemplo, quien fue el director, o el número de resolución de aprobación.

Las tesis de Licenciaturas encontradas en la Biblioteca del periodo objeto de estudio, fueron un total de 36, de las cuales 31 fueron realizadas por mujeres, mientras que sólo 5 fueron escritas por varones.

En relación a los temas objeto de estudio seleccionados por los estudiantes, se identifica una recurrencia en la investigación de ciertos objetos, entre ellos: logro de objetivos educacionales, rendimiento escolar, investigación comparada, bases y fundamentos para la construcción de pruebas de medición y evaluación del rendimiento escolar, y elaboración, aplicación y análisis de

¹³⁴ Universidad nacional de San Luis, Argentina. Proyecto de Investigación “Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas”. Correo electrónico: martinezmaria-soledad91@gmail.com

escala de actitudes. La singularidad en la selección de los temas de investigación, no es coincidencia, sino que responde a la formación cuantitativa recibida en el campo de las metodologías, analizado anteriormente; al umbral epistemológico reinante en la época.

Por otro lado, algo que remarcar es que hay tesis que no tienen relación alguna con las incumbencias del título o con el campo educativo, como “La utilización del tiempo libre de las internas del Hogar Buen Pastor de San Luis” o “Las incidencias de la sociedad industrial en las aspiraciones de una comunidad Toba establecida en la ciudad de Resistencia Chaco”. A partir de lo analizado, podemos explicitar que esta decisión de seleccionar objetos de estudio que no forman parte del campo educativo, tiene que ver con las condiciones de posibilidad existentes, investigando temas que no impliquen un “riesgo”, que no “comprometan” al estudiante.

En cuanto a los profesores elegidos por los estudiantes, para ser directores de tesis, pudimos evidenciar que se presenta una recurrencia en la elección de los mismos, entre los cuales se destacan: Eva Mikusinski, Pedro Lafourcade, Rodolfo Montoya, Osvaldo Montoya, Luis Anastasi y German Arias.

Dicha recurrencia, se relaciona con la formación de los profesores, German Arias y Osvaldo Montoya, eran los profesores responsables de las Metodologías II y III, respectivamente, ambos Licenciados en Psicología, Profesores de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología, y Licenciados en Pedagogía; la profesora Eva Mikusinski, Licenciada y Doctora en Psicología; Pedro Lafourcade Doctor en Filosofía y Letras; Rodolfo Montoya Lic. en Pedagogía y Luis Anastasi. Licenciado en Pedagogía.

Criterios de Transformación para emprender un estudio de los discursos de las tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSL

Teniendo en cuenta algunos de los interrogantes planteados inicialmente en esta indagación acerca de ¿Cuáles fueron los efectos del dispositivo autoritario de la UNSL, en las políticas educativas en investigación? ¿Qué tipo de licenciado en educación se pretendía formar?, ¿Cuáles eran los discursos que circulaban en la época en cuanto a la formación de un Licenciado en Educación? y ¿Qué enunciados se pueden identificar de manera regular en los trabajos finales de los estudiantes?, se emprenderá una analítica del discurso haciendo uso de algunos conceptos que nos propone el abordaje de la historia de las prácticas educativas.

Conocer el campo discursivo de la formación en investigación del pedagogo, nos permitirá dilucidar y desentrañar todo aquello que en una época se pudo decir y hacer, encontrando su condición de posibilidad en unas relaciones de poder y saber que orientaron, condicionaron, impulsaron y, en definitiva, propusieron no sólo prácticas discursivas, sino también prácticas no discursivas.

La utilización de criterios de análisis del discurso, nos permitirá individualizar los discursos, detectando y sistematizando sus caracteres propios; dando lugar a la sustitución de los temas de la historia totalizante por análisis diferenciados. A su vez, nos ayudarán a describir como la episteme de una época no es la suma de sus conocimientos, o el estilo general de sus investigaciones, sino la desviación, las distancias, las oposiciones y diferencias.

En este sentido, se realizó un relevamiento minucioso de los trabajos finales de tesis, cuyos hallazgos se encontraban dispersos en la Biblioteca Central “Esteban Antonio Agüero” de la Universidad Nacional de San Luis. Asimismo, el estado de conservación de alguno de los ejemplares encontrados presentaba un deterioro casi ilegible que dificultaba la lectura y recuperación de esos documentos. No obstante ello, se procedió a seleccionar aquellos trabajos que tomaban como objeto de estudio el nivel educativo primario. De los siete trabajos identificados sobre el nivel, se tomaron como objeto de estudio, tres de las cuales presentaban en

su estructura los mismos apartados necesarios para realizar el análisis (introducción, objetivos, metodología, desarrollo, conclusión, bibliografía). El resto de los trabajos no presentaban dichos apartados.

- “Exploración de las posibilidades de medir la eficacia de las escuelas primarias comunes mediante el análisis de cohortes”.
- “Técnicas de supervisión, empleadas por supervisores de escuelas primarias de la provincia de San Luis”.
- “Actitudes de los niños hacia la escuela”.

Tesis N°1: Exploración de las posibilidades de medir la eficacia de las escuelas primarias comunes mediante el análisis de cohortes.

El trabajo de investigación denominado “Exploración de las posibilidades de medir la eficacia de las escuelas primarias comunes mediante el análisis de cohortes”, fue realizado por la estudiante Ángela Renee Iturrioz, en el año 1979, dirigido por el Profesor Luis Anastasi.

En cuanto a la organización y estructuración de dicho trabajo, el mismo presenta un total de 39 páginas, contando con los siguientes apartados: Índice, Introducción, Objetivos, Planteo del Problema, Origen y Recolección de los Datos, Elaboración de los Datos, Análisis de los Resultados, Conclusiones, Anexo I Cuadros y Gráficos, Anexo II Plantilla de Recolección y por ultimo Bibliografía.

En cuanto al planteo del problema, la tesista hace referencia a la necesidad que tienen la Administración y el Planeamiento de la educación, de medir la eficacia de los establecimientos educacionales, por lo que se propone investigar la posibilidad de utilizar un conocido instrumento del nivel macroinstitucional, el análisis de cohortes, para medir la eficacia de ciertos establecimientos educacionales de la provincia de San Luis.

En relación a la bibliografía utilizada, enuncia ocho textos, entre ellos, dos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, sobre el rendimiento cuantitativo del nivel primario y otro sobre indicadores de rendimiento. Asimismo, aborda el planeamiento educacional a partir de los textos de Schiefelbein, Romero Lozano, Aguilar y Block. Por último, utiliza dos diccionarios, uno ilustrado de Sopena de la Lengua Española, y el otro es un diccionario demográfico plurilingüe de las Naciones Unidas.

Es evidente, tal como lo explicita el título de la tesis, que las unidades discursivas a lo largo del escrito son dos, por un lado, la “medición”, y por otro la “eficacia” de escuelas de nivel primario de la provincia de San Luis. El medir la eficacia en las instituciones educativas, fue una práctica común durante el periodo de la última dictadura cívico militar, que acontecían con el propósito de programar conductas, producir sujetos, consecuente con la Ley universitaria dispuesta por la Junta Militar, la cual:

“...tendía a superar los errores y las desviaciones pasadas, entiende a la República que necesita formar profesionales con un nuevo bagaje de conocimientos científicos, pero además ciudadanos que sepan devolver a la sociedad, mediante un desempeño eficaz y responsable, los esfuerzos hechos por ella en orden a su capacitación superior.” (Kaufmann 2017, p.176).

Tesis N°2: “Técnicas de supervisión, empleadas por supervisores de escuelas primarias de la provincia de San Luis”.

El siguiente trabajo de tesis, fue realizado por la estudiante Miryam Helen Riccobelli y dirigido por el Licenciado German Arias, en el año 1982 para acceder al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación.

La tesista junto con su director, se propone realizar un análisis exploratorio descriptivo sobre

“técnicas de supervisión, empleadas por supervisores de escuelas primarias de la provincia de San Luis”. La población de la muestra será el total de supervisores seccionales de escuelas primarias comunes de la provincia, quedando excluidos los correspondientes a materias especiales y supervisores generales.

En cuanto a la bibliografía utilizada, se mencionan un total de 14 textos, entre los cuales, podemos mencionar el texto de Douglas “Organización escolar moderna”, el escrito por Katz “Psicología Social de las organizaciones”, y el de Lemus “Administración, dirección y supervisión escolar”.

Se evidencia, que el presente trabajo es una producción descriptiva, teórica, no dando cuenta de la función efectiva que cumplían los supervisores en ese momento en la provincia de San Luis. Entendemos que esta elección se fundamenta, en la necesidad de resguardo personal, teniendo presente las líneas de visibilidad y enunciación del dispositivo autoritario.

Por último, es necesario tener presente que, durante el periodo investigado, la supervisión, utilizada como sinónimo de inspección en el ámbito educativo, fue una de las prácticas educativas que acontecieron con mayor recurrencia. Las instituciones educativas, por ser un espacio de producción de conocimientos y circulación de saberes, eran consideradas un ámbito de potencial amenaza y, al mismo tiempo, un dispositivo de disciplinamiento social que debía ser observado y vigilado. En este sentido, la vigilancia y el control sobre el pensamiento y la conducta de estudiantes, docentes, no docentes y autoridades fue un rasgo común del periodo, concibiendo al cuerpo como objeto y blanco de poder. “Vigilar pasa a ser entonces una función definida, pero que debe formar parte integrante del proceso de producción; debe acompañarlo en toda su duración. Se hace indispensable un personal especializado, constantemente presente.” (Foucault, 2002:162).

Tesis N°3: “Actitudes de los niños hacia la escuela”

El presente trabajo de tesis, fue elaborado por la estudiante Ana Lia Cometta, y dirigido por el Profesor Pedro Lafourcade, en el año 1976 para acceder al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación.

El propósito de este trabajo es dar cuenta si las innovaciones introducidas en el sistema curricular de alguna de las escuelas afectadas al programa de Innovación e

Investigación Curricular, son capaces de producir un cambio en las actitudes de los alumnos que a ella concurren, en comparación con las actitudes de los alumnos que concurren a otras escuelas no participantes del programa. La investigación permitirá llegar a la conclusión sobre la situación de cada escuela, es decir, en qué medida la escuela contribuyó a la modificación de las actitudes de sus alumnos de manera positiva, y en caso contrario tomar los recaudos necesarios para lograrlos.

En cuanto al apartado de bibliografía, el mismo es muy breve, sólo se mencionan 3 autores, Triandis, Cortada de Kohan y Garret. Sin embargo, en el cuerpo del trabajo se pueden identificar otros autores no mencionados en dicho apartado, tales como: Allport, Lange, Smith, Bruner y White.

En dicho trabajo final, se advierte una psicologización del campo educativo. Es decir, teorías provenientes del campo de la Psicología, se reactualizaron, instalaron y comenzaron a circular en los discursos y prácticas educativas.

A modo de cierre...

Con este trabajo, se intentó analizar la emergencia discursiva de los enunciados que figuraban en los trabajos de investigación tomados como objetos de estudio, de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. En dichos trabajos identificamos recurrencias de enunciados como el de medición, supervisión y eficacia que se correlacionan en el discurso educativo, y que operan desde una polivalencia táctica del discurso para legitimar y fundamentar dichos discursos.

Para dar cuenta de este entramado discursivo recuperamos fragmentos de una entrevista realizada al profesor de la carrera de Ciencias de la Educación, Osvaldo Montoya. El entrevistado relata cómo fue su experiencia como docente de los espacios de Metodología de la Investigación durante el período 1976-1983.

En su relato se evidencia que los objetos de estudio de las tesis seleccionadas para analizar en este apartado, se relacionan estrechamente con la formación recibida por el Licenciado en Educación, acordes con las programaciones de conductas que se intentaban promover durante la última dictadura cívico militar. Según lo expresado por el profesor Montoya de la asignatura Metodología II :

“...yo vengo haciendo investigación desde los años sesenta no cierto, pero un día no existían más ni los incentivos, ni la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad, y después hubo un periodo en que no se pudo investigar, que fue todo el periodo del gobierno militar prácticamente la investigación estuvo neutralizada, sí se podía investigar eran cuestiones muy tecnologías, técnicas, muy específicas...”.

Tal como lo menciona el profesor, la elección de los temas a investigar no era algo azaroso, o en relación a intereses del tesista, sino que tenía que ver con la dimensión del saber del dispositivo autoritario, con los umbrales epistemológicos vigentes durante este periodo. dan cuenta de una psicologización y cuantificación del campo educativo. En este sentido, en palabras de Montoya la enseñanza de las metodologías giraba en torno a que se:

“...tenía que dar cuestiones vinculada a los Test, bueno los Test pueden ser utilizados con una orientación determinada discrecional, selectiva, discriminatoria etc...siempre me interesé por la pedagogía y la psicología más alguna otra situación particular familiar que me llevó a interesarme por las cuestiones vinculadas a la psicología y la psiquiatría, de hecho entré en la carrera y me interesaba la carrera de Psicología, el primer título fue Profesor de Pedagogía y Psicología, pero luego la carrera que hice fue la de psicología. Luego, como ayudante alumno yo calcé en la cátedra de estadísticas porque tenía una buena formación matemática, porque me gustaba la matemática y porque en general, a la gente de ciencias humanas no les gusta la estadística, entonces entré allí y pude coordinar a través de esta asignatura mis dos intereses, mi interés matemático y mi interés pedagógico- psicológico...”

En su gran mayoría como se puede constatar en el relato, los contenidos enseñados giraban en torno a enunciados que provenían del campo de la psicología y estadística, siendo estos los blancos de poder-saber que se visibilizan en la formación del licenciado.

“...Por ejemplo, tuve un contacto con gente que era de matemáticas y que me pudieron brindar una fundamentación de las técnicas estadísticas para enseñarlas. Gente que estaba vinculada a problemas de aplicación de las técnicas estadísticas en el ámbito macro educativo y micro-educativo o cuestiones que tenían que ver con las técnicas Psicométricas. Recuerdo que me tocó dar Roschard, que es una técnica específicamente psicológica, por lo cual estuve yendo durante unos meses a la Asociación Argentina de Roschard, donde la directora me daba cursos especiales lo cual me significaba viajar todas las semanas a Bs. As...”

Se advierte, en definitiva, una regularidad discursiva de enunciados que evidencian la legitimación de determinados saberes para producir un efecto en las conductas de los sujetos en formación.

Podemos decir que dichos saberes producidos en esta época, tienden a fortalecer la instrucción técnica e instrumental, para garantizar la experticia en la resolución de problemas en el ámbito educativo, apostando a la formación de un pedagogo acrítico, mero ejecutor de técnicas y medios, con una clara orientación aplicacionista de saberes que subsumían y orientaban la práctica docente hacia un aprendizaje conducido estratégicamente orientado y sometido a una evaluación basada solamente en el rendimiento y capacidad del alumno, dejando por fuera las tramas políticas, sociales y subjetivas que se ponen en juego en el espacio de la formación.

Referencias

- Kaufmann, C., (2017): Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983). Tomo 1. Buenos Aires, Argentina. Ed. Miño y Dávila.
- Foucault, Michel (2002) Arqueología del saber. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo XXI.

La Trayectoria Académica de Martha Fourcade en la creación y cierre de la carrera de Trabajo Social en la UNSL (1974-1976)

The Academic Trajectory of Martha Fourcade in the creation and closing of the Social Work career at UNSL (1974-1976)

Carla Silvina Deheza¹³⁵

Palabras clave: Mujer - Trayectoria Académica – Universidad – Trabajo Social. Universidad

Contenido

El escrito es uno de los primeros acercamientos al tema de investigación y tiene por objetivo recuperar la experiencia educativa de la profesora Martha Fourcade, para lo cual recurrimos a la técnica de la entrevista en profundidad. Entendiendo que el testimonio en primera persona nos posibilita indagar sobre los efectos que ejerció en la trayectoria profesional de la profesora Fourcade tanto la creación de la licenciatura en servicio social como su cierre impuesto con la Dictadura Cívico-Eclesiástico Militar.

En efecto, la trabajadora social tuvo un papel central en la creación y el desarrollo de carrera de servicio social durante la década de los años '70 en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Estuvo en la confección de la curricula, fue alumna después de la licenciatura y finalmente sufrió la cesantía en sus funciones laborales por el régimen militar, a lo que se sumó la experiencia trágica de la pérdida de compañeros y compañeras de cursada. Esto significó, en palabras de Martha, el “desgarramiento de esos soportes que se tiene en la vida”, entre ellos el vínculo que estableció con su profesor, el docente Luis María Frum, asesinado por la dictadura.

Indagar en la trayectoria intelectual de la profesora supone comprender que la experiencia, como dice Michel Foucault, “es algo que se vive solo” pero cuyo efecto completo se materializa cuando el individuo logra superar la subjetividad pura. En este sentido resulta fundamental que otros puedan encontrarse con dicha experiencia, no “exactamente reexperimentarla, sino al menos cruzarse en el camino con ella, o seguir sus huellas” (Foucault, 2003:17).

Siguiendo esta línea de pensamiento entendemos que, dar cuenta de la experiencia académica de la docente, no es solo analizar su proceso de constitución subjetiva y por lo tanto singular; sino también, una manera de visibilizar los aportes que las mujeres han realizado al campo de la Historia de la Educación en nuestra provincia.

Dicho esto, consideramos necesario comprender las condiciones de posibilidad histórica que le permitieron a nuestra entrevistada una forma específica de intervención en el espacio público local. Lo que nos obliga a enunciar brevemente la importancia que tuvo la carrera de trabajo social tanto en el plano local, como a nivel nacional.

La Carrera de Trabajo Social Durante la Década de los '70

La carrera en trabajo social reviste especial. Se crea en 1974 por Ordenanza 30/74 y va a funcionar en la ciudad de Villa Mercedes, sede la de Universidad Nacional de San Luis, durante el breve periodo democrático y la activa politización de diferentes sectores de la población, nos referimos a un clima sociopolítico signado por la transformación revolucionaria: la

¹³⁵ PROICO N°04-2320 FCH-UNSL, San Luis, Argentina. Correo electrónico: deheza.carla@sanluis.edu.ar

Revolución cubana, el fin de la Guerra de Vietnam, la Revolución cultural en la China comunista (1966), el asesinato del “Che” (1967), la Primavera de Praga (Checoslovaquia, 1968), la Rebelión estudiantil en Francia (mayo del '68), el Gobierno socialista de Salvador Allende en Chile (1970), fueron algunos de los acontecimientos que llevaron a una significativa radicalización de importantes sectores de la población.

La Universidad no fue ajena al clima de ebullición social, política y cultural que demandaba un “hombre nuevo”. Ella debía insertarse en el proceso de liberación orientado a la búsqueda de las vías de emancipación de los pueblos que requería la existencia de sujetos cada vez más comprometidos con la realidad. De hecho, uno de los objetivos de la carrera de Servicio Social señalaba la necesidad de lograr “un profesional capacitado para contribuir con conocimientos científicos en el proceso de formación de un hombre nuevo en una nueva sociedad, proceso en que el actor principal es el pueblo” (Ordenanza N°30/74 ART 1).

Sumado a esto, debe señalarse el impacto que tuvo en la disciplina la irrupción del llamado Movimiento de Reconceptualización. Este implicó un profundo replanteo de los fundamentos éticos, teóricos, metodológicos y operativos que eran la base del ejercicio profesional en trabajo social. El objetivo, en palabras de Riveros y Martínez, era

“generar un Trabajo Social netamente latinoamericano, es decir, que diera respuesta a las particularidades del continente. Así, esta renovación profesional permitió abrir nuevas perspectivas, reflexiones, análisis y debates sobre el quehacer profesional buscando para ello, diferentes insumos teóricos y prácticos en el ámbito de las Ciencias Sociales” (Riveros y Martínez, 2018:349).

La Reconceptualización reconocía que la dependencia de los grandes centros político económicos provocaba injusticias en América Latina, y que por lo tanto era necesario un auténtico trabajo social que diera respuestas a esta situación y contribuyera a una sociedad más justa. Sus postulados cuestionaban y criticaban al desarrollo histórico que la profesión había tenido hasta ese momento y eso la convirtió en blanco de ataque de las fuerzas represivas.

Así pues, ya instaurado el Golpe Militar, en mayo de 1976 se cerró la carrera bajo el argumento de la escasa demanda ocupacional (Ordenanza N°17/76), sus profesores y alumnos fueron perseguidos y cesanteados. La maquinaria del poder represivo se cobró unas semanas después la vida del profesor Luis María Frum docente de esa casa de estudios e importante referente del Movimiento de Reconceptualización. Frum fue secuestrado de su domicilio el 19 de junio y hallado muerto un día después con signos de tortura.

En suma, se puso en marcha un dispositivo montado para acallar cualquier disidencia bajo la amenaza real de desaparición o muerte. Y esto tendrá múltiples víctimas, entre ellas quienes debieron partir al exilio o quienes debieron sufrir el “exilio interno” como es el caso de nuestra entrevistada.

La experiencia de la profesora Martha Fourcade.

La profesora Martha Elena Fourcade nació en San Luis en 1944 y cursó sus estudios primarios y secundarios en la misma provincia. Se recibió de asistente social en Escuela Superior de Servicio Social “Pío XII”, una Universidad privada confesional.

Entre 1966 y 1975 trabajó en el Centro de Rehabilitación del Lisiado. Paralelamente, en 1968 fue llamada para colaborar en el departamento psicopedagógico de la Escuela Juan Pascual Pringles, dependiente de la Universidad. En 1972 organizó el departamento de servicio social y, junto a un grupo de adolescentes que coordinaba, conformaron el Movimiento de Integración Social (MO.IN.SO) Algunos de los y las jóvenes de ese grupo fueron perseguidos en los años de la

dictadura cívico militar e incluso uno de ellos, Pedro Valentín Ledesma, continúa desaparecido. En 1973 ocupó el cargo de Directora en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Luis. Esta oficina funcionó en el marco de la Secretaría de Bienestar Estudiantil y contó con un equipo de cuatro asistentes sociales. Que la docente haya logrado ocupar ese puesto, nos da indicios del rol protagónico que iban adquiriendo las mujeres dentro del espacio universitario y no es un dato menor teniendo en cuenta que el ingreso masivo de ellas se había producido apenas una década antes. De acuerdo a las investigaciones de Barrancos, en la década del 60 se produce una feminización de la matrícula tanto en las grandes universidades como en las del interior del País, y, según la historiadora “en la experiencia internacional, al menos en América Latina, también se registró una predominancia de las orientaciones sociales y humanísticas por parte de las jóvenes” (Barrancos, 2007:221).

Además, la puesta en marcha de ese Departamento fue posible gracias a la creación de Universidad Nacional de San Luis el 10 de mayo de 1973 mediante la ley N° 20.365 que hasta entonces dependía de Universidad Nacional de Cuyo. Su funcionamiento implicó un conjunto de transformaciones estructurales y normativas posibilitadas por su rector, el Profesor Mauricio López que asumió la dirección en 1974 (Decreto Nacional N°1223/74). En su gestión, nos señala Riveros, es posible reconocer “su vocación y recurrente preocupación por instalar una universidad democrática en la que el diálogo entre los diferentes actores involucrados en el proceso pedagógico fue su principal herramienta de transformación” (Riveros, 2023:5).

La nueva Universidad quedó organizada en dos complejos: el de San Luis y el de Villa Mercedes y se consignó la apertura de varias carreras, entre ellas las de Servicio Social.

Martha recuerda con emoción las jornadas de trabajo de esos días

“¡Se suspendieron las clases!, y en las aulas docentes, estudiantes, no docentes, varones y mujeres se pusieron al servicio para trabajar en la creación de la universidad. Tenían otras ideas, ideas de la época muy revolucionarias” [...] “Mauricio López ejercía una gestión casi “invisible” una autoridad con la que daba gusto trabajar” (M, Fourcade, comunicación personal, 4 de diciembre del 2020).

En 1974 la docente comenzó a trabajar en la comisión encargada de conformar la curricula de la carrera de Servicio Social junto al profesor Rojas Campos (sociólogo chileno) Tenían como base el proyecto presentado por la ciudad de Villa Mercedes que justificaba la creación de la carrera en esa ciudad dada las necesidades poblacionales, económicas, sociales y geográficas que requerían profesionales formados en el área social. El proyecto fue aprobado el 15 de mayo de 1974 por Ordenanza rectoral N°30/74.

Como señalábamos anteriormente, esto se produjo en unas condiciones de posibilidad histórica en que la profesión se debatía entre la mirada asistencialista y el movimiento de Reconceptualización. Teniendo en cuenta esta nueva demanda, la profesora Fourcade no solo va a confeccionar la caja curricular, sino que también propuso la creación de un ciclo de licenciatura para quienes, como ella, tenían el título de asistente social. Respecto a esto, la licenciada argumenta:

“Hoy a la distancia creo que nuestro proyecto fue una propuesta ética. ¿Por qué ética? Porque nuestra insistencia de abrir un curso de licenciatura estuvo fundado en reconocernos como profesionales con una formación insuficiente. [...] Lo cierto es que la carrera se crea con el fin de formar “nuevos profesionales” era la época del “hombre nuevo” que traía la Teología de la Liberación con el movimiento de los curas por el tercer mundo, para librarnos del encorsetamiento del positivismo y del desarrollismo –

entre otros- en que nos encontrábamos” (Fourcade Martha, 2014).

En 1975 comenzó a cursar su ciclo de licenciatura y es allí donde estableció un vínculo profesional y de amistad con Luis María Frum. Al respecto rememora que “El profesor solía traernos y vendernos una variedad de libros, pero de vez en cuando incluía un libro de texto convencional, así nos desestructuraba, era un provocador de ideas, de saberes” (M. Fourcade, comunicación personal, 4 de diciembre del 2020).

Debe señalarse que, sobre un total de 66 estudiantes que cursaron ese ciclo de licenciatura, solo 2 eran varones. Además, las alumnas que viajaban de la capital puntana a Villa Mercedes eran todas mujeres. Esto da cuenta, por un lado, de lo feminizada que estaba esa profesión y por el otro, que la mayor parte de las víctimas del terrorismo de Estado a nivel nacional dentro de trabajo social también hayan sido mujeres.

El clima de libertad en la tarea universitaria, posibilitó concretar acciones tanto dentro como fuera de esa casa de estudios. Tanto Martha Fourcade, como Luis María Frum y otros militantes sociales, buscaron articular teoría y praxis para dar respuesta a una sociedad que demandaba una militancia puesta en acto. Por ejemplo, crearon una cooperativa dentro de la Universidad, sacaron una ley provincial del ejercicio profesional, consiguieron que, dentro del estatus del escalafón provincial los trabajadores sociales, fueran considerados profesionales, eso mejoró las condiciones laborales de quienes trabajaban en la administración pública provincial.

En contraposición a lo que se vivía dentro del dispositivo universitario, las fuerzas militares ya habían comenzado su acción represiva. Las alumnas sufrían las requisas diarias en el trayecto del viaje de San Luis a Villa Mercedes. Así, frente a una Universidad que la profesora Martha consideraba como suya, en donde todo estaba por hacerse, el escenario nacional se preparaba para imponer el terror que tendría a la educación como uno de los blancos principales.

Perpetuado el golpe y bajo la premisa de “depuración ideológica, las universidades se convirtieron en operadores pedagógicos que produjeron disciplinamiento de sujetos a través de medios de encauzamiento, tales como la “vigilancia jerárquica”, la “sanción normalizadora” y el “examen” (Riveros, 2017:37).

La docente entrevistada fue separada forzosamente de su cargo en la Universidad. Al igual que muchos de los docentes cesanteados, fue citada por el interventor Vice Comodoro Fernández al despacho que antes ocupaba Mauricio López para una “entrevista”. Nos comenta que el interventor “sobre la mesa había dejado un arma de fuego. Me acusó de favorecer con becas a ciertos estudiantes que eran militantes, los mismos que después desaparecieron, y me despidió” (M, Fourcade, comunicación personal 4 de diciembre del 2020). Ese cambio violento y trágico en el escenario nacional y local la obligaron a un “exilio interno” el cual reconoce no intencional si no absolutamente inconsciente un “exilio del pensamiento” según sus palabras.

Se cerraba así una etapa en que la actuación conjunta de varones y mujeres en el dispositivo del trabajo social había posibilitado tanto en la agitación estudiantil como la formulación y concreción de reivindicaciones académicas y laborales y se daba paso a otro signado por un poder que se dirigió al cuerpo individual y social para someterlo, uniformarlo, amputarlo y desaparecerlo.

Conclusión

En este primer rastreo de nuestro trabajo de investigación indagamos sobre la trayectoria intelectual de la profesora Fourcade en el dispositivo de la Carrera de Trabajo social. Buscamos recuperar a partir de su testimonio, las experiencias de militancia de nuestras mujeres locales, buscando dar visibilidad a las microhistorias.

A nuestro entender, a través de la entrevista se pone en funcionamiento un proceso de rememoración mediante el cual es posible percibir la singularidad de los acontecimientos. De acuerdo a las palabras de Michel Foucault:

“no se trata precisamente de encontrar en un individuo, un sentimiento o una idea, los caracteres genéricos que permiten asimilarlo a otros (...) si no percibir todas las marcas sutiles singulares, subindividuales que pueden entrecruzarse en él y formar una raíz difícil de desenredar” (Foucault,1992:190).

El testimonio de Martha Fourcade es una forma de acceder a esa experiencia subjetiva singular, permite visibilizar el cuerpo “superficie de inscripción de los acontecimientos” (Foucault, 1988:12) pero también es un aporte para la construcción crítica de nuestro pasado reciente, y de nuestras genealogías como mujeres marcadas por la historia discontinua y fragmentaria.

Desde el tarea de investigación que estamos iniciando intentamos hacer nuestro pequeño aporte asumiendo que indagar sobre estas prácticas no tiene por sentido rememorarlas solamente, sino como bien advierten Riveros y Martínez Boom “que su utilidad radica en posibilidad de replicarlas, reformularlas o modificarlas a la luz de las necesidades del presente”(Riveros, 2023:10).

Referencias

Barrancos, Dora (2007) Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos. Buenos Aires. Sudamericana.

Foucault, Michel. (1988) Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Pre-textos.

Foucault, Michel. (2003) El Yo Minimalista y Otras Conversaciones. Buenos Aires: La Marca.

Riveros, S. (2017) “Directrices pedagógicas-filosóficas del Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (1978)” en Filosofía y Universidad, GUYOT, V. & FIEZZI, N. (Comp.), Bs. As. Dunken.

Riveros, S. y Martínez, C. (2021). Tensiones y luchas en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Luis. IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, 1 al 3 de agosto de 2018, Córdoba, Argentina. EN: Servetto, A., Philp, M. y Solis, C. (Coords.). IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. pp 345-357 Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14101/ev.14101.pdf.

Riveros, S. y Martínez Boom, A. (2023). La universidad entre luces y sombras en la experiencia pedagógica emancipatoria de Mauricio Amílcar López. Espacios en Blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones), 2(33). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-364>.

Publicaciones educativas: Intentos de “desperonización” durante la “Revolución Libertadora” (1955-1958)

Educational journals: attempts to “desperonización” during the years of the self proclaimed “Revolución Libertadora”(1955-1958)

Leonardo Fonte¹³⁶
Gabriela Ferreyra¹³⁷

Palabras clave: publicaciones educativas-“desperonización”- “Revolución Libertadora”

Contenido

En esta ponencia presentamos los resultados iniciales de un estudio en curso que tiene como objetivo reconstruir el contenido de los dispositivos escolares en su contexto de producción, en este caso, durante el proceso de “desperonización” encabezado por la autodenominada “Revolución Libertadora”.

El general Eduardo Lonardi ocupó el Poder Ejecutivo Nacional en septiembre de 1955 con el apoyo público de asociaciones civiles, profesionales, religiosas y partidos, unidos tras un acuerdo inicial de intolerancia hacia los símbolos y figuras peronistas (Spinelli, 2008). Empero, fue con la llegada al poder de Pedro Aramburu que las disposiciones tendientes a eliminar las referencias al gobierno derrocado se explicitaron y consecuentemente también se profundizaron. Para el caso, cabe destacar que en su intención por dismantelar a la argentina peronista, el campo de la educación se constituyó en uno de los puntales de la acción “revolucionaria”. Es por ello que, en estos términos, la historiografía se ha ocupado de revisar las características que adquirió dicho proceso desde una mirada local, provincial o haciendo foco en una parte del sistema (Ascolani, 2000; Petitti, 2014, entre otros) aunque mayoritariamente, sobre todo cuando se trata de investigaciones realizadas desde las Ciencias de la Educación, limitándose a explicar o describir el “éxito” de las medidas aplicadas tendientes a concretar la desperonización del campo escolar (Rein, 1998; Ascolani, 2000; Puiggrós, 2003, entre otros).

En el ámbito de la educación primaria y secundaria, señala Adrián Ascolani (2000), una de las consecuencias fue la vuelta a la legislación y reglamentación anterior a 1943. La reconfiguración de la normativa escolar fue acompañada por una serie de intervenciones, reincorporaciones y cesantías. En ese sentido, nos preguntamos ¿cómo se materializaron en el plano nacional escolar estas directivas vinculadas con la “desperonización”? ¿cuáles fueron las problemáticas que surgieron cuando se pusieron en práctica?

Abonando la tesis de Silvana Ferreyra (2016), nos interesa pensar en los intersticios en que la desperonización no logró penetrar, en especial, cuando pretendió intervenir en espacios y en actores que funcionaban con una lógica propia, como fue en el caso del sistema educativo. En esta primera instancia nos detendremos entonces en el análisis de dos dispositivos, ambos educativos, con “jurisdicción” en dos niveles diferentes. Es por ello que en primer lugar el foco estará puesto en la revista La Obra, una publicación privada de extensa presencia en las escuelas primarias

¹³⁶ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: lfonte@untref.edu.ar

¹³⁷ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: gferreyra@untref.edu.ar

argentinas. Según sus propios editores “los quinientos ejemplares de la primera tirada [de 1921, habían llegado en 1950] a convertirse en los treinta y ocho mil” (La Obra, revista de educación, 15 de marzo de 1950, p. 1). En segundo lugar, el análisis se centrará en el Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Educación, creado en 1949 y diseñado para dar a conocer todos los actos de gobierno y las cuestiones referidas a la enseñanza, decretos, directivas al personal docente y datos estadísticos, entre otras. Ambas publicaciones condensan tanto los discursos y medidas administrativas como los enunciados pedagógicos desde los cuales se interpretaban.

En septiembre de 1955, las nuevas autoridades nacionales tenían en claro cuál era su postura en relación al funcionamiento del sistema educativo argentino heredado de los años peronistas. A su entender, la larga y sistemática imposición de una orientación política partidaria, acompañada de la exigencia “despiadada de una adhesión personal y del acatamiento al gobierno de la dictadura, sin respeto alguno a la libertad de conciencia”, habían creado un conjunto de circunstancias que conspiraban contra el decoro de las aulas, el aprovechamiento de la enseñanza y los fines mismos de los establecimientos educativos del Estado (Ministerio de Educación de la Nación, Exp.Nº99.482/55, 10 de noviembre de 1951). Era entonces que la despolitización se enunciaba como indispensable para poder crear un nuevo ordenamiento escolar que permitiera la depuración de todo vestigio del gobierno depuesto.

El doctor Atilio Dell’Oro Maini había asumido como ministro de Educación el veinticuatro de septiembre de 1955, con el ciclo lectivo en pleno funcionamiento. A pocos días del inicio del ciclo de 1956 abandonó su cargo y fue reemplazado por el doctor Carlos Adrogué. En un contexto convulsionado y complejo, las autoridades coincidieron en que no era posible llevar adelante tan rápidamente la restructuración del sistema educativo (Boletín de Comunicaciones, 1955, Año VI, Nº397). La tarea a emprender, según se enunciaba, exigía “un período de tranquilidad, lo suficientemente prolongado para que [fuera] posible dejar firmemente asentada la reorganización de la enseñanza al iniciarse el próximo año lectivo” (Ministerio de Educación de la Nación, Exp.No99.482/55, 10 de noviembre de 1955). Las medidas adoptadas, tendientes a reducir al mínimo el funcionamiento de las escuelas, fueron acompañadas por dos decisiones administrativas urgentes y que se entendían como indispensables para la proyección de cualquier cambio: las reincorporaciones y las cesantías.

Las reincorporaciones

En noviembre de 1955 la revista La Obra, en línea con las publicaciones que aparecieron durante el período posterior al derrocamiento de Perón, celebraba el fin de “la tiranía” y enunciaba su preocupación por las “cesantías en masa” ejecutadas durante el peronismo. Maestros, técnicos y profesores habían sido “arrojados de sus aulas y desposeídos de sus cargos”. El nuevo gobierno, exigían en la nota editorial, “deberá reparar el gravísimo daño que la tiranía impuso...se impone proceder al reintegro en su oficio y sus destinos en la docencia de quiénes lo soliciten con pertinencia” (La Obra, revista de educación, 1º de noviembre de 1955, p. 446). En febrero de 1956 el Boletín de Comunicaciones publicó el listado con los/as reincorporados/as que tenían cargos titulares y habían sido separados/as del cargo, sin sumario previo, entre el 4 de junio de 1943 y el 23 de septiembre de 1955 (Nº409, p. 34).

El ciclo escolar de 1956 comenzó tarde. Se decidió postergar el inicio al día dos de abril y por motivos en principios sanitarios, finalmente esta medida se acabaría extendiendo hasta mediados de mayo (Ministerio de Educación de la Nación, Exp.No30.609/56, 4 de mayo de 1956). La Obra mantuvo el uso de los sustantivos “dictadura” y “tiranía” para referirse al pasado, pero con el correr del tiempo comenzó a demostrar signos de impaciencia respecto a las dilataciones que se evidenciaban en la toma de decisiones. Para mitad de año, en sus páginas se leyó: “Todavía no ha entrado en la escuela primaria del país la Revolución Libertadora...no entró su doctrina político institucional, ni sus acciones de limpieza, ni sus funciones renovadoras” (La Obra, revista de

educación, 1 de julio 1956, p. 180). El compás de espera en principio aceptado se había convertido en fastidio desde mayo, cuando comenzaron a notar los efectos mediatos de las disposiciones que afectaron al personal docente.

La Obra se expresó con dureza a medida que retornaban a las escuelas los/as docentes que habían sido cesanteados/as en sus cargos. La reincorporación fue una respuesta política que no contó con fundamentos pedagógicos, al menos así lo entendieron los editores de la revista. La alegría rápidamente se oscureció por las consecuencias: no se trataba de una reivindicación simbólica como creían que sucedería. El Ministerio de Educación, por decreto del presidente, había repuesto a los/as que estaban en edad de jubilarse y cada uno/a de ellos/as volvió a las aulas. Como resultado, habían quedado fuera del sistema los/as maestros/as recién recibidos/as o con mediana experiencia.

Según La Obra, “aceptar la reincorporación de tantas y tantas personas ampliamente excedidas en edad y en años de servicios...obstruye el progreso de los colegas jóvenes, taponando vacantes por puro egoísmo” (La Obra, revista de educación, 1° de mayo de 1956, p. 78). La posición que tomaron fue oscilante, por ejemplo, también reprodujeron el pedido de una maestra de Santiago del Estero autodefinida como “una de las primeras víctimas de la tiranía...la maestra más maestra de Santiago” que aún no había sido restituida en su cargo. Con indignación los editores se preguntaban “¿quiénes tienen derecho a volver?” (La Obra, revista de educación, 1 de julio de 1956, p.181 y 182). El reclamo se extendió durante todo el año lectivo y estuvo dirigido a las autoridades y a sus colegas. Con respecto a los primeros, consideraron que debía tratarse de un trámite, “una reparación y nada más”, con respecto a los segundos, denunciaron que la vuelta al grado de los/as que debían jubilarse tenía como objetivo “molestar al prójimo” (La Obra, revista de educación, 1° de noviembre de 1956, p. 393). La ausencia de un criterio pedagógico y la arbitrariedad en las designaciones se replicó, con características particulares, en la educación secundaria.

Un caso particular lo demuestra la incorporación de la materia Educación Democrática (Ministerio de Educación de la Nación, Exp.N°828, 30 de diciembre de 1956). En la escuela primaria y la secundaria el Programa se centró específicamente en la intención de exponer a los niños, de una forma rápida y continua, al influjo de la enseñanza de aquellos contenidos entendidos como representativos de la democracia (Ministerio de Educación, Programas de Educación Democrática, 1956). En la enseñanza elemental no generó modificaciones de personal, de hecho, la revista dedicó varias páginas de sus números a explicar de qué se trataba, cómo y desde qué perspectivas enseñar “La Educación en Democracia” de manera transversal y no como materia específica. En la educación media la situación fue diferente, no por la estructuración de sus contenidos sino porque su incorporación a los Planes de estudios implicó la incorporación de nuevos/as profesores/as. Empero, cabe destacar, que si en el movimiento del personal docente de la primaria el factor que primó no fue el pedagógico, en este caso tampoco lo terminó siendo.

Según los decretos publicados por el Boletín, para nombrar a los/as profesores/as, el gobierno de Aramburu buscó a las personas que consideró idóneas, incluso cuando las mismas no fueran docentes. La definición del criterio de idoneidad para designarlos/as dio lugar a que, nuevamente, en muchos casos las aulas se encontraran ocupadas por individuos ajenos al mundo pedagógico. De esta forma, las respuestas operadas desde el Estado hacia las “arbitrariedades” denunciadas en el campo educativo y gremial peronista tendieron inicialmente, no a modificar el marco jurídico que estructuraba la relación entre Estado y docencia, sino a reaccionar con la misma lógica política del gobierno derrocado (Gutiérrez, 2015, p.140). De hecho, es posible afirmar que el 33,72% de los cargos vacantes para el dictado de la materia Educación Democrática fueron ocupados por personas que no poseían títulos habilitantes para el desempeño de tales fines.

El análisis cualitativo de las designaciones que se encuentran en el Boletín permiten inducir las

irregularidades administrativas y la metodología que las autoridades educativas de la “Revolución libertadora” utilizaron para la selección de personal. La impronta ideológica y partidaria se constituyó en un requisito formal al momento de escoger a quienes debían dictar Educación Democrática, desde abogados, maestros, profesores de Lengua, de Filosofía, hasta escribamos. Son diversos los casos de designaciones que recayeron sobre los/as que ya habían tenido una militancia activa en los partidos políticos que se constituyeron en el arco opositor del peronismo, o que posteriormente habían establecido vínculos con el gobierno en ejercicio. Se encuentra también en el Boletín un dato llamativo, respecto al nombramiento de un total de veinticuatro personas sobre las cuales no se dio otra identificación que no fuera la de Señor, Señora o Señorita. En estos casos, teniendo en cuenta que históricamente no había sido una práctica inusual el nombramiento de profesionales para el dictado de asignaturas que no poseyeran título habilitante, la justificación de los motivos de dichas elecciones se tornó aún más controversial.

Los/as cesanteados/as

La voz de La Obra se hizo oír cuando la Comisión Investigadora comenzó a efectivizar las medidas contra los/as maestros/as. En el primer número de 1956, la sección “De nuestra realidad escolar” comenzó con una toma de posición:

somos de los que pensamos que nada bueno ni perdurable se edifica sobre el odio o el resentimiento...No piensan así, evidentemente, los miembros de la mayoría de las llamadas comisiones investigadoras que vienen juzgando desde hace meses, a individuos y sucesos complicados. (La Obra, revista de educación, 1° de abril de 1956, p.5)

Denunciaron que la justicia de estos organismos, sin cordura ni templanza,

elaborada a menudo en las sombras misteriosas de las salas a puertas cerradas, está resultando ciega de veras...se han quemado en innecesaria pira simbólica las tarjetas de la infamante afiliación al ex partido oficial...algunas comisiones fulminan con sus rayos iracundos, por ejemplo, a quienes transcribieron en libros páginas que eran de rigor durante la tiranía, o conceptos expresamente enunciados en leyes o decretos gubernativos que no podían dejarse de copiar ¿es justo, acaso, castigar este “delito”...quién podrá ufanarse de haber quedado indemne en la charca hedionda de los doce años de la dictadura padecida? (La Obra, revista de educación, 1° de abril de 1956, p.5).

El movimiento de personal afectó la organización tan esperada del sistema. Funcionarios “inoperantes” ocupaban los organismos superiores y no contaban con autoridad por ser considerados transitorios (La Obra, revista de educación, 1° de noviembre de 1956, p.378). Sumaron la ausencia de directivas, situación que había dejado a las escuelas “a la deriva”. También denunciaron que los altos cargos provisionales y jefaturas técnicas estaban ocupadas por docentes designados “a dedo”.

Para 1957 el Estatuto estaba en vigencia y había reglamentado los ascensos, traslados y reincorporaciones, el objetivo era “proporcionar a la escuela primaria personal capacitado”. Sin embargo, la normativa incorporó un punto discutible para los concursos de director, vicedirector e inspector: para concursar el/la aspirante debía demostrar sus antecedentes morales y cívicos. Ese ítem terminaría generando, según la revista, una lluvia de acusaciones de índole política e ideológica. Nosotros “creíamos que el Consejo había terminado con la depuración de los cuadros docentes y que a esa finalidad correspondían las numerosas cesantías resueltas...en las que

parecía advertirse una justicia con los ojos desvendados como la que padecimos durante tantos años (La Obra, revista de educación, 15 de junio de 1957, p. 377). El descontento por el lugar preponderante de los intereses políticos en la selección de personal se mantuvo en los siguientes números.

Para el caso de la escuela secundaria las cesantías giraron, por ejemplo, en torno a la aplicación de las medidas punitivas para con aquellos/as educadores/as que habían trabajado en la materia Cultura Ciudadana. Aquí se replican las preguntas de La Obra, cómo establecer una vinculación directa entre el hecho de haber sido profesor/a de una asignatura y el haber sido necesariamente funcional al peronismo.

Según la información del Boletín, el gobierno decidió continuar pagando los sueldos de los/as profesores/as que habían estado involucrados en el dictado de la asignatura. Esta concesión contradictoria se fundamentó en la intención de no provocar un daño económico inmediato sobre aquellas actuaciones que aún no habían sido debidamente constatadas. Pero también, y fundamentalmente, permitía ganar tiempo para avanzar en el análisis que ameritaba cada caso en particular (Ministerio de Educación de la Nación, Exp.No94.685/55, 31 de octubre 1955). La cautela inicial que se observa en las medidas aplicadas para la enseñanza media, según las palabras de La Obra vistas en los párrafos anteriores, no se replicaron en todas las instancias del sistema.

En la enseñanza media las comisiones encargadas de la tarea identificaron a los/as profesores/as titulados/as que llegaron a dictar esta materia tomando posesión lícitamente de las horas en cuestión, o bien a quienes debieron arribar a esta asignatura obligadamente por la necesidad de sostener su estabilidad laboral. Por otro lado, se reconoció la situación de personas ajenas al mundo educativo, que se incorporaron a la docencia ocupando esas cátedras sin encontrarse habilitados para el desempeño formal de esta profesión. Frente a estos casos, las autoridades gubernamentales identificaron que estos supuestos docentes solo habían sido propagandistas rentados de una ideología perniciosa que fue propiciada con el fin de corromper los claustros escolares (Ministerio de Educación de la Nación, Decreto No2.936, 2 de diciembre 1955). Las nuevas autoridades educativas no desconocieron los derechos de estabilidad laboral de estos/as docentes. Es por ello que no terminaron siendo adjudicatarios de sanciones de carácter mayúsculo, aunque esto tampoco significó que los mismos no sufrieran ningún tipo de consecuencia al respecto. En estas circunstancias, los/as que poseyendo un título habilitante habían sido designados para dictar la materia Cultura Ciudadana, fueron cesados/as solo en esas horas.

En síntesis, en esta presentación ensayamos un paneo general del contenido de dos de los dispositivos escolares que continuaron circulando luego del derrocamiento de Perón, entre los últimos meses de 1955 y 1958. Las resoluciones oficiales y la interpretación de dichas medidas, demuestran que la “desperonización” no tuvo un impacto homogéneo en todo el sistema. Desde dos planos diferentes, ambos dispositivos dan cuenta de las reacciones dispares, las reacomodaciones discursivas de los diferentes actores, la vigencia de los intereses personales y el mantenimiento de las estrategias políticas antes criticadas que se evidenciaron con las decisiones del gobierno sobre las reincorporaciones y cesantías del personal docente. Las demandas administrativas, laborales y pedagógicas, propias de la dinámica del sistema, evidentemente acabaron por dificultar la concreción de los propósitos políticos de la “desperonización” educativa.

Referencias

Ascolani, A. (2001). La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958). Historia de la Educación. Anuario, (3), 113- 152. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/143>

- Boletín de Comunicaciones. (1955-1958). Ministerio de Educación y Justicia. Poder Ejecutivo Nacional
- Ferreya S. (2016). Las comisiones investigadoras durante la “Revolución Libertadora”. Usos del archivo en la historiografía sobre peronismo y antiperonismo. *Quinto Sol*, (3), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/991>
- Gutiérrez G. (2015). Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC. Editorial del Centro de Estudios avanzados.
- La Obra, revista de educación (1955-1958). Editorial La Obra.
- Petitti, E. (2014). La educación primaria en tiempos de la Revolución Libertadora: el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958). *Quinto Sol*, (1), 1-22. <http://cedinpe.unsam.edu.ar/content/petitti-mara-la-educacion-estatal-en-argentina-durante-el-peronismo-el-caso-de-la-provincia>
- Puiggrós, A (2003). Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Galerna.
- Rein, M (1998). Politics and Education in Argentina, 1946-1962. M.E. Sharpe Spinelli, M. E. (2005). Los vencedores vencidos. El antiperonismo y la revolución libertadora. Biblos.

La formación sociológica en las carreras de formación docente de la UNSL durante la última dictadura cívico militar argentina (1976 -1983)

Sociological training in UNSL teacher training careers during the last Argentine military civic dictatorship (1976 -1983)

Paula Antonia Delgado¹³⁸

Palabras clave: Sociología – Programaciones de conducta- Prácticas

El presente trabajo de investigación se desarrolla en el marco de la elaboración del Trabajo final de tesis de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes; el mismo se encuentra en etapa de producción, habiéndose realizado la correspondiente presentación del plan de trabajo final, desarrollándose en la actualidad, luego de la búsqueda y sistematización de fuentes documentales en las instalaciones del Archivo Histórico y documental de la UNSL, el correspondiente análisis de las mismas a la luz del marco teórico.

El título seleccionado para el trabajo final ha sido “La sociología en las carreras de formación docente de la Universidad Nacional de San Luis. Programaciones de conducta durante la última dictadura cívico militar Argentina (1976-1983)” y con esta investigación se pretende identificar y analizar cómo operaron las programaciones de conducta en la propuesta formativa de los profesorados de formación docente (Educación Especial y Ciencias de la Educación), en relación a los espacios curriculares de Sociología en el dispositivo universitario de la UNSL en el período 1976 – 1983.

Dicha producción tiene lugar a partir del interés por dar cuenta de la incidencia del proceso de la última dictadura Cívico Militar en el dispositivo universitario de la UNSL, considerando la relevancia de conocer la historia no solo de la carrera en la que me he formado sino también de los efectos producidos en otras propuestas formativas.

El tema objeto de estudio se aborda desde una perspectiva teórica - metodológica de una Historia de las Prácticas Educativas. Se intentan analizar las producciones discursivas, en unas condiciones de posibilidad históricas singulares, así como las estrategias discursivas y prácticas que se pusieron en juego para moldear y programar las conductas de los sujetos en formación. El uso de dicho abordaje permite comprender la complejidad del periodo que abarcó la última dictadura cívico-militar argentina que, según puede apreciarse a partir de la bibliografía y el material recabado, pudo haber afectado de modo singular las prácticas y los discursos de los sujetos que transitaron el espacio universitario.

La pregunta problema que estructura el presente trabajo es “¿Cómo operó la formación sociológica, en tanto que disciplina o enunciado prescriptivo en las carreras de formación docente de la UNSL durante la última dictadura cívico militar Argentina (1976-1983)?

Esta investigación, como ya se señalara, inscribe el tema objeto de estudio en una Historia de las Prácticas Educativas, lo que implica, un desafío y un intento por comprender que las “prácticas educativas” permiten analizar las condiciones que en un determinado momento las tornaron aceptables y que, por tanto, responden a una regularidad, a una lógica y a una estrategia según como fueron configuradas. Aparecen así, “insertas en el ámbito más amplio de las prácticas

¹³⁸ Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. San Luis, Argentina. Correo electrónico: pauladelgado0184@gmail.com

sociales; es decir que se articulan con otras prácticas haciendo aparecer los complejos procesos históricos de transformación y de diferenciación de las mismas” (Guyot y Marincevic, 1992, p.40 - 41).

A lo largo de la historia, los individuos transitan por diferentes instituciones, que van afectando, moldeando y constituyendo la subjetividad de los sujetos implicados en ellas, a partir del juego de unas relaciones de poder-saber que van marcando diferentes pautas de comportamiento y programaciones de conductas. En este sentido, la universidad y particularmente la UNSL será nuestro objeto de estudio y concebida, desde el marco conceptual a utilizarse, en término de "dispositivo" que, según Deleuze (1990), refiere a una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal que se compone por líneas de diferente naturaleza que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio, estas líneas se acercan y alejan unas de otras. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores, de manera que las tres instancias que se distinguen son saber, poder, y sujetos, que no poseen contornos definidos sino que son líneas de variables relacionadas entre si (Deleuze, 1990, p. 155)

Abordar la institución universitaria en términos de dispositivo como propone Deleuze supone, “Desenmarañar las líneas de un dispositivo es, en cada caso, levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el “trabajo en el terreno” (Deleuze, 1990, p 156).

Sin embargo, los dispositivos institucionales no sólo están atravesados por estas líneas sino también por “prácticas” concebidas, como “el lugar de encadenamiento de lo que se dice y de lo que se hace, de las reglas que se imponen y de las razones que se dan, de los proyectos y de las evidencias” (Foucault, 1985, p.218).

Durante el periodo de la última dictadura cívico- militar argentina, el foco de control sobre el campo educativo resultó riguroso en todos los niveles y, en ese marco, los dispositivos universitarios se vieron fuertemente afectados puesto que “se impusieron las mayores restricciones a la autonomía universitaria, teniendo lugar, sistemáticamente, el ejercicio de la violencia sobre sus autoridades, profesores, investigadores, estudiantes, graduados y empleados, como muestra de una sistemática violación de los derechos humanos” (Delgado, 2017, p. 33).

Como bien señala Carolina Kaufmann, el proceso de militarización del que fueron objeto las diversas instituciones educativas se concretó “a través de acciones, normas, reglamentos, dictámenes, resoluciones, acciones conjuntas, pactos secretos y manifiestos” (Kaufmann, 2017, p.96) De tal forma, tuvieron lugar importantes procesos de reestructuración al interior de las mismas. En este caso, la UNSL no resultó ajena, concretándose diversos cambios de planes de estudios de las carreras ofrecidas, incluyendo, no solo el cambio en la denominación de algunas asignaturas, sino también la supresión de otras e incluso el reemplazo de algunos espacios de formación, fruto de una estrategia mayor de depuración ideológica, al considerarse que los tópicos abordados en diversos espacios no se ajustaban a los lineamientos fijados por el gobierno de turno. Se presupone, por tanto, que la concreción efectiva de estas prácticas responde a una táctica al interior de una estrategia mayor de control de los regímenes de saber y disciplinamiento en cuanto a las funciones y desempeño del sujeto en formación y como futuro profesional de la educación, buscando de esta manera producir un efecto sobre los modos de ser y de actuar de los mismos.

El sistema educativo en todos sus niveles, y especialmente en el Nivel Superior Universitario, significó el blanco de la distribución, sometimiento y adecuación de los múltiples discursos que circularon en las instituciones para domesticar a los sujetos y a las poblaciones.

En esta investigación se abordan y analizan singularidades en un caso concreto, la formación sociológica, en tanto que disciplina o enunciado prescriptivo, y su presencia en los Programas de las carreras docentes de la Facultad de Educación de la UNSL durante el período 1976 -1983. De

esta forma se ha emprendido una microhistoria producida al interior de la UNSL.

Dicho recorte se lleva a cabo con el objeto de comprender cuál era el tipo de sujeto estudiante que se pretendía formar, a qué finalidades estratégicas respondió dicha formación y cuáles fueron los blancos de poder – saber que se visibilizan en la formación de los futuros docentes. Empezar este trabajo pretende dar cuenta de la estructura de cada propuesta de formación, indagando acerca de los postulados discursivos, la orientación y las finalidades a promoverse desde cada uno de dichos espacios curriculares.

Es relevante plantear que se está analizando el campo de la Sociología considerando su presencia como asignatura en la propuesta curricular, tomando, por tanto, los programas de los espacios que han integrado tres planes de estudios – los cuales tuvieron vigencia durante el periodo de tiempo comprendido entre 1976 y 1983- como fuentes esenciales a tal fin.

Se trata, entonces, de realizar un análisis en términos de “régimen de prácticas”, entendiendo que “analizar unos regímenes de prácticas es analizar unas programaciones de conductas, que han sido simultáneamente efectos de prescripción con respecto a lo por hacer (efectos de jurisdicción) y efectos de codificación con relación a lo por saber (efectos de veridicción)” (Foucault, 1992, p. 218).

Analizar regímenes de enunciados permitirá, por tanto, comprender que el enunciado establece relaciones enunciativas con lo no enunciado, con lo visible, pero esto no significa que lo visible se reduzca solo al enunciado. Este valioso aporte foucaultiano permite comprender la necesidad de que se niegue la conformidad y la simple correspondencia Ver – hablar, para considerar, en cambio, que los enunciados captan lo visible y las visibilidades captan enunciados en una doble captura.

La caja de herramienta que se ha ido construyendo – y que continua en proceso de enriquecerse a partir de los hallazgos y lecturas realizados – es entendida como recurso esencial en este camino de investigación, considerando que la misma aporta una novedosa forma de reconstrucción del pasado reciente, comprendiendo las condiciones de posibilidad históricas del periodo objeto de estudio, la complejidad de la configuración del campo sociológico en ese periodo y los modos que afectaron el saber en las carreras de formación docente en la facultad.

Por tanto, inscribir este trabajo en una Historia de las prácticas educativas, posibilitará relevar las prácticas discursivas que se sustentaban en la época, para definir la educación que se debía impartir en las altas casas de estudio.

Los objetivos de la presente investigación son:

Como objetivo General:

- Identificar y analizar las programaciones de conducta en relación a la enseñanza de la sociología, en tanto que disciplina o enunciado identificado en otros espacios curriculares en las carreras de formación docente en la UNSL durante el periodo de la última dictadura cívico militar Argentina (1976-1983).

En tanto que como objetivos específicos se plantea:

- Reconstruir las condiciones de posibilidad históricas del dispositivo pedagógico de la Universidad Nacional de San Luis en clave de una historia de las prácticas educativas.
- Analizar y explicar cuáles fueron las programaciones de conducta en las carreras de formación en torno al saber sociológico durante el periodo objeto de estudio.

En coherencia con el enfoque conceptual previamente mencionado, el abordaje metodológico responde, necesariamente, a la concreción de una investigación historiográfica en clave de una Historia de las Prácticas Educativas. Se está desarrollando una investigación cualitativa, haciendo uso de diferentes fuentes documentales, tales como planes de estudios del periodo abordado en las carreras de formación docente, los programas de las asignaturas sociológicas, resoluciones,

ordenanzas, normativas de la época, memorias, etc.

Asimismo, se considera para la organización, sistematización y evaluación crítica de las fuentes documentales los aportes metodológicos que propone el historiador Julio Arostegui (1995) para emprender una investigación historiográfica. El autor entiende que “Fuente histórica sería, en principio, todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (Arostegui, 1995, p. 338).

Arostegui propone ciertos criterios taxonómicos para el trabajo con las fuentes primarias, estos son cuatro: Posicional, que refiere a fuentes directas o indirectas, intencional, fuentes voluntarias o no voluntarias, cualitativo que clasifica según fuentes materiales o culturales y formal-cuantitativo referido a fuentes seriadas o no seriadas o seriables y no seriables.

Siguiendo esta línea metodológica de la investigación histórica, los planes de estudio y los programas de las asignaturas serán entendidas como fuentes intencionales testimoniales, puesto que han sido producidas para constituirse como parte de una memoria histórica que refleja, por tanto, un imaginario construido que da cuenta de determinadas condiciones de posibilidad en un determinado tiempo histórico; mientras que las diversas resoluciones, ordenanzas, circulares y memorias serán entendidas como fuentes no intencionales.

A la fecha, fruto del trabajo de archivo y el proceso de análisis que tiene lugar se ha podido identificar, para ambas carreras un marcado sesgo funcionalista en tanto la educación era entendida como el mecanismo más propicio para la distribución de conocimientos y valores en pos de favorecer la movilidad social al interior de la sociedad.

En primer lugar puede señalarse que la formación ofrecida pretendía formar un sujeto Profesor técnico, dócil. Un sujeto de conocimiento funcional al régimen dictatorial. Puede apreciarse el creciente control al producirse la supresión de contenidos impartidos en programas de años anteriores al periodo de dictadura y resulta novedoso que, aun con la especificidad propia de cada carrera se considerara dar forma a idénticos programas para materias sociológicas donde los equipos docentes a cargo eran el mismo.

En segundo lugar, se considera que se ha pretendido aplicar sobre los alumnos unas tecnologías de poder con el propósito de que adquirieran, por un lado, todo un conjunto diverso de capacidades y aptitudes que les permita ejercer un poder eficaz sobre el mundo de los objetos de la realidad, sobre la que deberán actuar para cumplir su función de servicio hacia la comunidad. Por otra parte, tales individuos –a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a los que se vieron sometidos a partir de las propuestas que tomaron cuerpo en los programas diseñados - deben ser capaces de adquirir y poner en uso un conjunto de sistema de signos y significados para la comunicación del conocimiento, articulando la formación práctica permitida acorde con los valores morales considerados verdaderos en la época.

Conclusiones:

El proceso de investigación aun no finaliza y resulta una empresa de enorme relevancia poder concluir con esta producción. Es innegable que mucho se ha reflexionado y producido ya sobre este oscuro tiempo de la historia argentina. Sin embargo, se considera, queda todavía mucho más por relatar respecto a la profunda incidencia que tuvo este periodo sobre la formación, las propuestas e ideas pedagógicas y los efectos que esto significó, dejando, sin duda, una huella profunda.

Dicho esto, este trabajo emerge con ese fin; pretendiendo dar cuenta de las prácticas de formación brindadas durante el periodo de la dictadura, la formación perseguida y los alcances de dichas prácticas, pero también con la esperanza de que se constituya en un aporte a la historiografía de la universidad pública argentina y a la historia de las carreras de formación docente de la UNSL,

fortaleciendo, de este modo, la instauración de una política de historia y memoria en nuestra institución universitaria, aquella que nos comprometa a brindar a las nuevas generaciones de estudiantes un conocimiento acerca de la historia de las carreras docentes y de la institución de la que son parte.

Referencias bibliográficas

- Arostegui, J. (1995) La Investigación Histórica: Teoría y Método. Ed. Crítica. España. – Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? Balbier y otros, Michel Foucault. Filósofo. Barcelona, Gedisa.
- Delgado, P. (2017) Las prácticas discursivas en torno a la formación del sujeto pedagogo en el 1º Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (1978). Un abordaje genealógico desde Michel Foucault.
- Foucault, M. (1985). El discurso del poder, Folios, Buenos Aires. – Foucault, M. (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia, en: Microfísica del Poder. Madrid, La Piqueta.
- Guyot, V., Marincevic, J. (1992). Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Bs. As. Argentina
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983). Salamanca: FahrenHouse.

Vigilados y perseguidos: La represión estatal contra los trabajadores de la enseñanza media durante la dictadura en Uruguay (1973-1985)

Watched and persecuted: State repression against secondary education workers during the dictatorship in Uruguay (1973-1985)

Leonor Berná¹³⁹

Palabras clave: enseñanza media, dictadura, violencia estatal, represión.

Introducción

Esta ponencia tiene como objetivo compartir algunos avances de la investigación sobre la política educativa implementada durante la última dictadura en Uruguay (1973-1985), centrándose en el análisis de la trama represiva desplegada sobre la enseñanza media.¹⁴⁰

La educación fue considerada un componente estratégico del proyecto refundacional que impulsó el gobierno de facto. La formación de las nuevas generaciones de “orientales”, con la inculcación de ciertas actitudes y valores que asociaron a la identidad nacional, era la llave para obtener apoyo al régimen. Sin embargo, para poder llevar adelante esta tarea, la dictadura vigiló y reprimió al cuerpo docente mediante una nueva tecnología represiva que persiguió a todos aquellos que no compartían su ideología. A pesar de que este tema ha tenido algunos abordajes generales en la historiografía uruguaya, el acceso a nuevas fuentes nos ha permitido ampliar el conocimiento de esta trama y relevar las estructuras, modalidades, agencias y figuras que se implementaron para vigilar, sancionar y “depurar” al cuerpo docente. De esta forma se esperan aportar novedades sobre una maquinaria de control mucho más eficiente y férrea de lo que se creía hasta ahora.

Para este estudio se utilizaron diversas fuentes, incluyendo una cantidad significativa de documentos custodiados en repositorios de acceso restringido y una serie de testimonios orales. Entre los archivos más importantes se encuentran las actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación (CONAE) y del Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior (CESBS), así como sus resoluciones administrativas (oficios, circulares, ordenanzas), planes y programas de asignaturas. Además, fueron muy valiosos los datos desclasificados de los organismos de seguridad del estado, tanto de la Dirección Nacional de Información e Inteligencia (DNII) de la policía como de los Servicios de Información y Defensa (SID) de las Fuerzas Armadas. A partir de estos repositorios, se trabajó con una metodología histórica de carácter cualitativo, que integró el análisis de los distintos grupos documentales y la interpretación de un corpus de entrevistas.

El abordaje elegido sigue la conceptualización utilizada por la historiadora argentina Gabriela Águila (2013) sobre la “violencia estructural”. Este enfoque prioriza el análisis del funcionamiento de las agencias estatales y paraestatales implicadas en la operación represiva, junto a los dispositivos y dinámicas con que se llevaron adelante, antes que la descripción de los padecimientos infligidos a las víctimas.

¹³⁹ Consejo de Formación en Educación, Canelones, Uruguay. Correo electrónico: leonorberna@gmail.com.

¹⁴⁰ Este trabajo es parte de la tesis del doctorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. La misma estudia los cambios que se produjeron en Educación Secundaria en tres áreas: la matriz proyectual y refundacional del régimen, los mecanismos de represión y las diversas actitudes y experiencias del colectivo docente.

Dispositivos de la represión en la enseñanza media uruguaya

En sintonía con los regímenes autoritarios del Cono Sur, en Uruguay se consideró necesario despolitizar el sistema educativo público y restaurar el orden, la disciplina y el principio de autoridad. Según la mirada de las autoridades, la movilización estudiantil y el presunto adoctrinamiento docente eran componentes claves de una estrategia del marxismo global destinada a sembrar la anarquía y el caos con fines políticos. En palabras del diario La Mañana (25 de julio de 1973), la transformación de los liceos en centros de agitación y sedición eran etapas malignas de “una conspiración, criminalmente planificada, sutilmente infiltrada, destinada a provocar las condiciones favorables para que el totalitarismo pueda ensayar el asalto al poder” .

Esta perspectiva maniquea y conspiranoica, enmarcada en la Doctrina de la Seguridad Nacional (proyectada por Estados Unidos como parte de su nueva política hemisférica en el mundo de la Guerra Fría), fue el fundamento utilizado por el gobierno del presidente Juan María Bordaberry para cambiar la estructura de dirección de la enseñanza. Por la Ley de Educación General 14.101, seis meses antes del golpe de estado en junio de 1973, se eliminó la autonomía del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y se sustituyó la participación de los profesores en el gobierno del ente por la designación de representantes político partidarios¹⁴¹. Además, esta norma implantó una serie de restricciones a las garantías y derechos de educandos y educadores, que resultaron componentes esenciales de la pedagogía autoritaria que se afianzó en la dictadura. Entre las medidas más significativas puede mencionarse que se coartó la libertad de expresión, de reunión y de asociación o agremiación; se suprimió la libertad de cátedra suplantada por la obligación de presentar a los jóvenes un análisis objetivo; se eliminó el Estatuto docente y con él todos los derechos y garantías para los funcionarios; se anuló el mecanismo del concurso para acceder a cargos y se facultó a las autoridades de la enseñanza a designar, remover o cesar a cualquier funcionario.

Este marco jurídico se ensambló con un control autoritario de toda la organización escolar. Para ello se sancionaron centenares de ordenanzas que regularon desde la presentación individual hasta las prácticas pedagógicas, pasando por protocolos para todo tipo de ceremonias o actividades. Asimismo, se reglamentaron las funciones, tareas y conductas de los estudiantes y todos los trabajadores del sector: directores, adscriptos, ayudantes preparadores, administrativos y docentes. Por otra parte, se instauró una estructura de vigilancia y represión estatal que entrelazó a las autoridades bajo la égida del CONAE con los organismos de seguridad. Entre estos últimos tuvo un lugar central el Servicio de Información de Defensa (SID), ocupado en coordinar y planificar todas las actividades de información y contrainformación nacional, tanto a nivel interior como exterior. Este organismo contaba con la designación de “oficiales de enlace” en los distintos organismos o reparticiones públicas, incluidas las subdirecciones de los consejos de enseñanza primaria, secundaria y universidad del trabajo. Esta extensa red coordinó con los departamentos o secciones especializadas en inteligencia que se establecieron en cada una de las unidades o batallones militares (llamados “S2”) y con todos los Jefes de Policía de los 19 departamentos, que fueron coroneles que oficiaban también como delegados del SID.

A nivel educativo se conformó un organigrama encabezado por una Comisión Supervisora de la Enseñanza (CSE), compuesta por cinco oficiales generales del Estado Mayor Conjunto (ESMACO) de las Fuerzas Armadas, dependiente de la Junta de Comandantes en Jefe. Este Departamento VI del ESMACO tenía a su cargo todo el control cultural incluyendo la enseñanza desde preescolar hasta la Universidad. Luego estaban los delegados militares en la vicerrectoría del CONAE y en la subdirección de cada Consejo. Este diagrama se complementó con un Departamento de Investigaciones y Seguridad (DIS) en la órbita del CONAE que contaba con una

¹⁴¹ Tres años antes, en 1970 el gobierno de Pacheco Areco ya había suprimido la autonomía de los Consejos de la enseñanza media, designando a jefes interventores.

estructura propia de funcionarios y un archivo de antecedentes.

En concreto, para controlar e investigar a todos los funcionarios, supervisando su conducta pública y privada, las autoridades de la enseñanza se valieron de un eficaz esquema represivo que operó en todo el territorio nacional en dos niveles. Por un lado, trabajaron en coordinación con los aparatos represivos, en un circuito articulado por los agentes de enlace del SID de todo el país. Por otro lado, instrumentalizaron la estructura interna de mandos medios y otros funcionarios, incluidos los propios docentes y estudiantes, para patrullar y acusar a cualquier posible “enemigos de la nación”. La documentación secreta de los organismos de seguridad muestra que, a nivel interno, los inspectores y directores (designados por el Consejo de Secundaria con el aval del CONAE) colaboraron con la red represiva que triangulaba información sobre los trabajadores de la enseñanza. Fue común que denunciaran sospechas sobre algún docente, que pidieran datos sobre otros funcionarios o informaran de aspectos que, a su entender, requerían intervención inmediata de las Fuerzas Armadas. Así, por ejemplo, cuando el director del liceo de Flores, Martín Menditeguy, recibe la orden de Secundaria de nombrar a una adscripta que le resulta sospechosa por ser “esposa de un comunista”, se presenta en la Unidad del Ejército Nacional pidiendo información de esta persona. El Ejército transmite la situación a la CSE y se termina cancelando la designación (rollo 982, imagen 552, 24 de octubre de 1979, archivo Berrutti).

Al mismo tiempo, estos directivos fueron vigilados con especial atención y los Jefes de Policía de cada departamento y algunos regimientos del Ejército elaboraron “partes especiales de información” en los que se evaluaba su desempeño y su vida privada. El informe apreciaba el funcionamiento del centro de enseñanza, el trabajo y dedicación al liceo, si poseían ascendencia sobre profesores, funcionarios y alumnos, si mantenían la disciplina y si se preocupaban por los problemas de la comunidad educativa. En general, también se catalogaba su ideología y se juzgaba su moral, considerando aspectos de su personalidad, sus actividades fuera del centro educativo y sus relaciones afectivas. Se observaba por ejemplo, si participaban en alguna comisión o actividad con fines sociales que actuase en la zona. Lo más sorprendente eran las valoraciones sobre su vida sentimental o amorosa y su comportamiento sexual. Se indicaba si la situación personal o familiar era “correcta” o “merecía objeciones” y desde códigos morales conservadores, se detallaban aspectos como el trámite de divorcio o la calidad de amante o concubinato con una persona casada. En consecuencia, descontando la fraternidad ideológica y la colaboración con las Fuerzas Armadas, los inspectores y directores tenían que reunir cierta capacidad técnico-pedagógica, un buen relacionamiento interpersonal, pero también un correcto comportamiento a nivel conyugal y social, con participación en emprendimiento de interés social y consecuentemente, un buen juicio y valoración de la población local.

Es importante destacar que además de las delaciones y denuncias, existieron informantes infiltrados que trabajaban para los servicios de Inteligencia y para la CSE. Los informantes solían tener nombres claves (como «mariposa») y operaban dentro de las instituciones educativas registrando las conversaciones en sala de profesores o diálogos privados con determinados funcionarios o colegas. En sus notas se caracterizaba la ideología o acciones de los docentes señalando aspectos como: “es dirigente gremial”, “no es confiable”, “virulenta militante del Frente Amplio” o “es de ideología izquierdista”.

Al igual que en la dictadura argentina (Kaufmann y Doval, 1997) se produjo también una militarización del ámbito educativo, a partir de la incorporación de funcionarios pertenecientes a las Fuerzas Armadas. Las actas del CESBS registran la designación de mayores o coroneles en inspecciones y direcciones liceales, pero también el ingreso de figuras militares como profesores o como funcionarios administrativos en centros educativos y diversas dependencias de Secundaria. A su vez, notificaciones secretas de directores dan cuenta del nombramiento de militares para cargos docentes, como forma de mostrar su apoyo a la dictadura y su “conciencia democrata y

anticomunista”¹⁴².

Otro rasgo importante de la dictadura fue su intención de exhibir su política como ajustada a un marco de “legalidad”. En este sentido, la “depuración” de todos aquellos profesores y funcionarios que a juicio del gobierno no tenían la confiabilidad política y moral requerida para su labor, se apoyó en la creación de nuevas bases o requisitos jurídicos (como los Actos Institucionales del Consejo de Estado). Algunos fueron de aplicación para todos los funcionarios públicos, como la declaración jurada de “adhesión al sistema republicano representativo de gobierno” de 1974, el “pase a disponibilidad” de 1977 y la “constancias de habilitación para cargos públicos” de 1979 (ciudadanos categoría “A”). Pero otros se formularon específicamente para la enseñanza, como el nuevo Estatuto del Funcionario Docente de 1978. Como parte de esta fachada pseudo legal, se aplicaron procedimientos disciplinarios o sumarios en el que se ofrecían supuestas “garantías del debido proceso administrativo” a los trabajadores “efectivos”. No obstante, este derecho no solo no incluía a los profesores interinos o precarios que eran directamente cesados, sino que las sentencias no evidencian la presencia de pruebas, ni de descargos o algún tipo de defensa de los imputados.

Otro mecanismo de exclusión de los profesores fue a través de la orden directa de alguna jerarca que no autorizaba el ingreso a las listas para elegir horas de clases (fueran o no egresados de los centros de formación docente), disponía la eliminación de determinada persona de las listas o dejaba sin efecto las designaciones. Muchas veces el mandato de “no adjudicar grupos” o directamente de desvincular a un funcionario del organismo, era comunicado en forma verbal por el director del liceo u otro funcionario, por un aviso indirecto por terceros, por un telegrama o una llamada de teléfono. Quiere decir que en muchos casos los trabajadores, aun siendo efectivos o graduados, no tuvieron información, ni documento alguno, que explicitara los motivos de su alejamiento de los salones de clase.

En todos estos ceses o remociones se utilizaba información secreta sobre los antecedentes ideológicos aportada por las Oficinas de Seguridad Nacional. Cualquier dato que vinculara a los trabajadores con la militancia política, gremial o pedagógica, los ubicaba como peligrosos para trabajar en la enseñanza. A nivel político se utilizaron los pedidos de captura, detenciones y procesamientos de la justicia militar; los nombres que aparecían en publicaciones periódicas o volantes apoyando a determinados sectores o partidos políticos y, más directamente, cualquier documento o reporte de la participación en sus actividades. Incluso la Corte Electoral enviaba los datos de los candidatos de las diferentes listas y hasta de aquellos que trabajaron como delegados partidarios en las elecciones. De la misma forma el Ministerio de Relaciones Exteriores aportaba información sobre los viajes a países socialistas o la correspondencia recibidas desde estos países, lo que configuraba elementos de prueba de un comportamiento “antinacional” o “subversivo”. En relación a las actividades sindicales, una clave particular que se utilizó para depurar las listas docentes estuvo referida a la adhesión a los paros o huelgas. No importó cuánto tiempo hubiera pasado de este hecho o que el mismo fuera legal cuando se realizó, de esta medida deducían la vinculación gremial y con ello, una ideología izquierdista. A nivel pedagógico, se rastreó la participación en espacios de discusión de aspectos técnico-educativos, como las Asambleas de Profesores artículo 40 y la supuesta violación de la laicidad en clases en las cuales verificaban un supuesto adoctrinamiento de los alumnos. Todo estos antecedentes fueron esgrimidos como elementos que comprometían “la correcta prestación del servicio educativo”, la formación moral y cívica de los estudiantes y también “la seguridad nacional”. Así abundaron por las fichas de

¹⁴² Este es el caso, por ejemplo, de un director de Utu en San José que sostiene que siempre militó en las filas democráticas de los partidos tradicionales, formó parte del Comité Patriótico de San José y se identifica como anticomunista y anti huelguista. También sostiene que hizo nombrar como docentes a varios militares de la Región Militar N.º 2, entre ellos al entonces Jefe del Estado Mayor Tte. Coronel Menza y al Jefe del Batallón de Mercedes Tte. Coronel Laborde Balparda. Rollo 982, imagen 1567, junio de 1974, archivo Berrutti.

antecedentes los calificativos de “agitador”, “adoctrinador”, “volanteador”, integrante de la “marxista gremial de profesores”, “homosexual”, entre otros.

Aún con todos estos dispositivos, existen documentos de las Fuerzas Armadas que reconocen que la sustitución de docentes “ideológicamente negativos” fue lenta y difícil, sobre todo por la dificultad en conseguir “reemplazo por elementos de igual capacidad e idoneidad, particularmente en los niveles de enseñanza media y superior”. Los propios Informes del SID se quejaban en 1980 que, sobre todo en el interior, el segundo ciclo era una “estafa para la juventud” porque lo dictaban profesores improvisados, totalmente incompetentes, que comprometían la posibilidad de los estudiantes de seguir estudios superiores debido a su mala preparación (SID, Rollo 421, imagen 045 a 047, 24 de septiembre de 1980, archivo Berrutti).

Pero más allá de la conciencia de que el nivel técnico de la enseñanza media descendió, es importante subrayar que la discriminación moral e ideológica, no solo supuso una trasgresión de cualquier garantía y derecho jurídico, sino un hecho de absoluta trascendencia para los docentes expulsados del sistema educativo. Como mencionan algunas cartas de reclamo, el cese significaba no sólo un grave menoscabo moral y un quebrantamiento psíquico, en cierta medida ambos irreparables, sino también una angustiante penuria económica.

En suma, el gobierno de facto realizó una gigantesca labor de información, inteligencia y seguimiento de la sociedad, que derivó no solamente en asesinados, detenidos-desaparecidos y el porcentaje de presos políticos más alto en el mundo en relación a su población; sino en la intimidación y disciplinamiento de toda la población. En la enseñanza media en particular, la violencia estatal se operativizó a través de la aprobación de la Ley 14.101 y nuevos instrumentos legales de naturaleza discrecional, fiscalizadora, prohibitiva y punitiva; pero también con nuevos dispositivos como la red de vigilancia y delación que escudriñó a todo y a todos. Una estructura verticalista de controles que materializó una persecución ideológica, coordinada entre los jerarcas de la enseñanza media y los organismos de seguridad. Esta trama generó una cultura del miedo, que exacerbó la desconfianza y derivó en la destitución y el alejamiento de miles de trabajadores del sistema educativo.

Referencias

Águila, G.. (2013). La represión en la historia reciente argentina: fases, dispositivos y dinámicas regionales. En L. Alonso y G. Águila (Ed.), Procesos represivos y actitudes sociales: entre la España franquista y las dictaduras del Cono Sur, (pp.97-121). Prometeo Libros.

Berná, L. (2022). La disputa político-pedagógica de las derechas por la reforma de la enseñanza media en dictadura (1973-1985). En Broquetas, M. y Caetano, G. (Cord.) Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. 2. Guerra Fría, reacción y dictadura. Ediciones de la Banda Oriental.

Kaufmann, C. y Doval, D. (1997). Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1982). Cuadernos No.8, Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.

La Mañana, (25 de julio de 1973), Mesurada exposición del Ministro de Educación, La Mañana.

El concepto de educación democrática en el IX Congresso Brasileiro de Educação, en el contexto de la dictadura del Estado Novo en Brasil (Río de Janeiro - 1945)

The concept of democratic education at the IX Brazilian Congress of Education in the context of the dictatorship of the Estado Novo in Brazil (Rio de Janeiro - 1945)

Carlos Eduardo Vieira¹⁴³

Maria Cristiane Nunes de Farias¹⁴⁴

Palabras clave: educación democrática, dictadura del Estado Novo en Brasil, Associação Brasileira de Educação, Intelectuales.

Contenido

El objetivo de este texto es discutir el concepto de educación democrática debatido en el IX Congresso Brasileiro de Educação (CBE), promovido por la Associação Brasileira de Educação (ABE), en la ciudad de Río de Janeiro, en 1945. La ABE, fundada en 1924, se involucró intensamente en la discusión de temas relacionados con la educación, particularmente desde el momento en que la entidad comenzó a organizar eventos nacionales en varias capitales del país. Las Conferencias Nacionais de Educação (CNE), que más tarde se llamaron Congressos Brasileiros de Educação (CBE), comenzaron en 1927. Entre 1927 y 1967, la ABE promovió 13 encuentros nacionales, movilizand o intelectuales, maestros, instituciones educativas y científicas, prensa, autoridades eclesiásticas, autoridades políticas y administrativas del Estado en sus diferentes niveles y poderes.

El potencial de análisis de estos eventos radica en la rica documentación que produjeron y que permite captar manifestaciones de líderes de la ABE, intelectuales notorios en el campo educativo, así como enunciaciones de personajes de poca visibilidad, maestros, normalistas que eventualmente participaron en los congresos. Esta combinación entre las posiciones del centro y el margen del campo educativo favorece la percepción del tipo de lenguaje practicada, así como los significados y términos disputados por esta comunidad involucrada en el debate educativo.

Además de las cuestiones relacionadas con el lenguaje y los conceptos normativos, la investigación de este conjunto de eventos permite reflexiones basadas en el examen de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, ya que la entidad marcó su trayectoria por la elaboración de una agenda de temas relacionados con el área educativa. Estas acciones de la entidad estaban, en gran medida, asociadas a la presentación de demandas legislativas y administrativas al Estado, reclamadas desde púlpitos presentes en la naciente sociedad civil brasileña.

La elección, entre 13 congresos de la entidad, del IX CBE, como evento a analizar, se justifica por dos razones principales. La primera está asociada con el contexto del evento, ya que el IX CBE tuvo lugar en 1945. Este año estuvo marcado, por un lado, por el final de la II Guerra Mundial y por el declive del nazifascismo en Europa. Por otro, en el escenario nacional, por el epílogo de la dictadura del Estado Novo.

En junio de 1945, mes en que se llevó a cabo el congreso de la ABE, Getúlio Vargas todavía

¹⁴³ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, Correo electrónico: cevieira9@gmail.com

¹⁴⁴ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, Correo electrónico: liafaria23@gmail.com

estaba al frente del gobierno, pero las elecciones presidenciales estaban programadas para diciembre de ese año, la censura de la prensa ya no actuaba con tanta intensidad y muchos presos políticos ya estaban amnistiados. El país, después de nueve años de gobierno autoritario, reanudó el debate sobre las nociones de democracia política, estado de derecho y libertad de organización y expresión. En el contexto internacional, el clima de distensión impregnó las relaciones entre los vencedores de la guerra, especialmente entre Estados Unidos y la URSS, países que lideraron las negociaciones que redefinieron las áreas de influencia y poder nel mundo.

La segunda razón radica en el tema privilegiado por el IX CBE, ya que la ABE optó por debatir el concepto de educación democrática. Así, la intelectualidad buscó renegociar las relaciones entre la entidad y el Estado, defendiendo un amplio programa de cambios en la educación brasileña, apuntando a la afirmación de principios asociados a lo que se consideraba como una cosmovisión democrática, tales como: formación del espíritu crítico, cooperación y tolerancia; libertad de enseñanza; educación para la fraternidad y la cooperación internacional; programas de formación democrática de maestros; y ampliación de la oferta educativa por parte del Estado, sin distinción de raza, credo o clase social.

Para la interpretación del debate practicado por los intelectuales vinculados a la ABE, movilizaremos supuestos de la historia de los conceptos, especialmente los asociados con el historiador Reinhard Koselleck. Pretendemos, a partir de este diálogo teórico, problematizar los diferentes significados asociados a los conceptos de democracia y educación democrática, transmitidos en los debates del Congreso, especialmente en su documento final, titulado Carta Brasileira de Educação Democrática.

Para esta investigación utilizamos un corpus documental que se encuentra principalmente en la colección de la ABE, ubicada en la ciudad de Río de Janeiro. Entre los documentos movilizados destacamos los siguientes: actas de la Junta Directiva de ABE; actas de las sesiones del IX CBE; conferencias de apertura y clausura del IX CBE; mociones presentadas durante el IX CBE; programas e informes del IX CBE; lista de participantes del evento; tesis presentadas; y el documento final.

Relaciones entre el Estado y la sociedad civil: la experiencia de la ABE

La ABE fue creada en 1924 y su fundación fue el resultado del encuentro de maestros, normalistas, periodistas, médicos, abogados e ingenieros en torno a un objetivo manifiesto: sensibilizar a la nación sobre el tema educativo que, según la lectura de estos intelectuales, incluso después del advenimiento de la República se mantuvo al margen en las iniciativas del Estado. Los intelectuales reunidos en la ABE reafirmaron la creencia, presente en el escenario intelectual brasileño desde el siglo XIX, de la misión de las élites cultas en la formación de la conciencia nacional. Esa conciencia cívica tendría en la escuela primaria su lugar privilegiado de formación, diseminando conductas y sentimientos asociados a las ideas de laboriosidad, orden, higiene y civismo. En los tres primeros años de existencia de la ABE sus debates y acciones quedaron restringidas a pequeños círculos y a la capital federal, limitándose, principalmente, a los intelectuales que la componían. Sin embargo, a partir de 1927, esta entidad buscó dar mayor visibilidad y amplitud a sus tesis, cuando pasó a promover conferencias a nivel nacional.

Un total de 13 congresos se celebraron entre 1927 y 1967 y los eventos adoptaron una organización que cambió poco a lo largo del período. De 1927 a 1935 la ABE celebró siete eventos nacionales (CNEs/CBEs), con una frecuencia muy cercana a la anualidad. Con el advenimiento del Estado Novo en 1937, notamos un enfriamiento en las reuniones, acompañando una desarticulación general de la sociedad civil brasileña. El período de dictadura getulista desmovilizó el movimiento social organizado y, en gran medida, ató a sus principales líderes y entidades al Estado, que comenzó a coordinar directamente las políticas sociales y culturales.

En la documentación de la ABE y sus eventos nacionales, la preocupación de la asociación por elegir al Estado como su principal interlocutor es evidente. Por un lado, está la presencia dentro del discurso de los intelectuales la creencia en el papel del Estado como agente político y administrativo capaz de producir, a nivel nacional, la reforma intelectual y moral de la población brasileña deseada por la asociación. Por otro lado, también se puede observar la acción permanente del Estado para mantener la ABE cerca de sus proyectos políticos. Los temas discutidos en la ABE y sus reuniones nacionales reflejan demandas del Estado, así como identificamos que los intelectuales entendieron los resultados de los congresos como subsidios para las políticas públicas de educación.

El interlocutor privilegiado fue también el objeto de disputa, sea en la perspectiva de ocupación de cargos estratégicos en el aparato estatal y/o por la influencia en la formulación de las políticas públicas. En este período, la demanda de expansión del acceso a la educación en la sociedad brasileña, proveniente de los más variados estratos sociales, llevó al Estado y a los grupos políticos que disputaban el poder en la sociedad brasileña a cooptar importantes cuadros de la intelectualidad para gestionar proyectos, instituciones y reformas en las políticas públicas de educación. La lucha por la ocupación de estos espacios institucionales en importantes provincias y ciudades de la federación llevó a la cristalización de grupos intelectuales que organizaron la ABE y las conferencias nacionales en los moldes de un púlpito dirigido para el Estado y para los grupos políticos y económicos dominantes.

El concepto de educación democrática en el IX CBE

El IX CBE tuvo 158 congresistas inscritos y estos presentaron 58 tesis. Estas trataron cuestiones asociadas con el tema central: Concepto de Educación Democrática. Fueron cuatro las comisiones temáticas: Política Educativa; Filosofía de la Educación; Problemas de educación internacional; y Técnica Pedagógica y Administración Escolar. En las comisiones, las tesis fueron debatidas, evaluadas, modificadas, aprobadas o desaprobadas. Al analizar las tesis, las actas producidas en los comités temáticos, las conferencias de apertura y clausura y, sobre todo, el documento final del congreso, identificamos un léxico en el que a menudo se enunciaba la palabra democracia y sus variantes.

En el análisis de los significados asociados al término democracia y sus variantes en el discurso vehiculado en el IX CBE, encontramos la presencia de una primera capa de significados, que se refiere a la larga duración del uso del concepto. La democracia entendida como gobierno del pueblo y como término relacionado con la libertad, la igualdad y la fraternidad que hacen referencia a los contextos de las ciudades-estado griegas en la antigüedad y al contexto revolucionarios en la Francia del siglo XVIII. En las capas intermedias verificamos la asociación del término con el respeto a las leyes, los derechos civiles y políticos, las libertades de creencia y opinión, mientras que, en las capas de significados con temporalidad más reciente, percibimos la aproximación del concepto con la noción de igualdad económica. Koselleck (2006) argumenta que los significados asociados con un concepto varían en términos sincrónicos y diacrónicos y que tanto los significados más antiguos como los más nuevos permanecen vinculados y superpuestos a la palabra. Así, cuando identificamos la presencia de un determinado concepto en una conversión pública, nos encontramos con múltiples significados, con diferentes temporalidades.

En lo que respecta al concepto de educación democrática, lo que verificamos es su asociación con los siguientes significados y términos relacionados: educación científica, espíritu crítico y experimental, cooperación, respeto, libertad de enseñanza, formación cualificada del magisterio, garantía de condiciones dignas para el ejercicio de la profesión de maestro, la escolarización del pueblo brasileño y la educación gratuita en todos los niveles. Las discusiones en torno al concepto de educación democrática llevaron al congreso a definir, también, su concepto antitético, llamado

en esa ocasión de educación totalitaria. A este concepto se asociaron los siguientes significados y términos relacionados: dictadura, espíritu dogmático, guerra, militarización, intolerancia, nazismo y fascismo. La relación entre el concepto y sus términos relacionados y antitéticos refuerza su significado y permite un mayor poder de fijación de los significados en el discurso, ampliando, en teoría, el poder de persuasión de la audiencia afectada.

Es importante señalar que, tanto en las discusiones sobre el concepto de educación democrática, como en la definición de educación totalitaria, no encontramos referencias frecuentes y explícitas al Estado Novo y al gobierno de Vargas. La principal referencia histórica, en gran medida, fue el nazifascismo italiano y alemán, lo que resultó en ausencia de críticas al Estado Novo. Las conferencias de apertura y clausura, dictadas por Raúl Bittencourt (Presidente de la ABE) y Carneiro Leão respectivamente, así como la tesis presentada por Fernando de Azevedo, presidente de la principal comisión del IX CBE, son ejemplos importantes de esta actitud de eliminar la relación entre Estado Novo, gobierno de Vargas y educación totalitaria. En las manifestaciones de estos intelectuales el fascismo aparece como un fenómeno europeo y la discusión del concepto de democracia evita acontecimientos recientes y nacionales, privilegiando el análisis de la formación del concepto en el mundo antiguo o tomando como referencia abstracta a las nociones de libertad, igualdad y respeto a las diferencias de opinión y creencia.

Una excepción a este comportamiento se puede verificar en la tesis, titulada *Processo Educativo e Fascismo*, presentada por Antonio Franca. Este congresista, sin ninguna notoriedad, sitúa claramente la relación entre el Estado Novo, el fascismo y la educación totalitaria en Brasil. El autor de la tesis define la *Constituição Brasileira de 1937* como una carta fascista y denuncia la militarización de la juventud brasileña promovida por el Estado e inspirada en la misma ideología. Franca también menciona las concesiones del gobierno en relación con la educación religiosa en el ámbito de la escuela pública, afirmando que sólo la escuela laica podría difundir el espíritu de tolerancia. Por fin, el congresista indagó sobre lo que vigoraba en la política educacional del Estado Novo y en su respuesta afirmó: "simplemente la coerción arbitraria, la ley de seguridad, la práctica empírica de la corrupción, para que los fines del Estado, resumidos en la seguridad del grupo que se apoderó de él por la fuerza ilegítima, sean mantenidos (Franca, Tesis, IX CBE).

La tesis de Franca no prosperó en el congreso, ya que en la *Carta Brasileira de Educação Democrática* no existe una asociación directa entre el totalitarismo, la educación totalitaria y el gobierno brasileño, que, en el período del evento, todavía estaba bajo el control de Vargas y su ministerio. La comisión encabezada por Fernando de Azevedo, así como el pleno del IX CBE, evitaron críticas al Estado Novo y su proyecto educativo. No parece plausible justificar la omisión de la ABE por la permanencia de Vargas al frente del Estado en el período del congreso. Como ya hemos mencionado, el congresista Antonio Franca, de quien no tenemos noticias de haber sido detenido o censurado, se expresó por escrito en el congreso, clara y vehementemente, refutando al régimen instalado en 1937.

Otra excepción al apaciguamiento de las tensiones entre ABE y Estado puede verificarse en la discusión y votación de las mociones aprobadas por el pleno final del IX CBE, ya que en estas manifestaciones se percibieron sutiles críticas al gobierno federal y a las políticas educativas en curso. Una moción, presentada por el ya citado Antonio Franca, de poco reconocimiento, pero de gran coraje, pedía la extinción de la *Juventude Brasileira*, en el ámbito del gobierno federal, y del Departamento de *Educação Nacionalista*, en el ámbito de la Prefectura del Distrito Federal. Según la moción aprobada, las organizaciones estaban en sintonía con el concepto de educación totalitaria.

Otra moción, presentada por un grupo de congresistas, pedía la reincorporación de Edgar Sussekkind de Mendonça, en el Instituto de Educación del Distrito Federal, ya que este educador había sido acusado de comunista por el Estado Novo y, por lo tanto, se le impidió ejercer la

profesión docente en la institución. Otro, en la misma dirección, pide el reconocimiento de la corrección de las críticas formuladas por Anísio Teixeira, todavía en el período inicial del Estado Novo, a las políticas educativas del gobierno y, también, pide el retorno de Teixeira a las funciones públicas, ya que fue retirado de la vida pública debido a sus diferencias con la dictadura. En estos casos, las críticas fueron claramente dirigidas al gobierno de Vargas, pero fueron publicadas en documentos marginales a las principales conclusiones del congreso.

Conclusiones

El IX CBE representa, en la serie de eventos de la ABE, una excepción, porque coloca en el centro del debate la relación entre educación y democracia, produciendo un documento final que constituye una de las manifestaciones más progresistas de la entidad, afirmando, inequívocamente, la inseparabilidad entre educación y democracia, educación democrática y educación obligatoria y gratuita en todos los niveles, además de enfatizar temas como: la educación en las zonas rurales, el espíritu de tolerancia, la libertad de enseñanza y las condiciones de trabajo y salarios de los maestros.

El ímpetu democrático de la IX CBE no debe ser descalificado o minimizado, porque las proposiciones de la Carta Brasileira de Educação Democrática deben ser valoradas como una manifestación importante para el período y que sigue llena de actualidad en la debilitada democracia brasileña. Sin embargo, podemos preguntarnos si este movimiento a favor de la democracia y la educación democrática dentro de la ABE fue el resultado de una dinámica que vino del campo educativo a la sociedad o, si este evento, su tema y conclusiones, fueron una respuesta, tal vez tardía, a la ¿Cambios en las coyunturas internacionales y nacionales?

La conclusión a la que hemos llegado es que la cuestión de la democracia se ha impuesto a la ABE. Con esto no estamos defendiendo que los principales líderes de la entidad fueran reactivos u opuestos a la democracia, sin embargo, está claro que la ABE y su grupo dirigente no asumieron esta discusión como un principio central de sus propuestas para la educación brasileña. En otras palabras, se necesitaron 21 años de actividad de la ABE para que la asociación, presionada por el orden político de los acontecimientos, propusiera la discusión de la relación entre la educación y la sociedad democrática. Una línea de explicación para esa postura de la ABE puede llevarnos a pensar el tema general de ese texto, es decir, las relaciones entre Estado y sociedad civil en Brasil, a partir de la experiencia de la entidad que reunía a los educadores brasileños en la primera mitad del siglo XX. La hipótesis que sostenemos es que la ABE no adoptó una línea de actuación autónoma con relación al Estado, manteniéndose dependiente del apoyo financiero y simbólico del poder estatal. La propia posición ocupada por los intelectuales en la dirección de varios organismos gubernamentales, incluso en el período del Estado Novo, evidencia esa relación de subordinación y connivencia de la entidad con relación a las demandas del Estado. Esto demuestra, en el período estudiado, la fragilidad de la sociedad civil en Brasil, especialmente cuando nos dedicamos al análisis de aquellos organismos privados, para usar la expresión de Gramsci, ligados a la representación de la intelectualidad brasileña, que reunía, en gran medida, hombres, blancos, instruidos y oriundos de las clases medias y altas de la sociedad.

Referencias

KOSELLECK, Reinhard. Futuro pasado: contribución a la semántica de los tiempos históricos. Río de Janeiro: Contrapunto: PUC, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferencias Nacionales sobre Educación: Intelectuales, Estado y Discurso Educativo (1927-1967). Educar em Revista, Curitiba, n. 65, p. 19-34, 2017.

Maestras tucumanas en tiempos amargos. Relatos docentes sobre los efectos del cierre de ingenios azucareros (1966-1968)

Tucumán Teachers in bitter times. Educators' stories about the effects of the closure of sugarmills (1966-1968)

Matilde Silva¹⁴⁵
Daniela Wieder¹⁴⁶

Palabras clave: Escuelas-Tucumán- cierre de ingenios-Onganiato

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el campo de la Historia de la Educación y los estudios sobre el Onganiato, nutrido por los aportes de la Microhistoria y de la Historia Oral. Se aborda la problemática de educación en Tucumán durante los tiempos del Onganiato en una dimensión educativa a través de lo que ocurrió dentro de escuelas primarias y en sus entornos cotidianos. Buscamos historizar la vida cotidiana de las escuelas y fue por ello que recurrimos a la historia oral, realizamos entrevistas a ex maestras –protagonistas centrales de lo acontecido en las escuelas- buscando recoger experiencias, particularidades, heterogeneidades y perspectivas locales de los procesos educativos. Las entrevistas realizadas bucean en la particularidad de sus experiencias singulares a la vez que nos brindan elementos que exponen y retratan un contexto, un clima de época y cuáles eran las problemáticas presentes en la vida escolar ofreciendo indicios, datos, certezas e inquietudes que aportan a la problematización del período y del campo de investigación analizado.

Sobre el cierre de ingenios azucareros

En 1966 se iniciaron los tiempos del Onganiato, una dictadura conducida por el Gral. Onganía, autodenominada Revolución Argentina que sostuvo propósitos de racionalización y modernización en los diferentes ámbitos del Estado, desde la economía hasta la educación. En Tucumán dejó una marca imborrable: atacó la actividad económica más importante y de larga historia en la provincia: la producción agroindustrial del azúcar a través de la intervención y clausura de 11 de los 27 ingenios azucareros existentes. Los cierres comenzaron en agosto de 1966 con la ejecución del decreto N° 16.926,¹⁴⁷ y continuaron hasta 1968¹⁴⁸. El gobierno dictatorial sostuvo que la medida era una forma de salir de la crisis que tenía el sector y de resolver su supuesta ineficiencia. Sin embargo, los cierres aceleraron el proceso de concentración de la producción azucarera en pocas manos beneficiando a un monopolio y echando por tierra los argumentos de la dictadura.

Los ingenios azucareros no eran simples fábricas. Funcionaban como núcleos en torno a los cuales se habían configurado los característicos poblados del paisaje del interior tucumano conocidos como pueblos azucareros (Paterlini de Koch, 1987). Alrededor de las fábricas se desarrollaron las urbanizaciones, en las que convivían trabajadores jerárquicos y obreros fabriles. Y como lo requería la agroindustria, los poblados estaban rodeados de cañaverales y en su entorno se establecían, año a año como migrantes estacionales, los trabajadores del surco. La organización

¹⁴⁵ INIHLEP. Fac de Filosofía y Letras. UNT. Tucumán, Argentina. Correo electrónico: matilde.silva@filo.unt.edu.ar

¹⁴⁶ INIHLEP. Fac de Filosofía y Letras. UNT. Tucumán, Argentina. Correo electrónico: daniela.wieder@filo.unt.edu.ar

¹⁴⁷ El decreto declaró la intervención amplia y total de siete ingenios azucareros tucumanos.

¹⁴⁸ Entre 1966 y 1968 fueron cerrados definitivamente once ingenios, un 40% del parque industrial tucumano

social, las viviendas, el sustento, los servicios, el tiempo libre, las instituciones religiosas, de salud y educativas de aquellos pueblos funcionaron en torno a las disposiciones y controles del ingenio. En el caso de la educación, los dueños de las fábricas habían colaborado desde fines del siglo XIX con el establecimiento y funcionamiento, a instancias de los Estados nacional y provincial, de escuelas primarias en sus terrenos, denominadas escuelas de ingenio (Vidal Sanz, 2013) que se ocuparon de la alfabetización de niños de la zona, hijos de los cañeros, peones, trabajadores y directivos de los ingenios. La escuela se movía al ritmo de la actividad azucarera y de sus particularidades estacionales, y funcionaba también como organizadora de la vida familiar. Las maestras procedían en algunas ocasiones de la zona, aunque en la mayoría de los casos, llegaban a diario desde la capital tucumana.

El cierre de ingenios no solo no revitalizó la economía local, sino que al desarticular la fuerza productiva afectó el funcionamiento de pueblos enteros. El cierre resultó en una verdadera catástrofe socioeconómica. Los sectores más perjudicados fueron los trabajadores y los pequeños productores cañeros que vendían la caña a los ingenios, ya que se eliminaron más de 50000 puestos de trabajo (la mitad de los existentes hacia 1965 en el sector) y se excluyeron más de 10000 cañeros chicos de la actividad. Las nuevas fábricas que el gobierno militar prometió instalar fueron escasas y no lograron contratar la gran cantidad de mano de obra desocupada, así como los programas temporarios aplicados a la fuerza laboral tucumana significaron el empleo de una mano de obra altamente capacitada en actividades básicas y mal remuneradas. La desocupación afectó no sólo a los tucumanos sino también a los habitantes de provincias vecinas y países limítrofes que arribaban año a año como trabajadores golondrina. Asimismo, se vieron afectadas otras industrias y comercios ligados a los circuitos azucareros.

Como efecto del cierre se registraron grandes migraciones de tucumanos forzados por la falta de trabajo y por la pobreza, fenómeno que produjo un significativo envejecimiento de la población que permaneció en aquellos pueblos de ingenio. Muchos de los habitantes que dejaron sus terruños se instalaron en asentamientos precarios que dieron lugar a la conformación de villas miserias en las afueras de San Miguel de Tucumán, como así también de grandes ciudades como Córdoba, Rosario y Buenos Aires.

Consecuentemente, la crisis trajo el crecimiento de los índices de analfabetismo, de desnutrición y de mortalidad infantil en Tucumán y se incrementó el número de empleos altamente precarizados. La creciente desigualdad y miseria fue visible en todos los rincones de la provincia norteña. Se trató, como ilustra Roberto Pucci (2007) a lo largo de su libro, de “un atropello”, “un asalto militar”, “...una sangría demográfica”, “un genocidio en el cañaveral”, “una verdadera hecatombe”. Los años posteriores a 1966 fueron tiempos de degradación de la vida de amplios sectores de la población tucumana que tuvo su correlato en una creciente conflictividad social y oposición al gobierno de facto. Los sectores populares, desde distintos puntos de la provincia, protagonizaron puebladas, huelgas y ollas populares, articulando una lucha creciente hasta el final de la dictadura.

Relatos docentes sobre la crisis

La educación no fue un ámbito ajeno a la crisis. Las dificultades financieras y presupuestarias de la provincia, sumadas a la desocupación, las migraciones forzadas, el empobrecimiento y desazón que vivieron las poblaciones, atravesaron a las escuelas y a sus actores.

Tanto las maestras que se desempeñaban en escuelas rurales cercanas a los ingenios, como las de escuelas urbanas contiguas a los asentamientos de poblaciones migrantes, dan cuenta de aquella crisis y nos revelan de qué manera fueron adecuando su rol docente a las necesidades de los estudiantes y de las comunidades.

En las memorias de docentes de escuelas cercanas a las fábricas cerradas predomina el recuerdo sobre el hambre de la población, el desamparo y la miseria. La Escuela Nacional Nº 106 (Agua

Dulce, Cruz Alta) era una escuela rural muy pobre, de construcción precaria y carente de baños, que brindaba educación a las poblaciones aledañas de obreros del surco, estacionales y golondrinas. Mary, maestra de esa escuela, nos relata que,

“Yo tenía alguien que me ha marcado como docente esos años... Albertito. Él venía a la escuela con una bolsita blanca de plástico y le digo -saque el cuaderno-, y me dice -no he traído señorita-. Y le digo -Albertito no importa ya te voy a dar unas hojitas, saquen el lápiz-. -No he traído señorita-. Y entonces le digo -a ver ¿qué tenés ahí Albertito en la bolsita? - ... - una cuchara-, me contesta.”¹⁴⁹

Las necesidades alimentarias fueron las más urgentes. Y tras ellas, la cobertura de vestimenta y útiles escolares.

“Me acuerdo de la pobreza que ha generado todo eso, había familias que no podían comprar ni el cuaderno... ‘No. El cuaderno gordo no lo vamos a comprar porque no nos alcanza’, me decían (...) Fue un desastre.”¹⁵⁰

Maestras y directoras buscaron atender estas necesidades a través de gestiones ante el Estado, desde la apertura de comedores hasta pedidos de ayudas escolares, de calzado, de delantales y de becas en dinero. En efecto, creció significativamente la cantidad de comedores en las escuelas de las áreas azucareras (Silva, 2022).

La falta de trabajo condujo a movimientos poblacionales. Algunas familias emigraron a la capital tucumana, mientras que otras se instalaron en provincias vecinas o en grandes ciudades, principalmente Buenos Aires. Esto también afectó a la vida escolar. Las narraciones recuperan esos procesos de partidas de los jóvenes y adultos que significaron el abandono de pueblos que quedaron solo con la población de adultos mayores. Recuerda la señorita Beatriz que

“...mucha gente que se iba, la juventud se iba. No iban ni los viejos ni los chicos. Y una vez que ya se instalaban allá en las orillas de Buenos Aires, se llevaban a los chicos, a las mujeres. A los viejos no. Los viejos se quedaban ...”¹⁵¹

En el relato de Emma, docente en la Escuela rural Nacional N° 41 (Niogasta, Simoca, Rio Chico) encontramos lo difícil que fue para las familias migrantes el desarraigo y la garantía de sus condiciones de vida en otros lugares,

“Con el cierre de los ingenios la gente se fue... tuvieron que emigrar. Antes había más alumnos.... Pero las familias que se fueron con el cierre después volvieron. Una pingua es un chalet en Buenos Aires, y por eso volvió mucha gente, era mejor que vivir en una villa.”¹⁵²

Otros efectos en el ámbito educativo fueron el crecimiento del ausentismo y del analfabetismo. Los registros estadísticos de la época señalan el aumento de la deserción escolar y el abrupto descenso en la matriculación escolar. Desde 1967 y hasta avanzada la década de 1970, se registró una caída cercana al 12 % (Silva, 2022). Un informe de julio de 1968, elaborado por el mismísimo gobierno

¹⁴⁹ Mary (2019) Comunicación personal.

¹⁵⁰ Beatriz (2019) Comunicación personal.

¹⁵¹ Beatriz (2019) Comunicación personal.

¹⁵² Emma (2019) Comunicación personal.

militar, mostraba un angustioso panorama a través de un porcentaje de deserción cercano al 70 %, sobre todo en aquellas poblaciones del interior vinculadas históricamente a la vida azucarera. La directora de la escuela de Santa Ana (departamento Río Chico), uno de los grandes ingenios cerrados, relacionaba con claridad este fenómeno con la explosión de la pobreza y el éxodo, en 1968,

“Hubo años en que la inscripción llevaba a nuestra escuela a casi 500 alumnos. Ahora la inscripción supera con mucho los 300... las escuelas de las colonias corren el riesgo de cerrarse. Y son 6 escuelas nacionales. La gente no va a poder mandar a los chicos a las escuelas.”¹⁵³

El testimonio refiere a los hijos de los trabajadores del surco que vivían en las colonias de los ingenios, familias campesinas que ante el cierre de la fábrica debieron migrar a realizar changas en otros lugares. La falta de niños generó el cierre de grados e incluso al abandono y cierre de escuelas.

Pero también hubo familias que se quedaron en aquellos pueblos empobrecidos: allí las docentes recuperan memorias de desasosiego, de sufrimiento y de falta de proyectos a futuro, “Esa población de la escuela tuvo muchos problemas, (...) toda esa población trabajaba del ingenio. (...) Esos chicos ahora no trabajaban, no hacían nada, estaban a la deriva. La gente de ahí era muy pobre, hay gente que ha quedado en la calle no tenía para comer. Son familias muy sufridas (...) Los chicos seguían yendo a la escuela... Vivían de lo que podían, porque al cerrar el ingenio se cerraba toda fuente de trabajo. Y los que pagan todo son los chicos porque sufren, les falta todo porque no tienen.”¹⁵⁴

En este testimonio, Estela narra sus experiencias como maestra de la escuela del ingenio San José (departamento Tafí), una de las fábricas cerradas en 1967. Era una escuela suburbana cercana en 8 km de la capital tucumana. Su población escolar era de los alrededores, mayoritariamente hijos de trabajadores de surco y de obreros, con importantes carencias económicas visibilizadas en sus humildes viviendas, en sus necesidades de vestimenta y comida, así como en altos índices de repitencia escolar. Tras el cierre del ingenio, el personal de la escuela realizó múltiples acciones sociales tendientes a generar recursos económicos extras para ayudar a la institución y a las familias de su comunidad. Daban a los estudiantes un refrigerio y, a partir de 1970, con el empeoramiento de las condiciones de vida, funcionó también un comedor escolar.

Las consecuencias de la crisis se vivieron también en la ciudad de San Miguel de Tucumán. Beatriz relata el ahondamiento de las dificultades edilicias en las escuelas urbanas. La Escuela Muñecas Sud ubicada en Villa Muñecas (Capital), era una escuela provincial suburbana que funcionaba en un edificio precario, pequeño y alquilado y a la que asistían niños de barrios con carencias. Las aulas eran insuficientes y no contaba con espacios de uso compartido. Recuerda que debían utilizar las calles del barrio para actividades de la escuela, como los actos escolares. Esa situación tendió a empeorar tras la crisis provincial y el destino de esta institución fue el cierre en el corto plazo.

Sonia, maestra de una escuela nocturna de la capital, recuerda como comenzaron a crecer las villas miseria y, con ellas, las problemáticas sociales que reeditaban la tensión de la función escolar entre enseñanza y contención. El hambre y los problemas de salubridad que sufrían esos vecinos por las

¹⁵³ Testimonio de Gabriela Solís, directora de la Escuela de Santa Ana, en “Éxodo y pobreza” (Diario La Gaceta, artículo sin autor, 10/3/1968).

¹⁵⁴ Estela (2019) Comunicación personal.

condiciones de vida determinaron la labor de la escuela. El decaimiento en el cuidado higiénico y en la atención médica de los niños fueron reportados por las maestras,

“Ahí teníamos que ir a vacunar, para poner la Sabin.... un año de una experiencia terrible porque todos los chicos que iban eran enfermos con los ojos, (...) tuvimos que aprender a limpiarles los ojos de la conjuntivitis (...) Los chicos... muchos iban nada más que por la taza de mate cocido [a la escuela]. Así que ese año de instrucción fue nulo. Fue darles de comer, curarlos y vestirlos. No te digo que solo yo; todas las maestras nos encargábamos de buscarles ropa (...) Así que nos dedicamos a vestirlos, a curarlos y darles mate.”¹⁵⁵

Las cooperadoras de las escuelas tuvieron grandes dificultades económicas para paliar estos apuros, y muchos integrantes de la comunidad educativa trabajaron para conseguir los insumos necesarios.

Paralelamente a la labor cotidiana, el magisterio visibilizó y denunció la situación a nivel corporativo, a través de su sindicato. La docencia provincial, nucleada en la Agrregiación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP), entre otras acciones gremiales, presentó un memorial al presidente de facto Onganía en el que mostraba una posición política y pedagógica ligada al contexto que vivía la provincia. En aquel documento ATEP planteó la necesidad de pensar y actuar sobre las causas sociales y económicas que generaban gran parte de la problemática docente. Manifestó las duras condiciones que vivía la mayor parte de la comunidad tucumana, en particular la niñez, como consecuencia de la crisis derivada fundamentalmente de la situación azucarera y le propuso al presidente adoptar medidas para asegurar zafra normales y soluciones de fondo para la industria. Esto unido a una serie de reivindicaciones relativas al salario y condiciones de trabajo docente, a los que también la dictadura había perjudicado con medidas específicas (Wieder, 2021; 2022).

A modo de cierre

1966 marcó un antes y un después en la historia tucumana. El ámbito educativo sintió la crisis y un enorme conjunto de maestras anónimas actuó día a día para atenuar los efectos de la misma. Tanto en el campo como en la ciudad, escuelas y maestras fueron el refugio y la contención de las infancias golpeadas por la carencia, el desarraigo, el desmembramiento familiar, por el fin de un mundo que habían transitado tras varias generaciones, por el ocaso de proyectos a futuro y por el golpe a una identidad local fuertemente ligada al azúcar. Fue la escuela, fueron las escuelas, a través de sus maestras y directoras quienes buscaron retener, acompañar y atender necesidades básicas, quienes dieron comida, dieron certezas, organizaron festejos y fueron lugar de encuentro social, quienes cuidaron, acompañaron y protegieron a las infancias, quienes alfabetizaron y les permitieron proyectar un mejor futuro a través de la educación, quienes construyeron cotidianeidad y un mundo (al menos por horas) alejado de la crisis y de la desazón que atravesó todo el Tucumán de entonces. Fueron, también, sostén de edificios escolares en mal estado y de gestiones a distinta escala en busca de soluciones. Todo esto, incluso, cuando sus propias condiciones laborales estaban igualmente deterioradas, sus puestos de trabajo peligraban, y la miseria y el ánimo de catástrofe lo rodeaba todo.

Bibliografía

· Nassif, Silvia, Wieder, Daniela y Rosich Ximena, (2021) ¿Por qué Arde Tucumán? Cierre de ingenios y conflictos sociales, 1966-1973. Cuaderno para el aula, FFYL. UNT. · Paterlini de Koch, Olga, (1987) Pueblos azucareros de Tucumán. Instituto Argentino de Investigaciones de Historia

¹⁵⁵ Sonia (2019) Comunicación personal.

de la Arquitectura y el Urbanismo. UNT.

· Pucci, Roberto, (2007) Historia de la destrucción de una provincia, Tucumán, 1966. Ediciones del Pago Chico.

· Silva, Matilde, (2022) Políticas, enfoques y prácticas educativas en Tucumán en tiempos del Onganiato. Tesis de Doctorado. FFYL. UNT.

· Vidal Sanz, Lucía (2013) Desarrollo azucarero y educación: los establecimientos escolares ubicados en espacios del Ingenio Santa Ana. Tucumán, siglo XIX y comienzos del siglo XX. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. FFYL. Uncuyo.

· Wieder, Daniela, (2022) “La oposición docente a la dictadura de la “Revolución Argentina”, Tucumán 1966-1973”, XXIX Jornadas de Jóvenes investigadores de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo. Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, Sucre, Bolivia.

· Wieder, Daniela, (2021) “La docencia tucumana durante los primeros años de la dictadura “Revolución Argentina” (1966 - 1968): resistencia en tiempos de crisis” VIII Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede ASTE).

Rituales escolares, conciencia y cultura histórica. El caso de la Dictadura civil militar chilena (1974-1989)

School rituals, consciousness and historical culture. The case of Chilean military civil dictatorship (1974-1989)

Luis Enrique Garcés Aspée¹⁵⁶

Camila Morales Santibáñez¹⁵⁷

Palabras clave: Rituales escolares nacionalistas, Conciencia histórica, Cultura histórica, Dictadura civil militar chilena.

Contenido

El principal objetivo de la ponencia es analizar cómo el ritual escolar fue un medio utilizado por la Dictadura civil militar chilena (1973-1990) para desplegar ciertas formas de percibir, interpretar y orientar la trayectoria histórica de la sociedad considerando las tres dimensiones de la temporalidad (pasado, presente y futuro). Para ello, inicialmente reflexionamos sobre los alcances de los rituales escolares desde la perspectiva del sociólogo Basil Bernstein, incorporando al análisis las nociones de conciencia y cultura histórica desde la óptica del historiador Jörn Rüsen y la historiadora Maria Grever. Marco interpretativo que utilizamos para examinar las principales directrices gubernamentales asociadas a los ritos escolares, así como las implicancias de cuatro conmemoraciones promovidas por el régimen entre los años 1974 y 1989. Específicamente el día del Carabinero (27 de abril), la Batalla de la Concepción (9 y 10 de julio), el día de la Liberación Nacional (11 de septiembre) y el día del patrullero escolar (17 de octubre).

Las fuentes utilizadas en la indagatoria provienen de la revisión de los diarios de gobierno La Patria (1973-1975), El Cronista (1975-1980) y La Nación (1980-1989), particularmente las publicaciones realizadas en días próximos a las conmemoraciones señaladas; normativa extraída del sitio web Leychile.cl asociada a ritualidad escolar; documentación obtenida de los Archivos Escolares de los Liceos de Niñas Javiera Carrera y Teresa Prats de Sarraeta, especialmente la correspondencia enviada y recibida relacionada con las celebraciones promovidas por el régimen; y material fotográfico disponible en el sitio web Memoriasdelsigloxx.cl, entre otras fuentes.

Desde la perspectiva de Basil Bernstein (2005), escuelas y liceos son espacios altamente ritualizados en la medida que entendamos que el ritual refiere a un conjunto relativamente rígido de actos, específicos de un contexto, dirigidos a relacionar al individuo, a través de los actos rituales, con un orden social determinado. Particularmente distingue dos tipos de rituales con distintas funciones, a saber, los ritos diferenciadores y los ritos consensuales. Donde los primeros demarcan un conjunto de reglas que otorgan especificidad al orden social escolar en un marco dirigido a proteger las relaciones de autoridad formal, evocando el respeto a través de la ritualización de la diferencia. Mientras que los segundos se orientan a fortalecer los vínculos de la comunidad educativa como una comunidad moral y colectividad diferenciada. Así, algunos de los ritos diferenciadores en contextos escolares serían los requerimientos al estudiantado para ponerse de pie cuando sus docentes ingresan al aula, levantar la mano para solicitar el uso de la palabra a las y los docentes, y entrar al aula al ritmo de la campana para iniciar el período lectivo. En tanto, ejemplos de ritos consensuales serían las ceremonias de graduación, las celebraciones de

¹⁵⁶ Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Correo electrónico: legarces@uc.cl

¹⁵⁷ Escuela Libre Trazos, Santiago, Chile. Correo electrónico: morales.santiba@gmail.com

aniversario del recinto educativo y la fotografía escolar por grupo curso.

Las ceremonias de izamiento de la bandera y los actos cívicos dirigidos a conmemorar efemérides determinadas por el Estado pueden ser considerados como otro tipo de rito consensual. Esta vez orientado a fortalecer los vínculos de quienes integran la comunidad educativa con el resto de la sociedad, mediante la instalación de determinados discursos de conciencia nacional e integración social. Donde los primeros involucran la transmisión y reivindicación de ciertos mitos sobre los orígenes, logros y destino de la nación. Mientras que los segundos, íntimamente ligados al primero, refieren a relaciones de interdependencia según funciones especializadas desarrolladas por los distintos grupos que conforman la sociedad (Bernstein, 1998: 28).

Para Jörn Rüsen (2001), la conciencia histórica refiere a un conjunto de operaciones mentales que permiten a las personas construir significado histórico, otorgando a la vida práctica un marco y una matriz temporal sobre el curso del tiempo que fluye a través de los asuntos mundanos de la vida diaria. Como acto narrativo, Rüsen distingue cuatro tipos de conciencia histórica que pueden diferenciarse, entre otras cosas, por los modos en que las personas se relacionan con el pasado y comprenden su actuar cotidiano:

1. Tradicional: El pasado pervive en el presente y continúa hacia el futuro sin inmutarse. Actúo así, porque siempre ha sido así.
2. Ejemplar: El pasado presenta reglas atemporales. El pasado provee paradigmas para actuar en el presente y el futuro. Actúo así porque emulo valores universales y ahistóricos.
3. Crítica: Involucra una contra-narración que se opone a las dos anteriores o contra cualquier forma hegemónica de historia para dar paso a nuevas perspectivas. Actúo contra las tradiciones para romper con ellas y crear nuevos tipos de relación.
4. Genética: La relación entre pasado, presente y futuro es dinámica. Actúo reconociendo mi diferencia y similitud con el pasado siendo consciente de mis múltiples posibilidades para transformar el futuro (Rüsen, 2001).

En efecto, las celebraciones escolares relacionadas con la idea de nación, al rememorar determinados aspectos del pasado, atribuir ciertos significados a las vivencias del presente y proyectar expectativas particulares sobre el futuro, actúan como marcos interpretativos disponibles para la construcción de conciencia histórica por parte de las y los individuos. Por un lado, ofreciendo formas particulares de narrar el desarrollo histórico de la nación en un sentido externo a las y los individuos. Y, por otro lado, orientando la formación de determinadas identidades históricas, en un sentido interno, si entendemos la identidad como “una relación autointerpretativa de los sujetos consigo mismos, en un contexto donde deben procurar conciliar las aspiraciones personales del valor propio con las atribuciones de otros, de tal modo que puedan manejarse en el ámbito social” (Rüsen, 1994: 12).

Desde esta óptica, la ritualidad escolar nacionalista difunde y legitima determinadas culturas históricas. Especialmente si comprendemos la cultura histórica como un conjunto de recursos materiales e inmateriales mediante los cuales cierta comunidad interpreta, orienta y determina la finalidad de la experiencia temporal (Grever, 2008; Rüsen, 1994). Como señala Maria Grever, el concepto de cultura histórica implica tanto la producción como reproducción del conocimiento histórico, así como la ‘infraestructura’ del campo de la historia (por ejemplo, la existencia de museos, los contenidos del currículum escolar de historia, los feriados nacionales y otras celebraciones conmemorativas, etc.). Todo lo cual proporciona las condiciones necesarias para que las personas se relacionen con el pasado. De este modo, ‘relacionarse con el pasado’, abarca varios procesos: construir y mantener la memoria social, conmemorar y recordar como forma de articular identidades personales y colectivas, y reconocer diferentes tipos de interés histórico (estético, académico, político, comercial y popular) (Grever, 2008: 287-288).

En consecuencia, para analizar cómo el ritual escolar durante la Dictadura civil militar difundió y

legitimó ciertas formas de percibir, interpretar y orientar la trayectoria histórica de la sociedad chilena, hay que atender a las condiciones materiales (por ejemplo, agentes, símbolos, momento y lugar) y a los elementos inmateriales (por ejemplo, discursos transmitidos y disposiciones requeridas a las y los individuos). Según estos parámetros, desde el punto de vista de las condiciones materiales, se aprecia una intensificación de la recurrencia del acto cívico en los espacios escolares, la centralidad del pabellón patrio como símbolo orientado a convocar a toda la comunidad educativa, la asistencia de uniformados a ceremonias escolares, la realización de actividades masivas en el espacio público para la conmemoración de efemérides asociadas a la historia militar, la prohibición expresa de utilizar símbolos que representen ideologías políticas nacionales o extranjeras por parte de quienes integran las comunidades educativas, así como la promoción del uso de indumentaria relacionada con el mundo militar entre las y los estudiantes. Mientras que, desde el punto de vista inmaterial, destaca una clara propensión a conmemorar hitos de la historia militar a través de las efemérides escolares, el enaltecimiento del protagonismo castrense en la historia de Chile mediante la incorporación de la tercera estrofa a la entonación del Himno Nacional (estrofa que explícitamente reivindica el actuar del mundo militar para el pasado, presente y futuro de la historia de Chile), disposiciones que comprendieron las expresiones de respeto por los símbolos patrios desde formas de actuación fuertemente relacionadas con el mundo militar y la difusión de mensajes orientados a fortalecer los lazos del mundo civil y militar en pro del resguardo y desarrollo de la patria.

En los actos cívicos y la celebración de efemérides escolares, las Fuerzas Armadas y de Orden representaron arquetipos a seguir en pro del desarrollo de la nación, considerando su actuar en el pasado y el presente de la vida nacional. Este tipo de ceremonias posicionó al mundo castrense como un recurso disponible para que las y los estudiantes construyeran sus propias identidades históricas apelando a los héroes del pasado como ejemplos a seguir en tanto depositarios de la tradición chilena, y a las y los uniformados del presente como agentes que contribuían al resguardo, transformación y al progreso nacional. Tendencias que pueden observarse con mayor claridad al examinar las cuatro conmemoraciones en las que ahonda la ponencia.

Con motivo de la conmemoración del día del Carabinero (27 de abril) –efeméride que se celebraba con anterioridad al arribo de la Dictadura civil militar y que conmemora la creación de esta fuerza de orden el 27 de abril de 1927 –, la indagatoria arroja que entre los años 1974 y 1989 fue frecuente la realización de actos masivos en el espacio público dirigidos a que estudiantes de primaria y secundaria rindieran homenaje a la labor de Carabineros de Chile; la asistencia de personal de carabineros a actos cívicos realizados en recintos educativos; y la realización esporádica de acciones de beneficencia en espacios educativos encabezadas por personas de esta fuerza de orden. En dicho contexto observamos que estas formas de celebración trascendieron la mera reivindicación del origen de la institución de Carabineros de Chile, pues tendieron a resaltar la importancia del actuar de este cuerpo uniformado en la cotidianeidad de la vida social y a reforzar los vínculos entre civiles y militares.

Entre los años 1974 y 1989, la conmemoración de la Batalla de la Concepción (9 y 10 de julio) agrupó un conjunto de actos rituales que relevaron la asociación del mundo militar y de la juventud con la defensa y amor a la patria. El origen de la efeméride estuvo asociado con la rememoración de la batalla del mismo nombre ocurrida los días 9 y 10 de julio de 1882, donde perdieron la vida 77 soldados chilenos a manos del ejército peruano en el contexto de la Guerra del Pacífico (1879-1884). Hito en la historia del ejército de Chile que con anterioridad a la dictadura fue rememorado distinguiendo a los soldados muertos como héroes de la patria. Cabe destacar que los corazones de los cuatro oficiales muertos en la batalla aún son resguardados en la Catedral Metropolitana de Santiago; que desde principios del siglo XX las Fuerzas Armadas celebran un rito dirigido a que los nuevos soldados juren fidelidad y lealtad a su bandera y a su

patria el 9 de julio; que en la calle más importante de la capital se ubica una plaza conmemorativa coronada por la escultura Homenaje a los héroes de la Concepción (1920), de la reconocida escultora chilena Rebeca Matte; y que para finales de la década de 1930 es posible encontrar evidencia de la realización de actos cívico militares que incluyeron a escolares para la jura de la bandera.

Entre las efemérides escolares que la Dictadura civil militar instituyó con motivo de la Batalla de la Concepción, se encuentra el día de la bandera cada 9 de julio. Fecha en que al interior de los recintos educativos se realizaban ceremonias solemnes donde las y los estudiantes erguidos y firmes extendían su brazo derecho en dirección al pabellón patrio para rendirle homenaje y jurar lealtad a la patria. También fueron usuales las ceremonias en el espacio público dirigidas a que estudiantes de primaria y secundaria homenajearan a los héroes de la batalla. Sumándose en 1975, la celebración del día nacional de la juventud (10 de julio) que consideró diversos actos rituales orientados a vincular el ejemplo heroico de los 77 soldados muertos en batalla con la juventud chilena del presente. Precisamente, entre los años 1975 y 1989 la conmemoración de este día consideró la realización de un acto masivo donde Augusto Pinochet, en su condición de Presidente de la República, entregaba la medalla “Héroes de la Concepción” a 77 jóvenes destacados en distintas áreas que, según la retórica de las ceremonias, representaban el ‘espíritu patrio’ y expresaban el compromiso de la juventud con la patria. Así, los rituales en conmemoración de la Batalla de la Concepción tendieron a rescatar el actuar de los soldados del pasado como ejemplo para la vida diaria, destacando a su vez un rol protagónico de la juventud del presente para el desarrollo futuro de Chile.

La conmemoración del día de la Liberación Nacional (11 de septiembre) merece especial interés para esta investigación por varias razones. En primer lugar, debido a que la festividad estuvo íntimamente ligada al origen de la Dictadura civil militar, en tanto celebraba el aniversario del ‘pronunciamiento militar’ del 11 de septiembre de 1973, que marca el inicio del gobierno de la Junta Militar. En segundo lugar, porque a diferencia de la mayoría de las efemérides escolares que conmemoraban acontecimientos protagonizados por personas de generaciones pasadas, la celebración del día de la Liberación Nacional exaltó a representantes del mundo militar que habían actuado en el pasado reciente (1973) y que, a su vez, lideraban el gobierno en el presente. Y, en tercer lugar, pues sin formar parte del calendario permanente de efemérides escolares fijado por el régimen, fue motivo de celebración en contextos educativos.

Durante las primeras etapas de la Dictadura civil militar, el día de la Liberación Nacional consideró actos rituales dirigidos a agradecer a las Fuerzas Armadas y de Orden por ‘salvar a Chile’ del marxismo al poner fin al gobierno de la Unidad Popular; mientras que, en etapas posteriores, a este tipo de mensajes se sumó la reivindicación de los avances de las políticas gubernamentales, así como la exaltación de Augusto Pinochet como Presidente de la República. Similar al caso de las efemérides anteriores, destaca la realización de actos masivos en el espacio público, donde se promovió la participación de niñas, niños y adolescentes en su condición de estudiantes de primaria o secundaria. Celebraciones que además congregaron a organizaciones de la sociedad civil para homenajear al mundo militar. A nivel comunal, fue frecuente la organización de ‘operativos cívico-militares’ en ayuda a la comunidad y la inauguración de infraestructura escolar en el marco de la conmemoración del día de la Liberación Nacional.

Las conmemoraciones del 11 de septiembre involucraron percibir al gobierno de la Junta Militar en un sentido que trascendía a su hito de origen (1973) en tanto salvadores de la patria; interpretaron el actuar de las Fuerzas Armadas y de Orden en el marco del ‘pronunciamiento militar’ como una fuerza capaz de cambiar el curso de la historia en tanto restauradoras de la tradición ante la amenaza marxista que representaba la Unidad Popular; y orientaron hacia el futuro la importancia de la unión de civiles y militares como condición para asegurar el progreso

de la sociedad chilena.

Aunque la celebración del día del patrullero escolar (17 de octubre) remitía a tradiciones escolares que datan de la década de 1950, el alcance y masividad de estas agrupaciones adquirió su mayor visibilidad en dictadura. Entre los años 1974 y 1989, fue una práctica usual el desfile de cientos de patrulleros por las calles del país, quienes, utilizando sus característicos uniformes consistentes en cinturones y correas blancas, se posicionaron como un modelo de identificación válida para estudiantes de primaria y secundaria. Así, la conmemoración del día del patrullero escolar exaltó la disciplina militar y la asociación del uniforme con el cuidado a la comunidad. Especialmente considerando que las patrullas de seguridad de tránsito ocupaban uniformes que emulaban el vestuario de Carabineros de Chile, se organizaban según jerarquías internas propias del mundo castrense (brigadieres y patrulleros) y tenían por labor principal prevenir siniestros de tránsito a la salida de los recintos educativos. De modo similar a las efemérides antes examinadas, la recurrencia de este tipo de conmemoraciones tendió hacia la instalación de una cultura histórica orientada a articular las identidades personales (de niñas, niños y adolescentes) con identidades colectivas asociadas a las Fuerzas Armadas y de Orden.

A partir de la indagatoria se concluye que la ritualidad escolar nacionalista, durante la Dictadura civil militar chilena, propendió al desarrollo de conciencias históricas que observaron en el pasado una guía para la actuación cotidiana expresada en la tradición y en reglas atemporales (tipos tradicional y ejemplar), así como perspectivas que asumieron la superación del pasado en el presente como una posibilidad y exigencia para la sociedad chilena especialmente ante el peligro que representaba el marxismo (tipos crítica y genética). Advirtiéndose en estos actos rituales uno de los engranajes que tributó a la generación de una cultura histórica dirigida a concebir a las Fuerzas Armadas y de Orden como agentes protagónicos para la vida social pasada, presente y futura de la historia de Chile.

Referencias

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (2005). "Ritual en educación". En. Bernstein, B. *Clases, códigos y control*. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Akal ediciones.
- Grever, M. (2008). The gender of patrimonial pride. Changes in historical culture and the revitalization of canons in the West. En. Wieringa, S. (Ed). *Traveling heritages. Collecting, preserving and sharing women's history*. Aksant.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. (F. Sánchez & I. Shumacher Trad.) En. Füssmann, K., Grütter, H., & Rüsen, J. (Ed). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Böhlau. <https://docplayer.es/34859614-Jörn-rusen-que-es-la-cultura-historica-reflexiones-sobre-una-nueva-manera-de-abordar-la-historia-1.html>
- Rüsen, J. (2001). *History. Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.