ACTAS CIENTÍFICAS

Memoria académica

XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana

III ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

PARTE 2

Organizan

75 años hya | UNR | SAHE

30 y 31 de agosto - 1 y 2 de septiembre

Facultad de Humanidades y Artes - UNR

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 hya UNR SAHE

Apoyan Santa Fe Provincia · Concejo Municipal de Rosario · Agencia I+D+i

ÍNDICE

Mesa 7: Universidad. Prácticas formativas, investigación y extensión …….9

Los profesores universitarios como universo de análisis. El aporte de los estudios de trayectorias y la prosopografía como forma de abordaje.
Valeria Martínez del Sel

Reflexiones sobre las manifestaciones y problemáticas estudiantiles en los años de crisis (2001-2002)
Valeria Alejandra Olalla

Bibliotecología UNaM: una historia sobre su enseñanza en Misiones (Argentina)
Débora Solange Saldivar; Mirta Juana Miranda

Tras las huellas de Carmen Zavala Jurado: una singular trayectoria académica en la UNSL
Cintia Débora Martínez

Territorios y socializaciones para la enseñanza de la Psicología en la UBA
Ana Diamant; Alejandra Juvenal; Juan Pablo Urrutia; Natalia Osorio

Revista, intelectuales e investigación en la universidad: análisis de la revista Ciencia, Docencia y Tecnología (2002-2010)
Mariana Saint Paul

La participación de las universidades confesionales en la consolidación del sistema universitario privado argentino (1955-1967)
Jorge Luis Fabian

Mesa 8: Estéticas, sensibilidades y emociones …….49

Estética: un concepto polisémico dentro de la Revista de la Educación Física, Argentina 1909-1936
Antonella Bertolotto

«El espíritu del Colegio». La formación de una sensibilidad institucional
Pablo Pineau

La fiesta populista. Reconfiguraciones de la estética peronista en las celebraciones del Bicentenario de la Revolución de mayo (2010)
Natalia Fattore

La educación de las emociones en la propuesta de José Vasconcelos para América Latina
Gustavo Meza Medina

La afectividad de los maestros de escuela primaria en Argentina (siglos XIX-XX).
Ana Abramowski

Cuerpo y Espíritu. Relecturas de “El sentido espiritual de la Educación Física” de Enrique Romero Brest (1938)
Eduardo Galak

Benditos los pensamientos de las madres: sensibilidad hacia la maternidad en libros de lectura en tiempos de espiritualismos (Argentina, 1930)
María Belén Trejo

“La militancia del quilombo”. Visualidad y reparto de lo sensible en un colegio nacional en la época de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983)
Maya Corredor

Educar a las elites: emociones y sensibilidades en el Colegio Ward en la primera mitad del siglo XX
Iván Orbuch

La educación emocional en Uruguay y su vínculo con el juego
Camilo Rodríguez Antunez

Mesa 9: Sujetos, cuerpos y subjetividades ……88

Música, cuerpos y movimiento: los concursos escolares de rondas escolares y las clases de Educación Física en Argentina de principios de siglo XX
Antonella Bertolotto; Eduardo Galak

La educación sexual y emocional en la sexología de Florencio Escardó (Argentina, mediados del siglo XX)
Pablo Scharagrodsky; Santiago Zemaitis

Mujeres de-porte: imágenes y prácticas corporales en la prensa de Córdoba (1936-1943)
Ivan Monserrat; María Ignacia Kamienski; Camil Erro Burg; Dámaris Soledad Acosta; Rocío Larrechea Calderón

El sistema educativo santafesino y el disciplinamiento del cuerpo a fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Alcances y posibilidades
Javier Chapo

Embates en la educación deportiva de la ciudad de San Pablo (décadas de 1920-1930)
Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros

Las tramas jurídicas sobre la educación industrial en los comienzos de la Escuela de Artes y Oficios (Uruguay, 1878-1887)
Nicolás Da Silveira

Cuerpo, Educación y Naturaleza: Pensar los cuerpos que veranean, Montevideo a comienzos del siglo XX

Rodrigo Píriz; Alfonso Correa

La Educación Física en la corriente pedagógica del normalismo: el caso de la Escuela Normal de la ciudad de Paraná, Entre Ríos en el periodo 1871-1894
Mariano Adorni

Cuerpos en debate: La participación juvenil por la interrupción voluntaria del embarazo en la escuela 432 "Bernardino Rivadavia", Rosario, 2018
Sandra Bembo

Narrativas y trayectorias. La memoria y los/as estudiantes del Profesorado en Geografía en el IES Nro 7 de Venado Tuerto (1985-2020)
Silvana Delgado; Andrés López; Silvana Freyre; Alejandra García

Pedagogías integrales de la sexualidad. Un recorrido desde la noción de educación/formación integral (Argentina y América Latina, siglo XX)
Pablo Scharagrodsky; Santiago Zemaitis

Sociogénesis de las concepciones sobre el "cuerpo" y lo "corporal" en la formación de los profesores de educación física en la UNLP (1953-1999)
Alejo Levoratti

Las aguas termales y su "inmersión" en los órdenes corporales. El caso de Termas de Guaviyú en Paysandú (1957 – 1979)
José Estévez Rippa

El Manual de Didáctica de la Gimnástica como catalizador de la formación pedagógico-didáctica del profesor de educación física (1956, Uruguay)
Paola Dogliotti; Tamara Parada

Mesa 10: Instituciones y sentidos de la escolarización. Procesos y experiencias regionales y singulares ……147

La Construcción Cultural de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria.
Rocio Marilyn Sanchez Cavalier

La participación comunitaria en el desarrollo intrainstitucional de las escuelas primarias de gestión nacional en el municipio de La Matanza, provincia de Buenos Aires (1910-1945)
Analía Yael Artola; Mirta Natalia Bertune Fatgala

Acerca de las perspectivas y escalas de análisis en la historia de la educación: Experiencias e instituciones de educación para la primera infancia en el Alto valle rionegrino
Glenda Miralles; Luciana Betancur; Emmanuel Stefanelli

La escolarización de la Línea Sur a través de las crónicas de dos maestros (Territorio Nacional de Río Negro, 1920-1954)
Agustín Assaneo

El nacimiento de la Dirección de Radio-Televisión Educativa y sus conexiones con la Escuela de Cinematografía de la Universidad Nacional de La Plata (1945-1961)
Ramiro León de Pedro

Re-pensando la formación en Educación Física en la provincia de Río Negro desde una perspectiva intercultural.
Agostina Lapuente Romero

La extensión de la educación secundaria y creación de los Liceos en la Argentina: ¿un Colegio Nacional para señoritas?
Alejandra Inés Ochoa; Felicitas María Acosta

Los inicios del Colegio Nacional de Paraná. Sus primeros directores y alumnas (fines de S.XIX-principios de siglo XX)
María Iris Villagra

La intervención de agentes económicos en la educación para indígenas: escolarización en ingenios azucareros del norte argentino
Yamila Liva

Entre la enseñanza y el debate: la biografía de Alejandro Carbó (1874-1930)
Yamila Gánzer

La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: las adaptaciones locales (1931-1937)
Laura Graciela Rodríguez; Eva Mara Petitti

La institucionalización de la educación secundaria en Córdoba durante la primera mitad del siglo XX
Gonzalo Gutierrez

Justa Josefa Gómez de Belfiore: apuntes sobre la fundación del primer Kindergarten en la Provincia de Tucumán (1897-1915)
Lucía Inés Vidal Sanz

Escuelas, prácticas y territorios rurales pampeanos
Lisandro David Hormaeche; Carmen Elisa Carripi

Maestras normales y su relación con la organización escolar en Santiago del Estero, 1880 a 1888
Armando Jugo Suárez

Itinerarios en el tiempo. Una cartografía de la formación docente en Córdoba
Luciana Cometto; Luciana Dadone; Adriana Fontana

Experiencias educativas de infancias en un Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba durante el gobierno Peronista
Mariano Pussetto

Algunos aspectos de la cultura escolar en los primeros años del Colegio Nacional Alejandro Carbó. Concordia, 1946-1956

Gabriela María Dri

Olga y Leticia Cossettini en la infancia del Alberdi. Bordes del escolanovismo argentino
Marcela Pelanda

Militancia pedagógica: Las Asambleas Técnico-Docentes de Educación Secundaria como ejemplo de resistencia ante el modelo educativo competencial
Mariana Sanabia; Antonio Ferreira

Dos décadas de militancia técnico-pedagógica. La Agrupación Pedagógica Siglo XXI de la Asamblea Técnico Docente de Educación Secundaria en Uruguay
Matías Berger Arambarri; Andrés Vartavedian; Leonor Berná

La evolución de la formación en enfermería en Argentina: Análisis de cambios y tendencias hacia el cuidado de la salud actual
Iván Ariel Viera

La política educativa para la escuela secundaria en Ciudad de Buenos Aires: el caso de las "Actividades de Aproximación al mundo del Trabajo y a los Estudios Superiores"
Guadalupe Lopez; Agustín Gonzalez

Reflexiones en torno a la figura y oficio de enseñar del docente tutor virtual. Un buscador de sentidos para horizontes emancipatorios
Jorgelina Inés Kolodzinski

Entre experiencias Pedagógicas" Análisis sobre las experiencias Socio – Educativas llevadas adelante en el año 2020 en Clubes de Niños y Niñas del departamento de Maldonado-Uruguay en el contexto de aislamiento social a causa de la
pandemia por COVID-19
Jessika Victora Melgarejo

"No se ve la discapacidad" algunas contradicciones en la inclusión
Valentina Vilchez

Mesa 11: Perspectivas críticas en el campo de la educación y la pedagogía. Género, lenguajes, discursos …….274

Historizar la memoria. Cruces entre historia oral y prácticas de investigación educativa
Paula Cristina Ripamonti; Mercedes Cecilia Barischetti

Mujeres, ESI y educación inicial. Reflexiones a paso lento
Mónica Fernández Pais

Apuntes para una historia de la educación diferenciada por "sexo" en Argentina
Pablo Kopelovich

El Cuaderno de Actuación Profesional Docente en la escuela primaria de CABA entre 1947 y 2021:

análisis del género discursivo y del ethos directivo en 74 años de escritura ininterrumpida
Agustina Lejarraga

Análisis sobre la Ley de defensa del idioma (1894) de Indalecio Gómez y su debate en el Congreso (1896)
Santiago Hidalgo Martínez

Pedagogía, afectos y género en la revisión de la categoría de cuidado: una lectura en clave feminista
Mariana Saint Paul

Pizarrones en las fábricas. Escuelas en el mundo obrero de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)
Christian Matamoros

La historia de la educación de los/as negros/as/afrodescendientes en perspectiva regional. Silencios, tensiones y avances
Anny Ocoró Loango

El Congreso Patriótico de Señoras: miradas sobre los roles femeninos y la educación en el Centenario
Carolina Farías; Luciana Kaplán

Identidades de género en el magisterio uruguayo de 1930: un asunto para pensar la cuestión de las fuentes
Trinidad Iralde

Giros teórico-políticos recientes en el campo de las ciencias sociales y humanas: aportes críticos al espacio educativo-cultural y a las transformaciones del presente histórico desde un punto de vista feminista y ambientalista
Juliana Enrico

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

Mesa virtual 337

Centro de memoria y archivo sobre la historia de la formación docente en Goiás, Brasil
Vicente Keides

La construcción de las escuelas rurales en Mendoza (1905-1945). Extensión de la infraestructura educativa en el territorio.
Isabel Durá Gúrpide

Movimiento social, democratización y educación intercultural en la educación terciaria en el Perú
Juan Carlos Palomino Paredes; Ronal Garnelo Escobar; Iván Isaac Caldas Figuerola

O Processo de Instrução e Escolarização das Primeiras Alunas da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo
Micheli da Cruz Cardoso Tavares; Maria Celi Chaves Vasconcelos

A Educação Escolar no Posto Indígena Rio das Cobras, no Paraná: Estudo da Documentação do SPI (1910- 1967)
Lucio Tadeu Mota; Faustino Celia Rosangela; Leticia da Silva Leite

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

Tramas de autoridad en las voces docentes del sur de Mendoza. Desde la última dictadura militar hasta la Ley Federal de Educación
Milena Quiroz; Néstor Navarro; María Alejandra Olaiz

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

La intervención a la UNT en 1940. Reformismo y disciplinamiento
Daniel Jiménez; María Fernanda Vicente

Educación y cuidado de las infancias en la localidad de San Carlos de Bariloche durante la década de los años 1970 y 1980. Un análisis desde las vivencias plurales que hicieron y forjaron la historia del nivel inicial en la localidad
Daniela Rivarola; Daniela Fernandez; Lucía Bianchi; Ivana Evans; Paula Foray; Karina Yañez

Las proyecciones luminosas en la enseñanza (1884-1928): el caso del Colegio Nacional de Buenos Aires.
Paula Bruno Garcén

Semillas de la ESI en el Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades (UNMdP): un análisis documental de los Planes de Trabajo Docente de Problemática Educativa y Adolescencia, Educación y Cultura
Bárbara Bequio; Gladys Cañueto; Gabriela Cadaveira

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

Maestras Mendocinas en Clave Progresista de mediados del Siglo XX
Cecilia Almonacid; Andrea Calvo

El Derecho a la Educación ¿argumento fundante de la lucha de docentes de Santa Cruz en el conflicto docente de 2007?
Dina Rozas; María de los Milagros Pierini

Publicaciones femeninas de principios del siglo XX: una lectura sobre el feminismo pedagógico en México
Lorena Mejía Mancilla; Antonio Padilla Arroyo

Mesa 7: Universidad. Prácticas formativas, investigación y extensión

Los profesores universitarios como universo de análisis. El aporte de los estudios de trayectorias y la prosopografía como forma de abordaje

University professors as a universe of analysis. The contribution of trajectories studies and prosopography as a form of approach

Valeria Martínez del Sel[1]

Palabras clave: universidad-profesores-prosopografia-trayectorias

Presentación

En el marco de *XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana* y la invitación de la mesa: Universidad. Prácticas formativas, investigación y extensión, a la recepción de propuestas centradas en debates conceptuales y aspectos metodológicos y/o epistemológicos referidos al estudio histórico de la educación universitaria; este ensayo tiene el propósito de analizar las posibilidades y límites que ofrece la prosopografía y los estudios de trayectorias y prosopografía para el abordaje de los profesores de la universidad en un período de tiempo determinado.

Este trabajo se basa en la investigación llevada a cabo en el contexto de la tesis doctoral que tiene como propósito general comprender y analizar los efectos de las políticas elaboradas por el gobierno peronista (1946-1955) sobre la Universidad de Buenos Aires, en particular en la constitución de su cuerpo docente en el contexto de dichas políticas universitarias. Reconocemos al peronismo como fenómeno complejo y heterogéneo (Fiorucci, 2011; Graciano, 2008; Juarros, 2011; Girbal-Blacha; 2003; Pronko, 2004; Somoza Rodríguez, 2006) y a la universidad como un espacio dinámico en disputa y que actúa con autonomía relativa (Krotsch, 2001, Mollis, 2003, Soprano y Suasnabar, 2005). Develar las heterogeneidades y los matices de la propia configuración del campo universitario como también de la composición del peronismo conforman parte los objetivos de la investigación. En el marco del problema planteado, la metodología de la prosopografía y los estudios de trayectorias surgen en nuestro estudio como una estrategia que nos permitiera examinar la dinámica de los profesores y sus relaciones en el interior de los muros universitarios sin perder de vista los vínculos con el exterior.

Los estudios de los estudios de redes trayectorias y la prosopografía como forma de abordaje de los profesores universitarios

La prosopografía es una metodología para hacer biografías colectivas, parte de la delimitación de un corpus de individuos que integran un actor colectivo (político, social, económico); a cada miembro de ese conjunto se rastrean una serie de características establecidas (edad, nacionalidad) y atributos (nivel educativo, título, ocupación, patrimonio, entre otros) para ello se recurre a un repertorio de fuentes primarias y secundarias muy diversas (diccionarios biográficos, legajos, prensa, biografías, memorias, historias locales, etc.); finalmente, los datos obtenidos se vuelcan a una base de datos y, mediante una herramienta informática, se combinan y yuxtaponen con el fin de identificar perfiles comunes, descubrir tendencias y establecer relaciones con el contexto (Ferrari, 2010; Stone, 1986). La prosopografía nos permite distinguir heterogeneidades, complejidades o tensiones internas serán mayores y enriquecerán las interpretaciones posteriores.

[1] UBA-UNGS, CABA, Argentina. Correo electrónico: vadelsel@gmail.com.ar

Para examinar el cuerpo de profesores -tanto quienes quedaron fuera por renuncia o expulsión como quienes desarrollaron su actividad en la Universidad de Buenos Aires durante el periodo examinado- tomamos las herramientas de la prosopografía o biografía colectiva (Stone 1971; Charle, 1994 y 2006, Cantón 1966) como estrategia metodológica que nos permitió por un lado elaborar un retrato colectivo y, al mismo tiempo, descubrir sus heterogeneidades en las trayectorias individuales. Los estudios de redes y trayectorias (Granovetter, 1973, Boltanski y Chiapello, 2002; Dalton, 2004; Burt 2005) centrados en los vínculos, prácticas y estrategias discursivas entre los actores permiten apreciar la institución universitaria desde una perspectiva dinámica, lo que facilitan la observación de su vida institucional y la intervención de los actores (profesores y autoridades), en función de los cambios en el entorno inmediato. La combinación de dichas perspectivas metodológicas abre las posibilidades de examinar la diversidad de recorridos realizados por los actores estudiados. De este modo, se intenta develar la dinámica propia de la institución a través del entretejido de prácticas (académico-políticas) y trayectorias de los actores (autoridades y docentes) que desarrollaron su actividad en la Universidad de Buenos Aires en el marco de condiciones institucionales y políticas particulares.

El análisis de trayectoria posibilita reconstruir las posiciones de los actores a través del tiempo, lo que nos permite visibilizarlo no sólo durante el período estudiado sino en los años previos y su relación con otros actores y espacios. Asimismo, el análisis de la trayectoria de vida nos facilita exhibir los puntos de unión entre lo académico y lo político y repensar los vínculos y las posiciones como producto de la interacción social, particular y específica, inscripta en un proceso histórico. En este sentido, intentamos avanzar en el reconocimiento de profundas heterogeneidades en el cuerpo académico de las universidades, como también develar algunas continuidades en su composición en diferentes contextos políticos.

Respecto de los profesores, se relevaron en estas unidades académicas los legajos y sus curricula así como también se realizó el rastreo de sus trayectorias en los diccionarios biográficos correspondientes al período (Quién es quién en la Argentina. Biografías contemporáneas Kraft, años 1943; 1955, 1958). ¿Por qué la elección del "¿Quién es quién?"? porque presenta las biografías de los hombres "importantes" a partir de sus características más reconocibles. Las biografías registran la vida económica, cultural, religiosa y política de los individuos. Aun así, es conveniente tener en cuenta ciertas precauciones respecto de los diccionarios biográficos, (Ferrari, 2010). Los diccionarios biográficos resultan un recurso que nos permitieron analizar de alguna manera la composición social del cuerpo de profesores. Estas obras presentan una síntesis de las biografías de los hombres considerados relevantes a partir de sus características más reconocidas. Son incluidos quienes se destacan en su actividad, no obstante, se debe señalar que están, confeccionadas según el criterio de los autores y que "ambos pertenecen al mismo medio social, el de las élites. ¿Por qué? Porque el objetivo principal de esta fuente es estimular el conocimiento recíproco entre los miembros de las élites diseminadas en el país" (Ferrari M., 2010, pp. 544). A los efectos de nuestro análisis, el examen de los diccionarios biográficos en combinación con otras fuentes (como legajos y curriculums vitae) nos permite localizar a quienes de los profesores las elites consideraban como integrantes de su mismo grupo. Aquí nos permite ver las presencias y las ausencias los que están álbumes, anuarios, guías sociales y revistas de época suelen proporcionar información acerca de otros espacios en los cuales se desempeñaban los individuos fuera del campo por el cual fueron relevados, dando una idea más completa acerca de las múltiples posiciones ocupadas por las personas en la sociedad (Boltanski, 1973). ¿Qué posiciones ocupaban en el campo social quienes permanecieron en las cátedras de la universidad? En otras palabras, quiénes de los profesores que permanecieron o asumieron cargos durante el peronismo integraban la sociabilidad de las elites según las perspectivas de estas últimas.

No podemos dejar de mencionar algunas de las limitaciones con las que nos encontramos en el uso de estos enfoques. En primer lugar, las limitaciones propias de las fuentes relevadas, en muchas

ocasiones no es posible encontrar exhaustivamente los mismos datos para cada uno de los individuos que forman parte del colectivo a analizar. En algunos casos los legajos estaban completos y en otros la información estaba parcial por lo que tuvo que rastrearse en varias fuentes complementarias. Cabe señalar que también la mucha o poca información puede ser indicador de su relevancia en el campo. En segundo lugar, sobre la constitución del universo (y su exhaustividad), sobre las relaciones entre trayectorias individuales y el colectivo total, lo que nos plantea el problema de la "representatividad" del análisis.

Algunas aproximaciones hacia una biografía colectiva de los profesores de la Universidad de Buenos aires (1945-1955)

Existió una imagen ampliamente instalada en aquellos años y que repercutió luego en las investigaciones sobre el peronismo que fue la de profesores "*Flor de Ceibo*" para referirse a aquellos que se habían desempeñado en las cátedras durante el gobierno peronista. Señalados Fueron s como "mediocres que hacían de la profesión de fe su principal mérito académico" (Mangone y Warley, 1984).

Nos interesaba problematizar esta representación homogénea para describir a todo un colectivo que ya de por sí es heterogéneo. Para ello, resulta necesario contrastar esta metáfora de "Flor de Ceibo" con el examen de las trayectorias del cuerpo de profesores que se desempeñaron en la universidad durante los años de gobierno peronista. Las herramientas de la prosopografía, permitieron construir un retrato colectivo de quienes se mantuvieron desarrollando actividades en las facultades examinadas. Del mismo modo, el análisis exhaustivo de las trayectorias individuales permitió trazar a grandes rasgos –según la disponibilidad de fuentes en cada caso- los perfiles del personal docente que se desempeñó en la Universidad de Buenos Aires durante los años 1945 –1955. Los resultados resquebrajan aquella imagen de "Flor de Ceibo", nos llevan a reconsiderar algunas de las afirmaciones que encontramos en la literatura sobre el tema (Goldar, 1973; Halperìn Donghi, 1962; Ciria, 1983; Luna 1986, Sigal 1991) y la necesidad de pensar en una realidad compleja y con matices.

Encontramos entonces, en los mismos equipos de cátedra, profesores Adjuntos y hasta JTPs con antecedentes y trayectorias académicas similares a las de los titulares, lo que nos permite relativizar algunas de las afirmaciones mencionadas por la literatura. Como mencionamos, la mayoría de los que quedaron a cargo de las cátedras fueron colegas de cátedra (Adjuntos) y en muchos casos discípulos, es decir que participaban en la actividad erudita de la cátedra desde antes de la llegada del peronismo. También desarrollaban actividad como investigadores, integrando, o, incluso, dirigiendo, los equipos de los Institutos de Investigación y colaborando en los proyectos editoriales (Anales, Boletines, Colecciones o series documentales y publicaciones temáticas) como así también en las revistas de las facultades. Por otra parte, también integraban los jurados tanto para los concursos docentes como para las tesis de doctorado en el ámbito de la casa de estudios y de otras universidades nacionales. Cabe mencionar los casos de Diego Molinari, Tomás Casares y José Imbelloni, quienes además integraron los jurados del Premio Carlos Octavio Bunge a la mejor Tesis Doctoral, otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras. Es posible advertir que, además de sus tareas académicas en la universidad, la mayoría -en especial los profesores de la Facultad de Filosofía- desarrollaba actividades docentes en escuelas

secundarias particularmente en los Colegios Universitarios como el Colegio Nacional de Buenos Aires, la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini, el Colegio Nacional vinculado a la Universidad de La Plata, o el Instituto Libre de Segunda Enseñanza; como así también en otras instituciones superiores como el Instituto Nacional del Profesorado de la Capital Federal (vinculado en sus orígenes a la Facultad de Filosofía y Letras) o el de la ciudad de Paraná. En el caso de la Facultad de Derecho, el conjunto de los profesores se dedicaba a su profesión como su actividad principal: en Estudios privados y/o en la carrera judicial, ocupando cargos de asesores letrados en diferentes

dependencias estatales o como representantes en el poder legislativo (senadores o diputados). Para todos ellos, la actividad académica era complementaria. Algo similar ocurría con los docentes de la Facultad de Medicina que también dedicaban la mayor parte de su tiempo al desarrollo profesional. No obstante, la mayoría lo hacía en los Hospitales vinculados a la universidad donde también realizaban tareas de docencia.

Del mismo modo integraban y participaban de los círculos de sociabilidad intelectual como Academias o Sociedades Científicas nacionales y extranjeras vinculadas a su área de conocimiento, dictaban conferencias o cursos en otras universidades nacionales y extranjeras y participaban en Congresos académicos, jurados y todo tipo de actividades intelectuales rastreadas en los Curriculum Vitae y los Legajos de los profesores. Varios de ellos obtuvieron becas de estudio y/o investigación en el exterior como así también premios por sus trabajos académicos.

El análisis de los legajos revelan además que estos docentes también formaron parte del cuerpo de autoridades de la casa con anterioridad al período peronista. Muchos de ellos ejercieron funciones en los Consejos Directivos de las facultades o en el Consejo Superior de la universidad, cargos que cabe señalar tienen carácter electivo y se votan entre los integrantes del claustro de profesores de la misma facultad. Entonces resulta irrefutable que fueron elegidos por muchos de los profesores que posteriormente, una vez que quedaron alejados de la universidad, asumieron posturas críticas sobre las virtudes de quienes continuaron en las cátedras durante el gobierno de Perón. En definitiva, no formaban parte del cuerpo de profesores sólo de forma satelital, sino, por el contrario, integraban de forma activa la vida académica y, muchos fueron también parte de la vida política de la facultad. Los ejemplos son numerosos pero se destacan los casos de aquellos que además de Consejeros fueron Vicedecanos como Irineo Cruz (Vicedecano FFYL en 1941), Juan Emilio

Cassani y Enrique Francois (ambos Vicedecanos FFYL), Tomás Casares (Vicedecano FDyCS 1936), Pedro Elizalde (Videdecano FCM 1940), Bachman Alois, (Decano en funciones en FCM antes de la intervención de 1943); Alberto Freixas (Vicedecano en la normalización de 1945); Ramón Alsina, (Vicedecano de la Normalización, FDCYS en 1945) como aquellos que fueron autoridades en otras universidades como Carlos Becker (Vicedecano de la F. de Ciencias Físicas y Naturales; UNLP en 1940), Ángel Guido (Vicedecano de la F. de Ingeniería de la U. N.Li. en 1934); Enrique Barba (Vicedecano de la F. de Humanidades de la U.N.L.P. en 1945) y Alfredo Pucciarelli (Decano de la F. de Filosofía y Letras de la U.N.T. 1940).

Al momento de cruzar los datos de los académicos que se desempeñaron en las facultades examinadas durante el gobierno peronista –tanto quienes se mantuvieron en sus cargos como quienes asumieron- con la información de las catálogos biográficos encontramos que un 45% del cuerpo docente estaba incluido en estas obras de la época. Esta cifra por sí solano nos aporta suficiente sino la analizamos en comparación con quienes quedaron fuera. Un 53% de los cesanteados estaba mencionado en los diccionarios biográficos lo que nos muestra una composición bastante similar. En otras palabras, un poco más de la mitad de los profesores de la Universidad de Buenos Aires forman parte de grupo de "prestigiosos" considerados por la elite antes de la llegada del peronismo. Esta proporción no se modifica sustancialmente con el proceso de recambio docente ocurrido en los primeros años de gobierno.

Surgen algunos matices en esta distribución al examinar la configuración de cada facultad. En la Facultad de Ciencias Médicas como en la de Derecho y Ciencias Sociales del total del cuerpo de profesores conformado en el período analizado, un 46 y 47% respectivamente, estaban biografiados en los diccionarios. En tanto que del total de los que renunciaron o fueron exonerados en ambas facultades la cifra se eleva a un 60% que estaban incluidos en esos catálogos. Caso contrario al de la Facultad de Filosofía y Letras, que del total de cesantes sólo un 38% están citados mientras que el porcentaje se eleva a 43% cuando examinamos quienes conformaron el cuerpo en esos años. Esto podría explicarse por la designación en esta facultad de algunos profesores vinculados a los círculos católicos.

Algunos de los ejemplos expuestos nos permiten refutar esa imagen uniforme que cierta literatura nos devuelve respecto del cuerpo docente de la universidad durante el peronismo. En este sentido, heterogeneidad y endogamia son categorías que nos permiten pensar al cuerpo académico de la universidad durante este período en la historia política del país. Por un lado, en su mayoría pertenecían con anterioridad a la casa de estudios, y además integraban y participaban de la sociabilidad intelectual y política de esta. Por otra parte, observamos heterogéneos recorridos académicos en el campo universitario con cierta independencia de las circunstancias políticas. En otras palabras, quedaron en evidencia trayectorias ciertamente similares entre quienes quedaron fuera de las aulas universitarias y quienes conservaron o asumieron su cargo en el marco de un período de fuertes contradicciones.

En este sentido, advertimos una operación simbólica en dos direcciones en relación con quienes se desempeñaron en la universidad durante los años de gobierno peronista para construir la imagen de "Flor de Ceibo". Por una parte, quienes en su mayoría asumieron públicamente una postura crítica frente al gobierno peronista fueron quienes quedaron fuera de los claustros por renuncia o exoneración. Se tradujo entonces, que quienes permanecieron en las cátedras o asumieron durante esos años, adherirían al peronismo o "fueron súbitamente peronizados". Por otro lado, quienes conformaban el conjunto de aquellos cesanteados fueron en su mayoría quienes detentaban posiciones dominantes en el campo universitario en términos de las jerarquías propias del campo. En consecuencia, interpelaron a quienes permanecieron como aquellos de pocos méritos académicos o como "los menos brillantes". Como lo explicita Bourdieu (1987), la universidad es un espacio en el que la disputa se construye en torno al derecho a decir la verdad sobre el mundo universitario y sobre el mundo social. Por consiguiente, no sorprende que quienes aportaron a la construcción de esa imagen fueron en particular aquellos que ya desde los márgenes y en los espacios que ocuparon fuera de la universidad, hacían observaciones sobre quienes continuaban dentro de la institución según lo revelan las distintas publicaciones. Sin embargo, hemos demostrado que el capital académico no fue principalmente lo que distinguió a unos y a otros, lo que los diferenció fue el peronismo y su posición frente al él. En este sentido, coincidimos con Silvia Sigal (1991) cuando afirma –al respecto del campo cultural- que las legitimidades en su interior resultan expuestas a una transcripción demasiado directa de las lógicas ideológico-políticas.

A modo de síntesis

En estas breves páginas intentamos mostrar las posibilidades de los estudios de trayectorias y la prosopografía como metodologías para el estudio de la dinámica interna de la universidad, en particular la constitución de su cuerpo docente. La reconstrucción de las trayectorias académicas y profesionales de los docentes puso de manifiesto en primer lugar que los movimientos de profesores resultaron un proceso más bien interno de la institución en el que asumieron los cargos vacantes docentes propios de la universidad. Se identificaron simultáneamente rasgos de homogeneidad en sus trayectorias entre quienes quedaron al margen de las aulas universitarias y quienes conservaron o asumieron su cargo en el marco de fuertes antagonismos, al tiempo que heterogeneidades internas en la constitución de ambos grupos.

En este sentido, tanto la prosopografía como los estudios de trayectorias nos permitieron pensar categorías como *heterogeneidad y endogamia* para el análisis del cuerpo académico de la universidad durante este período en la historia política del país.

Referencias

- BOLTANSKI, L (1973) L'espace positionnel, multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue française de sociologie*, XIV, Nº 1, janv-mars, pp. 3-26
- BOLTANSKI, L. Y CHIAPELLO, È. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal

- BUCHBINDER, P, CALIFA, J Y MILLAN, M (2010) *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. Final Abierto
- ----------(2005). *Historia de las Universidades Argentinas, Buenos Aires.* Ed. Sudamericana.
- _____ (1997), *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. EUDEBA.
- CANTÓN, Darío. El parlamento argentino en épocas de cambio, 1890, 1912, 1946. Buenos Aires: Del Instituto, 1966.
- CHARLE, C. (1994) *La République des universitaires*, 1870-1940. Paris: Seuil, - ---------- (1997) *Los intelectuales en el siglo XIX*, Siglo veintinuno editores,. - _____ (2014), La prosopographie ou biographie collective. Bilan et perspectives.,
Traducción de Domingo Balam Martínez Álvarez. *Revista Clivajes*. No. 2, agosto diciembre,
- FERRARI MARCELA (2010), Prosopografía e historia política Algunas aproximaciones, *Revista Antíteses*, vol. 3, n. 5, junio., pp. 529-550.
- FIORUCCI, F. (2011), *Intelectuales y Peronismo. 1945-1955*. Editorial Biblos, - _____ (2008), Reflexiones sobre la gestión cultural bajo el Peronismo, *Novo Mundo Mundos Novos*, Debates, 2008.
- GIRBAL, N. (2005) *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955).* Editorial Al Margen
- _____ (2002) *Estado, economía y sujetos sociales en la Argentina (1946-1955*). Editorial Universidad Nacional de Quilmes y Red Theomai, 2002, pp. 137-149.
- _____ (2000) *Mitos, paradojas y realidades en la Argentina peronista* (1946- 1955). Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- GRACIANO, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina. 1918-1955*. Universidad de Quilmes. - GRANOVETTER, M. S. (1973) The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. 78 (6): 1360-1380.
- GRANOVETTER, M. (1983), "The strength of weak ties: A network theory revisited". En: Sociological theory 1: 201-233.
- HALPERÍN DONGHI, T. 1962. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA
- JUARROS, F., (2001) *La Universidad peronista: entre el desarrollo económico social y la intervención. El caso de la UNT (1946-1955)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- KROTSCH, P. (2001) Educación superior y reformas comparadas, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- MANGONE, CARLOS Y JORGE WARLEY 1984. Universidad y peronismo (1946- 1955), Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- SIGAL, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Ediciones Puntosur..
- STONE, L.(1971) Prosopography, *Daedalus*, Vol. 100, Nº 1, pp. 46-79 -

Reflexiones sobre las manifestaciones y problemáticas estudiantiles en los años de crisis (2001-2002)

Reflections on the demonstrations and student problems in the years of crisis (2001-2002)

Valeria Alejandra Olalla

Palabras clave: Universidad – crisis – problemáticas estudiantiles – Facultad de Ciencias de la Educación.

Presentación

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación en curso, titulado "Política, intelectuales y educación: la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (2002 – 2010) dirigido por la Dra. María del Pilar López con Sede en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

En cuanto a la temática elegida, nuestro estudio se centra en los cambios experimentados por el sistema universitario durante la crisis de los años 2001- 2002 y su incidencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Para abordar este tema elegimos como eje de análisis las manifestaciones y problemáticas estudiantiles. Y en esta línea, nos interesa realizar una explicación del contexto universitario e institucional en estrecha vinculación con aquellos asuntos y/o problemas que afectaron de un modo especial a los/as estudiantes universitarios.

El trabajo se organiza en torno a dos ejes de análisis. La primera parte del escrito está destinada a describir el contexto de la universidad durante los años 2001 – 2002, en momentos de una crisis social, económica y de legitimidad política. En la segunda parte, mediante el estudio de la bibliografía específica y de fuentes, está destinada a reconstruir las manifestaciones y problemáticas estudiantiles a partir de temas controversiales o de relevancia, como son los debates en torno a políticas de financiamiento y la representación estudiantil en los órganos de gobierno colegiados.

Para su elaboración nos hemos basado en diferentes fuentes escritas (normativas, artículos periodísticos, actas y resoluciones del Consejo Directivo, documentos institucionales en general). Posteriormente este escrito inicial se complementará con la incorporación de testimonios orales, que se obtendrán a partir de la selección de informantes claves y construcción, realización y análisis de entrevistas.

La Universidad en el contexto de crisis

Para contextualizar nuestro objeto de estudio realizaremos una breve caracterización de la universidad pública durante los años 2001 y 2002, señalando los principales cambios que ha experimentado el sistema a partir de la declinación del modelo de Estado neoliberal. El recorrido temporal abarca en términos políticos desde el último año de gobierno de la Alianza hasta la presidencia de transición de Eduardo Duhalde.

Tal como señala Sandra Carli, *las universidades públicas suelen ser caja de resonancia de crisis sociales y políticas*, ante todo porque están sujetas a las restricciones de los presupuestos y, de esta manera, mantienen una estrecha vinculación con los fenómenos de la esfera pública (2012: 199).

En este sentido es oportuno señalar que el tema del financiamiento de las universidades nacionales se ubicaba en el centro de las discusiones y de los reclamos gremiales. Como a fines de los noventa, la situación de ajuste presupuestario se tradujo en un notorio incremento del nivel de conflictividad en el ámbito universitario.

Al respecto no podemos dejar de mencionar los efectos que ocasionó en ese sector el plan de ajustes presupuestarios masivos, que en marzo de 2001 anunciará el ministro de economía Ricardo López Murphy. Éstos afectaban al sistema educativo en su conjunto: 361 millones era la cifra en la que se establecía disminuir las transferencias a las universidades, aproximadamente un 20% de su presupuesto para ese año. También se tocaba, entre otros fondos, los que se asignaban al pago del incentivo de los docentes de los niveles básico y medio (Buchbinder y Marquina, 2008: 72).

Estas medidas provocaron manifestaciones de rechazo en todo el país. La CTERA y las diferentes centrales sindicales universitarias que nuclean a docentes y estudiantiles, desplegaron un enérgico plan de lucha, que generó las renuncias de Hugo Juri, al cargo de ministro de Educación y Justicia; y del mismo López Murphy como ministro de Economía. Éste último fue reemplazado por Domingo Cavallo, quien decidió suspenderlas y de este modo apaciguar el malestar social.

Juri fue reemplazado por el sociólogo radical, ex diputado por la Alianza, Andrés Delich, quien procuró mantener un equilibrio con la comunidad educativa, en medio de la difícil situación que atravesaba el país. Entre otras cuestiones, avanzó en acuerdo con el Consejo Federal de Educación en relación a diferentes temas educativos que involucraban un trabajo mancomunado con los gobiernos provinciales (Puiggrós, 2003: 199).

A los fines de frenar la crisis económica y al mismo tiempo sostener el modelo de convertibilidad, Cavallo implementó la Ley 25.453, conocida como "Ley de Déficit Cero", a través de la cual se establecía que el gasto público no podía superar la recaudación. Es decir, todos los gastos debían reducirse de manera equitativa o equilibrada, incluso las partidas destinas al pago de jubilaciones, pensiones y salarios a empleados públicos.

Como resultado, la medida también afectó el presupuesto general asignado a las universidades, generándose nuevamente una ola de protestas que se generalizaron hasta la derogación definitiva de esta ley en el año 2002, al ser declarada inconstitucional por la Corte Suprema de Justicia.

En diciembre de 2001 el gobierno De la Rúa llegó a su fin. En un clima de protesta social y sin apoyos prácticamente de nadie se vio forzado a renunciar. Para Marcelo Cavarozzi, en ese momento la política institucional pareció totalmente desbordada por sucesos que ponían en jaque no sólo al funcionamiento de dichas instituciones, sino la supervivencia misma de los mecanismos más básicos de la convivencia social. Las múltiples manifestaciones callejeras que se combinaron con actos de violencia, pusieron en cuestión los cimientos mismos del orden social (2009: 131-132).

En enero de 2002, bajo un escenario de inestabilidad política e institucional, Eduardo Duhalde asume la presidencia de forma transitoria hasta las próximas elecciones presidenciales previstas para el año 2003. Tras ser proclamado por la Asamblea Legislativa, asume la difícil tarea de reconstruir un país duramente castigado por las políticas de ajuste y desempleo.

Durante su breve gestión en la presidencia, no se profundizaron reformas significativas en el sistema universitario, manteniéndose la estructura organizativa gestada en la década de 1990. Por ejemplo, el sistema de incentivos a los docentes investigadores siguió vigente y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) continuó realizando evaluaciones institucionales y de acreditación de nuevas carreras.

A pesar de encontrarse la economía en proceso de recuperación, los cambios fueron muy sutiles y el presupuesto escaso para llevar adelante un proceso de reforma más intenso.

Manifestaciones y problemáticas estudiantiles

La situación de crisis descripta hasta aquí, afectó de un modo particular a los/as estudiantes, quienes adoptaron una posición crítica y opositora en relación a las políticas oficiales a través del movimiento estudiantil, convirtiéndose junto a los gremios docentes en importantes grupos de presión. Postura que también derivó en la articulación/cooperación con otros actores de la contienda política.

Las manifestaciones de disidencia estuvieron presentes y adquirieron variadas expresiones. Movilizaciones, asambleas, clases públicas, tomas de facultades, huelgas, cortes de calles y rutas, reunieron a docentes y estudiantes de diferentes niveles y afiliaciones políticas, bajo un propósito común que fue poner un freno a los sucesivos ajustes presupuestarios que vulneraban derechos básicos de la ciudadanía.

El escenario provincial no quedo ajeno a esta realidad. Durante esos años las agrupaciones estudiantiles acompañaron la protesta docente y sumaron sus propias reivindicaciones, marcando el eco que tenía el movimiento en defensa de la educación pública promovido también a nivel nacional.

Esta cuestión se expresa a través de la prensa local, diferentes artículos periodísticos dan cuenta del protagonismo y compromiso del estudiantado universitario frente a ese contexto de crisis. Para ejemplificar lo dicho, presentamos a continuación un artículo publicado en el Diario de Paraná, en el mes de junio del año 2002.

Los universitarios, en la calle por una educación para todos

En la tarde de ayer, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) se concentraron en la esquina de Buenos Aires y Rivadavia para analizar la realidad del país y las dificultades que muchos jóvenes encuentran para comenzar o continuar sus estudios universitarios, y, en este sentido, delinear los pasos a seguir en la lucha por una universidad para todos.

"Mientras se continúa incrementando la velocidad y la intensidad con que los títeres de turno que nos gobiernan le clavan puñaladas al pueblo argentino, los estudiantes de Educación y de Comunicación Social, y en especial los movilizados en el Movimiento 20 de Diciembre, discutimos formas y modos de solucionar los problemas y las angustias que a diario surgen para muchos estudiantes en nuestra facultad, ya que compañeros nuestros están teniendo que dejar materias o directamente los estudios por problemas económicos, mientras el país parece hundirse definitivamente", indicaron.

Entre otros temas, los universitarios analizaron la posibilidad de que existan becas de alojamiento para estudiantes provenientes de otras ciudades.

En el marco de la asamblea, los estudiantes brindaron mate cocido a los presentes.

El Diario, Página 6, columna 3 y 4.

La situación narrada en la nota demuestra el deterioro y descenso de los sectores medios, así como el aumento generalizado de la pobreza que también tuvo su incidencia en la comunidad universitaria. Como señala Sandra Carli, por un lado, la universidad se convirtió en un espacio de inclusión social para muchos jóvenes ante el desempleo creciente. Pero por otro lado, sufrió los efectos directos de la crisis que se hicieron evidentes en el deterioro edilicio, la retracción de los salarios docentes y los recortes presupuestarios (2012: 199-200)

El acceso al libro de actas del Consejo Directivo de la FCEdu, nos permitió ver la intensidad de los debates en relación al problema del financiamiento de la universidad. Sin dudas, el carácter insuficiente del presupuesto que no llegaba a cubrir los gastos corrientes necesarios para el desarrollo de las funciones que han sido adjudicadas a la universidad, agravó el clima institucional, en el marco de una creciente mercantilización de la educación superior.

Por otra parte, hacia el año 2000, se avizoran cambios en las conducciones de los centros y federaciones estudiantiles. En coincidencia con la crisis de la UCR, la agrupación Franja Morada comienza ha experimentar un periodo de decadencia, en palabras de Bonavena y Millán, *el radicalismo ya no hegemonizaba su conducción* (2012: 113).

En el caso que nos ocupa, después de haberse impuesto como lista triunfante durante varios años consecutivos, experimentó su primera derrota en las elecciones del año 1999, obteniendo en ese

momento la agrupación independiente Atahualpa la mayoría de votos, lo que significó un avance demasiado importante para los grupos independientes y de izquierda que se venían imponiendo con fuerza en la militancia estudiantil.

También en ese contexto cobraron relevancia los debates vinculados con la elección de las autoridades universitarias, la representación estudiantil en los consejos y la reforma de los estatutos.

Finalizada la gestión de la decana Martha Benedetto de Albornoz, quien había iniciado su mandato en el año 1987, el 22 de abril del año 2002 se realizó en el salón de actos de FCEdu la elección de Decano/a y Vicedecano/a de esta unidad académica.

De acuerdo a lo establecido en el Estatuto de la UNER (Resolución CS Nº 994/97), la sesión fue presidida por el Consejero Docente titular de mayor edad, el profesor José Topf, quien además se postulaba al cargo de Decano.

En cuanto al escrutinio se arrojaron los siguientes resultados: primera y segunda vuelta, siete (7) votos para la profesora María Laura Méndez, cinco (5) votos para el profesor José Topf y cuatro (4) abstenciones de los consejeros estudiantiles. En la tercera vuelta Méndez, obtuvo siete (7) votos, registrándose cinco (5) votos en blanco y nuevamente cuatro (4) abstenciones de los consejeros estudiantiles. (Res.CD Nº068/02 del 22/4/2002)

En la elección correspondiente al cargo de vicedecano/a se registraron idénticos resultados: primera y segunda vuelta, siete (7) votos para la profesora Adriana Clara Miguel, cinco (5) votos para la profesora Marcela Reynoso y cuatro (4) abstenciones de los consejeros estudiantiles. En la tercera vuelta Miguel, obtuvo siete (7) votos, registrándose cinco (5) votos en blanco y cuatro (4) abstenciones de los consejeros estudiantiles (Ibídem).

Por mayoría de votos asumió el decanato María Laura Méndez y el vicedecanato Adriana Clara Miguel, por un período de cuatro años, hasta el 2010, pero sin contar con el voto del claustro estudiantil.

Sobre este punto resulta significativo recuperar los debates que en esa coyuntura se habían generado al interior del movimiento estudiantil, en plena crisis de representatividad de la clase política. Uno de ellos reflejaba la disparidad en las formas de gobierno tripartito, con mayoría profesoral y una minoría estudiantil, a pesar de la enorme desproporción asimétrica que se puede reconocer entre estudiantes y profesores.

El reclamo desde los sectores de la izquierda más radicalizada se centraba en la vigencia del principio republicano de "1 persona, 1 voto"; mayoría estudiantil; cogobierno paritario; claustro único docente; inclusión del personal no docente en el gobierno, etc. (Bonavena y Millán, 2012: 114)

Impulsan la reforma del Estatuto de la UNER

Los no docentes quieren tener voto dentro de la Universidad

La reunión del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), que tendrá lugar mañana en Villaguay, será el espacio que los trabajadores no docentes buscarán utilizar para hacer un planteo que acarrean desde el año 1986: tener voz y voto en las decisiones que toma la casa de altos estudios. Hasta ahora solamente cuentan con voz, pero sin voto, y para modificar esa situación aspiran a reunir la cantidad de votos necesarios como para convocar a una asamblea extraordinaria, la segunda del año, y así introducir los cambios necesarios en el Estatuto de la UNER.

El Diario de Paraná, 15 de noviembre de 2001, página 9. Columna 4 y5.

Las gestiones universitarias han demostrado un relativo interés ante la posibilidad de debatir esta cuestión. En el caso de la UNER se incorporó la participación del personal administrativo y de

servicios en los Consejos Directivos de las facultades, con voz y voto, a partir de la aprobación de un nuevo estatuto en el año 2005, pero sin modificarse el número de consejeros estudiantiles. Así quedó conformado:

El Consejo Directivo de cada facultad está integrado por el Decano, NUEVE (9) consejeros docentes -debiendo ser SEIS (6) de ellos profesores titulares, DOS (2) profesores adjuntos y UNO (1) docente auxiliar-, CUATRO (4) consejeros graduados, CUATRO (4) consejeros estudiantiles y UN (1) consejero por el personal administrativo y de servicios. El Decano preside el cuerpo y sólo tiene voto en caso de empate (UNER, Resolución CS 113/05: art. 20º).

La abstención electoral de parte de los estudiantes, será un punto a investigar en la medida que se logre obtener testimonios orales, que de alguna manera, nos aporten información para comprender los motivos de la "no participación" en el proceso electoral.

Consideraciones finales

Nuestra investigación se centra en la cuestión universitaria, un objeto clásico de la Historia de la Educación, pero lo hacemos a partir del análisis de un caso, una institución, y en un período histórico cercano o reciente.

Con el propósito de profundizar la relación entre lo "general – nacional" y "lo local – institucional", en la escritura de este trabajo preliminar fuimos recuperando diferentes debates que nos permitieron enlazar de manera plural y significativa nuestro objeto de estudio – los estudiantes – y las particularidades de la situación universitaria durante la crisis de los años 2001- 2002.

Debido a que nos encontramos transitando la etapa inicial del proceso investigativo, resulta azaroso plantear conclusiones o resultados alcanzados. Teniendo en cuenta lo investigado en proyectos precedentes, donde se abordó la problemática elegida, pero con un recorte temporal distinto en las décadas de los ´80 y '90, nos interesa dar continuidad a la línea de investigación ya iniciada y avanzar en el análisis sistemático y cruzado de las distintas fuentes de información.

Referencias bibliográficas

Bonavena, Pablo y Millán, Mariano (2012). "El movimiento estudiantil en la actualidad argentina: una aproximación sociohistórica" en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, Nº 31, mayo.

Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983 – 2008*, UNGS/Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Siglo XXI editores, Buenos Aires.

Cavarozzi, Marcelo (2009). *Autoritarismo y democracia (1955.2006)*, Ariel, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.

Bibliotecología UNaM: una historia sobre su enseñanza en Misiones (Argentina)

UNaM Librarianship: a story about his teaching in Misiones (Argentina)

Débora Solange Saldivar[2]
Mirta Juana Miranda[3]

Palabras clave: BIBLIOTECOLOGÍA -ENSEÑANZA- UNaM- MISIONES

Pensar, analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito institucional es esencial para proponer modificaciones y mejorar los procesos educativos. Es en este marco que el presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de componentes de la historia de la enseñanza de la Bibliotecología en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), poniendo énfasis en las acciones e investigaciones que dieron lugar a las modificaciones y modalidades de los planes de estudio.

Este trabajo se enmarca dentro de la investigación "La formación bibliotecológica en la UNaM (período 2020-2023)", el cual tiene como uno de sus objetivos

Elaborar panoramas descriptivos, analíticos, reflexivos y críticos de conjuntos de prácticas educativas instaladas en diferentes espacios de la formación bibliotecológica UNaM (2020-2023) para proponer innovaciones, actualizaciones y otras alternativas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los mismos. (Miranda, 2021)

La investigación acerca de la formación de profesionales Bibliotecarios dentro del Departamento de Bibliotecología tiene una trayectoria importante y extensa. En la década de 1990 se identifican los primeros abordajes sistemáticos y relevamientos que permitieron conocer el espacio de inserción laboral de sus estudiantes y graduados a través del proyecto 16/H-012 "Servicios bibliotecarios y de información de la provincia de Misiones" (1995- 1998). Este estudio diagnóstico realizado por el equipo de docentes permitió identificar las instituciones bibliotecarias, su distribución geográfica y sus tipologías con vistas a atender las demandas de los estudiantes y trabajadores de bibliotecas. La información relevada permitió generar un plan de estudio que estableció formalmente el cursado de la misma de forma semi presencial o a distancia. Posteriormente se desarrollaron otros proyectos de investigación en el mismo sentido tales como el proyecto: 16/H-110 "La formación profesional en Bibliotecología en la UNaM" (2001-2003), el proyecto: 16/H-397 "Cuarenta años de perspectivas y sentidos: la Bibliotecología en la UNaM" (2014-2016); el proyecto "Tendencias en la formación bibliotecológica: perfiles y competencias para el mercado laboral" (2014-2015); el proyecto "Diálogos Interdisciplinarios: perspectivas teóricas en la formación bibliotecológica (2017-2019)", por mencionar algunos de los trabajos referidos de forma directa a la formación de profesionales bibliotecarios dentro de la UNaM desde la perspectiva de la articulación entre la docencia y la investigación y sus aportes recíprocos.

Por otra parte, este año 2023, la Universidad Nacional de Misiones celebra sus 50 años de creación y el Departamento de Bibliotecología de la FHyCS se encuentra en vísperas de iniciar las celebraciones por los 50 años de su creación (en 1974) al tiempo que realiza un análisis y revisión de sus diseños curriculares para actualizar sus planes de estudio. En este contexto es importante comprender estas dinámicas que dieron origen a los diferentes planes de estudio a fin de recuperar improntas que caracterizan a la formación, poner en valor prácticas educativas y mejorar las

[2] Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Correo electrónico. Correo electrónico: dssaldivar@fhycs.unam.edu.ar
[3] Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Correo electrónico: mirtajuanamiranda@hotmail.com

actuales propuestas.

Sobre los inicios de la formación Bibliotecaria en la Provincia de Misiones

La carrera de Bibliotecología surgió oficialmente en el año 1974 dentro del Instituto Superior del Profesorado de la UNaM, por resolución N°346/74, luego de varios años de negociaciones para la creación de la carrera.

Desde 1970 un grupo de personas interesadas en la profesionalización de sus quehaceres en distintos centros de documentación y bibliotecas, decidieron iniciar los trámites y negociaciones necesarias para la creación de una carrera que permitiera la formación profesional de bibliotecarios en la provincia de Misiones. La implementación de la carrera de Bibliotecología en la UNaM, dio respuesta a la demanda de la sociedad bajo una modalidad que desde sus inicios, fue un reflejo de aquello que instauró la reforma universitaria, que es pensar la formación profesional desde el co-gobierno donde la visión de los estudiantes y los egresados es fundamental para el desarrollo académico y formativo de la formación profesional como ámbito de atención y respuesta a la situación social de la época. (Perez, 2022)

Mencionan Miranda y Damus (2017) que la provincia se estaba posicionando como un espacio clave en la geopolítica de la región y la ciudadanía demandaba ofertas académicas que respondan a las necesidades de la región. Fue así que entre diversas acciones en el año 1973 se realiza en el ámbito del instituto superior del profesorado el "I Curso Provincial de Documentación", el cual fue solicitado por el gobierno provincial al Instituto Superior del Profesorado, según consta en las documentaciones internas participaron 45 agentes de bibliotecas de la provincia.

La implementación oficial de la carrera se inicia en el año 1975, como carrera a término, tenía una duración de 2 años con 16 espacios curriculares que se estructuraban en 2 troncos de formación: uno correspondía a la formación técnica donde se encontraba la formación bibliotecológica específica y una formación cultural en la cual los estudiantes completaban su formación con materias referidas a la lengua castellana, idiomas y cultura general.

Entre los años 1975 y 2005 el Departamento de Bibliotecología, modificó 4 veces de forma oficial el plan de estudios de la carrera de Bibliotecología, siendo el Departamento que actualiza con mayor frecuencia su plan de estudio dentro del contexto de la FHyCS, además entre 2009 y 2012 se crea y pone en funcionamiento la carrera de Licenciatura en Bibliotecología complementando así la formación de pregrado con el grado.

Las primeras cohortes y su dinámica formativa. Como ya se ha mencionado el inicio de la formación se dio en el año 1975 y ello tuvo un fuerte impacto en la sociedad y en la comunidad educativa, puesto que el funcionamiento al ciento por ciento del dictado de las materias se prolongó a lo largo de todo el primer año de implementación con una serie de dificultades que se extendieron más allá de los intereses, por la creación de la carrera y la preocupación por un diseño curricular amplio, que cubriera las necesidades de la región y las tendencias del momento. Entre estas dificultades iniciales la más compleja consistía en que no contaban con los profesionales adecuados para poder desarrollar el dictado de las clases. Si bien los docentes de la Universidad Nacional del Noreste asesoraron al equipo que diseñó el plan de estudio no podían viajar a dictar los espacios, puesto que en su universidad ya existía la carrera y no contaban con la disponibilidad para viajar regularmente a Posadas; fue así que profesionales de otros lugares -Clotilde Oggero de la ciudad de Mar del Plata y Dora Suárez de la ciudad de La Plata- acudieron para cubrir estas vacantes, teniendo a cargo entre ambas dos tercios de las materias que conformaban el primer plan de estudios.

La intencionalidad de dar respuestas a las necesidades académico-administrativas de los estudiantes y la comunidad, se evidencia en esta etapa inicial, en la que la carrera nace por la voluntad de un grupo de personas de la sociedad civil, y en las siguientes etapas de su gestión a través de sucesivas

modificaciones que se fueron incorporando en cuanto a contenidos programáticos, abordajes normativos y modalidades de enseñanza sin perder de vista la calidad académica.

Algunos documentos clave. En un documento interno de informe del año 1992, elaborado por la Prof. Dora Suárez de Belloni[4], se relata los diferentes cambios que sufrió el departamento tanto en lo que refiere a los estudiantes como al equipo docente entre los años 1974 a 1992. Es importante comprender que este documento interno cuenta con un valor sustancial para entender e interpretar el devenir de las diferentes propuestas curriculares del departamento de Bibliotecología, puesto que allí se describen y reconocen las propuestas didácticas para el cursado de la carrera organizadas en torno a tres alternativas formales posibles: los estudiantes podían cursar como libres, regulares y vocacionales. La primera de las condiciones mencionadas se encontraba regulada a través de un instrumento legal en el que se establecía que los estudiantes debían cumplimentar una entrevista mensual para que los docentes fijarán trabajos prácticos y bibliografía. Modalidad de interacción de estudiantes y docentes atípica para aquel tiempo, que sin embargo permitió la graduación de grupos de estudiantes, según el informe el 50% de estos pertenecían a las provincias de Chaco y Corrientes, mientras que el otro 50% se distribuye en diferentes lugares de la provincia de Misiones.

Ya para el año 1979, con nuevas reglamentaciones, esta modalidad se fue perfeccionando y rediseñando. La oferta académica siguió contemplando a los alumnos libres mediante la puesta en marcha una modalidad denominada "alumnos libres no residentes" la cual permitía que los estudiantes que no residían en la ciudad de Posadas o que trabajaban pudieran cursar la carrera. Los requisitos para que el estudiante pudiera desarrollar su cursada en esta modalidad eran varios: mantener entrevistas mensuales con los docentes de las materias, realizar entrenamiento a distancia mediante guías de estudio, podían utilizar el servicio de correspondencia para resolver dudas y consultas, realizar una semana presencial de clases intensivas denominadas "semana anual de residencia" y participar de viajes de estudios a Capital Federal para conocer bibliotecas "bien estructuradas".

Esta condición de cursado como "alumnos libres no residentes" tuvo vigencia de 1979 hasta 1989, periodo en el cual se graduaron 130 estudiantes bajo esta modalidad. La oferta académica se desarrolló en paralelo con la modalidad de alumnos presenciales, es decir que durante todos esos años funcionó en paralelo con el mismo plantel docente para ambas modalidades.

Entre los años 1985-1986 el departamento estrenó nuevo plan de estudios cuyo principal cambio consistió en llevar la formación de 2 años a 3 años de estudio y ampliando a 21 materias la malla curricular y por primera vez se establecieron materias cuatrimestrales. También se incorporó por primera vez en la facultad la informática. En el diseño curricular el espacio se denominó "tratamiento automático de la información" el cual derivaría en las diferentes cátedras de informática que hoy tienen las carreras de la facultad. Y se implementó la "práctica profesional" en Bibliotecas; decisiones ambas de alto impacto en la población estudiantil, de graduados y del cuerpo docente. Tras la implementación de este nuevo plan de estudios y modificaciones en el esquema de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, la condición de "no residentes" comenzó a no ser aceptada por algunas cátedras, lo que propició el fin de la modalidad.

Entre los años 1986 y 1989 la modalidad de "alumnos libres no residentes" queda fuera de vigencia y durante algunos años cada espacio curricular atendió las demandas de los estudiantes de forma particular. Durante los primeros años de la década de los ´90 la modalidad era únicamente presencial, sin embargo como muestra una nota elevada por la profesora Dora Suárez de Belloni a la dirección de la carrera en 1996, se solicitaba al Consejo Departamental aprobar una propuesta de

[4] La modalidad de no residentes en la carrera de bibliotecología. Documento interno del Dpto. de Bibliotecología, correspondiente al archivo de la Profesora Dora Suarez de Belloni fechado en noviembre de 1992.

cursada alternativa para 3 estudiantes que no habían cursado el espacio de "Clasificación I" en el año anterior

En el año 1995, por primera vez desde su creación la carrera de Bibliotecología suspende las inscripciones para este año lectivo y se comienza a trabajar en un nuevo plan de estudios. El trabajo intensivo realizado permitió que a finales de año se presente ante las autoridades de la facultad un nuevo plan de estudios que era innovador pues proponía la modalidad semi presencial, tomando como base aquella experiencia de los alumnos libres no residentes. Esta decisión significó la desaparición de la modalidad presencial que se sostuvo desde la creación de la carrera.

El desarrollo de un nuevo plan de estudios, puso en evidencia el agotamiento del plantel docente que durante una década sostuvo dos modalidades de dictado sin el apoyo administrativo y académico suficiente.

Esta decisión fue tomada en un momento clave representado por la aparición de las nuevas tecnologías y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumado al esfuerzo que suponía para el plantel docente del Departamento sostener ambas modalidades -presencial y no residentes- con la misma carga horaria y sin el debido apoyo académico-administrativo. Estos argumentos se plasmaron en una nota presentada por los docentes a la Secretaría Académica y a Decanato que expresa vívidamente el desgaste que significó esta duplicidad de esfuerzos con el mismo equipo y horas docentes y la naturaleza de las actividades requeridas para la concreción de las dos modalidades. (Miranda y Damus, 2017)

La implementación del plan semi presencial se inicia en 1997 y se prolonga hasta el nuevo plan de estudios de 2005, fruto de los nuevos avances de la disciplina y de una necesidad del entorno de volver al dictado presencial. Si bien los casi 10 años de dictado de la carrera en la modalidad semipresencial marcaron lineamientos que hasta hoy son utilizados dentro del ámbito de la FHyCS como ser la producción de recursos didácticos vinculados a las tecnologías, la publicación de libros especializados en cada una de las materias, el posicionamiento a nivel nacional de la oferta académica, ya que durante los primeros años de implementación era única en su modalidad, dado que en las demás universidades se cursaba de manera presencial. La crisis económica del año 2001, los cambios tecnológicos, la falta de respaldo político-administrativo y la disminución de egresados propiciaron el momento para la vuelta a la presencialidad y la implementación de un nuevo plan de estudios.

Como se mencionó anteriormente el Departamento de de Bibliotecología siempre realizó estudios que le permitieron están en permanente vinculación con la comunidad tanto bibliotecaria como en general, razón por la cual luego del cambio de plan de estudios en el año 2005 se pone mayor énfasis en el trabajo de crear la formación de grado en Bibliotecología dentro de la FHyCS. Esta necesidad se evidenciaba tanto en los docentes del departamento que debían completar sus estudios a distancia con otras universidades, como en los resultados arrojados por la investigación "La formación profesional en bibliotecología en la UNaM" donde los egresados reclamaban la necesidad de contar la con formación de grado sin tener que salir de la provincia.

Tras varios años de arduo trabajo en el año 2010 se aprueba el plan de estudios para la Licenciatura en Bibliotecología que logra tener su primera egresada recién entrada la segunda mitad de la década de 2010.

El diseño curricular y su vinculación con la comunidad

Si entendemos que el diseño curricular de cada espacio de formación profesional es una herramienta que permite la toma de decisiones referida a la elaboración de planes de estudio y que para ello es necesario comprenderlo de forma flexible y que involucre a todos las partes que la conforman, podemos comprender que el plan de estudio es una "construcción colectiva de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos, egresados, empleadores, padres de familia, asociaciones gremiales y profesionales), exige interpretar el currículo como proceso

ampliamente temporalizado y de construcción/deconstrucción por parte de los agentes involucrados" (Tovar y Sarmiento, 2011)

Tomando esta visión de plan de estudio, podemos ver que desde sus inicios el Departamento de Bibliotecología, aún en su incipiente conformación allá por los años 1974 conformó sus planes de estudio de forma colectiva a partir de la demanda de la sociedad civil, en donde un grupo de trabajadores de bibliotecas se reunieron a planificar y proponer la creación de la carrera con argumentos sólidos. Otros elementos que nos permiten ver cómo las demandas fueron escuchadas y atendidas son los informes periódicos como el antes mencionado, en el cual la profesora Dora Suarez de Belloni -informe de la modalidad de no residentes- expresa que el objetivo de esta modalidad era "brindar igualdad de oportunidades de acceso a los estudios universitarios a quienes por razones de distancia o laborales no podían asistir diariamente a clases" (Suarez de Belloni, 1992).

También se puede observar que el plan de estudios de 1997, oferta exclusivamente semi presencial, surge de las necesidades expresadas por diferentes actores de la sociedad, argumentos esgrimidos en los fundamentos de dicho plan. Entre ellos podemos mencionar que las bibliotecas populares se encontraban reorganizandose y no contaban con profesionales, que los trabajadores de estas bibliotecas solicitaban formación profesional más allá de los cursos de extensión universitaria que les llegaban, entre otros.

Las transformaciones de los planes de estudio como mecanismos académicos para dar respuesta a la comunidad, fue siempre una característica del departamento de bibliotecología, especialmente desde dos factores básicos que influyen en el desarrollo de las propuestas: factores endógenos "los que han llevado y continuarán llevando a gestar transformaciones en el ejercicio profesional como resultado de la producción de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos" (Camilloni, 2010) en el caso de bibliotecología (FHyCS) las políticas institucionales (administrativas-académicas), los docentes y los demás claustros con sus necesidades. El otro factor que determina la configuración de un plan de estudio es el exógeno en donde "podemos señalar las importantes transformaciones de los sistemas productivos a las que hemos asistido en las últimas décadas; la tendencia a la deslocalización del trabajo; el más libre acceso al conocimiento actualizado que es una característica de esta época" (Camilloni, 2010) en el caso de Bibliotecología comienza a visualizarse y hacerse necesario el tránsito por las especializaciones dentro de la profesión de bibliotecario sin que ello lleve a modificar de raíz la función y la profesión.

A modo de conclusión

Este trabajo intenta dar cuenta de algunos momentos clave del desarrollo de la carrera de bibliotecología dentro de la FHyCS que significaron y significan nuevos puntos de partida para pensar un nuevo diseño curricular de la misma.Y que en su desarrollo y devenir mantuvo y mantiene una marcada impronta basada en el trabajo interclaustro y comunitario para pensar los cambios.

La complejización de la disciplina hace necesario repensar las orientaciones y las modalidades de enseñanza; sin embargo como propone Camilloni (2010) en los diferentes campos profesionales "se han ido creando y se seguirán creando especializaciones u orientaciones de grado o posgrado dentro de las fronteras de cada profesión sin que ello conduzca a producir una alteración significativa en la definición de la profesión". En la comprensión de esta realidad y en la determinación de evolucionar hacia ofertas académicas de la mano de planes de estudio que respondan a la impronta histórica sin dejar de lado las nuevas tendencias de la profesión es que se encamina una vez más el Departamento de Bibliotecología.

Referencias

Camilloni, A. W. de, (2010), "La formación de profesionales universitarios" en Gestión

Universitaria, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de La Matanza, vol. 02 Nº 02, marzo.
Miranda, M. J. (2021). La formación bibliotecológica en la UNaM (período 2020-2023) [16/H1614-PI]. Secretaria de Investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.
Miranda, M. J., & Damus, M. A. (2017). Capítulo 2: Esbozos de una cronología de los inicios de la Bibliotecología en la UNaM. In Proyecto 16H397 "Cuarenta años de perspectivas y sentidos: la bibliotecología en la UNaM. Secretaria de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.
Perez, C. A. Z. (2022, 1). Reflexiones sobre los Programas de Estudio en la gestión del Currículo Universitario. Revista de educación, 27. 1, 73-94. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6411
Suarez de Belloni, D. (1992, Noviembre). La modalidad de no residentes en la carrera de Bibliotecología [Informe elaborado por la Prof. Dora S. de Belloni, directora de la carrera de Bibliotecología de la UNaM]. Departamento de Bibliotecología.
Tovar, M. C., & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. SciELO Colombia. Retrieved May 15, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342011000400012

Tras las huellas de Carmen Zavala Jurado: una singular trayectoria académica en la UNSL

In the footsteps of Carmen Zavala Jurado: a unique academic career at UNSL

Cintia Débora Martínez[5]

Como ha analizado Sandra Carli en trabajos anteriores (Carli, 2012; 2013; 2014b) la incursión en la historia de la universidad y en los itinerarios biográficos revela la contingencia de las trayectorias de distintas generaciones, los alcances de la experiencia universitaria y las huellas de diversas figuras y culturas institucionales. La "indeterminación de los tiempos académicos", que según García Salord (2010), resulta negada en los curriculum vitae que acuden a formatos electrónicos y emerge en cambio en los relatos biográficos.

Nos proponemos reconstruir la biografía académica de la Lic. Carmen Susana Zavala Jurado (San Luis, 1926 -2002) ahondar en esas indeterminaciones y singularidades de su amplia trayectoria de casi cuarenta años en la universidad. Si bien esta expresión parece imprimirle cierta coherencia o cohesión a los recorridos, coronando una experiencia que no ha estado exenta de precariedades, conflictos y tensiones se trata de leer el contexto de esas biografías, que "es más que background" como sostiene Vaughan (2013: 69). Siguiendo a Carli (2016) cabe primero detenernos brevemente en la distinción entre biografías intelectuales e historias de profesores. En las primeras se pone el foco en la figura con nombre propio del intelectual y en las prácticas de la escritura y la lectura, la publicación, la autoría, el reconocimiento editorial, la visibilidad pública; en las segundas, en los profesores, en muchos casos anónimos, y en las prácticas de transmisión, enseñanza, el vínculo con estudiantes en la escena del aula.

Mientras la construcción de biografías intelectuales recurre como fuentes más genuinas a las obras, a los libros publicados o inéditos, y presta atención a las conexiones entre el existir y el pensar como sostiene Dosse (2007); en el caso de las historias de profesores (atentas al oficio y a la profesión docente), la oralidad y materiales de diverso tipo adquieren relevancia, así como los testimonios de los estudiantes; se trata de un "oficio artesanal que sobrevive a la industria escolar en masa y que se guía por tres tipos de actitudes (resistencia, entusiasta o pragmática)" como lo definen Tardif y Lessard (2009:13). Por consiguiente, estas biografías todavía no han tenido el necesario reconocimiento en los estudios históricos.

Resulta necesario entonces ahondar en las biografías académicas en la combinación de distinto tipo de actuaciones y tareas con diversa visibilidad y reconocimiento que realizan profesores y profesoras universitarias en torno al conocimiento, un conocimiento que se adquiere, se resignifica, se produce y se trasmite. Pero también, como lo expresa Carli (2016) resulta necesario ahondar en las dimensiones de género, en tanto en las figuras del intelectual y del profesor parece primar cierto androcentrismo (la identificación de lo masculino con lo humano en general y, a su vez, la equiparación de lo humano en general con lo masculino, es decir, la constitución de lo masculino como norma).

De esta manera, nos interesa incursionar en la historia de la Universidad Nacional de San Luis, desde su periodo pre fundacional, cuando estaba bajo la órbita de la Universidad Nacional de Cuyo, pasando por su posterior creación en 1973, y su consiguiente etapa de consolidación institucional en las décadas de los ochenta y los noventa. Con el objeto de identificar distintas figuras de la docencia universitaria local, cuyas trayectorias están siendo reconstruídas, mediante las biografías

[5] Proyecto: "Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las ciencias humanas". Fac. Cs. Humanas. UNSL
San Luis - Argentina cdm.historiadora@gmail.com

académicas, y de esta forma, podamos reconocer las huellas de la experiencia universitaria de distintas generaciones. Se trata entonces, de ensayar una deconstrucción con el objeto de "deshacer, descomponer, desedimentar estructuras" (Derrida, 1997: 25) opacadas tras la regulación sistémica de la profesión.

Como sabemos, el vínculo con el conocimiento universitario se produce a través de las disciplinas. Las investigaciones históricas sobre disciplinas universitarias (Suasnábar, 2004; Coria, 2006; Soprano, 2009; Diamant, 2010; entre otras) han permitido reconstruir las particularidades de las trayectorias académicas de profesores y profesoras en el marco de una historia de las universidades signada por la inestabilidad política en el plano nacional y la discontinuidad institucional.

Nos detendremos entonces en la biografía académica de una mujer, es decir en la biografía de una mujer académica, una profesora vinculada a carreras y disciplinas del campo de las matemáticas. Si tomamos las sugerencias de Joan Scott (2008) de considerar las disciplinas como sistemas de formación y de normas que organizan la profesión, productoras de conocimiento cultural, que impactan de manera diferencial en hombres y mujeres (2008: 28), podemos afirmar que en esta biografía se destacan los esfuerzos por la multiplicación de tareas que se agregan a las responsabilidades del ámbito doméstico (tres hijos y un divorcio), las dificultades en los ascensos en los concursos docentes y las inquietudes vinculadas con el reconocimiento y la visibilidad pública. Como lo afirma Carli (2016), si como señala Dosse (2007), todas las biografías son "incompletas y tendenciosas, abiertas a otras posibles interpretaciones" (2007: 392), nos interesa incursionar en ellas para leer las formas particulares e históricas en que se combinaron las tareas de docencia e investigación, considerando la transformación de las reglas de la profesión académica.

Según Sandra Carli (2016), en las biografías académicas se destacan varios fenómenos que leemos en una secuencia histórica y que tomaremos como categorías de análisis para este trabajo:

En primer lugar, la discontinuidad de la incorporación a la docencia que revelan los itinerarios biográficos. Esta discontinuidad en la actividad docente se vincula con los golpes militares de 1966 y 1976, que provocaron la participación como auxiliares docentes en cátedras que se vieron afectadas por los cambios universitarios; pero también con las dificultades de financiamiento de la universidad pública durante el periodo objeto de estudio.

En segundo lugar, la desigual inserción como investigadoras de carrera del CONICET. En varios casos tuvieron acceso a becas de investigación durante la transición democrática (de CLACSO, del CONICET, entre otras) que les permitieron solventar en

forma parcial investigaciones relativas a temas de interés en el marco de diversas instituciones. Las restricciones para el ingreso a la carrera del investigador no les permitieron en todos los casos acceder, permaneciendo en algunos casos como profesoras de dedicación exclusiva u optando por esa condición ante las condiciones diferenciales del acceso a los incentivos docentes de acuerdo a la dedicación docente. Bajo la figura del docente-investigador encontramos entonces profesoras con dedicación exclusiva, profesoras que combinan cargos con diversas dedicaciones y profesoras-investigadoras del CONICET.

En tercer lugar, la relevancia de la producción de libros (individuales o colectivos) que trasunta la valoración de la autoría y que oscila entre el ensayo, el estudio teórico, el informe de investigación que vuelca resultados de campo, la indagación histórica, entre otros formatos; pero que expresa la relevancia de las prácticas de lectura y escritura, de actualización académica y de intercambios realizados con investigadores y grupos de otros países. Se destacan en esas publicaciones el detenimiento en fenómenos de interés local o regional, la profundización en perspectivas teórico-metodológicas, las perspectivas históricas o el dialogo estrecho con políticas públicas, convirtiéndose en textos de referencia de la especialidad para generaciones posteriores y en otros países. Si bien la publicación de artículos en revistas tiene una larga tradición y acompaña el proceso de renovación editorial de las publicaciones universitarias, el libro tiene primacía. Por último, la persistencia de la participación e implicación en compromisos públicos vinculados con

problemáticas políticas, sociales, culturales y académicas. Si en la etapa juvenil durante los años sesenta y setenta se destaca la participación en diversos partidos, grupos y organizaciones sindicales, se produce en el ciclo democrático el tránsito hacia un tipo de participación activa en la gestión de organismos científicos y universitarios, en la asesoría de políticas públicas de distintos gobiernos y en la colaboración con organizaciones de la sociedad en diverso tipo de proyectos de colaboración.

Si bien, la Lic. Zavala Jurado, accede a cargos de profesora titular o adjunta de cátedra, durante este ciclo, se encuentran situaciones disímiles: los full time son en esta trayectoria académica, el resultado de la combinación de cargos docentes con diferente dedicación en distintas unidades académicas de la universidad, de cargos concursados y no concursados, de dedicaciones menores combinadas con la carrera del investigador del CONICET. Ello indica una situación heterogénea de acceso a la docencia y a la dedicación exclusiva.

Esta trayectoria universitaria pudo ser reconstruida desde una perspectiva diacrónica, destacando algunos hitos histórico-biográficos: transitó su formación como estudiante en dos carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, sede San Luis de la UNCUYO) en los años cuarenta y cincuenta: Prof. de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Matemática y Física (1950) y Lic. en Matemáticas (1955).

Luego de la notable apertura al ingreso de mujeres a la universidad que se produce en los años cincuenta; Carmen Zavala Jurado se inserta en el ámbito universitario en calidad de Auxiliar de Biblioteca a mediados de la década del 40` y de Ayudante de cátedra en la misma facultad, a principios de los 50. Ya en 1954 la encontramos desempeñando tareas como Jefa de Trabajos Prácticos e Investigadora Auxiliar en el Instituto de Matemáticas. En la década de los 60´, ya bajo la órbita de la Facultad de Ciencias, el legajo de la Lic. Zavala Jurado nos revela que ya ocupaba los cargos docentes de Prof. Titular de Análisis Matemático II (1960) y a fines de esa década el de Prof. Titular Exclusiva Efectiva del espacio curricular: Algebra Superior

En los años setenta y ochenta participará en investigaciones en diversos ámbitos (públicos, privados, internacionales), tarea que combinará con actividades de gestión en la Coordinación de la carrera de Matemáticas; parece que durante la dictadura militar sus actividades académicas no sufrieron ninguna censura ni descontinuidad, desarrollando en este período estudios de posgrado que no finalizó. En los años noventa gozó de ascenso y estabilidad en los cargos docentes que desempeñó hasta su jubilación. Además, ocupó el cargo de Vice Rectora de la UNSL en el periodo comprendido entre 1988 -1991)

Durante su extensa trayectoria, se dedicó a la docencia, la investigación, la formación de equipos y la producción académica; por sus méritos académicos fue nombrada Profesora Emérita de la UNSL y continuó desarrollando tareas académicas hasta los 72 años de edad.

En esta biografía también encontramos los “nudos de la maternidad” que emergen en el sistema científico (Maffía, 2008) que provocaron entre otras cosas el desarrollo tardío y posterior abandono de las tesis de posgrado y dilemas y ambivalencias vinculadas con la combinación de tareas académicas y prácticas de crianza, con sus mutuas culpabilizaciones; así como tensiones vinculadas con los usos del tiempo (Mon, et al, 2012). Las inquietudes que científicas jóvenes expresan hoy respecto de las dificultades de combinar las tareas de la maternidad con las exigencias de la carrera, también emergieron en la historia de vida de esta mujer puntana, a través del testimonio de sus compañeras de trabajo: tanto la culpabilización por priorizar las actividades académicas en detrimento de los hijos en determinada etapa o por haber postergado la carrera por la dedicación a la maternidad.

De esta manera y en forma sintética podemos señalar que la Lic. Zavala Jurado tuvo un papel activo en la formación de jóvenes generaciones, que participó en espacios de gestión de la Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales, y que su producción académica adquirió visibilidad y reconocimiento.

El ideal de producción individual signado por las demandas de profesionalización académica y las exigencias de la evaluación, provocaría en el caso de la Lic. Zavala Jurado, la percepción de una deuda o déficit en el terreno de la escritura, sea por haber priorizado la producción colectiva o la docencia o las tareas de gestión en la UNSL.

En esta biografía que analizamos que comienza en los años cuarenta y se despliegan hasta el año 2.000, se tornan evidentes las huellas de un ciclo histórico signado por la inestabilidad política, económica e institucional en el que la universidad fue caja de resonancia de diverso tipo de problemáticas. Las tareas de docencia e investigación se desarrollaron entonces de manera sistemática en todo el ciclo democrático, pero no exentas de dificultades y de todo tipo de inversiones personales, tendientes a sostener el trabajo con el conocimiento, su producción y transmisión. El vínculo con nuevas generaciones revelaría la transformación acelerada de las reglas académicas en las últimas décadas, pero en el camino tapizado por exponentes de una generación, qué como la Lic. Zavala Jurado, dieron forma a espacios de formación, investigación y elaboración intelectual.

Retomando a Sandra Carli (2016), en la biografía de esta reconocida y querida matemática puntana, se combinan entonces elementos que corresponden a diversas figuras (intelectual, experto, docente, investigador), qué si bien parecen dotadas de cierta impronta masculina, encubren la relevancia de las profesoras en el escenario universitario, en el marco más amplio de la feminización de la educación superior: se trata de mujeres con producción intelectual reconocida, expertas en ciertas temáticas, con largas trayectorias docentes, con producción investigativa y actuación en el espacio público.

Por consiguiente, "Hacer justicia a esas biografías permite valorar el carácter artesanal del oficio docente y de investigación en plena industrialización del trabajo académico" (Carli, 2016:87).

Referencias

Carli, S. (2012), El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Carli, S (2013), "El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX", en Historia de la Educación. Anuario, Vol 14, No2. 2013. Disponible en: http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3941/pdf

Carli, S. (2014b), "Las ciencias sociales en la Argentina: itinerarios intelectuales, disciplinas académicas y pasiones políticas", en Revista Nómadas Nº 41, octubre de 2014, Universidad Central, Colombia.

Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105133774005

Carli, S. (2016) "Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias". En Propuesta Educativa Número 45 – Año 25 – Vol1 – Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Coria, A. (2015), Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976, Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Derrida, J. (1997), "Carta a un amigo japonés", en El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales, Barcelona: Proyecto A ediciones.

Diamant, A. (2010), Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los 60, Buenos Aires:Teseo.

Dosse, F. (2007), El arte de la biografía. Entre historia y ficción, México: Universidad Iberoamericana.

García Salord, S. (2010), "El currículum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) IISUE UNAM/UNIVERSIA, vol.1, núm.1, pp.103-119.

Maffía, D. (2008), “Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología”, en http://www.ragcyt.org.ar/descargas/5202_doc.pdf
Scott, J. W. (2008), “Introducción”, en Género e historia, México: Fondo de Cultura Económica.
Soprano, G. (2009), “Políticas, instituciones y trayectorias académicas en la universidad argentina. Antropólogos y antropología en la Universidad Nacional de La Plata entre las décadas de 1930 y 1960”, en Marquina, M., Mazzola, C. y Soprano, G. (comp.), Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Buenos Aires:
Prometeo.
Suasnábar, C. (2004), Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976), Buenos Aires: FLACSO Manantial.
Vaughn, N.K. (2013), “La labor creativa en la construcción biográfica: el equilibro entre el sujeto y su contexto histórico”, en Bazant, Mílada (coord.), Biografía. Métodos, metodologías y enfoques, México: El Colegio Mexiquense.

La participación de las universidades confesionales en la consolidación del sistema universitario privado argentino (1955-1967)

The participation of confessional universities in the consolidation of the private Argentine university system (1955-1967)

Jorge Luis Fabian[6]

Palabras clave: Educación Superior**,** Universidades privadas, Iglesia católica

Introducción

Cuando se produjo el derrocamiento de Juan Domingo Perón en septiembre de 1955 comenzó un proceso reestructuración del sistema universitario argentino que contó con el apoyo de los sectores estudiantiles y académicos antiperonistas. Los objetivos iniciales fueron su desperonización y el establecimiento una nueva ley universitaria que le brindara una mayor autonomía. Sin embargo, la normativa sancionada no sólo legisló sobre la organización de las universidades nacionales, sino que permitió el establecimiento de instituciones privadas. Esto provocó la inmediata fundación de universidades confesionales en la cual intervinieron, principalmente, tres sectores que constituyen la Iglesia católica: la jerarquía eclesiástica, las Órdenes religiosas y el laicado profesional. Para observar la dinámica y comprender el proceso de creación de las nuevas instituciones y su interacción, partiremos del supuesto teórico de no pesar a la Iglesia como un sujeto único lo cual nos permitirá reflexionar sobre las disputas y los acuerdos dentro del campo católico.

La aparición de instituciones de educación superior universitario de carácter privado produjo la conformación de un nuevo campo dentro del sistema universitario argentino, el cual se dividió entre las denominadas laicas y las de carácter confesional católico. Es por este motivo que, aunque de forma tangencial, también debemos observar el actuar de las primeras porque participaron en su proceso de construcción y consolidación. Entendemos que el campo universitario fue un lugar de lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de jerarquía. Es por esto que los enfrentamientos entre las universidades nacionales y las privadas -laicas y/o confesionales- por su posición dentro del campo serán frecuentes intentando las primeras mantener su prestigio a partir de la utilización de estrategias de conservación intentando sacar provecho del capital específico acumulado -tradición-, mientras que las segundas emplearon estrategias de subversión destacándose la devaluación del capital que poseían las universidades nacionales.

El marco temporal que delimita el trabajo se enmarca en el comienzo del proceso de desperonización iniciado por la autodenominada "Revolución Libertadora", que continuó con gobiernos radicales legales, pero con poca legitimidad, concluyendo con el golpe de Estado encabezado por Juan Carlos Onganía. Durante este período, se produce la organización del sistema universitario privado el cual hemos decidido dividir en dos momentos: un proceso de construcción vinculado al establecimiento del marco normativo (1955-1959) y otro de consolidación donde surgen mayoritariamente universidades laicas y que concluye con la sanción de una nueva ley de universidades privadas en 1967 (Ley N° 17.604). A la vez, este proceso se produce paralelamente a la denominada "época dorada de la universidad argentina".

A lo largo del trabajo interpelamos la pluralidad dentro del catolicismo que propició la organización de las universidades confesionales entre 1956 y 1967 y, a partir de esto, indagaremos sobre su participación en la consolidación del sistema universitario privado argentino.

[6] Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: jorgelfabian@hotmail.com

Origen y consolidación del sistema universitario privado

Durante la "Revolución del `43" y las posteriores presidencias de Juan Domingo Perón, las universidades nacionales fueron un permanente foco de conflicto, al punto de producirse renuncias y cesantías docentes, pero también fueron un espacio donde los sectores nacionalistas católicos –tanto laicos como clérigos-, que comulgaban con la propuesta política establecida, lograron un fuerte protagonismo. A la vez, la reinterpretación de la función social y política de la universidad por parte del peronismo se plasmó en las leyes Nº 13.031/47 y Nº 14.297/54 las cuales procuraron darle una mayor participación al Poder Ejecutivo –por ejemplo, la elección directa de los rectores- pero, a la vez, se inició un proceso de democratización mediante la supresión de los aranceles en 1949 y el establecimiento del ingreso irrestricto en 1953.

El avance del peronismo sobre el funcionamiento de las universidades provocó que algunos de los docentes que habían abandonado la universidad decidieran establecer nuevos espacios de formación académica como la efímera Universidad Libre de Buenos Aires, cuyo rector fue Alejandro Ceballos -rector interventor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante la "Revolución Libertadora"- o el Instituto Católico de Ciencias (ICC), fundado por Eduardo Braun Menéndez con el beneplácito del Episcopado, mientras que otras instituciones de formación superior no universitarias ya existentes, como el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES), incorporaron a docentes cesanteados. En el caso de aquellas que tenían carácter confesional católico como los Cursos de Cultura Católica (CCC) y las Facultades Universitarias del Salvador continuaron sin grandes modificaciones seguramente por la especificidad de los estudios que brindaban.

Luego del derrocamiento de Perón por parte de la autodenominada "Revolución Libertadora" (1955-1958), comenzó una nueva etapa dentro de la historia universitaria argentina a partir de la firma el decreto ley de "Organización de Universidades Nacionales" (Decreto ley Nº 6403) que autorizó, en su artículo 28, a que la iniciativa privada pueda crear universidades libres las cuales estarían capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictaría para ello. La inclusión de esta posibilidad provocó discusiones dentro de los sectores estudiantiles y académicos universitarios –luego se trasladó al nivel secundario- y debido a que las primeras en surgir fueron de carácter confesional, se generó una tensión donde se vieron representadas problemáticas relacionadas con la función de la Iglesia en la educación lo cual provocó que se comenzaran a entrecruzar construcciones simbólicas que dividieron a quienes estaban en contra y a favor de esta propuesta bajo la dicotomía "Laica o Libre". Mientras que los primeros mantuvieron una postura crítica hacia la Iglesia católica y se manifestaron a favor de la tradición laicista de la universidad; los segundos decidieron sostener su propuesta a través del principio de "libertad de enseñanza" y omitir cualquier mención que vincule al surgimiento de las universidades privadas con el catolicismo utilizando un argumento de raíz reformista como el de la libertad que necesitaba la universidad frente al Estado para poder progresar.

A pesar de que la ley de universidades privadas (Ley Nº 14.557) recién fue sancionada bajo la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962) en septiembre de 1958; durante el gobierno de facto de la "Revolución Libertadora" se fundaron seis
universidades confesionales: la Universidad del Salvador (USAL); la Universidad Católica de Córdoba (UCC); la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino (UNSTA); la Universidad Católica Argentina (UCA); la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) y el Instituto Universitario Libre (IUL); y una de carácter laico, la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)[7].

Si bien resulta difícil pensar que las universidades confesionales a las que nos referimos surgieron de manera autónoma, también lo es colocarlas en el marco de un proyecto organizado por la Iglesia

[7] Para facilitar la lectura, a lo largo del todo el trabajo se utilizarán las denominaciones actuales de las universidades porque durante el período estudiado muchas variaron sus denominaciones.

Argentina. Recordemos que el conflicto entre la Iglesia y el gobierno depuesto trascendió la dimensión política para penetrar en un nivel mucho más profundo, el de la identidad y la cohesión del catolicismo argentino. Sin embargo, el conflicto en torno a la autorización para el funcionamiento de las universidades privadas sirvió para unir a un catolicismo que estaba fragmentado.

Durante el gobierno constitucional de Frondizi se fundaron diez nuevas universidades privadas[8] de la cuales solo cuatro fueron de carácter confesional: la Universidad Católica de Cuyo (UCCuyo) en San Juan; la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE) y la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (UPSJB), en Comodoro Rivadavia. Esta expansión continuó hasta 1966 donde se fundaron seis nuevas universidades siendo dos confesionales: la Universidad Católica de Salta (UCASAL) y la Universidad Católica de La Plata (UCALAP)[9].

La creación de estas nuevas instituciones desde 1960 se enmarca en un contexto diferente a las establecidas entre 1956 y 1959 ya que contaron con un marco normativo que legaliza y reglamenta su establecimiento -Ley N°14.557/58 y el Decreto N°1.404/59- ; ya habían sido reconocidas por el Estado las primeras universidades privadas -UCA, UCC y USAL-; y a diferencia de las anteriores, se establecieron preferentemente en provincias donde no existían universidades nacionales -Santiago del Estero, San Juan, Chubut y Salta- lo cual contrastaba con las laicas que se ubicaron en la Capital Federal donde se encontraba la UBA y Mendoza donde estaba la UNCuyo. En esta misma línea,

la UCA estableció dos sedes: una en la ciudad de Rosario (1959) y otra en Mendoza (1961) y bajo la figura de "institución anexada" otra en Paraná (1969). A la vez, la UCCuyo inauguró una sede en San Luis (1964) mediante la incorporación de la Escuela Superior de Servicio Social "Pio XII". La única excepción fue la UCALAP que se estableció en una ciudad donde existía una universidad nacional.

Un actor importante para la consolidación del sistema universitario privado fue la decisión de crear en el año 1962 el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) el cual comenzó a tener una función específica a partir de 1967 con la sanción de la nueva ley universitaria que estableció, en su artículo 17, que este sería un "órgano de consulta en todo lo concerniente al régimen legal de la enseñanza universitaria privada a la aplicación de éste y al planeamiento educativo en dicho sector". Aunque el propio organismo no tiene una "historia oficial" según recuerda su primer presidente, Octavio N. Derisi -rector de la UCA-, él convocó a los rectores de la USAL, el ITBA y la UMSA "que entonces constituían todas las universidades privadas argentinas" y este fue organizando de acuerdo con las exigencias de la ley universitaria comenzando a intervenir ante las autoridades del Ministerio de Educación como órgano representativo (Derisi, 1983: 172). Cabe marcar que no fueron convocadas las otras dos universidades que ya habían sido reconocidas por el Estado: la UCC y la UCSF.

Este organismo que incluye tanto a instituciones laicas como confesionales estuvo presidido desde su fundación hasta 1973 por Derisi lo cual muestra el capital específico de la Iglesia en el ámbito político y educativo. Recordemos que la UCA fue fundada por el episcopado siendo la universidad de la Iglesia en la Argentina y que además a partir de 1960 la Santa Sede le otorgó a perpetuidad el título honorífico de Pontificia. A la vez, la UCA cuenta con la figura de "Gran Canciller" la cual es

[8] Entre 1958 y 1962 se fundaron cuatro universidades no confesionales: el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), la Universidad de Mendoza (UMen), la Universidad Juan Agustín Maza (UJAM), la Universidad de Morón (UM), la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) y la Universidad Notarial Argentina (UNA). Las dos últimas luego decidieron establecer como fecha fundacional el año en el cual se aprobaron sus estatutos: 1963 y 1964 respectivamente.

[9] Durante el período comprendido entre 1962 y 1966 se fundaron cuatro universidades no confesionales: la Universidad de Belgrano (UB), la Universidad John F. Kennedy (UK), la Universidad Aconcagua (UA) y el Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas (CAECE).

ejercida por el arzobispo de Buenos Aires. Por otra parte, esta se diferenció de las demás instituciones porque tuvo un fuerte apoyo de la elite económica que intentó conformar un núcleo académico que respondiera a sus necesidades, consolidara su posición en la sociedad y que se estableciera como formadora de futuros funcionarios.

Su función también fue la de ser un elemento de cohesión dentro del campo universitario confesional ya que muchas de las universidades fundadas en este período tuvieron el apoyo de las jerarquías eclesiásticas locales, las cuales estaban subordinadas a la Iglesia Argentina, como la UCC, la UCSF, la UNSTA, la UCCuyo, la UCSE, la UCASAL, la UCALP y el IUL, donde se aprecia un rol activo de los arzobispos y obispos. En las únicas que no se observa esta representación, pero que igualmente siempre adhirieron a las políticas de la jerarquía, fueron la USAL y la UPSJB las cuales fueron fundadas directamente por Órdenes religiosas -jesuitas y salesianos respectivamente-. Igualmente, esto no implicó la falta de tensiones entre las universidades confesionales donde cada una buscaba consolidarse. Por ejemplo, la UCA y la USAL competían por el estudiantado de la Capital Federal o incluso dentro de las órdenes como fue el caso de la Compañía de Jesús que participó, en distinto grado y forma, de las fundaciones de la USAL, la UCC y la UCASAL.

Retomando la figura de la UCA, esta se destacó por el crecimiento del número de los estudiantes por sobre el resto de las universidades privadas como también el porcentaje que estos representaban dentro ellas. La Universidad pasó de tener 646 alumnos en 1960 a 4.408 en 1968 lo cual representaba más del 27% del total. Seguramente esta expansión de su matricula favoreció el acercamiento del resto de las universidades fuesen confesionales o laicas.

Un elemento que seguramente tuvieron en consideración aquellas de carácter laico para agruparse con las confesionales y así consolidar el espacio universitario privado fue la tradición educativa que poseía la Iglesia católica en la Argentina. Esta, como comentamos en un principio, intentó discursivamente separarse en su lucha por el establecimiento de las universidades privadas de su carácter confesional haciendo hincapié en la "libertad de enseñanza" abriéndole así las puertas a la iniciativa privada laica y, en algún punto, avalando su participación.

Consideraciones finales

La consolidación del sistema universitario privado argentino fue un proceso arduo principalmente por la fuerte oposición que tuvo de parte de las universidades nacionales que intentaron mantener su posición hegemónica dentro del campo de la educación superior. Por ser las primeras mayoritariamente de carácter confesional fue la Iglesia católica quien comenzó a luchar por un espacio. Para esto, decidió dejar del lado el carácter confesional de las instituciones fundadas y valorizar a la iniciativa privada como un actor importante para la democratización de la enseñanza superior. Esto fue uno de los factores que permitió que las universidades confesionales cumplieran una función estratégica para la consolidación del sistema privado.

Si bien no hemos podido profundizar en el análisis de la Ley N° 17.604 de 1967 como el medio por el cual se consolidó el sistema privado desde el punto de vista normativo, su valor social fue escaso. El hecho de que su promulgación se diese en el marcó de un gobierno de facto que desde un primer momento intervino a las universidades nacionales y reprimió a sus estudiantes y docentes; provocó una carencia total de legitimidad para las nuevas instituciones privadas que poco a poco se estaban construyendo. A la vez, no debemos olvidarnos de que su surgimiento también se produjo en el contexto de otro gobierno de facto y en ambos casos existió una fuerte participación de los sectores católicos en las políticas educativas. Es por esto, que la participación de la UCA ocupando un lugar de privilegio se condice con estas características por lo cual es comprensible que haya liderado el proceso de consolidación tanto de una manera formal, a través del CRUP, como también por los canales que vinculaban a la institución con el gobierno de Juan Carlos Onganía.

Es importante destacar que se puede ver con claridad la conformación del campo de universidades

confesionales, pero es mucho más difícil apreciar el de las laicas. A pesar de que la mayoría se concentró en la ciudad de Buenos Aires, la heterogeneidad de los actores que intervinieron en las distintas fundaciones fue sin dudas un obstáculo. Sin embargo, esto también sucedió en el caso de las confesionales sumado a la dispersión geográfica en la que se emplazaron las instituciones. La diferencia radicó en la verticalidad jerárquica de la Iglesia católica que bajo la premisa de la obediencia logró que, por lo menos en apariencia, todas mostrarán cohesión.

Finalmente, debemos mencionar que en 1958 cuando fue sancionada la primera ley de universidades privadas existían seis de las cuales una sola era laica y al concluir el período revisado funcionaban veintidós siendo la mitad de carácter confesional. A pesar del aumento significativo de la fundación de universidades laicas en detrimento de las confesionales, de las ocho reconocidas por el Estado nacional en 1967, solo dos eran laicas, y eran las confesionales las que tenían una mayor caudal de estudiantes.

Revista, intelectuales e investigación en la universidad: análisis de la revista Ciencia, Docencia y Tecnología (2002-2010)

Journal, intellectuals and research at the university: analysis of the academic journal 'Ciencia, Docencia y Tecnología' (2002-2010)

Mariana Saint Paul[10]

Palabras clave: Revistas Académicas-Intelectuales-Universidad

Marco de la investigación

La presente ponencia es parte del informe de avance que se enmarca en un trabajo colectivo que venimos desarrollando desde el PID 3194, titulado: "Política, Intelectuales y Educación: la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (2002-2010)", dirigido por la Dra. María del Pilar López.

En este sentido, compartir avances de nuestros procesos de indagación, también supone dar a conocer la continuidad en una línea investigativa que se ocupa desde una preocupación historiográfica, de las narrativas en torno de la(s) historia(s) de la Facultad de Ciencias de la Educación (en adelante FCE) de la ciudad de Paraná. Teniendo en cuenta que esta línea posee una gran producción en esa unidad académica, no podemos dejar de referir a nuestro proyecto anterior, ya que se encuentra en estrecho vínculo con el que nos ocupa en este escrito, siendo nuestra antesala de interlocución primera.

En esta oportunidad nos detendremos en *presentar* aquellas producciones académicas, publicadas en la revista Ciencia, Docencia y Tecnología (en adelante CDyT) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (en adelante UNER), que surgen de proyectos de investigación de la FCE-UNER.

Nos encontramos así con una serie de producciones que son producto de los Informes Finales aprobados, de aquellas investigaciones que se desarrollaron en mencionado período en la Facultad de Ciencias de la Educación, tanto en la carrera de Comunicación Social, como en la de Ciencias de la Educación.

El surgimiento de la revista

La revista Ciencia, Docencia y Tecnología (en adelante CDyT) fundada en 1989, publica su primer número en el año 1990. Es una revista científica multidisciplinaria, arbitrada, semestral desde su número N° 5 del año 1993, publicada en soporte impreso y electrónico por el Rectorado de la UNER, orientada al ámbito geográfico de la República Argentina y Latinoamérica.

Tiene como principal propósito la publicación de artículos científicos y producciones originadas en investigaciones académicas. Es una revista con referato, que se propone contribuir al conocimiento científico y al desarrollo de la República Argentina y de América Latina desde todas las disciplinas.

Su misión es contribuir a la puesta en circulación de nuevos conocimientos como insumos para nuevos procesos de investigación y para el desarrollo de la región. Publica artículos de investigación, comunicaciones científicas y académicas, documentos sobre la problemática ciencia, tecnología y sociedad, y reseñas bibliográficas. En su página web nos acercan información importante y algunos números digitalizados.

[10] UNER/UADER/UNIPE, Paraná, Argentina. Correo electrónico: mariana.saintpaul@uner.edu.ar

Los artículos que están disponibles en la página web, como también del Portal de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe en Ciencias Sociales y Humanidades (RedAlyc) y de Scientific Electronic Library Online (Scielo), están en texto completo.
CDyT está incluida en varios de los índices internacionales como Latindex, Ulrich´s Periodicals, Directory of Open Access Journals y en el acervo de la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Herramientas analíticas: *revista* e *intelectuales*

Analizamos esta revista específica entrelazando las categorías "revista" e "intelectuales". Ahora bien, despejemos algunas discusiones respecto a las nociones que en términos analíticos señalan el horizonte interpretativo de abordaje de los discursos (testimonios, artículos de la revista) en esta investigación.
Para Palamidessi y Devetac (2007: 209) "en las comunidades científicas y académicas existen diversas maneras de hacer circular, validar y legitimar el conocimiento experto y la autoridad de sus productores". Como mecanismos "formales" de difusión y validación de conocimientos nos encontramos con las publicaciones periódicas especializadas, entre otros, en este caso CDyT. Para Altamirano, una revista académica es un medio intelectual, y afirma que "el medio no es solamente un marco en el que se inscriben individuos. Es mucho más y recubre una noción dinámica. Un medio intelectual define un conjunto de relaciones intelectuales, afectivas y, a ciertos respectos, jerárquicas entre muchos actores considerados aquí como intelectuales". Este auto va a caracterizar a la universidad por ser un centro productor de las élites intelectuales, distinguiendo que no todos los que obtienen un grado universitario son intelectuales y, advirtiendo, la importancia de la formación crítica y el espíritu científico como características de estos. En este aspecto va a desarrollar la idea de "cultura del discurso crítico" (2013: 133) como actividad permanente de los intelectuales y fuente de autoridad radicada en la *argumentación*.
En este sentido, las actividades intelectuales se sostienen a partir de otras instituciones, como por ejemplo las revistas, y de allí la importancia de los centros de acumulación de este tipo de dispositivos culturales. Desde aquí, nos resulta relevante y sugerente la importancia existente entre la universidad como productora de conocimientos y las revistas como medio de sociabilidad intelectual, circulación de ideas y modos de recepción por otras comunidades académicas, en la participan activamente intelectuales.
Finalmente, por 'intelectuales' de la universidad en el contexto de este informe vamos a "ampliar el rango de figuras asociadas a la categoría", ya que coincidimos con Fiorucci y Altamirano en que "no hay que pensar únicamente en los 'grandes creadores de doctrinas', como nos advierte Altamirano (2006) sino también 'en un conjunto más amplio de profesiones intelectuales y de operadores del mensaje ideológico, desde los profesores a los periodistas' (…) (Altamirano, 2006, pp. 112-113)" (Fiorucci *et al*. 2018: 8, 9), y más aún, poder 'desacralizar' aquellas acepciones del término que vinculan y legitiman a determinado grupo de personas o comunidad institucional con la producción y transmisión de los 'altos valores de la cultura', en una desigual distribución de esas designaciones de acuerdo a los grandes centros urbanos, y en este caso académicos. Asimismo, reconocer que existen discusiones acerca de las distinciones –o no- entre 'intelectuales', 'expertos/as' y 'profesionales'. Están quienes adhieren a una acepción privativa a las 'élites culturales de los grandes centros urbanos', que se aleja de aquellos/as 'expertos/as' y 'profesionales' que
lo son en un determinado campo del saber en función de su formación; y quienes, como aquí hacemos referencia, los enmarcamos en "un universo particular [amplificado y entrelazado con otras nociones] de ese tipo de intelectuales: aquellos que se dedicaron a temas relacionados con la educación" (Fiorucci *et al*. 2018: 9), en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

Descripciones temáticas generales

Nos encontramos con treinta y siete (37) publicaciones desde el año 2000 y hasta el 2010, que de algún modo nos aproximan a un conjunto de debates epistémicos, y político-pedagógicos en el seno de la Facultad de Ciencias de la Educación. La selección se corresponde con la "sección" de la Revista CDyT denominada "Ciencias Sociales y Humanidades", "Investigaciones". Se sostiene aquí, como en los proyectos anteriores la categoría de *medios intelectuales* para interpretar y recorrer los devenires de las publicaciones en esta revista universitaria, así como sus alcances. Asimismo, teniendo en cuenta fuentes testimoniales recolectadas en el marco del anterior proyecto, tomamos en cuenta sus percepciones acerca de la revista en cuanto a la relevancia académica de la misma, así como las significaciones que se construyen desde los discursos pedagógicos locales en torno de este medio intelectual regional, cuestión que deberá ser profundizada en el marco del recorte temporal actual.

En estas primeras aproximaciones, en lo que respecta a la circulación y difusión del conocimiento que se produce, se puede señalar una progresiva *profesionalización* de la revista CDyT que se inicia hacia finales de los años 90', fundamentalmente a partir de la incorporación de diferentes 'secciones' y la organización por 'áreas temáticas'; además de incrementar la frecuencia en sus publicaciones, de una a dos por año.

No obstante, la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, como revista impresa especializada, no se configuraría en las *significaciones* institucionales, como un vehículo "rápido y frecuente para comunicar productos científicos, presentar resultados de investigación y discutir argumentos e interpretaciones entre las comunidades académicas" (Palamidessi, 2007: 209), aunque permite asomarnos a "las formas en que se producen, se evalúan, se distribuyen y se validan conocimientos" (Palamidessi, 2007: 209) en la UNER.

Si bien, son años prolíficos en la FCE, lamentablemente las políticas editoriales de la universidad son insuficientes y requieren de una mayor 'profesionalización', que trascienda las formas de organización y diseño, y considere como importante la circulación. Como señalan Gorostiaga *et al*., un "rasgo común a muchas de las revistas (…) es (…) el atraso con que se publican los números" (Gorostiaga, 2018: 161). Silvia Dosbá de Duluc (2020) expresa: "nunca estuve de acuerdo con la política editorial de la revista y no creo que haya alentado ningún debate, por lo menos en nuestras áreas de conocimiento", y recuerda un

artículo de investigación que no fue publicado a pesar de haber sido "aprobado el proyecto con excelente informe de los evaluadores y, luego de esperar casi un año el reporte, como un evaluador perdió la reseña y otro estaba muy ocupado no fue publicada porque no reunía el requisito editorial de los dos evaluadores como referato" (Duluc, 2020).

Sin embargo, las investigaciones en la FCE se ven reflejadas en los índices de la revista mencionada; por ejemplo, en los números publicados del período cuentan casi en su totalidad con artículos pertenecientes a esta unidad académica. En comparación con lo relevado en la investigación anterior, podemos apresurarnos en afirmar que la cantidad de publicaciones provenientes de la FCE-UNER aumenta en este período estudiado.

Agrupamientos temáticos en las publicaciones

Nos encontramos con un conjunto diverso de publicaciones que tematizan el aprendizaje, el currículum y las instituciones escolares; otro vinculado a la Historia y política educativa en la Educación Regional. Otras investigaciones abordan la relación entre Historia y Filosofía; otras entre Epistemología y Comunicación; otras entre Lectura, escritura y oralidad, y otras entre temáticas vinculadas a las mujeres, adolescentes y sexualidad.

CUADRO: LISTADO DE PUBLICACIONES CDyT 2000-2010

Año, número	Nombre del artículo/autores-as
MAYO 2000, N° 20	-La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje CANDIOTTI de DE ZAN M. y col.
NOVIEMBRE 2000, N° 21	-La gestión escolar en condiciones adversas Germán R. Cantero, Susana Celman y col. -Desarrollo de las actitudes respecto a sexualidad y pareja en los adolescentes de Paraná desde los 13-14 hasta los 17-18 años Alicia Facio, Mercedes Batistuta y col. -Estudio de las condiciones del vínculo familia-instituciones públicas. Aportes para el delineamiento en la planificación de programas y proyectos Susana Cazzaniga y col.
N° 22	SIN PUBLICACIONES DE LA FCE-UNER
NOVIEMBRE 2001, N° 23	-Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina Carolina Gorfinkel de Kaufmann y cols. -Categorías epistemológicas para orientar y evaluar los procesos de construcción de conocimientos en el ámbito educativo María del Pilar Britos y cols. -Acción comunicativa y virtud: dos modelos de integración social Elvio A. Tell y cols.
MAYO 2002, N° 24	-Historia de las Ideas: una mirada desde la filosofía Mirtha A. Giacaglia -Para una genealogía de la democracia Patricia Cabrera, Annabella Saavedra
NOVIEMBRE 2002, N° 25	-Teoría crítica, Hermenéutica y racionalidad comunicativa Julio De Zan -¿Cómo se construye el significado de un texto? Búsqueda de inferencias en la comprensión lectora Mabel Pipkin Embón, Amanda Blaser, Liliana Barsanti, Sonia Luquez, Mónica Sforza, Fabiana Viñas
MAYO 2003, N° 26	-Modalidades de tutoría docente en la resolución de problemas y en el aprendizaje de conocimientos Néstor Roselli -La construcción del saber a enseñar en los Profesorados de Geografía, Historia y Filosofía, Psicología y Pedagogía M. E. Saleme de Burnichon, M. del C. Castells, M. A. Migueles, M. l. Corfield -Ciencia y sociedad: aportes epistemológicos para la reposición de un vínculo disociado Gustavo Pizzio
NOVIEMBRE 2003, N° 27	-Intimidad con padres y hermanos en adolescentes de 13 a 15 años Alicia Facio y col. -Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar Nélida Landreani y col.
No 28	SIN PUBLICACIONES DE LA FCE-UNER
NOVIEMBRE	-Oralidad y escritura. Su intersección en algunas producciones locales

2004, No 29	Marcela Reynoso, Raquel Lothringer, María Mónica Sforza, María Elena Lothringer, Ignacio González Lowy, Paula Bottino, Tatiana Ingaramo
MAYO 2005, No 30	-Interacción entre niños/as para la escritura, evaluación y reescritura de textos Mabel Pipkin Embón, Fabiana Viñas, Amanda Blazer, Mónica Sforza, Marcela Auch y Sonia Lúquez -Orientación vocacional y sistema educativo en la Provincia de Entre Ríos Zunilda Ulla de Costa, Zulma Lenarduzzi, María Laura Chapero, Gabriela Bojarsky, Susana Nadalich y Bárbara Correa -Historia de la Educación en Entre Ríos: Quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las primeras décadas del Siglo XX Edgardo Ossanna, María del Pilar López, Virginia Kummer, Mónica Ugalde, Mariano Hadad, Fernando Baffico, Valeria Olalla
NOVIEMBRE 2005, No 31	-Violencia contra la mujer y discriminación sexista: un estudio sociosemiótico Arfuch, Leonor; Rozados, Laura; Cattaneo, María J.; Rosa, Claudia -La construcción del significado en la problemática curricular Candioti de De Zan, María Elena; Migueles, María Amelia; Quinteros, Mónica; Herrera, Mariela; Aymá Ana
MAYO 2006, No 32	-Política, Democracia y Utopía Mirta A. Giaccaglia, María Laura Méndez, Patricia Cabrera, Annabella Saavedra, Marcelo Bechara, Eugenio Montenegro -Líneas quebradas. Una reflexión sobre la comunicación ciudadanía/gobierno Sergio Caletti
NOVIEMBRE 2006, No 33	-Reformas educativas y ciudadanía (para pensar el contexto de una nueva Ley de educación) Cantero, Germán; Celman, Susana; Ulla de Costa, Zunilda; Andretich, Gabriela; Altamirano, Stella; Grinóvero, Nora, y col.
MAYO 2007, No 34	-Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad en la historia de la lectura y la escritura en Argentina Adriana de Miguel, María L. de Biaggi, Juliana Enrico, Mario S. Román -Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina
	Lidia M. Rodríguez, Carlos Marin, Silvia M. Moreno, María del C. Rubano
NOVIEMBRE 2007, No 35	-Modos de autorización y relaciones de conocimiento Liliana C. Petrucci, María del P. Britos, Norma Barbagelata, Silvina Baudino, Carina Rattero, Sebastián Quartino
MAYO 2008, No 36	-Prácticas políticas en las universidades argentinas de fin de siglo Dosbá, M. Silvia; Benedetto, Martha; Muñoz, Carina; Naput, Alicia -La disyuntiva individual-grupal. Comparación entre dos modelos alternativos de enseñanza en la universidad Roselli, Néstor D
DICIEMBRE 2008, No 37	-Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción Pipkin, Mabel
MAYO 2009, No 38	-Prácticas culturales productivas en escuelas en contexto de exclusión social Berger, Susana; Galarraga, Gloria; Valentinuz, Susana. -Sujeto y modos de subjetivación Giaccaglia, Mirta A.; Méndez, Ma. Laura; Ramírez, Alejandro; Santa María, Silvia; Cabrera, Patricia; Barzola, Paola; Maldonado, Martín. -Significado y validez. La incidencia del giro pragmático en la epistemología actual Candiotti, María E.; Britos, María del P.; De Zan, Julio; Herrera, Mariela; Saavedra, Anabella; Migueles, María A.; D'amico, Marcelo; Pizzio,

	Gustavo; Borra, Arturo; Rigotti, Sebastián.
DICIEMBRE 2009, No 39	-Argumentación y didaxis Reynoso, Marcela; Sforza, Mónica; Rosa, Bernarda; Waigandt, Diana; Leiva, Gabriela. -El sentido del chisme en una comunidad de pobres urbanos Fasano, Patricia; Ruiu, Aurora; Giménez, Juan Manuel; Ramírez, Alejandro; Aymá, Ana; Savulsky, Natalia.
JULIO 2010, No 40	-Modos de visibilidad pública del abuso sexual infantil Ledesma, María; Rozados, Laura; Cattaneo, Juliana; Rosa, Claudia; De Zan, María Eugenia; Dagatti, Mariano.
No 41	SIN PUBLICACIONES DE LA FCE-UNER

Fuente: elaboración propia.

Cierre

Como se señaló al inicio, esta ponencia es parte de una escritura en proceso, y de una indagación inicial del corpus. Nuestra tarea será aquí, trabajar con las fuentes documentales para interpretar por qué, cómo y en qué medida este medio de circulación intelectual de las producciones de la UNER en general, y de la Facultad de Ciencias de la Educación en particular son relevantes y valiosas, así como su alcance.

Referencias

Archivos

-Listado de proyectos y equipos de investigación culminados y en ejecución a partir de 1990, y hasta agosto de 2011. Fondo: Secretaria de Investigación y Posgrado. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

-Dosbá de Duluc, S. (2020) [entrevista realizada por Saint Paul, M.] 25 de noviembre 2020.

Referencias hemerográficas

Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, números 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, UNER, C. del Uruguay.

Referencias bibliográficas

-Altamirano, C. (2013) *Intelectuales*. Notas de investigación sobre una tribu inquieta. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

-Fiorucci, F. et al. (comp.) (2018) *Intelectuales de la educación y el Estado*: maestros, médicos y arquitectos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

-Gorostiaga, J. et al (coords.) (2018) *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000.* Buenos Aires: Aique.

-Palamidessi, M. et al (2007) (compiladores) *Educación, conocimiento y política. Argentina,* 1983-2003. Buenos Aires: Manantial.

Territorios y socializaciones para la enseñanza de la Psicología en la UBA

Territories and socializations for the teaching of Psychology at the UBA

Diamant, Ana[11]
Juvenal, Alejandra[12]
Urrutia Juan Pablo [13]

Presentación

El presente trabajo se enmarca en la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología (UBA), en el proyecto UBACyT: "Formación de 4 Profesorado en Psicología - Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: nataliaosorio20@hotmail.com 3Profesorado en Psicología - Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: licjuanurrutia@gmail.com 2 Profesorado en Psicología - Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires, Argentina Correo electrónico: alejandrajuvenal@gmail.com 1 Profesorado en Psicología - Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: anadiama@gmail.com enseñantes universitarios de psicología en la UBA (1974-2004) Contenidos, socializaciones, geografías y tiempos. Memorias desde la dictadura y en democracia" dirigido por la Dra. Ana Diamant. En línea de continuidad con proyectos anteriores (Programaciones 1998-1999; 2000; 2001-2002; 2003; 2004-2007; 2008-2010; 2011-2014; 2014-2017, 2018-2020), recupera diferentes períodos y aspectos de la formación de enseñantes de Psicología universitarios en clave histórica. En el presente recorte se ponen de relieve consideraciones sobre la socialización universitaria en clave territorial, atendiendo a la enseñanza como una práctica social situada, compleja e intencional y productora de significados, que a través sus configuraciones didácticas pone en tensión posiciones ideológicas. Los espacios en los que se despliega, traman dimensiones sociales, políticas, culturales, institucionales y personales que construyen sentidos. Se produce a partir de un sistema de interacciones personales y regulaciones institucionales. Intenciones, disposiciones, intereses, contenidos y territorios dejan huella en quienes protagonizan estos intercambios, y que luego se traducen en habitus y trazas para la enseñanza (Diamant, 2010) que interesan a la formación de enseñantes en psicología. El espacio para enseñar y aprender, en tanto campo de fuerzas materiales y sociales, no se presenta ni vacío, ni neutro, sino que construye regímenes de visibilidad, condiciona interacciones e intercambios, configura zonas que anulan la circulación, o que funcionan como zonas liminales. Las relaciones y la definición de fronteras entre adentro-afuera del espacio universitario repercuten en términos de socialización o inclusión en un programa institucional (Dubet, 2010) para la enseñanza de la psicología, y se traducen -por ejemplo- en interpelaciones a la formación, al rol del profesional en el campo social, o a la relaciones entre la universidad, las problemáticas sociales y el Estado. El entrecruzamiento entre testimonios orales, territorialidades y documentos de época en los períodos abordados permiten considerar la enseñanza de la psicología en la UBA en clave de socialización universitaria y cómo operan las transformaciones en diferentes períodos históricos, que dialectizan espacios,

[11] Profesorado en Psicología - Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: anadiama@gmail.com
[12] Profesorado en Psicología - Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires, Argentina Correo electrónico: alejandrajuvenal@gmail.com
[13] Profesorado en Psicología - Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: nataliaosorio20@hotmail.com

idearios y maestros. En el presente trabajo indagaremos sobre la variable que atiende a los espacios físicos como parte de la trama material de un dispositivo que busca aportar a un programa institucional sobre el que se imprimen diferentes sentidos político-pedagógicos, y que a su vez, configuran relaciones diferentes entre valores, referentes y saberes. En relación a los aspectos metodológicos se consideraron como fuentes primarias de información los testimonios orales recogidos de las entrevistas pertenecientes al archivo testimonial del equipo de investigación desde la perspectiva de la historia oral, en la que los testimonios orales son utilizados como la fuente principal para la reconstrucción del pasado, a fin de recuperar lo que las personas recuerdan, dicen, escriben, sienten e imaginan respecto de aquellos hechos que participaron como testigos o protagonistas. Permite conocer los significados que la persona atribuye a los hechos. Los recuerdos de las personas entrevistadas permiten conocer cómo pensaron, vieron, construyeron y expresaron su entendimiento de la realidad. Sus testimonios orales dieron cuenta de sus expectativas, emociones, sentimientos, deseos y reflexiones sobre la experiencia transitada. En palabras de Mariezkurrena Iturmendi (2008):

> la evidencia oral revela más sobre el significado de los hechos que sobre los hechos mismos. Muestra la relación del individuo con su historia, revela lo que la gente hizo, lo que deseaba hacer, lo que creyeron estar haciendo y lo que ahora creen que hicieron. (pág. 230)

De esta manera, los testimonios orales se transformaron en un recurso privilegiado, junto a fuentes documentales, para recuperar marcas subjetivas y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología en la UBA durante el período analizado. La socialización universitaria, territorios y fronteras Entendemos la socialización como un proceso que deja huellas en las trayectorias de estudiantes y en el desarrollo profesional. En lo referido a la socialización universitaria, la institución se encuentra con sujetos portadores de marcas preexistentes y la lectura de estos procesos puede hacerse no sólo en clave de subjetivación, sino de su capacidad de incluirlos en un programa institucional. En tanto dispositivo que busca instituir un orden simbólico (Dubet, 2010), este programa, se apoya en tres elementos: un conjunto de valores y principios sagrados, incuestionables en el ámbito de la socialización, concebidos como un a priori; el trabajo del enseñante como vocación: el maestro como aquel que encarna esos valores sagrados, junto con un alejamiento de la representación del enseñante como trabajador. Y por último, un santuario: un lugar fuera del mundo, que diferencie el espacio sagrado (el alma, la razón) del profano (el espacio de lo social y personal) De este modo, pensar las prácticas de enseñanza en clave de socialización, incorporando lo territorial implica indagar en modos de hacer, estudiar, aprender y enseñar que involucran saberes valiosos, ideales y referentes disciplinares y profesionales, o interpelaciones entre lo social y los proyectos pedagógicos para la formación. Las configuraciones territoriales construyen espacios vividos que portan sentidos y formas de habitar, pero también relaciones interpersonales, tramas de poder e intercambios que crean matrices identitarias para quienes los habitan. Pero simultáneamente a los sentidos de exterioridad o pertenencia, crean espacios de articulación e intercambio, o cargan de sentidos espacios otros, no-lugares (Augé, 2001): espacios de enseñanza y aprendizaje no formalmente pensados para funciones específicas desde lo institucional, pero que funcionan como potentes dispositivos de formación. Entendemos a la frontera en su sentido polisémico, como aquella que marca un límite, un conflicto, un lugar de pasaje y alteridad (Carli, 2021). La frontera no solo delimita espacios sino que es un dispositivo articulador que cumple un rol central en la producción del tiempo y espacio en el capitalismo global (Mezzadra y Neilson, 2016). Señala Sandra Carli (2021) que en la universidad la frontera reconoce demarcaciones institucionales (función jurídico-política, institucional, económica, soberana, identitaria). Los espacios como territorio de contiendas por los sentidos de la formación en las carreras de psicología5 . En los testimonios orales que surgen de las investigaciones de los

proyectos UBACyT desarrollados por el equipo de investigación (Programaciones 1998-1999; 2000; 2001-2002; 2003; 2004-2007; 2008-2010; 2011-2014; 2014-2017, 2018-2020) los espacios adquieren gran relevancia, lo que plantea la necesidad de interrogar esta dimensión física tanto introduciendo variantes metodológicas para la reconstrucción de espacios de enseñanza, como en la indagación acerca de las relaciones entre territorios -en tanto espacios vividos-, y referencias identitarias profesionales durante el período señalado. En los relatos estos espacios aparecen de modo recurrente, inscriptos en espacios afectivizados que atraviesan, significan y configuran las experiencias. Consideramos que los espacios en los que se enseña deben incluirse en una trama material y político-pedagógica, en términos de territorio y fronteras. Por razones que atienden a la extensión de este trabajo, referiremos sólo algunos testimonios que ilustran estas relaciones entre territorialidades, formaciones y marcas subjetivas. 5 Nos referimos tanto a la carrera de la Licenciatura en Psicología como a la carrera del profesorado de Enseñanza Normal y Especial en Psicología cuyos planes de estudio, desde su creación en 1957, compartían las mismas materias desde el primer al cuarto año (Urrutia & Tejera, 2012) En el trabajo de indagación testimonial y documental del equipo de investigación, pueden reconstruirse numerosos cierres, tomas, suspensiones a la inscripción, y también "mudanzas", itinerarios y recorridos por múltiples edificios no siempre relacionados directamente con las carreras de Psicología (Viamonte 430/444, Florida 656, 1958-1962, Independencia 3065, 1962-1974, 1976, 1980 y continúa; Independencia 2140, 1976; Corrientes 2053, 1976; Corrientes 2038, 1977; Marcelo T. de Alvear, 1973; Puan 470,1995; Hipólito Yrigoyen 3242, 1987); cursos de ingreso en la sede de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires – APBA - (1976) y también uso de aulas en el Colegio Nacional Carlos Pellegrini (1985 – 1986) y en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza – ILSE – (1986). La formación de gran parte de estudiantes universitarios durante los inicios de las carreras (1958), giraba en torno a dos espacios: el de la universidad, cuyos profesores no eran reconocidos como interlocutores válidos o significativos; y en otros espacios por fuera de ella, en donde interactuaban con intelectuales y profesores reconocidos y prestigiosos por su trayectoria académica e intelectual, accediendo al conocimiento de nuevas teorías, autores y traducciones de textos, provenientes de los últimos desarrollos europeos. Estos espacios se caracterizaron por funcionar en locales particulares, o en los hogares privados de algunos profesores, en los que se generaban encuentros con estudiantes universitarios para conocer nuevas teorías y debatir sobre los problemas que en ese momento afrontaba el país. En estos espacios los profesores eran reconocidos por los estudiantes como sus maestros, quienes compartían sus conocimientos, facilitaban libros, y organizaban charlas. De modo que era un ámbito social y cultural muy agradable y nos pasábamos los días y la vida o en la Facultad o en los cafés estudiando y conversando. En el café de Viamonte, cruzando Florida, que no me acuerdo como se llamaba, ese era el lugar de tertulia (...) El Coto. Entonces, cualquiera de nosotros si quería estudiar se iba para allá, si quería encontrarse con alguien se iba para allá. De modo entonces que la formación, digamos el mayor peso de la formación se daba en esos espacios, más que…en la Biblioteca también. (J. T., testimonio oral 1999) El Coto, que era el famoso bar de la vuelta. En el que estábamos todos a cada rato, ahí bastante entrelazados con gente, amigos, de Sociología, de Filosofía, etc. porque en esa época era así. Coto era una humareda constante, era la época previa a la división fumadores, no fumadores. Y era una especie de efervescencia, de estudio y de saber y de entusiasmo." (E. J., testimonio oral 1999) Las primeras cohortes de las carreras de Psicología tuvieron una fuerte influencia en la incorporación de enseñantes reconocidos por ellos en ámbitos extra universitarios -como la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA)-, y aún así, estos ámbitos nunca dejaron de resultar una referencia de peso -aún mayor que la formación universitaria- en la valoración profesional para la formación en psicología. En los años sucesivos, estas dinámicas de formación que excedían los espacios universitarios destinados a tal fin, se verían profundizadas a partir de la intervención represiva de Onganía en la universidad. Que -renuncias mediante- fortaleció los circuitos privados o extra territoriales para la formación: No había podido elegir

libremente. Si esos profesores que huyeron perseguidos por los milicos yo me hubiera identificado con ellos porque tenían que ver con mi pensamiento político. De hecho, cuando volvieron yo me formé con ellos en el postgrado. ” (N. L., testimonio oral, 2018) Esta migración de estudiantes y grupos de estudio hacia otros circuitos paralelos a la formación universitaria, se puede rastrear de forma continua a lo largo del devenir de las carreras, ya sea por cuestiones de índole represiva, política o valorativa. La construcción de la identidad profesional contiene dimensiones que se apoyan en la valoración y el reconocimiento. Encontrarse en un lado de la frontera construye identidades institucionales universitarias (Carli, 2021). Es así que la pertenencia institucional a la carrera de psicología gana desprestigio y se produce una nueva frontera, colocando a los maestros (esos enseñantes que encarnan los valores sagrados de la institución formadora) fuera de la misma: hasta el día de hoy y siempre proclamé y siempre perdí, que mi Institución era la Facultad de Psicología. Perdí como en la guerra porque el prestigio viene de las otras. Si uno es de la Facultad de psicología y no es de las otras, no es nadie. (B. G., testimonio oral, 2001) Otra particularidad interesante para abordar en estas indagaciones son las experiencias que relacionan la universidad con los espacios de extensión en la comunidad -o de trabajo en comunidades fuera del espacio universitario- que fueron tomando diferentes matices en diferentes coyunturas políticas. En el caso de las carreras de psicología, adquiere relevancia la experiencia en la Isla Maciel desarticulada por el golpe de 1966, y las experiencias alrededor del proyecto para la Liberación Nacional, entre las Cátedras Nacionales y la institucionalización democrática de 1973. En el primer caso, las experiencias “piloto” llevadas adelante por el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) de la Universidad de Buenos Aires, buscaron explícitamente conformar un espacio de investigación y estudio experimental de dispositivos creados e implementados para dar respuesta a los problemas de la comunidad, en línea con los ideales de la reforma de 1918, y que al sistematizarlos, pudieran replicarse en contextos similares, aunque Noemí Fiorito, quien fuera directora del DEU refiere:

> “…nosotros estábamos tratando de introducir una modalidad nueva en Extensión Universitaria. Partiendo de la idea que la Universidad pública o los universitarios tenían una deuda importante con el pueblo que lo sustenta. (...) Eso se implementaba desarrollando tareas de servicio hacia ese pueblo, que estaba fuera de la Universidad, por eso Extensión Universitaria. Pero en general eran cursos. (...). Este equipo partía de otro supuesto: que de todas maneras sería poco -eso trabajado con estudiantes, voluntarios, profesores voluntarios- lo que podía devolverse o construirse con ese exterior de la Universidad en esos años si [sólo] se daba ese saber elaborado y transmitirlo. Para realmente balancear un poco la historia, teníamos que propiciar que la universidad produjera otro tipo de universitario que estuviera devolviendo ese aporte que el pueblo le había dado para que pudieran estudiar, saldando esta deuda, pero como profesionales. Tomando conciencia y produciendo los instrumentos necesarios para la transformación del contorno social. No ya ir a contarles lo que uno sabía, sino primero hacer un diagnóstico, ver qué pasaba en ese contorno...” (N. F., testimonio oral, 2014)

En el segundo caso (desde la perspectiva de la Liberación Nacional), los fundamentos y las prácticas desde las que se achican las brechas entre los espacios universitarios y los espacios sociales adquieren un carácter de transformación mucho más profundo y radical: la producción de saberes científicos que aporten a la Liberación requieren un proceso de revisión y descolonización que incluye la transformación de las formas escolares (de formas de enseñar, de evaluar, espaciales, vinculares) del espacio hasta ahora santuarizado, con la consiguiente horizontalización de los vínculos pedagógicos…

> Había mucho asambleísmo […] eso fue en el 72, cuando entré a la facultad [...] ver al titular de la materia, que era Portantiero, discutiendo con todo el PCR en una aula, y ellos cuestionándolo, y él respondiendo… ¡Se tuteaban! Quiero decir: la vida cotidiana… era muy horizontal y familiar… y al mismo tiempo estaba en la clandestinidad, las dos cosas al mismo tiempo. Pero eso era de un nivel de movilización… (A. K., testimonio oral Centro de Documentación UyD, 2014)

> Otra materia que cursé (...) absolutamente inolvidable fue Psicología Social (...) por ejemplo: La dupla perseguidor-perseguido… era una cátedra montonera…(...) cada semana, cuando teníamos que hacer los trabajos prácticos, presentar los informes que debían ser – no sé- dos, tres páginas, tampoco te creas que era una barbaridad… nos reuníamos en el grupo y trabajábamos sobre temas sociales y políticos actuales. Me acuerdo que cuando fue la…. Revolución Pinochetista que… Todos los santos días salíamos a la calle a hacer marchas, y las marchas eran absolutamente multitudinarias recorriendo el centro de la ciudad o yendo a la embajada, o por Callao… y me acuerdo que el informe de esa semana (...) fue sobre el golpe en Chile y lo terminé con… un… himno, el Himno de La Unidad Popular Chilena…. Unámonos como hermanos que nadie nos vencerá… era una cosa de locos… (A. F., testimonio oral 2015)

> …y sociales. [...] acá en el aula magna [...] un día llegó uno de esos líderes obreros [...] Yo no te puedo decir, asistir a esa asamblea donde iba a hablar un obrero! porque se hablaba de los obreros todo el día pero vino un obrero de verdad un día y lo podíamos tocar y escuchar (risas) Nunca habíamos visto un obrero en la vida. Las mucamas, los taxistas eran las únicas referencias de la clase baja. (B. G., testimonio oral, 2001)

Sostiene Carli (2021) que la frontera puede entenderse también como un lugar de cruces y mezclas culturales, como experiencia de alteridad. En estas puntualizaciones estas experiencias de alteridad que se propician territorialmente, interpelan no sólo aquellos saberes considerados relevantes para la formación, sino la matriz identitaria misma, los valores sagrados puestos en juego en la formación en psicología. Por último, es interesante considerar el modo en que los no-lugares (Augé, 2001), esos espacios de circulación, sin definición instrumental formal para enseñar o aprender, también configuran experiencias formativas diferentes, y posiciones diferentes respecto del saber. Así es que en los testimonios relevados podemos pasar de pasillos o espacios asamblearios -en los que las relaciones entre enseñantes y aprendientes se horizontaliza y enriquece en la discusión-, a espacios comunes atravesados por la represión y el silencio, junto a relatos de experiencias pedagógicas signadas por el terror, la amenaza y la sacralización de los saberes y autoridades disciplinares. A modo de cierre La enseñanza y la formación en psicología para la licenciatura y el profesorado en la UBA, revela en sus indagaciones, marcas subjetivas e identitarias en su transmisión que -leídas en clave territorial- contribuyen al análisis de socializaciones y variaciones en la enseñanza de la disciplina a lo largo de su historia. A partir de las dispersiones territoriales e itinerarios geográficos vertiginosos y desordenados y el lugar de las fronteras, interesa considerar los efectos de intervenciones represivas y otros acontecimientos queinterpelaron los programas institucionales para la formación disciplinar. Las indagaciones del equipo muestran articulaciones entre: referencias territoriales, fronteras y saberes considerados valiosos, referentes considerados maestros de la disciplina, y ponderaciones acerca del vínculo del profesional universitario y la realidad social.

Referencias

Augé, M. (2001). Ficciones de fin de siglo. Gedisa.

Carli, S. (2021) Las fronteras de la Universidades Públicas ante la pandemia. En A. R. Pérez Trujillo (coord.) Comunidades epistémicas y generación del conocimiento (135-154) Editorial Balam.

Diamant, A. (2010) Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los 60. Editorial Teseo.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, 47(2), 15 - 25. Doi: e-ISSN1988-3129| ISSN-L1130-8001.

Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. Gerónimo de Uztariz, 23(24), 227-233.

Mezzadra, S. y Neilson, B. (2016). La frontera como método o la multiplicación del trabajo. Tinta Limón

Entrevistas citadas

Archivo oral UBACyT 2008-2011, 2011-2014, 2014-2017 y UBACyT 2018-2020. Cátedra de Didáctica General. Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. UBA J. T. estudiante licenciatura, testimonio oral, 1999.

E.J. estudiante licenciatura, testimonio oral, 1999

N.L. graduada de la licenciatura en psicología, testimonio oral, 2018

B.G. docente de la licenciatura, testimonio oral, 2001

N. F., testimonio oral, 2014

A. F., estudiante de la licenciatura, testimonio oral, 2015.

Archivo oral. Centro de Documentación Universidad y Dictadura. Cátedra libre de DDHH. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. A.K. estudiante de la licenciatura, testimonio oral, 2014.

Mesa 8: Estéticas, sensibilidades y emociones

Estética: un concepto polisémico dentro de la Revista de la Educación Física, Argentina 1909-1936[14]

Aesthetics: a polysemic concept within the Revista de la Educación Física, Argentina 1909- 1936

Antonella Bertolotto[15]

Palabras clave: Estética – Educación Física – Sensibilidades - Emociones

Resumen

Pretendemos realizar un breve análisis del concepto de "estética" a lo largo de la Revista de la Educación Física (1909-1936), el principal órgano difusor del Instituto Nacional Superior de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest". Mediante el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough y Wodak, 2000), es posible observar dos formas de conceptualizar a la estética dentro de la Educación Física argentina durante el periodo signado. Por un lado, desde los escritos del Dr. Enrique Romero Brest, el padre de la Educación Física argentina, hasta mediados de la década del '20, y por el otro, desde los aportes desarrollados por su hijo menor, Jorge Aníbal Romero Brest (JARB), a partir del año 1928.

La estética corporal devenida en belleza y sanidad

En necesario explicitar que la Revista de la Educación Física fue el principal órgano difusor de la Escuela Normal de Educación Física. En 1912 dicha institución se constituyó en el Instituto Nacional Superior de Educación Física, el cual continuaría con diferentes denominaciones hasta el actual Instituto Superior de Educación Física Nº1 ubicado en Núñez, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fundada y dirigida por el Dr. Enrique Romero Brest, esta revista tuvo el objetivo de producir y circular temáticas en relación a la cultura física, la higiene escolar y la pedagogía general, impregnada de un fuerte discurso médico-fisiológico dentro de un paradigma científico positivista. Constituyéndose así en uno de los principales medios gráficos de Latinoamérica en (re)producir material teórico disciplinario para los y las educadores físicos. A tal punto es su importancia que, a pesar de haber sido la primera en su tipo, hasta el día de hoy sigue siendo la que más ejemplares editó y la que mayor tiempo permaneció publicando en papel. A su vez, teniendo en cuenta la época en la que se desarrolló, se destaca una importante política editorial federalista, con envíos a todo el país, y una original intención pedagógica, caracterizada por transmitir no solo ordenanzas, reglamentaciones y textos teóricos, sino también por un fuerte espíritu didáctico formativo. Con lo cual, mediante este medio, al igual que los libros y discursos de autoría de Romero Brest, no solo se utilizaron para poner en circulación y producir los valores, prácticas y saberes construidos en el Instituto, sino especialmente para divulgar el Sistema Argentino de Educación Física (Galak, 2023).

El Sistema Argentino tiene como principales fines provocar efectos higiénicos, estéticos, económicos y psíquicos. Con lo cual, al ser uno de los principales fines a alcanzar, Romero Brest dedica algunos escritos sobre la estética para describir y detallar a qué se refiere con este concepto dentro de la Educación Física argentina. Según él, la estética es equivalente a la armonía de la

[14] Este trabajo reúne algunas ideas ya desarrolladas en: Bertolotto, A. (2023). El ideal estético de la forma y del movimiento. Un análisis por la Revista de la Educación Física (1909-1936). En Galak, E. (coord.). Breves ensayos sobre cuestiones de Educación Física. Relecturas de Enrique Romero Brest. Miño y Dávila

[15] IdIHCS/CONICET – CEPEC/UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: antob1996@hotmail.com

forma y del movimiento, donde "La armonía y el desarrollo orgánico, en la actitud y en el movimiento, son las condiciones elementales de la estética de la cultura física" (Romero Brest, 1910, p. 511). Esa armonía de y en la forma es mediada por el movimiento en busca de desarrollar armónica y equilibradamente al cuerpo-organismo, tanto en su singularidad como en su conjunto. Esto permite identificar dos cuestiones íntimamente relacionadas. Por un lado, el modo en que conceptualiza a la estética está asociado -y muchas veces reducido- a un ideal de belleza, el cual está íntimamente relacionado a un ideal de sanidad a alcanzar. Lo sano no figura aquí como una atribución meramente física u orgánica, sino que conlleva una serie de connotaciones morales y éticas, donde la salud física implica una relación lineal con la salud moral intelectual y espiritual: mens sana in corpore sano. Esto mismo ocurre con la belleza o lo considerado como "lo bello", ya que no solo se limita a un aspecto meramente físico. Lo bello anuda es su percepción bondad, corrección, armonía y equilibrio, aspectos deseados a desarrollar en una población.

Que una forma -en este caso un cuerpo- o el movimiento guarden una relación armónica, implican, para Romero Brest que guarden cierta sintonía y uniformidad entre las distintas partes que lo componen. Siguiendo esta idea y bajo los conceptos científico positivistas del Sistema Argentino de Educación Física, salvaguardar un equilibrio armónico se vuelve central a la hora de pensar los principales fines de esta propuesta corporal. Con lo cual, una armonía corporal desarrollada por medio de ejercicios lúdicos, gimnásticos y deportivos no debería demostrar hipertrofias, ni desequilibrios musculares, ya que:

La hipertrofia muscular que caracteriza a los atletas, a los hércules, no puede constituir un ideal estético del hombre. La exageración del relieve quita suavidad a la línea. La pesadez de las masas musculares así formadas quita la elegancia y vivacidad al movimiento. Se crea un tipo que despierta sensaciones de fuerza brutal, aplastadora, sin virtualidad inteligente, una verdadera regresión a la animalidad. Hasta la desarmonía que tiende a crear entre el desarrollo corpóreo y el cerebral contribuye a imprimir el sello de bestialidad, acusado en los atletas de feria, en los luchadores profesionales, en los hércules, en los gimnastas de la forma francesa deformados por las hipertrofias más o menos intensa de sus masas musculares. La masa muscular es así un factor de primera fila en la creación del tipo físico estéticamente considerado. (Romero Brest, 1914, p. 68)

Los desequilibrios musculares, ya sean por mucho o poco, denotan una desarmonía corporal, devenida en una antiestética cuasi relacionada linealmente con la fealdad, lo enfermo, el desequilibrio, la animalidad, la brutalidad y lo anticientífico. De esta manera, Romero Brest no sólo define su propuesta corporal y pedagógica, sino que también define y se distancia de la otredad, una otredad constituida por discursos, saberes y prácticas "antiestéticas" impulsadas -en su mayoría- desde la corporación militar, los medios de comunicación masivos y el deporte profesional de la época.

La estética y sus diferencias sexo-genéricas: la "Gimnasia Estética" o la "Defensa Personal"

Otro aspecto a analizar del concepto es su diferenciación sexo-genérica, ya que, según lo publicado por Romero Brest en la Revista, lo estético muchas veces es reducido a un concepto de belleza. Un ideal asociado al universo de lo femenino en la medida en que "son los apropiados y característicos de la fisiología femenina y por tanto son aquellos cuya ejecución abordan con más gusto y facilidad" (Romero Brest, 1909, p. 266). Estos ejercicios preferentemente debían ser enseñados a "niñas que sean mayores de 15 años porque están así en la edad de comprender y sentir mejor la emoción de la gimnasia y la propiedad de los movimientos en relación con los sentimientos estéticos" (Romero Brest, 1915, p. 11). Un aspecto no menor de esta cita, es que los 15 años es una edad relacionada al comienzo del mayor desarrollo sexual de las mujeres, un desarrollo sexual que también debía estar educado estéticamente.

Si bien distancia -aunque no del todo- su modo de entenderlo como una cualidad masculina y varonil a desarrollar por medio de la Educación Física, lo cierto es que, como mencionamos

anteriormente, para Romero Brest lo estético está relacionado con la sensación de armonía, equilibrio y perfección corporal y del movimiento. Garantizando, de esta manera, una salud física, intelectual, moral y espiritual. Sin embargo, se puede evidenciar una mayor influencia estética -en tanto sinónimo de bello- sobre las mujeres, y no así sobre los hombres. De las mujeres se espera que logren alcanzar los ideales de belleza impuestos y legitimados socialmente: en definitiva, que sean bellas. En cambio, de los hombres se espera que sean fuertes, de aquí deviene la diferenciación y jerarquización de discursos, saberes, prácticas, espacios y roles a desarrollar en unos y no en otros.

Estas diferencias conceptuales pueden leerse en la ampliación de un año más del Plan de Estudios del Instituto Nacional Superior de Educación Física en el año 1915. Este Plan contempla un tercer año como curso complementario y facultativo para proveer a los y las estudiantes una preparación científica superior en la enseñanza de esa especialidad. El nuevo título que expedía era el de Profesor Superior de Educación Física, el cual los habilitaba para desempeñarse en la enseñanza de materias dentro del Instituto y en los establecimientos superiores. Dentro de este nuevo año de formación se encontrarán las materias de "Fisiología experimental", "Anatomía artística", "Historia de la educación física", "Gimnasia práctica", "Gimnasia estética" destinada a las niñas y "Defensa personal (bastón y box)" para los varones. Esta nueva materia de "Gimnasia estética" seguía los criterios de ordenamiento y aplicación impulsados desde el Sistema Argentino de Educación Física, donde se trataba de "movimientos mesurados con ritmo cuidadoso" y de "danzas rítmicas de carácter gimnástico, gestos de carácter simbólico con especialización estética, acompañados todos de medida musical estricta" los cuales tendían a "despertar el gusto por la belleza corporal y la elegancia de los movimientos y a estimular la emoción artística en la actividad física" (Romero Brest, 1915, p. 10). Teniendo como principal efecto sobre las futuras docentes una "educación interna del ritmo, de la armonía del gesto en correspondencia exacta con las emociones representadas, así como del despertar de ideas y sentimientos mediante la gesticulación apropiada" (Romero Brest, 1915, p. 10). Luego, en febrero de 1925, se modifica nuevamente el Plan de Estudios del Instituto, sumándose un segundo ciclo de especialización con una duración de dos años. Para los varones se trataba del "Profesorado especial en deportes y atletismo" y para las mujeres el "Profesorado especial en gimnasia estética". Por último, en el año 1928, se produce una modificación en el plan de estudios de las mujeres: las materias de "Historia de la Danza y de la Gimnasia Estética" y "Declamación y Cantos Gimnásticos" pasan a ser "Historia de la educación física" y "Biometría Escolar", respectivamente. Aunque se produce un cambio de nombre de las asignaturas a cursar, esto no necesariamente implica que los saberes que circulaban dentro de estas cambiaran. Por lo tanto, esta incorporación y separación de saberes y quehaceres docentes sexo-genéricamente legitiman y garantizan una producción de jerarquías corporales y de subjetividades dentro del campo de la cultura física en general y de la Educación Física argentina en particular.

La estética dentro de las artes y los deportes

Como segunda concepción de estética publicada en las páginas de la Revista, puede señalarse la serie de artículos escritos por Jorge Aníbal Romero Brest. Si bien no fueron muy reconocidos los escritos de Jorge Aníbal dentro del campo de la Educación Física argentina, consideramos que es su análisis es pertinente en el sentido de que, por un lado, era el hijo menor del padre de la Educación Física argentina y, por el otro, porque fueron publicados durante varios números de la Revista. Dicho esto, y según lo señalado por Gonçalves, Galak y Vaz (2020), Jorge no comprendía a la estética como una cualidad meramente femenina, en oposición a la fuerza masculina, como sí lo hacía su padre; sino que abre un nuevo debate sobre la educación y la estética en defensa de una educación de las sensibilidades por medio de distintas manifestaciones culturales, como las artes y los deportes. De esta manera, intenta abordar -aunque no en profundidad- una estética conectada al mundo de las artes, los deportes, la percepción, las sensibilidades y las emociones.

A partir de ello entiende al deporte como un fin en sí mismo y no como algo utilitario e inferior. Comprendiéndolo como productor de belleza y generador de emociones, como una actividad que cultiva la vida, el cuerpo y los sentimientos donde "El hombre cultiva su espíritu porque necesita un instrumento afilado para expresar sus maneras de sentir y obrar en consecuencia" (Romero Brest, 1928, p. 295). El deporte como "un medio de expresión" que busca despertar una "emoción estética" (Romero Brest, 1928, p. 297), por medio del ritmo y del hombre. Ese ritmo, impuesto por cada deporte, podría pensarse como las lógicas tanto internas como externas que implican cada uno de ellos, donde se establecen las formas en las que deben ser, pensar, actuar y sentir los sujetos implicados y configurados en la práctica, constituyendo así una estética en particular mediada por cada una de ellas.

Conclusiones

A partir de los escritos de Enrique y Jorge Aníbal Romero Brest en la Revista, se pueden observar distintas conceptualizaciones -algunas con mayor profundidad que otras- en torno al concepto de la estética dentro de la educación de los cuerpos en Argentina. Las diferencias entre el padre y el hijo pueden explicarse por la diferencia de coyunturas epocales y por intereses que movilizaban a cada uno de ellos. El primero más relacionado a la armonía y equilibrio de la forma y del movimiento, íntimamente ligado a ideales de salud, belleza, bondad y ciencia positivista. En cambio, el segundo, plantea una relación con el campo de las artes, el cuerpo, el movimiento, las sensibilidades y las emociones. Empero, lo cierto es que igualmente guardan algunas relaciones entre sí, que nos habilitan a seguir interpelando la cuestión estética dentro del campo de la Educación Física.

¿Cómo percibimos? ¿Desde dónde lo hacemos? ¿Cómo se percibe la armonía en la forma y en el movimiento? ¿Qué cuerpos se vuelven visibles dentro de este mundo de sensible construido? ¿Cuáles son las corporalidades que comienzan a ser parte de lo invisible? ¿Cómo afecta esto en la producción de subjetividades con diferencias sexo-genéricas? Si entendemos a la estética en tanto fábrica y reparto de lo sensible (Rancière, 2009), esto inevitablemente implica una educación de la percepción, una educación de cómo sentimos y habitamos el mundo de una manera en particular. En este sentido es que a partir de su educación se produce una homogeneidad y uniformidad en cómo los y las docentes de la disciplina deben percibir al cuerpo armónico en movimiento. Una percepción que estará configurada por determinados discursos, saberes y prácticas, inmersas y garantes en un ordenamiento moral, ético, estético y político.

Referencias

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (Ed.) El discurso como interacción social (pp. 367-404). Gedisa.

Galak, E. (coord.) (2023). Breves ensayos sobre cuestiones de Educación Física. Relecturas de Enrique Romero Brest. Miño y Dávila. (En prensa).

Gonçalves, M .C. , Galak, E. y Vaz, A. F. (2020). El carácter estético del deporte: apuntes de Jorge Romero Brest. Revista Brasileña de Historia de la Educación, 21.

Rancière, J. (2009). El reparto de lo sensible: estética y política. LOM Ediciones.

Romero Brest, E. (1909). Selección de los ejercicios. Revista de la Educación Física, 1(5), 315-324.

Romero Brest, E. (1910). Principios científicos de la educación física. Revista de la Educación Física, 2 (17 y 18), 505-512.

Romero Brest, E. (1914). Condiciones fisiológicas e higiénicas del desarrollo muscular. Revista de la Educación Física, 6(2), 65-74.

Romero Brest, E. (1915). Clases especiales de ejercicios físicos. Revista de la Educación Física, 7(34), 3-14.

Romero Brest, J. A. (1928). Sugestiones para una filosofía del deporte. Revista de la Educación

Física, 8(28), 292-299.

« El espìritu del Colegio ». La formaciòn de una sensibilidad institucional

Pablo Pineau[16]

Las generaciones pasadas nos han legado escritos en los cuales se propusieron reconstruir su experiencia educativa. Una de sus modalidades destacadas ha sido las llamadas "novelas de formación o de aprendizaje" (Bildungsroman), relatos generalmente en primera persona que se ocupan de la vida de un protagonista que intenta aprender la naturaleza del mundo en un contexto determinado, descubrir su significado, y adquirir una filosofía de la vida y del arte de vivir. Estas narraciones dan cuenta del pasaje de un ser "no-educado" a uno "educado" y los cambios se explican como efectos de esas experiencias, de las formas en que las va incorporando y condicionaron su futuro. Mijail Bajtin (1982) sostiene que este tipo de narración ofrece una imagen del hombre en proceso de desarrollo. En oposición a la unidad estática de otros géneros como las novelas de caballería, en este tipo se propone una unidad dinámica de la imagen del protagonista. El héroe mismo y su carácter llegan a ser una variable dentro de la narración. La transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento y en esta relación se reevalúa y se reconstruye todo el argumento. El tiempo penetra en el interior del hombre, forma parte de su imagen cambiando considerablemente la importancia de todos los momentos de su vida y su destino.

En esta ponencia nos detendremos a analizar un conjunto de obras reales y ficcionales –entendidas como casos de "Bildungsroman"- escritas en su adultez por alumnos de la principal institución estatal consagrada a la formación de la élite masculina letrada, el Colegio Nacional de Buenos Aires, en el período que abarca desde su fundación a mediados del siglo XIX hasta la última dictadura cívico militar (Mendez, 2013). En él analizaremos como la historia personal, la historia educativa y la historia general del país se tejen conjuntamente, dando lugar a una especial configuración de la Nación para esos autores. El lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo no aparece como una entidad aislada de la sociedad, sino como su símbolo y lugar de resonancia.

La obra fundacional: "Juvenilia" de Miguel Cané (1882)

La escritura de memorias personales ha sido una de los dispositivos utilizados por los "hombres notables" para su consagración. Generalmente redactados durante su adultez, esas obras rememoran el camino que les permitió volverse tales. Los hechos propios y colectivos son entrelazados en una especial narración desde un presente de escritura que arroja luz sobre el pasado a narrar, y recrea los hechos en una línea explicativa trazada en el momento final.

Las "estudiantinas" pueden ser ubicadas en ese esquema. Son generalmente obras cortas compuestas por textos breves y anecdóticos, en primera persona, con mucha presencia de un autor que cuenta situaciones de su vida escolar siempre desde el recuerdo, desde alguien que ya ha dejado la condición y la rememora para revivirla en tonos mayormente laudatorios o de denuncia. Inscribiéndose en las concepciones modernas sobre educación, el colegio es presentado como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias de vida que tallaron el destino y la identidad del autor.

En 1882 Miguel Cané escribió "Juvenilia". En ella el autor habla de su formación secundaria, o

[16] Universidad de Buenos Aires

mejor aún, del recuerdo oficial de la escuela media en el Colegio Nacional de Buenos Aires en la década de 1860, creado por el presidente Bartolomé Mitre como parte de su proyecto de construcción de un Estado Nacional fuerte en consonancia con los intereses de una oligarquía pro-capitalista en ascenso. El libro fue un éxito inmediato, por lo que fue reeditado por su autor en 1901 sin producirle cambios.

En esa obra, Cané muestra el avance de las ideas seculares y el retroceso de las religiosas, la transición de la cultura hispánica a la francesa como símbolo de distinción, y la formación de una nueva élite letrada más moderna que ocuparía el aparato estatal en breve. También, las referencias geográficas de la ubicación del Colegio, cerca de los espacios donde se discutía la "política" nacional, refuerza el mecanismo de identificación entre los sucesos internos y externos. La historia personal, la historia familiar y la historia nacional se tejen conjuntamente; la disputa entre porteños y provincianos se da tanto puertas adentro como puertas afuera, los edificios se interconectan, y las estrategias del estudiante sirven a las causas políticas. Metafóricamente, al espacio donde se decide el futuro del país no se llega por la calle sino por el colegio. El estudiante devino político.

Las estudiantinas de la primera mitad del siglo XX

En la línea que inauguró Miguel Cané y luego siguieron otros, es posible analizar a la primera mitad del siglo XX mediante un conjunto de "Juvenilias" que dan cuenta de recuerdos colegiales de adultos ya "notables", a veces como obras autónomas también cortas, y otras como parte de autobiografías. En su conjunto, permiten reconstruir no tanto las experiencias vividas en ese entonces sino las formas en que las recuerdan personajes adultos encumbrados que deciden dejar su versión de los hechos, y que suelen aportar a construir, como lo hizo Cané en su momento, las versiones oficiales de la historia con la que debe ser recordada la institución (Pineau, 2022).

Una de ellas, y probablemente la más extensa y rica, es "La Casa nueva. Evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires", escrita por el famoso médico Florencio Escardó en 1963 con motivo de los cien años de la fundación de la institución, luego de que el autor había ocupado la vicerrectoría de la UBA, desde donde había logrado el ingreso de las mujeres al CNBA. En su introducción, el autor aclara que no pretende reconstruir exactamente seres o acontecimientos sino el modo como los vivió una «generación de adolescentes», la que cursó sus estudios hacia finales de la década de 1910 y egresó en 1922. La obra hablita temas contemporáneos no presentes en obras similares previas, tales como las diferencias de género –llama a un capítulo «el androceo»– la iniciación sexual de la pubertad -que termina con el relato de un suicidio adolescente que reescribe al joven Werther en el Claustro Central- y otros ritos de la edad como el acceso al cigarrillo o a los pantalones largos.

En muchas ocasiones, Escardó señala que la vida escolar se presentaba "insoportable" por estar llena de horarios estrictos, tareas innumerables, y preceptores de disciplina carcelarios. Esto imponía una desagradable sensación de ser "muchachos disfrazados de hombres", que coexistía con un agradable sentimiento de pertenencia a una instancia superior destinado a grandes tareas y al disfrute de una distinción en la jerarquía social. La confraternidad de los compañeros es resaltada continuamente en la obra, manifestada en la formación de una "comunidad intelectual".Esta comunidad basada en criterios meritocráticos que supuestamente aunaba "a pobres y ricos" se manifestaba en acciones como la publicación de revistas, el armado de actos para el día del estudiante y los encuentros en los cafés. En ellos se llevan a cabo y se legitiman los nuevos procesos de selección en los que el abandono de ciertos alumnos que no formaban parte del grupo "de los realmente interesados y los capaces" se considera correcto.

Una obra que ayuda a reconstruir la década del 30 es "Juan Nielsen. Retrato de un maestro" de Marco Denevi, egresado de la promoción de 1938, que fue publicada en 1998. Comienza con una presentación del rector llegando un poco atrasado a dar una clase, en la que el autor se deshace en elogios y comentarios panegíricos. Junto a esto, el autor incluye comentarios y recuerdos

estudiantiles típicos de las juvenilias, lo que es enriquecido por un capítulo de "Testimonios" de otros egresados contemporáneos. En muchos casos se repiten marcas de las obras previas: se destaca el origen social diverso del alumnado, sin ya referencias a las marcas migratorias, y a su correcta y sobria presentación y vestimenta. En sus palabras: "Provenientes de hogares humildes o de familias de clase media o de estratos linajudos, desmitificando así la acusación de que el colegio es para ricos, vestimos todos de la misma manera: traje, camisa, corbata (…) algunos lucen sombrero".

Es posible también consultar otros recuerdos del período que tensan la versión oficial. Entre ellas se encuentran las memorias de Mario Bunge publicadas en 2014 y llamadas "Memorias: entre dos mundos". En sus primeros capítulos, el autor cuenta su paso por el CNBA desde 1932 a 1936, cuando quedó libre "porque mi primer amor, la política y mis ensayos literarios me habían distraído excesivamente". Su ingreso había sido probablemente por una carta de recomendación de su tío diputado, y el relato que hace de su paso por la institución dista de ser feliz y glorioso. Salvo algunas pocas excepciones –como el profesor Osman Moyano-, y a diferencia de las que venimos presentando, los docentes son descritos como ineptos para la tarea, "grotescos", "pintorescos" y "extraños", los contenidos son memorísticos, desactualizados e inútiles, y sus compañeros son personas que olvidó rápidamente porque había sido "ninguneado" por ellos. Frente a esto, Bunge presenta una vida por fuera de la vida escolar que se le presenta más interesante que la que le propone el colegio, del que termina yéndose feliz de esa decisión. Sentencia, finalmente "yo había sido tan malo como el mismo colegio".

El último trabajo a comentar son las memorias de Tulio Halperín Donghi, publicadas en 2008. Ellas contienen un capítulo llamado "Los años del Colegio: ingreso en el mundo" dedicado a su paso por el CNBA a comienzos de la década de 1940. Su ingreso se produjo por recomendación, lo que Halperín justifica más como una obligación más que un privilegio. Junto con las marcas ya presentadas –se habla de un "robusto esprit de corps"-, esta obra presenta algunas diferencias con las anteriores. Tal vez asociada a la condición de historiador de su autor y al momento histórico en que fue estudiante, la más notoria es el peso puesto a la situación política externa –sólo tangencialmente nombraba por los otros- para explicar la situación interna. Durante esos años se produjo el mayor avance de los sectores integristas católicos a la conducción educativa. De acuerdo a esto, el colegio pasó a ser nombrado "Colegio Universitario de San Carlos" –en clara referencia al nombre que había tenido durante el período colonial-, y un sacerdote, el presbítero doctor Juan. R Sepich, fue designado rector. El debate principal pasó a ser entonces entre la mayoría de los alumnos "vivos" y liberales provenientes principalmente de familias cultas de clase media porteñas, y los nuevos docentes y autoridades que habían invadido el "Colegio", presentados como ineptos, lentos y mal formados. Los primeros se identificaban con los profesores "del viejo tipo", que demostraban un saber académico que estaba siendo mansillado por ese entonces, y se burlaban de los integristas y revisionistas que justificaban sus posturas con sus años de Seminario o con fuentes extraídas de revistas de circulación masiva. Halperín suma así elementos a la lectura esencialista de la historia de la institución que la comprende como una sucesión de momentos "puros" y de desvíos como los que a él le tocó mayoritariamente transitar.

El avance de la ficción para narrar los horrores de la segunda mitad del siglo XX

En la segunda mitad del siglo XX se produce un cambio destacable: las "memorias" con pretensión de ser recuerdos verdaderos dan paso a la ficción. También escritas en la adultez de los autores, son obras que toman datos biográficos para desde allí armar historias ficcionales. A su vez, se nota que la mayoría de ellas giran alrededor de hechos y vivencias vinculadas a la última dictadura cívico-militar (la militancia previa y la irrupción de un nuevo modelo de juventud, la brutal violación posterior a los derechos humanos, y la vida cotidiana en esos años), que tuvo un impacto destacable en esa institución (Garaño y Pertot, 2002).

La primera de ellas es “Novelas a tus muertos” de Martín Caparros (1985), escrita por su autor durante su exilio en los primeros años de la década de 1980.
La obra presenta a tres personajes en distintas etapas de su “militancia con práctica armada” dentro de Montoneros, desde que se inician en el activismo político difuso durante su escuela secundaria, y luego en la militancia orgánica. Uno de ellos es Hernán, que fuera alumno del Colegio Nacional a comienzos de los setenta, recuerda años más tarde sus inicios en la militancia y los derroteros del aprendizaje ideológico y el paso a las filas del peronismo combativo. El protagonista se mueve cómodamente entre actividades propias de la efervescencia política y cultural de la juventud del momento como eran los recitales y las fiestas, desde donde pasa a realizar cada vez más tareas de militancia orgánica. Su vida da cuenta del pasaje de la modernización cultural de la década de los 60 a la radicalización política de los 70, en el que la institución educativa es el escenario donde ella se presenta.
Hubo que esperar al siglo XXI, con nuevos aires políticos que trajeron una revisión de las temáticas asociadas a los Derechos Humanos, para que se produjeran nuevas obras. En 2004, Gaby Meik publica “Sinfonía para Ana”, el único libro escrito por una mujer en esta serie. Es un homenaje a Magdalena Gallardo, su amiga detenida-desaparecida en 1976 con quince años recién cumplidos. En este caso, en el contexto del despertar sexual y los primeros amoríos adolescentes -como es el debate entre dos posibles novios de distinta extracción política- se despliegan la fascinación primera y el horror posterior que le generan las asambleas estudiantiles, las ceremonias peronistas, la “histórica” toma en defensa del rector, y el velatorio de un estudiante asesinado en el claustro central.
En 2007, Martin Kohan publicó su premiada novela “Ciencias Morales”. Repite esquema Halperin “Espía vuestro cuello” de Javier Trimboli (2013)

A modo de cierre

En el cierre de “La Casa Nueva”, Escardó recuerda una anécdota que le parece graciosa y simpática. El 6 de junio de 1955, mientras era bombardeada la Plaza de Mayo por fuerzas golpistas con un resultado de una gran cantidad de muertos, dos profesores que corrìàn bajo los estruendos se detuvieron para saludarse educadamente como una muestra de lo que el autor llama “El espíritu del colegio”.

Bibliografía citada

-BAJTIN, Mijail (1982) "La novela de educación", en Estética de la creación verbal, México, Siglo Veintiuno, 1982.
-La otra juvenilia
-El colegio (2013)
-Pineau, 2022

Educar a las elites: emociones y sensibilidades en el Colegio Ward en la primera mitad del siglo XX

Educating elite: emotions and sensibilities at Ward College in the first half of the 20th century

Iván Pablo Orbuch[17]

Palabras clave: Emociones. Sensibilidades. Elites.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo abordar el fomento de las emociones y sensibilidades en un colegio al que asistían sectores de elite en Argentina en el oeste del Gran Buenos Aires. En línea con lo señalado por Sebastián Fuentes (2021), puede afirmarse que la juventud de esta clase social aún no ha sido estudiada exhaustivamente por lo que este escrito procura ser una contribución que empiece a subsanar esta vacancia.

La escuela puede entenderse como una "fábrica de lo sensible" (Ranciere, 2014) que genera sensibilidades que provocan un conjunto de emociones. Estas son parte de las formas con las cuales los sujetos conocen y habitan el mundo de modo cotidiano. Los deportes, el cine, la música, el teatro y la radio, entre otras manifestaciones, pueden entenderse como artefactos culturales educativos productores de subjetividades. En esa línea se indagará en las estrategias de difusión e implementación de diversas actividades escolares que hicieron foco en las citadas actividades e impactaron de modo directo en la subjetividad estudiantil.

Esta investigación se sustenta en las investigaciones propias del campo de la historia de la educación en Argentina que han aportado al estudio sobre las transformaciones de las emociones y las sensibilidades. Procura establecer un fructífero dialogo con aquellos trabajos que consideraron que las emociones y las sensibilidades constituyen dimensiones fundantes de las prácticas de las y los estudiantes dentro del ámbito escolar, y del mismo modo hacen comprensibles las motivaciones subyacentes en los procesos sociales y culturales (Pineau, 2014; Galak y Southwell, 2019; Kaplan, Szapu y Arévalos, 2023).

Acerca de la escuela

La institución educativa destinataria de la presente investigación, el Colegio Ward, tiene más de 100 años de vida. Fundado en 1913, su sede original se encontraba en el barrio de Flores, perteneciente a la entonces Capital Federal. Creado gracias a la donación de un filántropo estadounidense, contó con el apoyo de la Iglesia Metodista local y de la Iglesia de los Discípulos de Cristo. En su acta fundacional, quedaron en claro los propósitos educativos prioritarios, que eran ser "un colegio cristiano, de continua inspiración democrática, que sirviera de puente entre las dos Américas". Desde 1933 se encuentra en su actual ubicación. Una finca situada en Villa Sarmiento, perteneciente al municipio de Morón, en el oeste del Gran Buenos Aires. En sus inicios, tenía un régimen de pupilos, semi pupilos e internado. Estos dos últimos eran llamados de forma irónica por los propios miembros de la comunidad educativa como la jaula de oro, en alusión al encierro pero en condiciones mucho más confortables que los habitualmente conocidos. Precisamente, los alumnos pupilos eran numerosos y fueron destinatarios de un generoso espacio en las diversas publicidades que hacía la institución.

Prospecto Colegio Ward, 1949.

[17] Universidad Nacional de Hurlingham, Buenos Aires, Argentina. Ivan.orbuch@unahur.edu.ar

En la imagen se aprecia a un grupo de muchachos jugando despreocupadamente al billar buscando dejar en claro que el régimen de internado traía consigo momentos de esparcimiento y diversión. Incluso existió un folleto destinado específicamente a los futuros internos en los que se les recomendaba despojarse de una serie de sentimientos como el miedo, los nervios, los caprichos y los mimos ya que estos eran contraproducentes dada la enorme cantidad de actividades que se desplegaban en el Ward (Prospecto, 1949).

El colegio era privado, en tiempos en que esta modalidad no estaba tan difundida como en la actualidad. Era mixto, su alumnado perteneció a los sectores acomodados de la zona, y la institución puede definirse como una de elite. Siguiendo a Michael Pincon y Monique Pincon Charlot (2010), puede afirmarse que estas instituciones están compuestas por sectores sociales que combinan 4 tipos de atributos: capital económico, es decir posesiones; capital social (relaciones interpersonales); capital simbólico, es decir la posesión de status, un apellido relevante y prestigio; y capital cultural, incorporado, objetivado o institucionalizado. Sea para mantener o incrementar esta posesión de capitales diversos, la elección de las instituciones tenía (y lo sigue teniendo) un rol central para las familias. Para Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler (2008: 15), esta cuestión puede denominarse estrategia de vida, dado que la elección escolar no es solamente parte de la libertad dentro de una racionalidad capitalista, sino que más bien, supone la directa vinculación entre la historia biográfica de los individuos, la historia de sus familias y las posibilidades concretas de elección en un mercado de opciones fuertemente fragmentado.

Cabe mencionar que sí bien el currículum era el dispuesto por el entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, estas instituciones propusieron adicionalmente programas que contribuían a forjar diferencias con otras instituciones educativas de la época. Algunas de ellas eran presentadas como actividades extraescolares, programas internacionales de idioma inglés, y, aprovechando el amplio espacio disponible, la institución seleccionada para la presente investigación le daba un amplio espacio a diversas actividades deportivas. En efecto, torneos internos, competición con otras instituciones en los torneos intercolegiales y visitas de equipos y personalidades famosas, eran parte de las actividades fuertemente promocionadas en los folletos que circulaban en la zona para interesar a potenciales alumnos. El prospecto del año 195o del Colegio Ward constituyó un buen ejemplo de lo aseverado. Con 37 páginas e ilustrado con numerosas fotos a color, lo que no era una práctica habitual en la época, puede leerse que el colegio se erigió en: “un antiguo y magnífico parque cuyos frondosos árboles ciñen en un abrazo de armonía y de belleza, una moderna edificación al servicio del alumno. La vida entre las plantas que apuntan siempre hacia arriba como indicando el camino mejor, dan un sentido de sereno optimismo y tienen la virtud de tonificar el cuerpo y fortalecer el espíritu” (Prospecto, 1950: 2). La educación corporal, entonces, aparece en el folleto publicitario como una de las herramientas destacadas con el propósito de atraer nuevos estudiantes. En ese sentido, el desarrollo de “un cuerpo sano, fuerte y armonioso” (1950: 3), era un aspecto fundamental de la educación integral que la institución ofrecía a la comunidad.

Prospecto Colegio Ward, 1950

Puede apreciarse en la imagen, titulada en el folleto original como Ideal Deportivo, a 4 jóvenes, 2 hombres y 2 mujeres en perfecto estado físico y practicando los más disímiles deportes: garrocha, tenis, básquet y atletismo. Se hacía referencia a que el viejo aforismo Mente sana en cuerpo sano se cumplía de forma acabada en la institución, constituyendo uno de los puntos nodales del esquema educacional. El folleto subrayó que “los juegos atléticos que dan elasticidad al cuerpo y contribuyen a la formación del carácter son practicados en forma científica en todos los cursos y bajo dirección especializada” (1951: 4). Asimismo, se enfatizó que el ideal institucional era realizar todos los deportes posibles por el solo hecho de hacerlos y por los efectos benéficos que redundaban en una sustancial mejora de la salud física. “Efectos que rinden en salud física, en el

hecho de estar permanentemente al aire libre, en contacto con el sol, en un ambiente sano, acorde a lo valores pregonados por la institución" (1950: 4).

Por los motivos expuestos es que todos los alumnos, de primaria y secundaria, de ambos sexos y en especial los internos debían participar en las diversas competencias organizadas por el Departamento Física de la institución. A tales efectos, todos los estudiantes eran sometidos a un riguroso examen médico previo a las justas deportivas, "lo que asegura una correcta aplicación de las más modernas teorías en la especialidad" (1951: 9). La institución también contaba con un moderno Gimnasio, que en ocasiones especiales como ser algún aniversario de la institución o la conmemoración de las efemérides escolares hacía las veces de Salón de actos. El Gimnasio-Salón de actos, fue inaugurado el 17 de junio de 1950, y llevaba el nombre de un ex alumno, quien había fallecido siendo aún muy joven: Guido Festa. El ex estudiante, según se lee en el folleto, era un destacado deportista en variadas especialidades y siempre había defendido de manera exitosa a la institución. La importancia de la cultura física puede apreciarse, su espacio es más relevante que las diversas manifestaciones artísticas realizadas en la institución como el teatro y la utilización de instrumentos como el piano, violín, guitarra y teclado. El Departamento Comercial y que la enseñanza del inglés, cuestión esta última que realzaba el prestigio institucional, también se ven desdibujada ante el espacio otorgado a la cultura física.

Revista The International

A la hora de comprender el peso que diversas actividades tuvieron en la formación de emociones y sensibilidades, una fuente primaria de interés resulta la Revista The International, publicada por la comunidad estudiantil de la institución. Vale la pena señalar que los periódicos escolares ideados, producidos y escritos por los alumnos, brindan un panorama de conjunto del ámbito escolar y del ámbito juvenil. Permiten "reconocer representaciones, intereses, gustos y preferencias de ambos universos escolares" (Finocchio, 2013: 8).

En el año 1918, el Dr. Fred Aden, futuro director de la institución desde 1920, basándose en su historia de vida puesto que había ejercido el periodismo escolar en Estados Unidos, planteó que el colegio "dé a luz lo que será una de sus más caras gestaciones: una prensa estudiantil" (The International, 1918). De ese modo, compartió su idea con un grupo de alumnos y alumnas quienes conformaron un cuerpo redactor que inició la tarea de compilar datos, noticias y anécdotas de los instantes afectivos del colegio, demostrando su relevancia en la escena educativa contemporánea (Abramowski, 2017).

La revista se distribuía entre las familias de los estudiantes, docentes y personal del Colegio, también en los distintos negocios que pautaban publicidad y se enviaban varios ejemplares al exterior principalmente a Iglesias que apoyaban el trabajo realizado en el Ward, así como a misioneros y a ex alumnos, quienes querían seguir vinculados con la institución.

En el número correspondiente al 24 de noviembre de 1934 se ensayó una explicación de los motivos que hicieron posible el surgimiento de la publicación: "Hemos estado siempre firmes en nuestro propósito de escribir las cosas que en nuestro Colegio suceden… doble motivo de orgullo, pues, al presentar esta revista: el de aprender algo de lo que es periodismo, y el disciplinar nuestra voluntad hacia los hechos que nos han de servir en la vida. Son quizás, estos, nuestros primeros escritos, y si bien pecan de falta de espíritu literario, están llenos de nuestros más nobles sentimientos, ya que más que una mera crónica, son pedacitos de nuestra vida de jóvenes los que escribimos" (The International, 1934).

La calidad de la impresión de la publicación pergeñada por los alumnos del colegio de elite del oeste del Gran Buenos Aires era sustantivamente superior a la mayoría de las revistas estudiantiles de la época. A su vez, a tono con la pertenencia social de sus integrantes, la misma contaba con el apoyo de importantes empresas nacionales e internacionales, en las cuales se desempeñaban en cargos gerenciales los padres de quienes concurrían allí. Una de esas empresas era la petrolera Esso

que contaba con una página de publicidad a todo color. La prestigiosa Editorial Kapelusz fue otro de los célebres anunciantes que podían leerse. La aerolínea Panamerican, Yerba Mate Taragui y Frávega, una reconocida casa de electrodomésticos, eran otros de los frecuentes avisadores.

Asimismo, numerosos negocios de la zona, entre los que se encontraban inmobiliarias, farmacias, confiterías y sanatorios, en su mayoría propiedad de parientes de los alumnos, dan cuenta del poderío económico de las familias que decidían mandar a sus hijos a la citada institución.

La publicación estaba integrada por un consejo directivo compuesto por cuatro personas en los roles de director, vice director, consejero y administrador. También contaba con redactores, correctores, fotógrafos, mecanógrafos, dibujantes y encargados del área de publicidad. En lo concerniente al contenido, en las páginas de la revista pueden apreciarse las numerosas actividades realizadas en el colegio tanto en el nivel primario como secundario, siendo el espacio para las realizadas por estos últimos mucho más amplio. Cabe mencionar que todas esas actividades estaban reglamentadas por las distintas sub comisiones formadas por los alumnos. En el nivel primario pueden citarse a la sub comisión de cultura, de prensa, de orden, de deportes y de deportes femeninos. En el nivel secundario pueden nombrarse a las subcomisiones de cultura, de señoritas, de orientación, del internado, de cinematografía, de deportes y el Cosmopolitan Club, que estaba compuesta íntegramente por estudiantes extranjeros. Las subcomisiones de cultura tenían a cargo la organización de una banda musical escolar y del evento literario llamado Pax Orbis. Cabe aclarar que si bien ambas manifestaciones debían tener sus docentes encargados (profesores de música y de literatura), el rol de la subcomisión de cultura era central para incentivar a alumnos y alumnas a ser parte de estas actividades.

Una de las iniciativas que la institución ponía al servicio de su comunidad estudiantil era la creación de una banda musical. En efecto, este conjunto de alumnos y alumnas que se unían bajo la tutela de un docente para tocar diversos instrumentos fue una de las más importantes apuestas que el Colegio Ward llevaba a cabo. La misma era pensada como un "motivo de orgullo de nuestra institución" (The International, 1942).

Empero, también se hacía referencia a la dificultad que tenía conformar una banda musical. "Sí hay un trabajo ímprobo y dificultoso, dentro de los que un colegio requiere para el armonioso desarrollo de sus actividades, ese es la creación de un conjunto musical de cualquier clase" (The International, 1942). Lo concreto es que las actividades musicales eran parte de numerosos eventos, sea deportivos o la visita de alguna ilustre personalidad a la institución. Por ello, aparte de la banda musical, existían conjuntos de cuartetos vocales, y sextetos musicales que amenizaban todo tipo de actividades. Una de ellas fue la visita del conocido historiador José Astolfi, quien disertó sobre "la voluntad como factor histórico", siendo su exposición muy bien recibida por el público estudiantil asistente y prologadas sus palabras por la presencia de un cuarteto compuesto por los alumnos "Borrás, Salvarezza, Sacco y Giacobbe" (The International, 1942).

Respecto al concurso Orbis Pax, cabe señalar que se había instalado en el año 1934 y era parte de las actividades más difundidas por la institución. El mismo fue iniciado por Alice y Samuel Mc Williams, misioneros de la Iglesia Discípulos de Cristo y era una apuesta institucional[18]por enarbolar los valores asociados a la paz en momentos en que el mundo era un verdadero tembladeral. Incluso la inscripción Orbis Pax aparecía en el logo de la institución.

En la imagen aparece la ganadora de la edición del año 1950, Rita Arditti quien nombró a su escrito La tolerancia en un mundo sin guerra. Puede apreciarse que se trata de formar sensibilidades para la paz y para la convivencia entre todas las personas del mundo. La comisión de cinematografía fue otra de las destacadas manifestaciones culturales productoras de subjetividad.

[18] Según se lee en la página institucional se ha realizado una publicación de una selección de ensayos y cuentos producidos en el marco del concurso llamado Pax Orbis – Narrativas de los jóvenes sobre la Paz 1934-2013.

Conclusiones

A lo largo de la presente investigación, se buscó indagar en la cotidianeidad escolar presente en una institución de elite, el Colegio Ward. Cabe mencionar que sí en sus primeros años de vida su matrícula estaba compuesta por gran parte de la comunidad estadounidense radicada en Argentina, con el correr de los años comenzó a recibir a alumnos y alumnas de alto poder adquisitivo no solo argentinos sino personas nacidas en el extranjero. De ese modo, se transformó en una institución educativa de referencia para la zona oeste del Gran Buenos Aires. Esto fue así, porque en un corto período de tiempo desplegó una serie de estrategias educativas que propiciaron una rica vida cultural expresada, por ejemplo, en la publicación de una revista estudiantil que narraban las vicisitudes escolares. Del mismo modo, se realizó un recorrido por la relevancia y los aportes de estudiar las emociones y las sensibilidades desde la historia de la educación tomando un caso de estudio para afinar la mirada. De esa manera, hemos podido dar cuenta acerca de los sentidos de la experiencia juvenil en un colegio de elite de la provincia de Buenos Aires en la primera mitad de la centuria pasada.

Bibliografía

Abramowski, Ana (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En Ana Abramowski y Santiago Canevaro (comp.), Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (pp. 251-270). Los Polvorines, Argentina: Ediciones UNGS.

Finocchio, Silvia (2013), "Un tesoro inexplorado: los periódicos escolares en la Argentina", Historia de la Educación, vol.17, n.40, pp.27-54.

Galak, E. y Southwell, M. (2019). Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina). Pasado Abierto. Revista del CEHis. Nº9. Mar del Plata.

Kaplan, C., Szapu, E, Arévalos, D. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. Revista de Educación, N° 28, 61-79.

Pincon, Michael y Pincon Charlot, Monique (2010), Les Ghettos du Gota, Seuil, París. Prospecto publicitario, (1949, 1951), Buenos Aires, Argentina.

Pineau, P. (2014). Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar. Buenos Aires: Teseo.

Revista The International, Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008), La Educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Paidós, Buenos Aires.

La educación de las emociones en la propuesta de José Vasconcelos para América Latina

The education of emotions in the proposal of José Vasconcelos for Latin America

Gustavo Meza Medina[19]

Palabras clave: Educación, Emociones, Vasconcelos, México, Latinoamérica.

En una investigación realizada como tesis de doctorado en Filosofía e historia de las ideas, se analizaron las propuestas educativas del mexicano José Vasconcelos y la de John Dewey, el filoso de la educación norteamericana. En dicha investigación se comparan ideas de ambos autores con el propósito de evidenciar las ventajas y dificultades de ambas propuestas para la educación latinoamericana. Como resultado de esta investigación se concluyó que ambas propuestas coinciden en varios aspectos, pero difieren y muchos más. Mientras en Dewey se pone énfasis en lo pragmático, la experimentación, la experiencia y su desarrollo, así como la democracia como forma de vida y la escuela como un laboratorio social para formar ciudadanos, Vasconcelos, desde su perspectiva humanista, espiritualista y clásica propone una educación integral para América Latina basada en tres pilares: lo físico, lo ético y lo estético.

Lo estético, para el educador mexicano es lo más importante, por eso, toda idea pedagógica y acción educativa debe ayudar al educando a trascender los aspectos físicos e incluso los éticos para llegar concentrarse en lo estético, considerando la belleza como la verdad suprema y la educación de las emociones como fundamental para acercarse a dicha verdad, Vasconcelos sostiene que la educación de las emociones debe ser la principal tarea educativa y que se debe promover por todos los medios, especialmente con el acercamiento a las artes.

En esta ponencia se presentan algunos aspectos de la propuesta educativa del educador mexicano José Vasconcelos centrada en la educación de las emociones como el camino para acercarse a la belleza como verdad suprema.

¿Quién fue José Vasconcelos? fue un filósofo, político, escritor y educador mexicano, creador de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y promotor de la cultura mexicana y latinoamericana. Propuso una educación con fundamentos filosóficos humanistas, espiritualistas y clásicos, que no fuera "una selección con exclusión de ciertos valores, (sino) una superación con inclusión de todo lo que representa valor, (…) una síntesis de todos los valores, una suma de heterogéneos que descubren la función de su diversidad y la emplean en un propósito superior que a la vez engloba y da nuevo sentido al movimiento" (Vasconcelos, 1926, 229), es decir una educación integradora e integral que no se concentrara sólo en algunos aspectos necesarios para la vida social y laboral como la disciplina, el aprender a hacer cosas, a utilizar las manos y el cerebro, sino que también enseñara a sentir y gozar.

Para llevar a cabo su propósito, realizó una importante labor educativa en la Universidad Nacional y en la SEP, con la participación de maestros honorarios, alfabetizadores, maestros misioneros, maestras rurales, delegados, directores, inspectores, artistas y otros actores. Él encabezó el proyecto educativo y social surgido de la Revolución mexicana íntimamente ligado a los procesos económicos, políticos, sociales y culturales; del cual observamos las consecuencias en el México actual.

Desde su gestión como rector de la Universidad Nacional en 1920 y al siguiente año en la Secretaría de Educación Pública (SEP) Vasconcelos asumió la responsabilidad de transformar la educación en el país aplicando su propuesta de que la escuela mexicana debía educar en la

[19] Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011, Aguascalientes, Ags., México. Correo: gustavo.meza@upn011.edu.mx.

sensibilidad y la emoción, formar para el goce estético, el buen uso del tiempo libre, la apreciación de la belleza en todas sus manifestaciones y no centrarse sólo en lo que se puede sacar provecho. La educación desde la óptica de Vasconcelos es una actividad integral para inspirar la trascendencia y la búsqueda de las cosas superiores y sublimes (Vasconcelos, 1952).

Su propuesta educativa con fundamentos filosóficos humanistas, espiritualistas y clásicos, se basaba en tres pilares o dimensiones: Educación Física, Ética y Estética. Estos tres pilares, desde la perspectiva de Vasconcelos, deben atenderse en forma integral, sin descuidar ninguno, pues cumplen la doble función de cuidar el alma y el cuerpo. En primer lugar, pone a la educación física, que retoma los avances de la ciencia objetiva, el cuidado, alimentación y desarrollo del cuerpo humano, y la transformación de la materia. Debe poner atención en el deporte, particularmente la natación y la gimnasia. En este pilar es importante fomentar la disciplina, no sólo para el desarrollo laboral y para beneficio de la industria, sino para el control de las inclinaciones del cuerpo: la flojera, la perversión, el desánimo. Debe formar en la sana alimentación, la higiene, la salud y el respeto por la naturaleza (Vasconcelos, 1952).

Con el segundo pilar, la formación ética se enseña a distinguir entre el bien y el mal de todas las acciones y las cosas, para preferir el primero en beneficio propio y de los demás. Esto, señala Vasconcelos, sólo se logra con el ejemplo, particularmente del maestro, que debe dar muestras de ser un espíritu libre, activo, en constante búsqueda del conocimiento, con amor al arte y a los libros. De él depende la formación de los mexicanos. No se puede dejar la responsabilidad ni al estudiante ni a los padres de familia (Vasconcelos, 1952).

El tercer pilar es la formación estética. Éste es el aspecto más distintivo que debe tener la escuela mexicana y latinoamericana. Además de preparar con éxito en la técnica y de ejercitar el uso de las manos y el cerebro, debe preparar el espíritu, el corazón y la mente para acceder a la contemplación de la belleza en todas sus manifestaciones. Es ahí donde reside lo esencial del individuo, que valore su intuición, que aprenda a gozar de todo lo que da la vida con plenitud, sin intereses mezquinos y con afán de trascendencia. Para eso, la formación en las artes es fundamental, porque es en la educación artística - que debe promoverse sobre todos los medios donde se encuentra el camino a la creatividad, la sensibilidad, la exaltación de las emociones y el goce estético, como única forma de acceder a la verdad suprema.

De acuerdo con este esquema de los tres pilares, el educador propone lo que se debe estudiar en las escuelas para lograr la armonización de dichos pilares. Organiza en tres bloques las disciplinas necesarias en la formación del mexicano: En un primer bloque integra las disciplinas científico-objetivas que comprendían: aritmética, dibujo, ciencias naturales, nociones de astronomía y de geología, geografía, botánica, zoología, física, química y biología. El segundo bloque comprende las ciencias ético-sociales: lenguaje, antropogeografía con descripciones de los usos y costumbres de los pueblos, arqueología elemental, historia de la civilización, economía doméstica, economía general, civismo e higiene y en un tercer bloque, las enseñanzas artísticas con la práctica del dibujo, modelado, pintura, canto, música, baile y literatura (Vasconcelos, 1952).

Para Vasconcelos, atender la dimensión estética es lo más importante, con ello, se llevaría al educando a un plano superior en el que lo natural se consumaría en lo espiritual. Señala el educador que “El ejercicio del plan superior convertido de tal suerte en un deleite, sin resistencia y sin sacrificio. Si ello es indispensable, contrariar la materia; pero si es posible, convertir lo físico al ritmo de la emoción y al propósito inmaterial” (Vasconcelos, 1926, 225).

Así, la educación en busca de la integralidad debe atender lo físico, lo ético y de manera especial lo estético en el que el imperio de la belleza como verdad suprema y el camino de las emociones como método educativo, serán la clave para lograr un ser humano completo, que no persiga sólo lo útil y necesario, sino que avance hacia el desarrollo de la sensibilidad, el gusto y la contemplación de la belleza en todas sus manifestaciones de la naturaleza y la sociedad. Al atender esto, se formarán personas que, además de ser responsables y comprometidas consigo mismo y la sociedad,

tenga la capacidad del gozo en su vida cotidiana, familiar, social, educativa y laboral. Sólo así, nos acercaremos al ideal del ser humano que trasciende lo material y se conecta con lo sobrenatural. Dice Vasconcelos: "La emoción superior, el pathos estético que gobierna el mundo, resuena periódicamente en las grandes clarinadas de la revelación. Hagámonos intérpretes de las voces de lo alto. Hablemos para que los pueblos escuchen" (Vasconcelos, 1926, 230).

Estas ideas de Vasconcelos sobre la importancia de la estética en la educación tuvieron su raíz en una lista de filósofos y educadores importantes a los que el mexicano tuvo acceso desde su juventud y particularmente al participar en el llamado Ateneo de la Juventus. Algunas de sus fuentes inspiradoras fueron: Anatoli Lunacharski, León Tolstoi, Rabindranath Tagore, Pitágoras, Platón, Plotino, Spinoza y Hegel, entre otros. De cada uno de ellos tomó algo para construir su sistema filosófico y su propuesta educativa: De Pitágoras, la explicación del ritmo, la armonía y la musicalidad del mundo; de Platón su filosofía de la belleza y la visión armónica que tiene entre la verdad, el bien y la belleza; de Plotino, la fantasía como espejo de la inteligencia y la imaginación como la facultad propia de la poesía y de todas las artes; de Bergson, la filosofía espiritualista y el conocimiento emocional como integración de lo racional y lo sensible; de Nietzsche, las categorías estéticas de lo apolíneo y lo dionisiaco y el arte como medio que aporta la fuerza y capacidad para afrontar el dolor de la vida; de Kant su concepto de belleza, la intuición y lo sublime que trasciende lo sensible (Bernal, 2005, 15-17).

De todos estos autores y de su experiencia misma y afán de trascendencia, Vasconcelos creo su propuesta educativa en su búsqueda para favorecer la atención integral de los educandos, las necesidades y características regionales, la educación artística y emocional, el fomento a la lectura y el desarrollo de un sentido de identidad y compromiso de los ciudadanos que, además de ser responsables o eficaces trabajadores, aprendieran a gozar de la belleza y aspiraran a la trascendencia espiritual.

Para este educador, no puede haber otra educación que la que integre todas las dimensiones de la persona, no solo el intelecto y las habilidades técnicas sino también las emociones, los aspectos espirituales y sobre todo los éticos y estéticos. Se debe fomentar la creatividad, la diversión y el goce. La educación, desde la perspectiva de Vasconcelos debía alejarse de las propuestas pragmáticas norteamericanas promovidas por John Dewey en el que, dice, "la espontaneidad interior queda ignorada, si no anulada. Con apariencia de libertad entonces, lo que en realidad se obtiene es producto de millones de ejemplares humanos aptos para el aprovechamiento de ciertos aspectos del medio externo, ciegos para lo desinteresado, fieles al rebaño y sin otra finalidad que el récord, lo mismo en el trabajo, que en la diversión y el goce" (Vasconcelos, 1952, 19).

Ahora bien, para llevar a cabo con éxito su propuesta, Vasconcelos sostiene que se equivocan quienes promueven una educación centrada en el aprendizaje y el alumno, dejando en segundo término al maestro pues, la figura del maestro en todo proceso educativo es fundamental. En él, como educador consciente se sostiene la responsabilidad y el poder de educar, no solo al cuerpo sino también al espíritu. El maestro es quien debe cuidar no reducir la visión del estudiante a los hechos y al tecnicismo escolar, "el maestro enfrentará al alumno con la realidad misma en toda su trágica grandeza; le enseñará a abordarla en las distintas maneras como nos interesan las cosas: no únicamente para aprovecharlas, sino también para contemplarlas y buscar en ellas el vestigio de la sobrehumana realidad absoluta" (Vasconcelos, 1952, 31)

Sostiene Vasconcelos que no se debe esclavizar a los educandos a lo puramente técnico, lo útil y necesario cuando lo que necesita es encontrar el gusto por la naturaleza, el contacto con las personas, las ideas y las cosas, pero sobre todo con lo trascendental y eterno. Por eso, no se debe mutilar al niño en su capacidad creativa, al contrario, es imprescindible fomentar la imaginación y la creatividad porque "cuando el niño imagina, hace arte, y cuando medita, su fantasía levanta construcciones más hermosas que las de la ciencia del ingeniero. Y es necesario que el pedagogo no estorbe el influir espontáneo de la conciencia artística. Y destruye, no sólo obstruye, el sentido

profundo del arte, la pretensión pragmática de convertir el gusto estético en una suerte de prolongación del trabajo industrial" (Vasconcelos 1952, 76).

Este acercamiento y adiestramiento en la contemplación de la belleza redundará en beneficios físicos y estéticos, pero ¿Cómo hacerlo? Los caminos son diversos conforme a la creatividad de los educadores y educandos, pero uno de ellos, tal vez el más directo es por medio de la educación artística, por eso, se debe fomentar en los educandos la valoración de todo tipo de arte, especialmente las bellas artes como las más elevadas, genuinas y originales expresiones de lo humano, "ninguna escuela ha de privar a sus alumnos de contemplar reproducciones de los primitivos italianos: el Gioto, el Angélico. Ningún niño pasará por las aulas sin haber escuchado una melodía de Mozart o un preludio de Bach" (Vasconcelos, 1952, 79).

Por medio de la educación artística se podrá educar en la percepción y goce de la belleza. Con este convencimiento, exclama Vasconcelos: "¡Canta por la dicha del canto! ¡Dibuja para retener la inútil belleza del perfil! No hay en arte otra pedagogía. Aparte de las actividades útiles, necesita el hombre desenvolver sus dones de superabundancia espiritual. Desde la cultura física y el deporte, y aun antes de que se llegue al baile, logra la actividad del cuerpo satisfacciones que no se explican por el afán de salud o de equilibrio natural, sino por goce de la transfiguración que se opera en el arte" (Vasconcelos, 1952, 77).

Congruente con esta afirmación de Vasconcelos, Raúl Trejo, señaló en una entrevista, "la de mayor importancia, siempre vendría a ser la de la perspectiva artística y la perspectiva estética. Dentro de esta área tiene una influencia Nietzscheana, muy interesante. Se trata de acceder al estado de belleza o al estado de la espiritualidad o al estado de la divinidad pura, frente a la materia que es espíritu degradado, el acceso a la belleza también tiene ciertos grados y aquí viene la influencia de Nietzsche; la denomina él categorías de la belleza: la belleza apolínea, dionisiaca y la belleza mística. ¿Cuál es el propósito? ¿Cuál es la finalidad última? recuperar la vida del espíritu, recuperar la vida desde la unidad, de tender hacia la unidad, que en algún momento se hizo múltiple ¿Cómo va a ser esto? A través de las artes. Vasconcelos en su obra Prometeo Encadenado, argumente que, si todo lo material tiene que regresar a un estado de divinidad pura, pues con mayor razón, el hombre, que tiene un mayor grado de espiritualidad.

La humanidad, materialmente hablando, el matrimonio y la profesión misma, debe preparase estéticamente. La finalidad última, es precisamente, el retorno a la unidad (Meza, 2020). Como conclusión en esta ponencia podemos decir que, para Vasconcelos, la educación es la puesta en práctica de una filosofía que busca la unidad y la síntesis; humanista y espiritualista en el sentido de que el hombre es la medida de todas las cosas y tiene poder sobre la naturaleza, pero se deja guiar por el espíritu en el proceso civilizatorio que debe pasar por tres periodos: el material, el intelectual y el de la estética. La meta es llegar al tercero en el que el hombre (latino, latinoamericano, mexicano) logrará superar el imperio de la necesidad y utilidad para vivir de acuerdo con las leyes del gusto y continuar su camino hacia la trascendencia en un contrapunto infinito de emociones. El arte muestra ese camino. En este proceso, el maestro es un misionero, apóstol, artista y guía de los educandos que están llamados a la formación integral considerando lo físico, lo ético y lo estético. La escuela es el taller, la casa del pueblo y el centro de energía. Las bibliotecas son el santuario del conocimiento y los libros son el material educativo por excelencia para hacer vibrar a los hombres como instrumentos musicales y conectarse con las estrellas.

Referencias

Bernal González, María del Carmen, (2005), La teoría pedagógica de José Vasconcelos. Editorial Trillas, México.

Meza, Medina, Gustavo, (2020) Entrevista realizada al Dr. Raúl Trejo Villalobos, especialista en José Vasconcelos en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

La afectividad de los maestros de escuela primaria en Argentina (siglos XIX-XX)

Ana Abramowski[20]

En el año 1925, la revista La Obra destinaba una página completa a homenajear a un inspector recientemente retirado, el señor Angel Castagna. El título del escrito era Un hombre bueno y el tono romántico adoptado en la descripción de su figura —las referencias a su ternura, su capacidad para emocionar y emocionarse, sus palabras cariñosas— no era incompatible con el énfasis en su virilidad. ¿Cómo interpretar la recurrencia a vocablos afectivos para dar cuenta del accionar de maestros, directivos e inspectores en los últimos tramos del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX?

Señalar la existencia de maestros varones cariñosos en los albores del sistema educativo argentino resulta, a primera vista, disonante. En primer lugar, el solo hecho de destacar la presencia de varones, independientemente de sus cualidades, puede ser llamativa si contemplamos el temprano proceso de feminización de la profesión docente. En efecto, trabajos de historia de la educación argentina afirman que la matrícula de varones en las escuelas normales fue, desde fines del siglo XIX en adelante, sostenidamente en descenso (cf. Tedesco, 2003). Además, entre los varones que lograban concluir sus estudios había altas cuotas de abandono de la profesión, por su escaso prestigio y los magros salarios percibidos. Finalmente, los pocos maestros que permanecían en el ámbito docente no se quedaban en las aulas, pues ascendían con facilidad a cargos de conducción e inspección (cf. Morgade, 2006). En segundo lugar, los maestros varones existentes, al margen de su cantidad, han sido considerados, en contraposición a las maestras mujeres, como figuras adustas, distantes y frías, que ostentaban autoridad e imponían disciplina (Lionetti, 2007).

A partir de lo antedicho, atributos tales como la ternura, la suavidad, la paciencia o la dulzura, comprendidos como rasgos de una identidad femenina inclinada "naturalmente" hacia la maternidad (Alliaud, 2007), no habrían tocado al universo de los maestros. Dicho de otro modo, la lectura predominante del perfil afectivo de maestras y maestros se habría asentado en una suerte de "reparto de roles genérico-afectivos" (Sierra, 2015, p. 17) derivado de los modelos normativos, disociados y complementarios, surgidos en la Modernidad.

Con el objetivo de comprender la identidad docente masculina en clave afectiva, este escrito les prestará atención a los maestros del nivel primario del sistema educativo argentino, en el período que abarca las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras tres décadas del siglo XX. El recorte temporal obedece a que, si bien el proceso de feminización del magisterio se inició tempranamente, en coincidencia con la organización de las escuelas normales hacia fines del siglo XIX, no era una cuestión saldada en los albores del siglo XX (cf. Fiorucci, 2016).

¿Cómo interpretar los rasgos sensibles del maestro varón? ¿Es pertinente señalar que los varones afectuosos lo habrían sido por asumir una posición docente femenina? En esta presentación se discutirá esa interpretación a partir de poner en cuestión la vía de análisis que, de manera apriorística, feminiza lo afectivo. Para ello, se tomarán aportes de los estudios históricos de las masculinidades.

Se necesitan maestros

A contracorriente de la imagen naturalizada de la docencia como cuestión propia de las mujeres, tanto en Argentina como a escala global, la enseñanza escolarizada comenzó siendo un trabajo asumido por varones (Yannoulas, 1993). Podría decirse, entonces, que la feminización del magisterio fue, en gran medida, el resultado de la imposibilidad de mantener a los varones tanto en

[20] FLACSO, sede Argentina

las instancias formativas de las escuelas normales como en las aulas. Imposibilidad originada en una cuestión de índole económico-presupuestaria y salarial, posteriormente legitimada a partir de decisiones de política educativa (Rodríguez, 2021). Vale agregar que la deserción masculina fue acompañada por una convocatoria expresa a las mujeres que las señalaba como "las indicadas" para asumir la función docente (Coulter & Greig, 2008; Fiorucci, 2016).

Destacar este proceso permite varias cosas. Por un lado, complejizar la imagen cristalizada de la maestra como "la educacionista natural" (dulce, paciente, cariñosa, comprensiva), y mostrar —como se hará en el próximo apartado— que las mujeres no encajaban tan fácilmente en ese patrón. Y, por otro lado, advertir acerca de la necesidad de maestros varones en el sistema educativo. ¿Por qué se los consideraba importantes desde fines de siglo XIX pero también a inicios del siglo XX?

En las últimas décadas del siglo XIX, si bien se sostenía que por sus atributos sensibles las mujeres eran las indicadas para la enseñanza en los grados inferiores, se dudaba de su capacidad para dirigir los grados superiores. Los maestros, entonces, eran necesarios en la educación del nivel primario, sobre todo en pos del orden y la disciplina que eran capaces de establecer.

A inicios del siglo XX, contrariamente a los supuestos actualmente instalados, no había un amplio consenso respecto de la feminización de la docencia (Fiourcci, 2016). Voces del campo pedagógico e intelectual se alzaban preocupadas ante los perjuicios de una educación brindada exclusivamente por mujeres. En el caso de la escolarización de adolescentes y jóvenes, se temía la "falta de hombría" originada por la escasa intervención y ejemplo masculinos (Rodríguez, 2021, p. 13).

Desde la organización de las escuelas normales en el siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, circulaban argumentos a favor de la educación brindada por maestros que enfatizaban su firmeza, energía, rectitud, valentía y virilidad, en oposición a su par femenino. Pero estos enunciados no eran únicos ni excluyentes. Lo que se esperaba era que los maestros cumplieran con la máxima "suaviter in modo, fortiter in re": suavidad en las formas y fortaleza en los hechos. A partir de sus Lecciones de Pedagogía, publicadas en el año 1878, Adolfo Van Gelderen —director, entre 1874 y 1889, de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, primera institución destinada a formar exclusivamente maestros varones— buscaba propagar esa fórmula entre los estudiantes del magisterio.

Maestros paternales y sensibles

Una cuestión muy estudiada es que, en la construcción del modelo de la maestra moderna, la puesta en juego del "costado maternal" se consideraba un aspecto fundamental del desempeño (cf. Alliaud, 2007; Lionetti, 2007). Lo que no ha tomado tanta visibilidad es que a los maestros varones también se les requería contar con un perfil paternal.

Ahora bien, mientras que la descripción de los rasgos maternales solicitados a las maestras suele fluir con facilidad, en el caso del ejercicio de un rol paternal por parte de los maestros el arco de comportamientos deseables no es, a primera vista, evidente. Y esto se relaciona, en parte, con el escaso desarrollo de los estudios sobre paternidad no solo en Argentina sino también a escala global (Cosse, 2009; King, 2015). ¿Cómo era, para el período estudiado, el modelo de padre esperable? ¿Se ajustaban las descripciones de maestros paternales a los modelos de paternidad vigentes?

Ya desde fines del siglo XIX se equiparaba la figura del maestro con la del padre. En sus Lecciones de Pedagogía, Van Gelderen aconsejaba al futuro maestro comportarse como "un padre de carácter suave, que ama a su prole" (1878, p. 24). Y en una "Carta abierta" publicada en la Revista Pedagógica Argentina en 1890, un maestro llamado Ricardo le sugería a otro, de nombre Carlos, que tratara a los alumnos sin "gritos desaforados", "con el tono propio del padre severo que quiere el bien de sus hijos" ("Carta abierta. De un maestro de aquí a otro de allá", 1890, p. 409).

En 1921, El Monitor de la Educación Común reproducía un discurso pronunciado por José Vicini que le solicitaba al futuro maestro que fuera un "varón justo y prudente, que desempeña su tarea

poniendo su alma en la obra. El maestro debe sembrar gérmenes de amor, debe querer como a otros tantos hijos a sus discípulos y ellos le han de corresponder haciéndole grata su tarea" (1921, p. 174).

Los maestros, como los padres, debían representar una figura de autoridad y poseer carácter firme, ser severos, justicieros y prudentes, pero también afectuosos, pacientes, tolerantes y bondadosos.

En el caso argentino, el modelo de padre afectuoso e involucrado con la crianza de sus hijos e hijas se identifica con claridad hacia las décadas de 1960 y 1970, en el marco del predominio del paradigma psicológico y en contraposición a las relaciones paterno-filiales tradicionales que promovían un trato distanciado y emocionalmente poco comprometido (Cosse, 2009). ¿Cómo interpretar los materiales analizados, provenientes de la década de 1910 y 1920, que referenciaban a maestros varones paternales afectuosos? En sus investigaciones, Isabella Cosse encuentra que ya en 1930 y 1940 podían percibirse tintes del nuevo modelo, tanto en la radio como en el cine. A estos hallazgos habría que sumar investigaciones radicadas en otras latitudes que plantean que entre 1920 y 1930 habrían surgido los impulsos de una nueva paternidad (LaRossa, 1997) o, dicho en otros términos, de una masculinidad orientada a la familia (King, 2015). Siguiendo al historiador Peter Stearns (1994) sería conveniente agregar que estos nuevos modelos se perfilan en el contexto de un cambio de estilo emocional que, en el caso estadounidense, estaría signado por el ocaso de la era victoriana y la promoción de vínculo más informales.

Desde ya, los modelos nuevos y viejos de paternidad deben pensarse en coexistencia y conflicto, y no como fases sucesivas. Pero, además, es importante distinguir entre la cultura de la paternidad y la conducta de la paternidad (LaRossa, 1997), es decir, tener en cuenta que los cambios en la retórica no se corresponden de manera lineal con los comportamientos (King, 2015). No obstante, más allá de las brechas entre los modelos perfilados como deseables y las conductas efectivamente asumidas por los sujetos, no es menor advertir indicios de esta nueva cultura de la paternidad.

Hasta aquí, el recorrido propuesto invitaría a derivar de la figura paterna (y, sobre todo, de sus mutaciones a inicios del siglo XX) aquellos rasgos identificados como afectuosos en los maestros. Pero los estudios sobre las masculinidades permitirán abrir algunas aristas más.

Sensibilidad y masculinidad docente

Interrogar la figura del maestro varón nos lleva al campo de estudio de las masculinidades. ¿Cómo dialogaban los modos de ser de los maestros de fines del siglo XIX y principios del siglo XX con las masculinidades de aquellos tiempos? Para responder esta pregunta es importante tomar distancia de las posiciones binarias y monolíticas, y de los encasillamientos. En este sentido, Peluffo y Sánchez Prado proponen concebir a "las masculinidades como una constante circulación de discursos que se yuxtaponen en caótico espesor sin seguir una linealidad cronológica" (2010, p.13). Es decir, en cada momento histórico diferentes ideas sobre la masculinidad estarán disponibles y se irán mezclando de un modo desordenado antes que en una evolución sucesiva.

¿Cuáles eran los discursos circulantes sobre la masculinidad que podían llegar a permear la figura del maestro varón? Los rasgos considerados centrales de la masculinidad normativa (Aresti, 2020) moderna incluían la autonomía, la racionalidad, la capacidad de acción, el coraje, la fuerza y la frialdad, concebidos en directa oposición a la feminidad, entendida como la emocionalidad, la debilidad, la pasividad y la sumisión. La imagen que debía proyectar un hombre civilizado del siglo XIX era la de una "serena fortaleza", basada en una "actitud moderada, controlada y firme" (Fernández-Llebrez, 2004, p. 32). Algunos de estos rasgos estaban supuestos en los maestros, por ejemplo, cuando se los consideraba los indicados para trasladarse a las escuelas rurales y a las zonas inhóspitas, o cuando se los requería como ejemplo de hombría para los adolescentes y jóvenes. Pero esta caracterización no alcanza a explicar la sensibilidad del docente varón.

A partir del despliegue de la historia de las emociones han surgido estudios que cuestionan la visión prevaleciente de la Modernidad como la "Era de la Razón" (cf. Aschmann, 2014). En esta línea,

diversos trabajos sobre el siglo XVIII y la Ilustración europea muestran de qué modo lo sentimental tomó relieve en la escena política y pública, dando lugar a un tipo de personalidad con un "alto nivel de afecto" que recibió el nombre de "hombre de sentimientos" (Stone, 1990, p. 148). En palabras de Bolufer "al hombre ilustrado se le exige que domestique sus impulsos pasionales hasta convertirlos en refinados sentimientos, que sea (…) ciudadano compasivo y esposo y padre tierno" (2007, p.15).

En el siglo XVIII, el "culto a la sensibilidad" (Campbell, 2005), presente en novelas, obras de teatro y panfletos, alentaba la expresión pública de las emociones más íntimas a través de llantos y suspiros que no se consideran contrapuestos a la virilidad ni meramente femeninos. "Se perfila así como ideal masculino una simbiosis entre la virtud 'clásica' del autocontrol y el acento 'moderno' en el sentimiento" (Bolufer, 2007, p. 18).

La masculinidad refinada, sensible, atenta a las modas, proclive a las lágrimas, estaba presente en la literatura del siglo XIX latinoamericano a partir de la herencia del romanticismo europeo. Se trataba de un modelo sentimental de masculinidad que no era incompatible con el proyecto civilizatorio (Peluffo y Sánchez Prado, 2010). Vale agregar que, así como en la Europa del siglo XIX los sentimientos se fueron "domesticando" y se reforzó el dualismo que ubicaba al varón del lado de la razón, lo público y lo político, y a la mujer en el lugar de la emoción, lo privado y lo doméstico (Bolufer, 2016, p. 43), el aspecto sentimental de la masculinidad latinoamericana del siglo XIX también pretendió borrarse. En un intento por virilizar al hombre letrado, los atributos sensibles pasaron a formar parte, en el siglo XX, del universo femenino (cf. Peluffo y Sánchez Prado, 2010; Peluffo, 2013).

Podríamos, entonces, derivar los atributos sensibles de los maestros (la simpatía, la amabilidad, la benevolencia, la suavidad, las muestras de cariño) de la masculinidad refinada del hombre letrado del siglo XIX. Es decir, en su pretendido vínculo con las letras, la cultura y la civilización, los maestros también podrían haber querido servirse del "archivo de modelos masculinos al que los hombres decimonónicos recurrieron para crear su identidad (dandies, flâneurs, casseurs, hombres sentimentales, self-made men)" (Peluffo, 2013, p.191). Además, el magisterio habría sido un terreno propicio para el despliegue del vínculo estrecho entre sentimientos y moral.

En síntesis, al mirar el costado afectivo del maestro de escuela primaria de fines del siglo XIX y comienzos del XX con el prisma de las masculinidades disponibles, es posible advertir una yuxtaposición entre, por un lado, el modelo de la masculinidad normativa que resaltaba la virilidad, por el otro, la masculinidad sentimental ilustrada forjada en el siglo XVIII europeo y con efectos en Latinoamérica en el siglo XIX y, finalmente, las reconfiguraciones de la paternidad perfiladas hacia el siglo XX.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Granica.

Aresti, N. (2020). La historia de las masculinidades, la otra cara de la historia de género. Ayer 117 (1), pp. 333-347.

Aschmann, B. (2014). La razón del sentimiento. Modernidad, emociones e historia contemporánea. Cuadernos de Historia Contemporánea. Vol. 36, pp. 57-72.

Bolufer, M. (2016). En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas. En Candau Chacón, M.L. (ed.), Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX (pp.29-56). Santander: editorial de la Universidad de Cantabria.

Bolufer, M. (2007). "Hombres de bien": modelos de masculinidad y expectativas femeninas, entre la ficción y la realidad. Cuadernos de Ilustración y Romanticismo, N°15, pp.7-31.

Campbell, C. (2005). The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism. Oxford: Blackwell Publishers.

Cosse, I. (2009). La emergencia de un nuevo modelo de paternidad en Argentina (1950- 1975). Estudios demográficos y urbanos, vol. 24, núm.2 (71), pp. 429-462.
Coulter, R. & Greig, C. (2008). The Man Question in Teaching: An Historical Overview. The Alberta Journal of Educational Research, Vol. 54 (4), pp. 420-431.
Fernández-Llebrez, F. (2004). ¿"Hombres de verdad"? Estereotipo masculino, relaciones entre los géneros y ciudadanía. Foro Interno, 4, pp. 15-43.
Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. Anuario de Historia de la Educación, 2(17), pp. 120-137.
King, L. (2015). Family Men. Fatherhood and Masculinity in Britain, c.1914–1960. New York: Oxford University Press.
LaRossa, R. (1997). The Modernization of Fatherhood: A Social and Political History. Chicago: University Chicago Press.
Lionetti, L. (2007). La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916). Buenos Aires: Miño y Dávila.
Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. En Cortina, R. y San Román, S. (Eds.) Women and Teaching Global Perspectives on the Feminization of a Profession, New York: Palgrave Macmillan.
Peluffo, A. (2013). Gauchos que lloran: masculinidades sentimentales en el imaginario criollista. Cuadernos de Literatura, vol. XVII, núm. 33, enero-junio, pp. 187-201.
Peluffo, A. y Sánchez Prado, I. (2010). Introducción. En Peluffo, A. y Sánchez Prado, I. (Eds.), Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina (pp. 7-20). Iberoamericana y Vervuert editores.
Rodríguez, L. G. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). Descentrada, 5(1), e130, pp. 1-17. https://doi.org/10.24215/25457284e130
Sierra, M. (2015). Entre emociones y política: la historia cruzada de la virilidad romántica. Rúbrica Contemporánea, Vol. 4, núm. 7, pp. 11-25.
Stearns, P. (1994). American cool: Constructing a twentieth-century emotional style. New York: New York University Press.
Stone, L. (1990). Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra (1500-1800). México: FCE.
Tedesco, J. C. (2003). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Siglo XXI.
Yannoulas, S. (1993). Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 74, n. 178, pp. 713-738.

Fuentes

Carta abierta. De un maestro de aquí a otro de allá (1890). Revista pedagógica argentina. Año III. N° XXIII.
Un hombre bueno (1925). La Obra. Año V. N° 105.
Van Gelderen, A. (1878). Lecciones de Pedagogía. Buenos Aires: Imprenta de Martín Biedma.
Vicini, José (1921). El aniversario de mayo. El Monitor de la Educación Común. Año 39. N° 581.

Benditos los pensamientos de las madres: sensibilidad hacia la maternidad en libros de lectura en tiempos de espiritualismos (Argentina, 1930)

Blessed are the thoughts of mothers: sensitivity towards motherhood in reading books in times of spiritualism (Argentina, 1930)

María Belén Trejo[21]

Palabras clave: libro de lectura – Constancio Vigil – espiritualismo - maternidad

Presentación

Esta ponencia tiene como objeto explorar referencias sensibles hacia la maternidad en libros de lectura durante la década de 1930. Tomamos libros que fueron autorizados para circular por el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), entendiendo que en la primera parte del siglo XX la política de centralización que se desplegó sobre la escolaridad primaria permitió a ese organismo adquirir una fuerte presencia tanto en la Capital Federal como los Estados Provinciales y los Territorios Nacionales. En buena medida, el carácter de textos avalados por el CNE daba a ese grupo de materiales credenciales suficientes para ser utilizados en las escuelas públicas y requeridos por la docencia. Por otro lado, los mecanismos de evaluación permiten inferir que se trataba de materiales ajustados a los lineamientos propuestos por las autoridades de turno y a la mirada de comisiones designadas para el examen de libros lo que confería legitimidad a esos materiales. Interesa la exploración inicial de la literatura escolar publicada por la pluma de Constancio Vigil, autor emblemático y de gran impacto hacia mediados de siglo XX.

El trabajo se enmarca en un proceso de indagación más amplio que apunta a explorar operaciones estéticas en torno a la maternidad en la escuela primaria partiendo de materiales de uso áulico: las formas en que la escuela primaria ha contribuido a la difusión de sensibilidades respecto de la maternidad a amplios conjuntos de población y los matices que adoptaron para detectar continuidades y rupturas en la sensibilidad hacia la maternidad, modulaciones y proyectos en disputa.

La maternidad como objeto de indagación sensible

Partimos de considerar a la maternidad como una práctica social, contingente, históricamente variable. Los atributos que se le asignan se inscriben en contextos económicos, sociales, políticos y tecnológicos. En consecuencia, podría afirmarse que las representaciones en torno a la madre, las expectativas frente a ese rol, y las prácticas que se le asocian no son estáticas ni libres de tensiones sino que son moduladas culturalmente y se emparentan con posiciones respecto de la feminidad, la familia y la organización social.

El carácter cultural de la maternidad permite, por un lado, vincularla con otras instituciones, funciones y roles sociales. Por otro, esta interpretación habilita a indagar cómo el ejercicio de la maternidad se enseña y se aprende a partir de prácticas de transmisión y socialización intrafamiliares y extrafamiliares (transmisión generacional dentro del entorno de referencia, encuadre legal, medios de comunicación, instrumentos de propaganda, saberes especializados ligados a la psicología, a la pediatría, la puericultura, la obstetricia, etc.). Dentro de esta última, cabe destacar la acción sistemática de dispositivos escolares (Lionetti, 2007) que a partir de fin de siglo XX adquieren carácter universal y obligatorio: la escuela común.

[21] UBA-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: belu_trejo@yahoo.com.ar

El campo de estudios históricos sobre la maternidad en Argentina produjo grandes aportes y nuevas preguntas que tomamos como antecedentes y referencia. Investigaciones previas han indagado el rol del estado y la sociedad civil en el despliegue de políticas de maternidad en los últimos años del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX (Nari, 2004). Allí se ha señalado que la difusión y la modulación de prácticas maternales fue posible por la confluencia de acciones de actores con distinto peso e intereses y contribuyó a la consolidación de representaciones hegemónicas de la maternidad que tendían a asociarla con lo doméstico, con el cuidado, con la familia conyugal hetero-normativa y organizada jerárquicamente, como concreción de la "verdadera" feminidad y como aporte irrenunciable a la nación. La instalación de representaciones modernas de la maternidad requería no solamente encuadrar legalmente las prácticas de reproducción de la sociedad y poner en marcha dispositivos de intervención educativa, médico-sanitaria, judicial sino, sobre todo, masificar ciertas disposiciones prácticas, sensibles y afectivas en torno al rol, interpelar la sensibilidad de los sujetos.

Por otro lado, diversos aportes del campo de los estudios de la familia han observado que las primeras décadas del siglo XX constituyen un momento de transformaciones significativas en los patrones reproductivos de la población argentina y advierten la incidencia diferencial de este fenómeno en distintos ámbitos geográficos. Los indicadores considerados permiten sostener que hacia la tercera década del siglo se produce el pasaje de una población no-malthusiana o de fecundidad natural a un modelo malthusiano o de fecundidad dirigida (Torrado, 2012, p. 87), lo que implicaba cierta intencionalidad y control efectivo sobre la vida reproductiva.

A partir del breve panorama presentado, hay ciertas especificidades vinculadas a las preocupaciones maternalistas propias de la tercera década del siglo XX. Por un lado, la constatación de algunos estadistas de la tendencia a la denatalidad -en términos de un intelectual de la época- y las consecuencias poblacionales que esa inclinación a la abstinencia reproductiva produciría en el orden familiar. Otro tipo de discursos que cobran relevancia y mayor difusión en ese período son los eugenésicos, preocupados no solo cuantitativamente por la descendencia sino por sus aspectos cualitativos: la generación de vástagos sanos y fuertes como capital humano de la patria. Estos planteos se vieron acompañados de propuestas institucionales como la creación Dirección de Maternidad e Infancia bajo la órbita del Departamento Nacional de Higiene (1936) o los debates en torno a la realización de exámenes de aptitud prenupcial.

Contexto político educativo en la década del '30 y la obra de Constancio Vigil

Desde el punto de vista político, la tercera década del siglo XX inició con el primer golpe de estado a un gobierno constitucional. Este episodio que fue seguido por la debilidad de las instituciones democráticas: intervenciones a diferentes organismos gubernamentales, fraude electoral, presencia de la corporación militar en la vida institucional, proscripción de ciertas tendencias políticas, entre otros procesos que convivieron con una significativa acción asociativa, la proliferación del mercado de editorial y la preocupación frente a acontecimientos internacionales como el ascenso del fascismo, el nacismo, la Guerra Civil Española y el comunismo de la Unión Soviética.

El período de entreguerras fue caracterizado por estudios clásicos de la historia de la educación como un período de florecimiento y auge de posiciones espiritualistas junto con un declive del discurso positivista en auge a comienzos de siglo XX. A nivel de los debates pedagógicos, también es un período en que cobran mayor fuerza posiciones, prácticas y propuestas escolanovistas, diversas formas de renovación pedagógica y una revalorización de la infancia. En paralelo, se intensifican formas de control ideológico sobre la docencia.

Las producciones didácticas escolares de los '30 dan cuenta de una renovación en las formas de abordaje de la infancia y de apelaciones explicitas y recurrentes al mundo sensible y también a la experiencia sensorial como disparadores del aprendizaje escolar. En muchos casos esas transformaciones ya pueden percibirse desde los títulos de los libros editados a partir de esa

década: Mamita, Amiguito, Huellitas, Alegría, Mundo infantil, El mundo que yo veo, Mañanita, Mi tesorito.

En este trabajo tomamos como foco de análisis la producción didáctica de un autor que produjo una serie que alcanzaba la totalidad de la escuela elemental: Constancio Vigil[22]. El interés es explorar sus obras para indagar en la atmósfera sensible que estos materiales presentan respecto de la maternidad, las relaciones familiares y los roles femeninos. Al ser un trabajo exploratorio inicial, pondremos foco en tópicos y escenas que marcan una continuidad con abordajes previos y también novedades y disrupciones con énfasis en pasajes que evocan el mundo sensible de las madres. Al examinar la literatura infantil de Constancio Vigil, Bontempo (2018, p. 225) ubica la obra de este autor en una tradición humanista y espiritualista.

En términos generales los materiales que abordamos se aproximan a las características que Spregelburd y Linares (2017) señalan como rasgos que se consolidan al final del período 1884-1940. A diferencia de obras autorizadas en las primeras décadas del siglo XX, escritas en tono predominantemente realista, en los libros de Vigil se combinan textos de tono moralista junto a relatos donde prima la imaginación: protagonizados por animales personificados o con inclusión de escenas que se acercan a lo fantástico.

En el corpus abordado, el autor propone una serie de escenas donde niñas personifican el rol de madre al jugar con muñecos: los ponen a dormir, velan el sueño, los cuidan cuando están enfermos, entre otras situaciones. La representación lúdica de actos de la vida adulta ya podía verse en libros escolares previos y allí sus protagonistas asumen roles demarcados: la madre, la/el doctor/a, el padre, la abuela, la tía, etc. En este caso, lo lúdico ofrece la posibilidad de anticipar, de ensayar, de estereotipar escenas y roles, pero también de subvertir o acentuar elementos. Al mismo tiempo estos relatos apelan al público lector apostando a la posibilidad de identificación no solo con el juego sino con la distribución de tareas que este propone. Es así que las situaciones lúdicas que plantea Vigil las niñas juegan predominantemente a la mamá y tratan de cumplir ese rol con una total entrega.

Otro grupo de relatos que involucran a la madre o al padre, se presentan al referir a hábitos y conductas animales: la gallina que cuida a sus pollitos, el gallo que enseña a cantar a sus polluelos, un leoncito que juega al lado de su mamá, la vaca que alimenta al ternero, el ñandú, que es quien se ocupa del cuidado de las crías. Como se ha explorado en otros espacios, este tipo de presentaciones tiende construir el carácter natural del cuidado de la descendencia a partir de la presentación de variados ejemplos que lo verifican. De esta manera, se abona a la hipótesis de las tareas de cuidado como conductas inscriptas en la naturaleza de los seres vivos, que garantizan la supervivencia de la prole y que, en definitiva, los humanos tenderían a ejecutar.

Los libros de Vigil ofrecen también textos descriptivos que exploran cualidades, acciones y vínculos entre progenitores con su descendencia: cuidado cotidiano; delegar tareas; obsequiar; participar de los juegos infantiles; monitorear la conducta infantil; acompañar el aprendizaje y el descubrimiento del entorno social; muestras y gestos de afecto como abrazar, acariciar o besar. El afecto, especialmente hacia la madre es un asunto que se aborda con insistencia en las narraciones que construye Vigil. Tomamos a continuación tres breves relatos que van a permitir explorar la difusión de un ideal sensible, teñidas de una mirada de la infancia humanista y espiritualista.

La señorita Susana pregunta quién quiere más a su mamá. La señorita dice que el que la quiera más, levante la mano. Todos levantan la mano. -Me alegra mucho -dice la señorita

Compañero, Marta y Jorge, Mangocho, Alma nueva. La mayor parte de estas obras fue editada por

[22] Periodista, escritor, librero y editor oriental. Desde la década de 1910, Constancio Vigil exploró el ámbito de las publicaciones masivas, impulsó la Editorial Atlántida y fundó revistas destinadas a la infancia (Pulgarcito, Billiken). No se formó ni se dedicó a la docencia, pero en uno de sus libros expresa que revisó y corrigió sus producciones para que se ajusten a las pautas que requería el Consejo Nacional de Educación. Dentro de la serie de libros de lectura de ese autor encontramos Upa, La Escuela de la Señorita Susana

Atlántida, otras por Estrada que ninguno se deje ganar por otro en querer más a su mamá. Todo el cariño que un hijo sienta por su madre, es poco comparado con el de ella. (Vigil, 1932, p. 92)

Un poco más adelante, en ese libro dedicado a 1° grado superior de la escuela primaria, se introduce la siguiente escena:

La señorita pregunta quién escribió ayer en la pared.

Elbio se pone de pie y dice:

- Fui yo, señorita.

- Escribe ahora en el pizarrón lo mismo – dice la señorita.

Elbio escribe: - "Mamá es buena"

La señorita dice: - Lo malo es haberlo escrito en la pared. Debiste haberlo escrito en la pizarra. Deseo que todos copien tan hermosa frase. (Ídem, p. 108)

Estos relatos focalizan la mirada en la infancia y tienden a construir para ella una voz y un posicionamiento. Por otro lado, intentan modelizar ciertas conductas: todos quieren a su madre, este sentimiento es universal y compartido, más allá del tipo de vínculo que les ligue. Parece ser deseable y positivo expresar el afecto hacia la madre, incluso cuando ello implique trasgredir los usos adecuados del espacio o competir con los compañeros. El amor hacia las madres es expresado por protagonistas infantiles no solo verbalmente sino a través de gestos corporales, actitudes y acciones: por medio del abrazo, del beso, de la docilidad, la obediencia, de la escritura de cartas o de la palabra. Con la construcción de estas narrativas, Vigil construye una mirada de la maternidad como depositaria incuestionable del afecto infantil.

Otro material que llama la atención está presente en las primeras páginas de Mangocho, una obra destinada a 4° grado. El libro comienza con una presentación que explica el título elegido:

Así me dijo mi madre, besándome con los labios, con las mejillas, y con los ojos mojados de ternura. Porque las madres besan con cuanto tocan. Con un cabello que me tocase, me besaba. (Vigil, s/f, p. 9)

La centralidad que se atribuye al personaje de la madre, a su caracterización de proveedora de todas las necesidades infantiles adopta un tinte más dramático cuando en primera persona, el protagonista del relato menciona su muerte sus 9 años. A continuación, se introduce una pregunta: ¿Se puede vivir sin madre? La respuesta se apoya sobre una certeza:

No se puede vivir sin ella, sin tenerla a nuestro lado, sin su consejo y su ternura. Y quienes sufren la desgracia de haberla perdido, la buscan con su corazón, vuelven a encontrarla, se imaginan que la ven y la oyen, le piden que los consuele en el dolor y la bendicen cada vez que la nombran." (Ídem, p. 12)

Gran parte del libro, entonces se ocupa de desarrollar el vínculo de Mangocho con los adultos de su entorno: la madre por sobre todo y en menor medida el servicio doméstico (mucamo, sirvientas, niñera) y el padre, luego de la muerte de esta.

Una lectura global de la obra escolar de Vigil permite filar su escritura a una tradición católica y pacifista. En sus libros, la maternidad encarna el ideal de héroe moderno, que ya no se consagra a través de las gestas bélicas sino que con su nobleza construyen la paz y la convivencia armónica. En su libro dedicado a 5° y 6° grado condensa esa idea dispersa en algunas de sus obras: "Alabada sea la paz. Benditos los pensamientos de las madres, que tienen más peso en la balanza de los cielos que la soberbia de los césares." (Vigil, s/f b, p. 15)

Por último, en 1941 Vigil publicó La educación del hijo, un texto construido narrativamente sobre la vida cotidiana de una pareja que se casa y tiene hijos. Aquí el autor parece tener más espacio para organizar y argumentar su posición respecto de la maternidad. A partir de un tono prescriptivo, caracteriza las tareas de crianza y ofrece pautas morales para el correcto ejercicio de la función materna y paterna. Allí plantea que la maternidad humana excede y supera el trabajo de cuidado del resto de los mamíferos y califica esa función como un oficio, una tarea heorica. Frente a la constante demanda que plantea el cuidado de la descendencia, Vigil afirma: "Jesús te ayudará.

Su mirada está en las madres. Ellas eternizarán sus enseñanzas; ellas dan de aquel amor que purifica y engrandece el alma." (Vigil, 1945, p. 60)

Reflexiones finales

Lo recuperado en este trabajo permitió realizar una exploración inicial de la obra escolar de Constancio Vigil autorizada a circular en escuelas bajo la jurisdicción del CNE de Argentina en la década de 1930. Algunas intervenciones y propuestas del autor replican procedimientos que otros libros de lectura avalados previamente ponían en juego: relación entre la maternidad y conductas de cuidado de animales, situaciones lúdicas de representación de la maternidad que involucran niñas y permiten desplegar acciones y gestos de "correcta maternidad", apelación a los sentimientos de los hijos hacia sus madres. En la obra del autor puede verse una conexión con problemáticas propias de su época relativas al escenario internacional y también a corrientes de pensamiento en auge hacia 1930 como el espiritualismo. Diversos pasajes de la obra del autor apelan al mundo emocional de sus lectores generando potentes narrativas con las cuales identificarse. Por último, el vínculo entre la literatura escolar producida por Constancio Vigil y otros textos de divulgación posteriores permitiría indagar en la sensibilidad frente a la maternidad que este autor postula.

Referencias

Bontempo, P. (2018) En la escuela, en la librería o en el quisco: los escritos para niños de Constancio C. Vigil (1927-1954), Secuencia, pp. 219-247

Lionetti, L. (2007) La misión política de la escuela pública. Formar al ciudadano de la República (1870-1916), Miño y Dávila

Nari, M. (2004) Políticas de maternidad y maternalismo político, Biblos

Spregelburd, R. P. y Linares, M. C. (2017) El control de la lectura: los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965), EdUNLu

Torrado, S. (2012) Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000), Ediciones de la Flor

Fuentes citadas

Vigil, C. (s/f a) Mangocho, Atlántida

Vigil, C. (s/f b) Alma nueva, Atlántida

Vigil, C. (1932) La Escuela de la Señorita Susana, Atlántida Vigil, C. (1941) La educación del hijo, Atlántida

“La militancia del quilombo”. Visualidad y reparto de lo sensible en un colegio nacional en la época de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983)

"La militancia del quilombo". Visuality and distribution of the sensible in a national school at the time of the last Argentine civic-military dictatorship (1976-1983)

Maya Corredor[23]

Palabras clave: Visualidad, reparto de lo sensible, estudiantes secundarios, última dictadura cívico-militar argentina.

Introducción

Se presentan algunos diálogos entre visualidad y estética entendida como un reparto de lo sensible, a partir del estudio de determinadas relaciones de visualidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires en la época de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).

Estas lecturas surgen en el marco de una investigación iniciada con la tesis de maestría y continuada en el doctorado en Ciencias Sociales en FLACSO, que indaga sobre la dimensión visual de las producciones editoriales de los estudiantes secundarios en la etapa de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) y la transición democrática.

Los referentes teóricos que se destacan en esta comunicación son el aporte de Nicholas Mirzoeff sobre el concepto de visualidad, Jaques Rancière y Marina Garcés con sus desarrollos sobre el reparto de lo sensible. Se desarrollará cómo la visualidad del régimen militar -que permeó las visualidades de las instituciones educativas- se basó en un ordenamiento que articuló distintas operaciones de distribución de cuerpos, espacios y sensibilidades en el territorio sensible del país. Operaciones que se llevaron a cabo al interior del Colegio Nacional de Buenos Aires, desde la implementación de una disciplina arbitraria y basada en definiciones sobre el “buen” y “mal” estudiante. También se abordará una forma en específico con que los jóvenes pudieron quebrar esas fronteras creadas por el reparto, consistente en la revista Aristócratas del Saber, considerada en este caso como una práctica de contravisualidad.

Sobre la visualidad y el reparto de lo sensible

Entre las distintas rutas de entrada al concepto de visualidad se destacan, para este trabajo, los hallazgos de Nicholas Mirzoeff (2016), quien la define como la práctica de una autoridad que ordena, reparte, regula y da forma a lo real con efectos materiales concretos. En este marco, un “complejo de visualidad” es un estado formal de control donde un grupo social privilegiado organiza el mapa donde los otros grupos discurren y son sometidos, y se constituye por operaciones simbólicas y materiales de organización y estética del poder.

Según esta definición, la visualidad se ubica en un entramado social de disputa entre poderes, donde hay autoridades que habilitan miradas; producen representaciones; determinan lo que es “real”; modifican conductas; administran, visibilizan y ocultan imágenes. Pero también, donde emergen prácticas visuales que se resisten y enfrentan a esos poderes, las cuales llamaremos, siguiendo a Mirzoeff, como “contravisualidades”.

Respecto a las modalidades de acción y los efectos de lo visual en la escuela argentina, una vía teórica productiva para revisarlas es la línea de investigación sobre estética escolar que recupera, entre otras acepciones, el concepto de estética como una “fábrica de lo sensible” (Rancière, 2014), como un sistema de operaciones donde lo sensorial se convierte en determinadas sensibilidades por

[23] FLACSO, IICE-UBA, CONICET, C.A.B.A, Argentina. Correo electrónico: maya.corredor@gmail.com

la aplicación de juicios de valor (Pineau, 2014). La escuela es un escenario estetizante por su rol como formadora de la sensibilidad del ciudadano según registros hegemónicos de lo sensible, operación que sugiere el ejercicio de un poder moldeador y modificador de las subjetividades. Así, la estética escolar "instaura un régimen de visibilidad" (Pineau, 2014, p. 28) que tiene en cuenta lo visual como coestructurante de lo sensible, que prescribe y proscribe, que fomenta y excluye, que visibiliza y oculta determinados sujetos, sensibilidades e imaginarios, según los marcos de sensibilidad y el régimen de visión de cada época.

La visualidad según Mirzoeff y la estética como un reparto sensible tienen en común que son puertas de entrada para explorar ciertas operaciones que, en determinados espacios de control, produjeron y afectaron las emociones y sensibilidades de los sujetos. Para Mirzoeff la visualidad es ante todo un ordenamiento, que es consolidado por tres tipos de operaciones. El primero es la nominación y clasificación de lo visible, en cuanto sería lo mismo que lo existente. El segundo es la separación, segregación y reorganización social de los grupos, de acuerdo a la clasificación ya efectuada sobre los mismos, "encargándose de segregar a los visualizados para impedir que se organicen como sujetos políticos, trabajadores, pueblo o nación descolonizada" (Mirzoeff, 2016: 34). El tercer grupo son los procedimientos de legitimación, naturalización y estetización del ordenamiento, que adquiere un aura estética de lo "correcto", "necesario" e incluso "hermoso", y que presenta a la autoridad como obvia y natural. Podría pensarse que la segunda y tercera operación son el correlato "visual" de la definición de "reparto sensible" que ofrece Rancière.

Ranciere señala que en el mundo sensible común -que es la vida en la sociedad- hay una repartición y delimitación de los espacios, los tiempos, las formas de actividad y los deberes de quienes hacen parte de la comunidad, de acuerdo a preconceptos sobre sus ocupaciones, que derivan en competencias o incompetencias con respecto a eso común (Rancière, 2014).

Este reparto implica que una autoridad jerarquice sobre quién tiene acceso a qué, y quién es visible (o no) en ese espacio común: "Es una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia" (Rancière, 2014, p. 3). En este ordenamiento, las imágenes son parte de un capital que se distribuye estratégicamente para su (no) acceso por parte de los sujetos. Lo sensible visual es la construcción de una experiencia que no tiene relación con la vida cotidiana sino con cómo las imágenes son dispuestas y ordenadas como mediaciones para interpretar esa cotidianidad. Se estaría hablando de un control de la atención sobre lo que se ve, sobre la fragmentación de la experiencia visual, que a la vez crea imágenes fragmentadas del mundo. Para Marina Garcés (2009), el control de la atención se produce en el entrenamiento del espectador-ciudadano a través de técnicas y prácticas de atención para focalizar su visión del mundo, y advierte sobre los efectos de esta administración de la atención: "La cultura espectacular no se basa en hacer que el sujeto vea, sino en estrategias a través de las cuales los individuos se aíslan, se separan y habitan el tiempo despojados de poder" (Garcés, 2009, p. 13).

El ordenamiento en el régimen de la última dictadura cívico – militar

En la última dictadura cívico militar argentina (1976 - 1983), el gobierno de facto articuló estrategias educativas, culturales y militares para hacer una redistribución de espacios, tiempos y roles, para hacer funcional la población al ordenamiento que se estaba consolidando. El registro de sensibilidad que promueve el régimen militar, dispuso lo que es adecuado ver -siendo el ver un acto "impuro" articulado a los demás sentidos- y lo que es adecuado sentir -que convoca a las emociones y al intelecto-, para pautar la experiencia sensible de la población. Según Mirzoeff, la legitimación estética, como operación de visualidad, se basa en la identificación del proyecto autoritario con valores "apropiados" y trascendentales, que, a fuerza de repetición, se naturalizan y se hacen deseados. Se crea así "una estética del respeto al status quo (…) una estética 'apropiada', del deber, de lo que se siente como correcto y, por lo tanto, resulta gratificante y en último término

incluso hermoso" (Mirzoeff, 2016, p. 34). Los órganos de propaganda fueron el canal privilegiado de la dictadura para formar las percepciones y sentidos requeridos por su proyecto cultural. Las imágenes, representaciones y discursos públicos del régimen no sólo estructuraron un sensible visual que legitimó y estetizó a la dictadura, sino que difundió una imagen ideal del sujeto argentino, que desde un lugar y una función específica tendría que aportar al proceso de reorganización. Así, se instó a mujeres, jóvenes, niños y hombres a que desde unos lugares específicos, prescritos desde una moralidad del régimen, aportaran a la "reconstrucción del país". Entre la represión y la infantilización del ciudadano, las personas tuvieron que responder a unas formas de ser, para merecer participar del reparto como "ciudadanos".

También, los discursos oficiales, la propaganda y las operaciones psicológicas tuvieron el propósito de dirigir la atención hacia ciertas imágenes y representaciones del poder. Este direccionamiento tuvo efectos de aislamiento y distanciamiento de los sujetos frente a los acontecimientos, sobre lo que se veía o se dejó de ver. Aparte del formateo y reenfocamiento de la mirada, las estrategias del régimen militar también fueron la intimidación y el enceguecimiento. Según Mirzoeff, se requiere conquistar la mirada de los sujetos para volverlos dóciles al ordenamiento del complejo de visualidad: "Es ineludible la idea de que la esclavitud significa la negación del derecho a mirar. Cegar a alguien significa transformarlo en un esclavo" (Mirzoeff, 2016, p. 41). Este trastocamiento de la percepción es, en palabras de Estela Schindel, un "percepticidio", a saber, el anulamiento de la capacidad o la disposición a percibir. La afectación de la atención y la percepción que tuvo como efectos la indiferencia, la ceguera y el aislamiento, se dio en procesos de división de lo sensible, que formateó las subjetividades e incidió en las conductas, roles, emociones y capacidad de acción de las personas.

División de lo sensible en el Colegio Nacional de Buenos Aires

Unos meses antes del golpe de Estado, el Colegio Nacional de Buenos Aires fue intervenido por funcionarios del régimen militar, que intentaron disolver toda referencia sobre el pasado inmediato del colegio, como el rectorado de Raúl Aragón (1973 a 1974) en plena democracia peronista. Las nuevas autoridades promulgaron la idea de refundar y reorganizar la institución, teniendo como pauta orientadora ese pasado épico del "colegio de la patria", del mismo modo en ese momento la Junta Militar se identificó con las gestas patrióticas. En esta etapa, los elementos más representativos de la cultura escolar del CNBA fueron convenientemente intensificados y endurecidos, tanto en las rutinas cotidianas como en los planes de estudio. Aparte del terrorismo de Estado que desapareció y asesinó a más de cien personas vinculadas al Colegio, la represión se operacionalizó en un régimen disciplinar discrecional y arbitrario, que desvinculó, excluyó y sometió a aquellos alumnos otrora "transgresores". Fue complicado diferenciar con exactitud las figuras del estudiante "enemigo" y el "simpatizante" del régimen. Una razón de ello fue la doble representación del Colegio como "cuna de la subversión" y "cuna de la elite nacional". En esa ambivalencia se construyó una mirada sobre esos alumnos como seres doblemente peligrosos: como jóvenes ilustrados y como subversivos que habían demostrado su poder anteriormente.

Esta configuración de un enemigo poderoso impulsó una rápida y obstinada represión sobre todos los alumnos, de los cuales los más antiguos fueron expulsados por haber participado en la "primavera de Aragón". Sobre los grados más jóvenes recayeron sospechas mas no evidencias, por tanto, fueron objeto de un trato ambivalente. Para moldear un nuevo perfil de estudiante, la dirección creó un filtro de ingreso a la institución, que favoreció a familias que respondieran al ideal promovido por los militares. En el nuevo reparto de lo común escolar se intentó construir un tipo de alumnos, que desde sus propios lugares "colaboraran" con el reordenamiento de la institución. También se accionó una serie de acciones psicológicas y de propaganda, como charlas con agentes externos sobre política, para desviar los efectos de la influencia "subversiva" en las jóvenes mentes. Desde el marco propuesto por Mirzoeff, es posible colegir que estas y otras

estrategias implementadas para "ordenar" el caos dentro del CNBA fueron operaciones de visualidad, al clasificar, segregar y reorganizar a los estudiantes, y al legitimar tales acciones.

En medio de la prohibición sobre toda actividad política estudiantil al interior del CNBA, en 1978 nace la revista Aristócratas del saber a cargo de un grupo de alumnos. La revista sumó colaboradores, sobrevivió en clandestinidad a la etapa de la dictadura, se "legalizó" en la democracia y desapareció en 1986 con 25 números en su haber. Aristócratas del saber (de ahora en adelante ADS) convocó jóvenes de distintos años y afiliaciones políticas, con un discurso basado en la unidad de los estudiantes, desde la diversidad y contra un enemigo en común: la represiva conducción del colegio y el país. ADS fue una práctica de contravisualidad estudiantil que promovió la libre expresión y generó una dinámica asamblearia que se consolidó con el paso del tiempo. A través de sus páginas, los alumnos denunciaron las arbitrariedades de las autoridades escolares en la puesta en marcha de un nuevo reparto de lo sensible. Testimoniaron sobre la desintegración de aquellas generaciones de alumnos "problemáticos", aquellos a los que ese sistema negó cualquier posibilidad de "redención", dejando como saldo "un grupo hermoso hecho trizas como una cosa que cae al suelo" ("Un chao que no es despedida", 1980, p. 5).

El reparto de lo sensible fue la separación no sólo entre divisiones, sino también entre las promociones de estudiantes, para que la "enfermedad de la subversión" de los antiguos no llegara a los grados más jóvenes. Hubo una separación tajante entre las divisiones existentes antes de 1976 y las posteriores, que se ejecutó físicamente en una restricción de los espacios del colegio. Los alumnos de primer año, que eran los "más cuidados", tenían que permanecer en el último piso, de acceso prohibido para los demás. Estos grupos tenían que ingresar al colegio más temprano y salir en un horario distinto al resto. En general, para acceder a determinados espacios dentro del colegio, como la biblioteca, los estudiantes debían pedir un "parte" y sólo podían tener acceso a los que estaban habilitados según cada promoción: "Así vemos el Colegio dividido en zonas prohibidas y permitidas, según sea el color de los pisos y/o paredes" ("Tradición. No invoquemos tu nombre en vano", 1982).

El reparto también se definió según preceptos moralistas sobre los géneros. La división entre hombres y mujeres se reflejó en la distribución de los sujetos en cada espacio, en formaciones, marchas y aulas. La experiencia espacial de la división y la restricción fue traumatizante, los desplazamientos grupales al interior del colegio eran coordinados por los preceptores, en formaciones que controlaban ritmos, velocidades y direcciones de los jóvenes cuerpos en movimiento. También hubo momentos en que los jóvenes tuvieron que salir del edificio por las puertas auxiliares porque se consideraba que su mal comportamiento no los hacía dignos de salir por la puerta principal, misma razón para restringir el paso por las famosas escaleras de mármol, vestigios materiales de una antigua y orgullosa visualidad institucional del Colegio. Estas y más disposiciones hicieron mella en la psiquis de los alumnos. Años después de egresada, una exalumna reconoció tener todavía un conocimiento incompleto del edificio. Otra incorporó las restricciones en su memoria de forma tal, que cuando fue entrevistada por Garaño & Pertot (2002) manifestó "Hoy, cuando voy a la biblioteca a buscar libros, me parece raro que los chicos se sienten en cualquier lado, hasta (me parece raro) yo poder ir y sentarme en cualquier lado, y sin papeles de entrada" (Entrevista de Garaño & Pertot a Patricia Monzón, circa 1999).

Según Rancière, el ordenamiento que jerarquiza al mundo sensible común puede ser reconfigurado cuando aparece "la política", a saber, el juego de prácticas guiadas "por la presuposición de la igualdad de cualquiera" (Rancière, 2014, p. 17). Este juego es la emancipación, donde aquellos que no tenían parte y que no eran reconocidos como iguales deciden mostrar activamente su igualdad ante los demás, en la escena pública. Este desplazamiento de los cuerpos y los espacios desordena los modos de distribución de representaciones, imágenes y sentidos, hace ver y escuchar lo que estaba vedado. Según esto, los regímenes que crean una visibilidad de lo verdadero, que prescriben y enseñan lo que sería adecuado para el reparto, pueden ser debilitados por medio de estrategias de

resistencia que fabrican otro tipo de imágenes, modos de ver y formas de subjetividad. Que desarticulan esa focalización que somete e individualiza al sujeto cuya atención fue dirigida. Según Garcés, se trata de la conquista colectiva de las miradas, para ver no sólo el mundo que pusieron al frente, sino "el que hay entre nosotros" (Garcés, 2009, p. 14). Esta emergencia de nuevos disensos tiene valor estético, puesto que la estética es inseparable de "la política" como creación de un nuevo mundo común sensible.

¿Cómo las dinámicas en torno a ADS pudieron interferir en el ordenamiento sensible del régimen escolar? Creando lazos de comunicación y aprendizaje colectivo que lograran quebrar esas barreras entre espacios, géneros, promociones y creencias erigidas por las autoridades. Uno de los métodos de redistribución de lo sensible de los jóvenes fue generar diálogos intergeneracionales, donde alumnos de distintas promociones participaron en la revista para, entre otras cosas, garantizar su continuidad.

Otro método fue el "desorden", tan satanizado en los discursos oficiales y escolares, que apareció en sus formas más creativas y productivas, a modo de una "política" de reconfiguración sensible de los espacios cotidianos del CNBA. Con la "militancia del quilombo" (según una exalumna consultada) los jóvenes se resistieron a la formación de esa subjetividad acorde a las políticas estatales.

También, el ejercicio de creación de imágenes que nutrieron generosamente cada número de la revista, produjo un flujo imaginativo colectivo por fuera de los canales de expresión establecidos, que pudo reconfigurar lo visible al permitir ver aquello que en otro caso no tendría razón para ser visto. Esto fue producto de una voluntad colectiva de emprender algo propio, que implicó aprendizajes sobre las relaciones, las materialidades, las formas de circulación y las connotaciones políticas de estos gestos iniciáticos, entre otros. De ADS se destaca la creación de un repertorio visual que sentó una declaración política contra esas representaciones "heredadas" que fueron posicionadas como adecuadas, respetadas y sagradas por la autoridad. Prácticas iconoclastas, vandálicas, profanas y gráficas de ese tipo constituyeron la revista y generaron dentro de los alumnos una nueva comunidad del sentir. En la Argentina de ese momento, los artistas también desafiaron el reparto sensible del régimen militar, por medio de imágenes que escaparon de esas narrativas que pretendieron simplificar las sensibilidades públicas y privadas. El arte también contrarrestó el efecto de percepticidio al sacudir los marcos de cognición establecidos y al desocultar otros sentidos sobre lo que acaecía en el país.

Por último, los lazos de amistad, las pasiones juveniles y el deseo de pasarla bien fueron tanto causas como efectos de la contravisualidad estudiantil. La alegría, el humor, la indisciplina y el disfrute fueron pulsiones que aparecieron continuamente en los testimonios de los exalumnos y en el carácter de sus producciones, como motores fundamentales de la acción estudiantil. Es importante remarcar que el régimen buscó normativizar las relaciones afectivas y las emociones, promocionando formas adecuadas de sentir y expresar. Todo lo que no encajó en ese reparto hizo parte de "la más neta ortodoxia hippie" y de "lamentables demostraciones de mal gusto", según el Director del colegio, en esa época (Garaño & Pertot, 2002, p. 82). El empeño de los jóvenes por defender sus formas de disfrute y encuentro en medio de la represión fue el motor de estas experiencias, pero también fue el factor cohesivo que dio continuidad al ejercicio colectivo, como recuerda otro exalumno:

¿Cual era la función de ADS? Comunicarse, establecer vínculo, contactarse con el otro, dialogar, darse cuenta que el otro comparte el sentimiento, era eso, nada más ¡Ni menos! Porque es difícil compartir el sentimiento cuando uno no puede hablar y en un marco de supuesta estricta disciplina. Entonces todo lo que hacíamos los que colaborábamos en esa revista era compartir el sentimiento. Vos pensá que en las horas libres, había que estar en silencio (…) ¡Y en realidad a uno no le gusta quedarse callado! Porque tiene al lado al amigo y quiere hablar con el amigo, entonces como le gusta hablar con los amigos, hace una revista, y en ella pone los chistes que no les puede contar,

porque nos hubiéramos reído mucho en esa hora, y no me quiero perder de reírme, porque tengo quince años y a los quince me gusta reírme, y pones los chistes en la revista y nos reímos afuera, porque a mí nadie me va a obligar a que no me ría. (Entrevista de Garaño & Pertot a Gustavo Rapaport, circa 1999)

Contra el régimen disciplinario que fue parte de un dispositivo de poder que -en el marco del "reordenamiento" del CNBA- pretendió modificar las conductas y moldear a los alumnos, este grupo de alumnos se volcó a la militancia de la indisciplina. Desde la resistencia del "quilombo", los jóvenes se negaron a ser incluidos en el espacio dispuesto para ellos, "desordenaron" el reparto de los espacios y los sentidos, y construyeron un nuevo lugar donde sí quisieron estar.

Referencias

Garaño, S., & Pertot, W. (2002). La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Garcés, M. (2009). Visión periférica. Ojos para un mundo común. Arquitecturas de la mirada. Cuerpo de Letra., 77-95.

Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. IC – Revista Científica de Información y Comunicación., (13), 29 – 65. Recuperado a partir de http://icjournal ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/358/313

Pineau, P. (Dir). (2014). Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945). Buenos Aires: Teseo.

Rancière, J. (2014). El reparto de lo sensible. Estética y política. Buenos Aires: Prometeo. Artículos de ADS

Tradición. No invoquemos tu nombre en vano. (1982). ADS, (16), 6–9. Recuperado a partir de https://aristocratasdelsaber.org/alta/ADS-16.pdf

Un chao que no es despedida. (1980). ADS, (9), 5. Recuperado a partir de https://aristocratasdelsaber.org/alta/ADS-09.pdf

La educación emocional en Uruguay y su vínculo con el juego

The Emotional Education in Uruguay and its link with play

Camilo Rodríguez[24]

Palabras clave: Educación, Emociones, Juego.

1. La educación emocional en Uruguay dentro de la historia reciente

El avance del discurso de la educación emocional en el contexto educativo uruguayo coincide con los procesos que se desarrollan a nivel internacional y regional, y puede ser analizado, siguiendo lo mencionado por Ilouz (2012), como una lógica de producción vinculada al "capitalismo emocional".

Dentro del ámbito educativo uruguayo, este avance fue mencionado por Presa (2019) en un artículo titulado "La educación emocional: ¿una moda que incomoda? Entre la tendencia y la crítica". Como sugiere su título, la autora destaca que, aunque la educación de las emociones tiene raíces y referencias históricas, actualmente está experimentando un fuerte impulso que encuentra resistencias, y está vinculado a la moda del momento. Efectivamente, a partir de diferentes hechos y documentos producidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se puede identificar que la preocupación por la educación emocional ha ingresado en la agenda educativa uruguaya, lo que ha propiciado la generación de diferentes políticas. Según el informe publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en 2015, las pruebas PISA han incorporado la evaluación de habilidades socioemocionales desde 2006. Asimismo, en este mismo informe se especifica que los resultados de las pruebas PISA correspondientes a 2012 en Uruguay habrían señalado que "las habilidades socioemocionales —principalmente el control de la ansiedad y el autoconcepto— tienen un efecto significativo sobre el desempeño académico" (INEEd, 2017:118).

En este marco, y atendiendo a la cronología de aparición, nos interesa resaltar dos documentos difundidos por la ANEP. El primero es el ensayo académico titulado "¿Educar las emociones en el aula?" de la Mtra. Claudia Palla, publicado en diciembre de 2015 en el portal Uruguay Educa de la ANEP. El segundo es el texto publicado por la secretaría general de la OCDE en marzo de 2016, titulado "Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales". Ambos documentos marcan un momento importante de producción y estructuración de la temática en el ámbito local y resultan pertinentes ya que, en ambos, las prácticas lúdicas aparecen como un posible recurso a ser utilizado dentro de la educación emocional.

En noviembre de 2016, el INEEd creó el "Observatorio socioemocional" con el objetivo de promover la colaboración entre diferentes experiencias de evaluación e intervención en educación socioemocional. Dentro del espacio web del observatorio, se encuentran disponibles registros de diferentes experiencias desarrolladas en Uruguay en relación a la temática, así como un conjunto de documentos presentados como marco de referencia para pensar y proyectar la educación en el país. Además del documento de la OCDE de 2016, se hace referencia a modelos de universidades norteamericanas y brasileñas, pero en primer lugar se coloca el marco ofrecido por la Fundación Botín de España.

Según los datos proporcionados por Martín Rebour, gerente de formación del Plan Ceibal, a La Diaria, la Fundación Botín, en colaboración con otra organización civil española llamada "Emocionarte", ha estado implementando políticas relacionadas con la educación emocional en

[24] Docente efectivo grado 2, dentro del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio del Instituto Superior de Educación Física- Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: Camilo.rodriguez.ur206@gmail.com

Uruguay desde 2016 (Rebour, 2019: 1). Rebour menciona que las primeras intervenciones se dieron a pedido de las instituciones y tuvieron un costo para ellas. Aun así, se destaca que cubrieron 23 centros educativos del país, llegando a unos 7.000 estudiantes. A partir de mayo de 2018, la Fundación Botín y el Plan Ceibal se unieron para desarrollar el programa Educación Responsable. Este último fue creado por la Fundación Botín, en conjunto con la Universidad de Cantabria (España) y la Universidad de Yale (EE. UU.). Según el artículo "Educación Responsable" publicado por el INEEd se destaca que, desde su creación de este programa en 2006, "funciona en más de 280 centros educativos en España, Uruguay y Chile, y ha alcanzado a más de 10.000 docentes y 70.000 niños y adolescentes". Los objetivos de Educación Responsable están específicamente vinculados a la implementación de políticas de educación emocional.

A partir de 2018, en conjunto con el Plan Ceibal de Uruguay, se comenzó a implementar una propuesta que incluyó la capacitación de docentes, así como el abordaje de estrategias específicas con estudiantes y la evaluación y monitoreo de dichas políticas. El marco estructurante de dicha intervención vino dado por los documentos producidos desde la Fundación Botín, aunque, como declara Rebour a La Diaria, los mismos fueron adaptados al léxico y al contexto uruguayo: "estaba cargado de referencias españolas que fueron adaptadas a la tradición uruguaya. Asimismo, se adaptó la forma de evaluación del programa: se aplicará en un grupo de muestra al que se seguirá durante tres años para ver sus progresos" (2019: 3). Resulta pertinente mencionar para nuestro abordaje que, además de las constantes referencias a lo lúdico y el juego dentro de las propuestas manejadas por La Fundación Botín, dentro del paquete de recursos presentados por el Plan Ceibal para el 2023 se incorporan también los videojuegos como una posibilidad más para el abordaje de la educación emocional en el país.

Desde 2016, la ANEP ha desarrollado varios espacios de formación sobre educación emocional en Uruguay, publicado documentos teóricos sobre la temática y también ha acompañado y difundido actividades de capacitación desarrolladas por organizaciones no gubernamentales. Con respecto a este último punto, es importante destacar la guía "Siento luego aprendo", generada por la organización civil Gurises Unidos en 2018. Esta publicación fue organizada por Gurises Unidos en conjunto con la fundación norteamericana ReachingU, en el marco de un proyecto educativo desarrollado en Uruguay entre ambas instituciones durante los años 2016 y 2017. En particular, la guía tiene como objetivo proporcionar herramientas a los docentes para el abordaje de la educación emocional. Según el artículo "Fortaleciendo habilidades socioemocionales en las prácticas educativas" publicado en la web de la organización, la propuesta actualmente cuenta con "1200 equipos de centros educativos de todo el país formados en esta temática". Además, como se puede identificar en la web, el material ha sido utilizado como marco referencial en diferentes trabajos, y los cursos asociados a la temática se han brindado en diferentes centros educativos públicos y privados dentro del territorio nacional. En este sentido, la guía nos parece un importante insumo para analizar el abordaje de la educación emocional en Uruguay. Asimismo, el juego aparece como una estrategia recurrente dentro de las dinámicas sugeridas dentro del documento orientativo, lo que lo convierte en un elemento medular para nuestro análisis.

Por otra parte, dentro de las publicaciones generadas específicamente por la ANEP, también nos interesa resaltar la guía elaborada por el organismo a principios del 2021, denominada "Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales-psicoafectivos en el proceso de inicio del Ciclo Educativo 2021". Dentro de estos lineamientos, se destaca el valor de la institución educativa en lo que se refiere a la estabilidad y sostenimiento "socioemocional" de las/os estudiantes, y el potencial que tiene el abordaje de estas dimensiones para el aprendizaje de los contenidos escolares. En este sentido, la guía recomienda "propiciar un clima de bienestar emocional" dentro de la institución, ya que se entiende que "los aspectos psicoafectivos socioemocionales son relevantes, pues atraviesan y determinan significativamente los procesos educativos" (ANEP, 2021: 10). Es un elemento central para la temática de nuestra investigación que

una de las primeras acciones sugeridas por la guía a las/os docentes se refiera al desarrollo de actividades "lúdico-recreativas", ya que posibilitarían la expresión de las emociones:

Priorizar, en el proceso de inicio, las actividades que involucren lo expresivo de forma integral, (expresión plástica, corporal, musical, por el lenguaje) y lo lúdico-recreativo. Esto posibilita no sólo expresar, sino también canalizar y tramitar emociones afianzando el vínculo entre adultos, referentes y pares. (ANEP, 2021: 11)

Por último, como un aspecto relevante que destaca el progreso de la educación emocional en Uruguay y otorga importancia al proyecto que buscamos desarrollar, es menester mencionar que en agosto de 2021 un grupo de profesionales, en colaboración con representantes políticos, presentó una propuesta al parlamento uruguayo para la creación de una ley de educación emocional. Esta comisión, compuesta por la magíster Carmen Albana Sanz, la profesora Analía Olivera, el doctor Edgardo Ettlin y la psicóloga Magela Grisoni, fue recibida en octubre de 2021 por la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes, y actualmente el proyecto se encuentra en fase de evaluación.

2. Tensiones en torno a la educación emocional y el juego

En Argentina, un país que ha estado a la vanguardia en relación a la producción de discursos sobre la temática, la promulgación de leyes y la implementación de programas de educación emocional ha generado posicionamientos críticos tanto desde el ámbito académico como político. En relación a este último ámbito, se destaca el informe generado por Feldfeber,

Caride y Duhalde (2020) en el marco de la Secretaría de Educación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). En el mismo, se visibiliza que la confederación se ha manifestado contraria a los proyectos de Ley de Educación Emocional en su país, por entender que se vinculan con modelos sociales como el neoliberalismo y el neoconservadurismo, a partir de los cuales se pretende dar respuestas individuales a los problemas sociales, donde se promueve la meritocracia como modelo de superación individual y se exacerba la competencia, en un contexto donde la educación es pensada desde una perspectiva mercantil. Particularmente, resulta pertinente para nuestro proyecto que, desde el informe, se cuestione la ley de educación emocional, mientras que, por otra parte, se valore el abordaje del juego en su vínculo con las emociones: "resuena más a un disciplinamiento temprano en lugar de trabajar con el juego y las emociones que nunca estuvieron ausentes de la educación temprana" (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020: 69).

Desde el ámbito académico argentino también se han realizado valoraciones similares. Tanto Abramowski (2018) como Southwell (2021) identifican que el avance del discurso de las emociones sobre el sistema educativo mantiene importantes vínculos con las lógicas del neoliberalismo y que las mismas "se entroncan claramente con la tradición más conservadora de la educación moral escolar" (Southwell, 2021: 12). Desde la perspectiva de estas autoras, las preocupaciones por la formación moral, presentes desde antaño dentro de la educación, se camuflan en los discursos psico-emocionales, y los mismos mantienen fuertes connotaciones disciplinantes y normalizadoras. Es en este punto donde Abramowski (2021: 10) sostiene que los imperativos morales de la escuela no se retraen ni abandonan, sino que emergen en una "reconfiguración emocionalizada".

Desde estas perspectivas críticas se sostiene que la educación emocional pretende instrumentalizar las emociones para que los individuos se adapten mejor a lo establecido, suprimiendo toda posibilidad de crítica o cuestionamiento de lo existente. Además, se observa que, si bien las perspectivas de educación emocional proponen una conexión con las emociones internas de cada individuo mediante la idea de autoconocimiento y la premisa de conectar con las "auténticas emociones" de cada uno, luego, a través de los lineamientos de la educación emocional, se dictaminan mecanismos de regulación sobre los estudiantes que no permiten el abordaje de todas las emociones emergentes. En este punto, Abramowski (2020:149) sostiene que muchas de las

perspectivas de educación emocional no están interesadas en algunas emociones como las "difíciles", "confusas", "precarias", "feas", "inesperadas": "No quieren saber nada con la bronca, la indignación, la vergüenza, el asco. No quieren saber nada de las emociones que movilizan, que juntan, que cuestionan, que irrumpen y se salen de lo esperable y establecido". En este sentido, se señala que las actividades propuestas desde la educación emocional limitan y encauzan los sentimientos y pensamientos posibles de ser enunciados, así como los modos de realizarlos, reproduciendo modelos que tienden a promover los valores de la cultura dominante.

Por último, en cuanto a la relación entre juego y educación, a partir de los trabajos en profundidad de Brougère (2020), se puede observar que el ingreso del juego como una posible actividad educativa se produjo a partir del siglo XVIII, con el advenimiento de la modernidad y las nuevas formas de concebir a la infancia, sobre todo a partir de la producción de enunciados vinculados a las corrientes románticas francesas y alemanas. Brougère (2020) menciona que estas nuevas formas de concebir a la infancia son las que dieron marco de posibilidad para que el juego pudiera ser pensado como una práctica educativa. Sin embargo, dentro de este proceso, la incorporación del juego como una actividad educativa dentro de los programas escolares se produjo a partir de la segunda mitad del siglo XX. A su vez, se identifica que las perspectivas para pensar el juego son variadas y difusas, donde en la mayoría de los casos, el juego ingresa como una herramienta para enseñar otro contenido.

Esta idea de pensar al juego como herramienta educativa ha sido duramente cuestionada por Scheines (1998), quien sostiene que se trata de una perspectiva "reaccionaria" y "conservadora" que pretende transformar la vieja expresión "la letra con sangre entra", por "la letra con juego entra". La autora da cuenta de cómo en la actualidad, producto de las lógicas de un sistema económico y social que promueve el pragmatismo y la adecuación a sus moldes, el juego se convierte en algo eminentemente útil, donde "bajo la consigna: el que juega gana, el juego es asimilado al sistema" (Scheines, 1998: 13).

En la misma línea, Rodríguez Giménez (2010), quien ha investigado en profundidad los procesos de educación del cuerpo, sostiene que ciertos dispositivos pedagógicos han reducido el juego a mero instrumento motivacional, utilizándolo para lograr una mayor eficiencia y eficacia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el autor sostiene que si en el juego, como hemos mencionado, algo de lo pulsional "desborda a lo domesticado", esta no puede ser una práctica que se encuentre del lado "de lo institucionalmente organizado, ni del lado de lo imaginariamente establecido; ocupa allí, y en relación con esas instancias, la posibilidad del acontecimiento, la posibilidad de poner en jaque la estructura del dispositivo al que se enfrenta" (Rodríguez Giménez, 2010: 6).

3. Consideraciones de cierre

Con este trabajo, buscamos analizar algunos eventos dentro de la historia reciente de la educación en Uruguay que evidencian el avance del discurso de las emociones, así como establecer perspectivas críticas para reflexionar sobre este proceso. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación en fase inicial que tiene como objetivo explorar los discursos relacionados con la educación emocional promovidos por la ANEP en Uruguay durante el período de 2015-2023. Específicamente, nos interesa identificar el lugar que se le asigna al juego dentro de estas perspectivas en el ámbito educativo uruguayo.

A partir de un trabajo de indagación primaria hemos identificado que, en el marco de desarrollo y auge de la temática en la región, las propuestas de educación emocional han sido duramente cuestionadas por diferentes actores tanto en el ámbito académico como político. Estas críticas se fundamentan en el fuerte sesgo ideológico, normativo y disciplinante de dichas políticas, así como en su carácter instrumentalista y su capacidad para limitar las formas y modos de sentir y expresar, entre otros factores.

Además, al realizar una revisión superficial de los documentos promovidos por la ANEP para abordar la educación emocional en el país, se puede observar que el juego aparece en repetidas ocasiones como una vía para llevar a cabo estas propuestas. En relación a este hecho, se destaca que desde el ámbito educativo se han realizado valoraciones críticas sobre el abordaje del juego dentro del ámbito escolar, argumentando, entre otras cosas, que se lo convierte en un instrumento para otros fines. Asimismo, en relación a la relación entre juego y emociones, dentro de la bibliografía consultada, también se pueden identificar numerosos trabajos que consideran las prácticas de juego como un medio a través del cual los seres humanos pueden experimentar emociones. No obstante, en principio, no se especifican las implicancias que esto tendría para reflexionar sobre la educación en general.

Referencias

Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos (pp. 145-151). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Brougère, G. (2020). Juego y Educación. Buenos Aires : Prometeo Libros.

Feldfeber, M., & Caride, L., & Duhalde, M. (2020). Privatización y mercantilización educativa en argentina formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de cambiemos (2015-2019). Buenos Aires : CTERA

Illouz, E. (2012). Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo. Buenos Aires: Kats.

Rodríguez Giménez, R. (2010). Cuerpo y juego: ese acontecimiento que la pedagogía no deja de funcionalizar. Ponencia en el panel "Cuerpo y Juego" de la Jornada Científica Regional 16 "Tiempo de cambio. Psicoanálisis y Educación en la interdisciplinar", organizada por la Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica (AUDEPP), en Montevideo, 23 y 24 de julio de 2010.

Scheines, G. (1998). Juegos Inocentes, juegos terribles. Buenos Aires: Eudeba.

Southwell, M. (2021). Sensibilidades, pasiones y emocionalidades: tres concepciones en las que se sitúa el discurso político-educativo. In E. Treviño (Ed.), La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina (pp. 261-275). Veracruz: Universidad Veracruzana.

Mesa 9: Sujetos, cuerpos y subjetividades

Música, cuerpos y movimiento: los concursos escolares de rondas escolares y las clases de Educación Física en Argentina de principios de siglo XX

Music, bodies and movement: school competitions and physical education classes in Argentina at the beginning of the 20th century

Antonella Bertolotto[25]
Eduardo Galak[26]

Palabras clave: Rondas Escolares – Educación Física – Música – Técnicas corporales – Enrique Romero Brest

Resumen
El objetivo de esta investigación es indagar la propuesta pedagógica de las "rondas escolares", una iniciativa de Enrique Romero Brest como parte de su Sistema Argentino de Educación Física, especialmente durante la década de 1910, a partir de analizar el libro "Elementos de Gimnástica Fisiológica" de 1911 y la Revista de la Educación Física y el Monitor de la Educación Común de la misma época. Se tiene como hipótesis que dicha propuesta musical es original, no solo para la Educación Física, sino para la educación en general de la época, siendo uno de los primeros intentos dentro del Sistema Educativo por usar la música para desarrollar movimientos de gimnasia. A su vez, es interesante la articulación de técnicas musicales con técnicas corporales, en una propuesta metodológica de gimnasia para las infancias que encierra potentes discursos sobre educación física y educación moral.

Ritmo, armonía y movimiento

¿Cómo educar los cuerpos a través de la música? ¿Cómo congeniar las técnicas de movimiento artísticas con las de los ejercicios físicos? ¿Cómo concebir una cultura física que encarne la gimnasia, el juego y la danza? Estas son algunas de las preguntas a las que parecería responder la propuesta pedagógica de las "rondas escolares", una iniciativa de Enrique Romero Brest dentro de su Sistema Argentino de Educación Física, especialmente durante la década de 1910.

En 1911 Romero Brest publica el libro de "Elemento de Gimnásticas Fisiológica", en el que aparecen ocho rondas escolares: la Ronda del Carpintero, de los Bomberos, de los Juegos, del Marinero, del Trigo, de la Avena, del Lobo y del Curtidor. Menos las últimas cuatro rondas, todas ellas vuelven a ser publicadas poco tiempo después en la Revista de la Educación Física, en los números 4º, 5º, 6º y 7º del año 1912, en respuesta a la realización de los "Concursos internos de Clases Modelo en Rondas" organizados por el Consejo Nacional de Educación para los grados de 1º y 2º de la Capital Federal de la Provincia de Buenos Aires en julio de ese mismo año. A su vez, dentro la Revista se encontraron dos rondas escolares que no figuran en otras obras de Romero Brest: "A Jugar" (1909: 208-209) y "Las faenas del labriego" (Rojas, 1909: 330-332).

Las rondas escolares según el Sistema Argentino son clases fisiológicas adaptadas a las infancias, donde por medio de "ejercicios especiales agrupados en forma de ronda y acompañados de cantos" (Romero Brest, 1911: 506), se proponen lograr objetivos higiénicos, educativos, estéticos, fisiológicos y psíquicos. La propuesta pone al docente en un lugar central, con el objeto que las desarrollen metódicamente bajo la voz de mando, quien debe expresar "claramente la naturaleza del

[25] CONICET/UNLP - CEPEC/IdIHCS, La Plata, Argentina. Correo electrónico: antob1996@hotmail.com
[26] CONICET/UNLP - CEPEC/IdIHCS, La Plata, Argentina. Correo electrónico: eduardo.galak@unipe.edu.ar

ejercicio a ejecutarse" (Romero Brest, 1911: 507). De esta manera, ningún movimiento es "libre", sino que cada uno de estos está estipulado de antemano -marcadas en detalle en cada ronda-, siendo el o la docente quien se encarga de dar las indicaciones de cuándo, cómo y dónde realizar cada movimiento. La estructura de la puesta en práctica de estas rondas responde siempre a un mismo esquema: todas las clases de rondas deben durar 20 minutos y están compuestas por tres momentos: uno en el que se deben desarrollar marchas lentas, con evoluciones variadas, que irán de poco formando un círculo, seguido de otro que es en el que se realizan los movimientos de la ronda propiamente dicha. Para el desarrollo de este segundo momento es necesaria la canción, los movimientos –en su mayoría manteniendo un círculo- y el canto de las infancias. Según se prescribe, el canto debe estar asociado a la ronda y ningún movimiento gimnástico debe ser practicado cantando, sino que debe hacerse en los momentos en que se marcha o excepcionalmente cuando se hacen paso de trote a ritmo muy lento. De esta manera, los movimientos desarrollados deben ser lo "suficientemente intensos para que produzcan efectos reales: caso contrario, la ronda se convierte en un juego de pasatiempo, sin valor higiénico y educativo apreciable" (Romero Brest, 1911: 507). Por último, un tercer momento de finalización, en el cual se hacen marchas lentas y una serie de repeticiones de respiraciones profundas. Un detalle a considerar y que denotada el interés por metodizar esta innovadora propuesta corporal de movimiento, es que para cumplir eficazmente sus objetivos, se señala que estas clases deben ser alternadas con las clases infantiles de efectos correctivos y excitantes.

Otro aspecto a destacar es que las rondas están generalmente acompañadas de una imagen, salvo en las rondas del año 1909 y en la "del Lobo", que grafica el movimiento, ya sea en su generalidad o invidualidad. Las fotografías registran un movimiento montado, ficcionado para la cámara, para que sea pedagógico, fijado temporal y espacialmente. De esta manera, al comparar las rondas publicadas en el libro con las que figuran en la Revista puede observarse una serie de diferencias entre ellas. En su mayoría, responden a las indicaciones estipuladas para que realicen las maestras, a la cantidad de repeticiones de estrofas, a la letra de las canciones, al lenguaje utilizado para la explicación de los movimientos y a la cantidad y tipo de imágenes utilizadas. La cuestión en torno al lenguaje y a las imágenes que aparecen en unas y en otras no parecen detalles menores, sino que responden a los objetivos de cada una de estas publicaciones (Aisenstein, 2006). La Revista pretendía ser el órgano difusor sobre un discurso científico-pedagógico de la Educación Física para el Instituto Nacional que Romero Brest dirigía. Por lo tanto, las rondas escolares que allí se publicaron tenían un mayor desarrollo en la explicación de los ejercicios que debían realizar los educandos. Como un manual dirigido directamente a docentes ya con cargo designado y en ejercicio laboral, el lenguaje utilizado era más técnico, pretendiendo para sí una profesionalización del campo y un acercamiento hacia el discurso científico. En lo que respecta al tipo de imágenes utilizadas, se puede inferir en que todas ellas son fotografías de las infancias realizando cada uno de los ejercicios propuestos en las distintas rondas, siempre al aire libre en el patio de la escuela de aplicación del Instituto y sin ningún tipo de material. En alguna de ellas, de fondo o al costado, figura la que se supone que es la maestra. Se tratan en su mayoría de fotografías sacadas a infancias femeninas -menos en la ronda del "El Marinero"- en la que se las muestra en grupo. En este sentido, la demostración de lo grupal puede pensarse como sinónimo de uniformidad, homogeneidad y armonía de los cuerpos en movimiento, percibiendo, de esta manera, al movimiento en su generalidad.

En cambio, en "Elementos de Gimnástica Fisiológica" se utiliza un lenguaje menos técnico -aunque tampoco vulgar o coloquial- y figuran mayores indicaciones para las docentes. Con respecto a las imágenes utilizadas, algunas son las mismas que las que figuran en la Revista, pero en su gran mayoría difieren. Al igual que en la Revista, las feminidades son las elegidas para ser fotografiadas, con la diferencia de que a las imágenes grupales aquí utilizadas se le suman registros individuales puestos a su lado, como una forma de individualizar el movimiento y mostrarlo más en específico, más analítico. En los casos en los que no están las fotografías individuales, son utilizadas solamente

imágenes grupales, pero siempre con menos integrantes de los que figuran en la Revista. De esta manera, no solo se logra mostrar el movimiento en su conjunto, en su generalidad, sino que también se intenta fijar la mirada para percibir específicamente el movimiento señalado a realizar. La consigna en el diálogo entre texto e imagen pareciera que se debe ver (saber) cómo es el movimiento para poder enseñarlo y corregirlo.

Para finalizar, otro aspecto a destacar es que si bien los ejercicios gimnásticos propuestos en estas rondas responden a movimientos dentro del Sistema Argentino con fines higiénicos, fisiológicos, educativos, estéticos y psíquicos. También son movimientos que dan cuenta de una imitación del trabajo/oficio que está narrando la letra de la ronda. Como si el canto, la música y los movimientos tuvieran también el objetivo de teatralizar –a modo
de cuento, con tonos alegres y heroicos– las actividades que realiza el carpintero, el bombero, el marinero, el jornalero que trabaja en la curtiembre, el labriego en la faena, el campesino que siembra, cosecha y muele el trigo y el que trabaja con la avena también. Con lo cual las letras de la mayoría de las canciones pueden interpretarse como una forma de introducir a las infancias en el mundo del trabajo, mostrándoles por medio de la música y del movimiento las distintas actividades laborales que requería el modelo agroexportador argentino dominante de ese momento. Sin embargo, no todas las rondas estaban destinadas específicamente a un fin pragmático de formación para la vida adulta del trabajo: también estaban aquellas destinadas a la recreación, al divertimento y al juego, como “A Jugar”, “los juegos” y “El Lobo”.

Los “Concursos internos de Clases Modelo en Rondas”

Las iniciativas de Romero Brest respecto de las rondas escolares trascendieron los muros del Instituto de Educación Física que dirigía cuando el Consejo Nacional de Educación organizó en julio del año 1912 los “Concursos internos de Clases Modelo en Rondas” para los grados de 1º y 2º de la Capital Federal de la Provincia de Buenos Aires. Esta iniciativa surgió a raíz de la falta de innovación en cuanto a la enseñanza de las rondas escolares ya que desde el año 1906 “se venían enseñando las mismas rondas: La avena, El lobo, El chacarero, El gusanito, El zapatero, Sobre el puente y El conejito y por lo tanto la repetición diaria y anual provocó cansancio por la falta de variedad” (Sarverry, 1912: 72). Para este evento se invitaron a que participen como espectadores a docentes, dirigentes y estudiantes de diversos turnos y escuelas, como un medio de aprovechamiento para ellos y ellas. Estos concursos contaban con un jurado y las rondas elegidas serían publicadas en la revista Monitor de la Educación Común, para poder brindarles a los y las docentes de forma efectiva y federal “nuevo material de enseñanza, aceptando con claridad el concepto moderno que los eminentes educacionistas pregonan: «Enseñar deleitando con esfuerzo propio»” (Sarverry, 1912: 73).

Como consecuencia de la realización de estos concursos es que en ese mismo mes Romero Brest pública en la Revista de la Educación Física, bajo el título de “Rondas escolares” (1912: 165-168), una explicación y argumentación científica, racional y educativa de la utilización de las rondas escolares dentro de las clases de Educación Física para las infancias. En este sentido, cree oportuno recordarles a los y las docentes que las rondas escolares no deben contribuir a una tendencia exhibicionista de la cultura física, sino que deben responder a los principios fisiológicos propios de la aplicación de las clases de ejercicios físicos y que no son otra cosa que “una clase racional aplicada a los niños de corta edad, con el objeto de hacer la enseñanza agradable y sencilla, al mismo tiempo que con el fin de asociar de una manera fácil, el canto, considerado como agente de respiración intensa y educativa a la gimnasia infantil” (Romero Brest, 1912: 166).

Además de este escrito, en ese mismo año 1912 se publicaron en la Revista otros artículos acerca de las rondas de “El Carpintero”, “Los Bomberos”, “Del juego” y “El Marinero”. Esta iniciativa puede leerse en varios sentidos conectados entre sí que responden a una forma de garantizar cierta uniformidad en el discurso científico-pedagógico con respecto a la utilización de las rondas

escolares y, con esto, seguir legitimando su propuesta pedagógica bajo el Sistema Argentino de Educación Física.

Esta iniciativa un año más tarde, en 1913, es ratificada por el Inspector de Educación Física de ese momento, Manuel L. Gordon, quien destacó las rondas del Carpintero, Los Bomberos y la de los Juegos se llevaron a cabo en el concurso, haciendo un reconocimiento mayor a la de "El Carpintero" porque "propone al niño en sus estrofas el trabajo de ese oficio" (Gordon, 1913: 25).

Conclusiones

La propuesta musical de Enrique Romero Brest es original, no solo para la Educación Física sino para la educación en general. Si bien era una práctica común que comenzarán a brotar himnos de instituciones o sobre hecho y fechas significativas, lo cierto es que en el caso de las rondas escolares son uno de los primeros intentos dentro del Sistema Educativo por usar la música para desarrollar movimientos de gimnasia.

Un punto relevante de esta historia sobre esta articulación de técnicas musicales con técnicas corporales es que no se disponen datos de cómo se interpretaba la música de las partituras en las clases. Por la época en la que se proponen, se tiene por hipótesis de que eran interpretadas en piano en vivo durante las mismas, pero no se disponen de registros escritos o fotográficos de esa instancia, más allá del alquiler o compra de ese instrumento.

Otro aspecto importante sobre los usos de estos ritmos en clases de Educación Física puede verse en el hecho de que la mayoría de las rondas escolares se encuentran compiladas en "Elementos de Gimnástica Fisiológica", un libro de 1911 que fue reeditado en 1939 como "Planes Tipos de Clases Fisiológicas de Ejercicios Físicos y Rondas Escolares (Sistema Argentino), con Enrique Romero Brest como autor, pero ya firmando como ex-director del Instituto (Buenos Aires: Librería del Colegio). Este texto es definido por Romero Brest como un "folleto, que contiene las clases modelos de ejercicios físicos" (1939: 8) que se pueden ampliar en "Elementos…", y que deben funcionar como "tipos fundamentales", siendo potestad de los profesores su modificación y ajuste a sus clases. Más allá de eso, se trata de un texto de 132 páginas, casi un tercio de las 301 páginas que ocupa "Elementos…". Se presupone que esta reducción se centró en convertir la obra original en una suerte de manual, que, sin pretender prescribir, circulase más fácilmente entre los y las docentes. Inclusive, se reprodujo una pequeña publicación de 8 páginas, titulada "Rondas escolares: álbum de música que contiene siete rondas escolares, para alumnos menores de 10 años" (Buenos Aires: Cabaut, 1939), en la que solo se divulgaban las partituras, lo cual se entiende era para que sea usado por el músico que interpretaría la melodía en vivo.

Ritmo, armonía, movimiento, técnicas. Todos estos conceptos son usados, con acepciones particulares, por parte de la música como arte de la gimnasia como Educación Física. La articulación de música y ejercicios físicos posibilitó una conjunción llamativa del Sistema Argentino de Educación Física propuesto por Enrique Romero Brest. Sin embargo, si bien era una propuesta pedagógica original y atractiva, como en otros aspectos de la historia de este método oficial, no trascendió significativamente por fuera de las tareas que desarrollaba el propio Romero Brest o sus discípulos.

Referencias

AA.VV. (1909). Juego de rondas: A Jugar. Revista de la Educación Física, 1(3), 208-209.

Aisenstein, Á. (2006). La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960. [Tesis Doctoral, Universidad de San Andrés]. http://hdl.handle.net/10908/11165.

Galak, E. (coord.) (2023). Breves ensayos sobre cuestiones de Educación Física. Relecturas de Enrique Romero Brest. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Gordon, M. L. (1913). Rondas escolares. Revista de la Educación Física, 5(1), 21-27. Luzuriaga,

HP (1912). Los Bomberos (Ronda). Revista de la Educación Física, 4(5), 243-251.
Revista de la Educación Física, Buenos Aires, 4 (nº4 ,5 ,6 y 7) año 1912. Rojas, M. (1909). Las faenas del labriego (ronda para 2º grado). Revista de la Educación Física 1(5), 330-332.
Romero Brest, E. (1911). Elementos de Gimnástica Fisiológica. Buenos Aires: Librería del Colegio S.A.
Romero Brest, E (1912). Las rondas escolares. Revista de la Educación Física, 4(4), 165-168.
Sarverry, D. (1912). Concursos de clases modelos en rondas, para los grados 1º y 2º. Revista de la Educación Física, 4(2), 72-73.

La educación sexual y emocional en la sexología de Florencio Escardó (Argentina, mediados del siglo XX)

Sex and emotional education in teh exology of Forencio Escardó Sex and emotional education in the sexology of Forencio Escardó (Argentina, mid-20th century)

Pablo, Scharagrodsky[27]
Santiago, Zemaitis[28]

Palabras claves: Educación sexual - Florencio Escardó - Sexología

Introducción

Florencio Escardó (1904-1992) fue un médico pediatra y sanitarista argentino, pionero en las renovaciones sobre las formas de crianza familiar y nuevas maneras de entender la educación sexual infantil y adolescente a mediados de siglo XX. Su figura pública, emblemática y polémica, fue una voz con gran autoridad académica pero también muy popular en las familias de clase media y alta. Era conocido como aquel médico que de forma pionera, demandó por educación sexual en las familias y en las escuelas, en resignificar el lugar de la familia como lugar sexual y problematizar la posición de los adultos frente a la ahora natural curiosidad sexual infantil. Según algunos testimonios de personas que han conocido y/o trabajado con el pediatra argentino en aquellos años, Escardó sería recordado como el médico pionero en el tratamiento de la educación sexual para niños y jóvenes.

La persona de Florencio Escardó, ocupa un lugar clave de la historia de la educación sexual de los años sesentas y en las décadas siguientes. Escardó creía que era clave la popularización de ideas sobre sexología y nociones de psicoanálisis tanto para los pediatras en formación como para la sociedad de los padres, ya que según su planteo, estos últimos eran los primeros y más primordiales educadores sexuales.

A pesar de su relevancia académica y política, dentro de la historia de la educación y de la historia social en general, la figura de Escardó no ha sido del todo estudiada. Las investigaciones recientes han considerado a Escardó como una de las figuras de los "expertos del sexo" en los años 60, una época de importantes resignificaciones sobre la sexualidad (Trebisacce, 2015; Cosse, Felitti y Manzano, 2010). Otros estudios enfatizaron sus intervenciones como formas novedosas de entender la sexualidad infantil en el marco de la emergencia y difusión de los saberes psi (Carli, 1994; Diamant, 2006). Una obra muy profunda sobre sus aportes a la pediatría argentina fue desarrollada por Cecilia Rustoyburu (2021), quien lo coloca como una voz importante dentro del campo pediátrico y su difusión de la teoría del apego en los medios hospitalarios, así como un crítico al hospitalismo institucional (Rustoyburu, 2015, 2019).

Su obra escrita también ha sido muy profusa. Desde mediado de la década del 30, Escardó comenzó columnas de opinión en diferentes revistas muy populares destinadas a las familias como en Hijo mío…!, Madre y Niño y Hogar. En las décadas siguientes, sobre todo con el boom de revistas de consumo masivo a partir de 1955, tanto Giberti como Escardó escribían consejos a las familias en revistas como Claudia, Vosotras, Para Ti y Primera Plana, y dirigió la revista Mamina, destinada a especialistas del campo psi. También publicó varios libros especializados y de divulgación como: Neurología Infantil (1936) -escrita junto con su mentor, el neurólogo Aquiles Gareiso (1871-1958)-, Los alimentos del niño pequeño (1947), La Pediatría, medicina del hombre

[27] UNLP/UNQ. La Plata/Bernal, Argentina. pas@unq.edu.ar
[28] UNLP/CONICET. La Plata, Argentina. Zemaitis.santiago@gmail.com

(1951), Anatomía de la familia (1954), Moral para médicos (1963), Carta abierta a los pacientes (1972), Hospitalismo (1964) -escrito junto con Eva Giberti-, Psicología del pediatra (1974) y Los derechos del niño (1985).

Para esta ponencia, nos interesa hacer una lectura de su libro Sexología de la familia, publicado por primera vez en 1961, donde se ocupó profusamente, y por primera vez en su obra escrita, del tratamiento de la educación sexual.

Como sostiene Cecilia Rustoyburu (2019), en el marco de los procesos de medicalización de la infancia, iniciados en la década de los años 30, médicos, pediatras y puericultores no solo curaban a los niños, sino que también se convirtieron en los poseedores de los saberes sobre cómo se debían criarlos y educarlos.

Siguiendo estas líneas interpretativas, sostendremos que Sexología puede ser estudiado como un manual en sentido pedagógico, es decir, orientado a tener algún tipo intervención con finalidades pedagógicas sobre determinadas prácticas sociales. Nos interesa entonces leer este libro para analizar sus supuestos sobre la educación sexual, la sexualidad normativa que subyace en sus líneas, las atribuciones de roles generizados a los miembros de "la familia" y el lugar de la curiosidad infantil. De allí que avanzamos también en explorar los sentidos y asociaciones en torno a las referencias emocionales que se desprenden de sus descripciones sexuales y familiares.

Esto último, lo hacemos partiendo del supuesto general que los discursos sociales en torno a la educación sexual funcionan con un componente emocional y sentimental. Se apela a articular distintas zonas, órganos y procesos sexuales a diferentes registros emocionales, resultando ser las emociones, no tanto estado individuales sino construcciones que se dan entre las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas y los objetos. Dicho de otro modo, consideramos que toda pedagogía de la sexualidad, es, a su vez, una pedagogía de la sensibilidad y los afectos, en la medida que produce percepciones, apreciaciones y valoraciones del ejercicio de la sexualidad a partir de trazar límites, libertades y prohibiciones de lo que es correcto o no hacer con (y d)el cuerpo, con un horizonte de normalización sexo política.

Sexología como objeto cultural

Partimos aquí de una idea general: el libro Sexología de la familia se convirtió en los años '60 en un dispositivo pedagógico que produjo, transmitió, distribuyó y puso en circulación una serie de significados sobre cómo definir y problematizar, en muchos casos de manera disruptiva, la sexualidad, la genitalidad, el coito, la menstruación, la fecundación, el embarazo, la pubertad, el placer, el goce sexual o el orgasmo, entre otros tópicos. Todos ellos configuraron una determinada manera de conceptualizar a la educación sexual. Sexología tuvo una alta, rápida y masiva recepción. El libro fue editado y publicado por la reconocida editorial El Ateneo.

Debemos señalar que Sexología resultó ser un "libro gemelo" (Escardó, 1964, p. 14), una continuación de una obra anterior: Anatomía de la familia, publicada por primera vez en 1954 y que tendría también tres ediciones en la misma editorial (Escardó, 1960). Ya planteaba allí, con cierta contundencia, la necesidad de considerar de forma gravitante la educación sexual de los hijos y, lo que posteriormente desarrollaría, la importancia de que padres y madres consideren a la familia como un lugar sexual. Anunciaba también un aspecto central y ciertamente novedoso para los años 50: la necesidad de dejar atrás las leyendas "del repollo o la cigüeña": el niño debe vincular su nacimiento a una función orgánica, no a una leyenda o fantasía (Escardó, 1960, p. 137).

La primera edición se publicó en enero de 1961 con tan solo 3.000 copias. Ese mismo año, en el mes de octubre, se publicó la segunda edición pero ya con 10.000 copias. En febrero de 1964 se editaría la tercera edición, también con 10.000 copias. Resulta entonces que el libro vendió en menos de 3 años 23.000 ejemplares. Esta última tirada se trató de una versión corregida y aumentada. Es sobre esa edición que analizaremos esta obra. Para 1990 el libro habría llegado a tener 8 ediciones (Testimonio oral de Escardó en Diamant, 2006).

En el Prólogo a la primera edición de 1961 (el mismo que la segunda), Escardo señala que se trata de un texto que reúne reflexiones, respuestas y explicaciones en sus más de 30 años de experiencia como pediatra y como médico que ha trabajado muy cerca de las familias, con "consejo y vigilancia" (Escardó, 1964, p. 11).

En su tercera versión de 1964, el libro estaba organizado en solo 6 capítulos: Definiciones necesarias, La familia como institución sexual, Evolución sexual del niño, Evolución de la curiosidad sexual, La familia como centro de la educación sexual y Los fines de la educación sexual.

Como señala su autor en las notas iniciáticas de la tercera edición, se trató de un "opúsculo", una obra más bien breve, sin extensión técnica o científica, que no superaba las 100 páginas. Por su recepción, los primeros 13.000 ejemplares habían sido un "experimento significativo". Si bien Sexología no fue recepcionada de forma importante por la prensa política o especializada, sí había tenido en el público "una repercusión muy intensa y muy particular" (Escardó, 1964, p. 9). En su opinión esto se hacía notorio por la demanda que el mismo Escardó comenzó a tener para dar cursos y seminarios sobre sexología destinados a adolescentes, parejas prematrimoniales, matrimonios adultos y estudiantes universitarios. Dichos intercambios, le permitió ver los grados de necesidad que había sobre la educación sexual, además de dudas, informaciones y tratamientos que él no había advertido hasta ese momento por medio de la bibliografía disponible en ese momento. De hecho, eran prácticamente inexistentes libros de divulgación o especializados sobre "la vida sexual", ya que como ha señalado Natalia Milanesio, Sexología de la familia fue el primer manual de sexología moderna escrito en la Argentina (Milanesio, 2021, p. 116).

Sexología de la familia fue producto de más de treinta años de trayectoria profesional como pediatra y de advertir en sus consultas que, según su experiencia, ni la pediatría ni la formación en fisiología de los estudiantes de medicina contaban con una formación en conocimientos y educación sexuales. Era en la educación sexual donde encontraba un gran vacío y la principal motivación para escribir esta obra. Su preocupación e incentivo en la elaboración del libro también se fundamentaba en el hecho de que reconocía que en el sistema educativo oficial "(…) la situación es aún más grave (…)" ya que en los programas de la educación secundaria "(…) se omite lisa y llanamente la enunciación de anatomía sexual y se considera vitanda en la Capital la coeducación de los sexos que se norma en todo el resto del territorio de la República" (Escardó, 1964, p. 12). Es por todo ello que para la tercera edición, Escardó se "vio obligado a profundizar teóricamente una cantidad de aspectos sexológicos a los que había prestado antes una atención secundaria" (Escardó, 1964, p.12). Fue a partir de las dos primeras ediciones en adelante que Escardó incluyó en sus clases de Pediatría por ejemplo, la formación sexológica para los estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Ni plantas ni abejas: hacia una educación sexual familiar renovada El mayor escoyo que encontraría Escardó en lo relativo a la formación sexual de la población eran los aspectos culturales y tradicionales. Según su mirada, las generaciones de adultos y jóvenes de mediados de siglo XX, "son fruto de una educación victoriana majestuosamente hipócrita, en la que a la importante diferenciación de los atributos y expresiones externos y superficiales de la masculinidad y la feminidad, se añadió una represión violenta y sistemática de los aspectos genitales de dicha sexualidad y una condenación indignada de las trascendencias no legales de la genitalidad" (Escardó, 1964, p. 18).

De este modo, Escardó acusaba a la introducción de la moral en la educación ya que por esta intromisión, "(…) se tiñó de culpas, misterio y agravio toda instrucción, es por ello que ante las inquisiciones más naturales y lógicas de un niño, los adultos se sienten automáticamente incómodos y violentos (…)" (Escardó, 1964, p. 18). A partir de esto hipotetiza: "El resultado de tal estado de cosas es que para proporcionar a los niños una educación sexual eficaz los adultos deben rehacer toda su propia educación sexual" (Escardó, 1964, p. 18). Es por todo ello que, al menos en

el momento de la publicación de Sexología, Escardó daba preponderancia e insistía más en la educación sexual de los adultos que en la de los niños.
A partir de la experiencia en su consultorio pediátrico con padres y madres, en relación al mutismo adulto, es decir "cuando un padre soslaya o evita las preguntas concretas de sus hijos" (Escardó, 1964, p. 18) sobre sexualidad, se deben deducir dos proposiciones básicas. Por un lado, que los adultos "(…) deben admitir en el plano de la igualdad con los jóvenes y con los adolescentes la discusión de los temas sexuales y genitales (…)"; y por otro que, aunque la educación sexual sea valorada como imprescindible para los padres, todo adulto debe tener este tipo de educación, "ya que como toda educación, la sexual resulta tanto de formulaciones concretas como de un clima humano suficientemente cálido e intercomunicativo" (Escardó, 1964, p. 19)

La educación emocional de la heterosexualidad

Si consideramos Sexología como el primer manual argentino de ciencia sexológica en la Argentina, vemos en esta obra una representación del coito sexual más vinculada a la discursividad que tendría la sexología norteamericana desde la década de 1950 y más aun a partir de 1960 con las investigaciones de William Master y Virginia Johnson. En Sexología se describen procesos, cambios y funciones orgánicas durante el "acoplamiento" (Escardó, 1964, p. 47), con expresiones como: "ritmo", "serie de pausas", "función", "excitación progresiva" y "capacidad de descarga". En su fisiología del coito" (Escardó, 1964, p. 47- 50), refería también a las "técnicas preparatorias" para alcanzar el "orgasmo" y la "eyaculación" como momentos finales, tomados como expresiones que debían sucederse en la misma temporalidad. Del mismo modo, señalaba ciertas posibles "fallas en la ejecución fisiológica del acto", que al superarse, la "energía sexual" debía envolver a la pareja en un "trance afectivo postorgasmo" y un "acercamiento emocional", donde lo genital no quedaría desligado del plano emocional. Al mismo tiempo que identificamos un fuerte influjo de enunciados, saberes y discursos vinculados con la biomedicina y la psicología freudiana, y una intensa crítica al discurso religioso, en un contexto local más receptivo y pro-activo a nuevas agendas de género; Sexología construyó una variedad de registros que seleccionaron, cuestionaron y jerarquizaron determinadas emociones por encima de otras asociándolas, muchas veces de manera arbitraria y violenta, a alguno de los tópicos mencionados. Entre ellas se destacaron el miedo, el asco, la vergüenza o la felicidad.
En Sexología, la vergüenza o lo asqueroso fueron dos de las emociones más mencionadas y, al mismo tiempo, objetadas y puestas en cuestión en la propuesta elaborada por Escardó. Ligadas imaginariamente a ciertos procesos orgánicos como la menstruación o a determinadas relaciones como el coito, fueron recurrentemente cuestionadas y rechazadas en el texto. Escardó las asoció al discurso religioso, pero también a la desinformación, a las mentiras (utilizó reiteradamente el término 'patrañas') y a cierta moral cuyo único fin era sujetar y desinformar a las mujeres.
Aunque parezca mentira la idea de la menstruación está todavía vinculada a conceptos de suciedad e impureza: nada más pernicioso (…) (Escardó, 1964, p. 60). La menstruación se maneja en nuestro medio como algo vergonzante de lo que solo se debe hablar de soslayo, más o menos como la defecación; no cabe desviación mayor, defecar puede ser asqueroso, menstruar es hermoso y nada tiene que ver con el asco, aunque si con la higiene y la delicadeza (Escardó, 1964, p. 61).
Frente a argumentaciones que históricamente vincularon -y naturalizaron- el proceso biológico de destrucción y expulsión de un ovulo no fecundado con lo asqueroso, lo sucio y lo vergonzante; la propuesta de Escardó apeló a la celebración, la alegría y la felicidad asociada a dicho proceso fisiológico, cuya regulación fue una de las grandes obsesiones 'masculinas' referidas a las mujeres durante el siglo XX (Tarzibachi, 2017). Invirtiendo la carga emocional tradicional, Sexología de la familia desplazó el asco, la aversión y la vergüenza por la salud, el bienestar y la felicidad. La menstruación, siguiendo un discurso contrario al dominante, fue re-semantizada y asociada a la "alegría y (la) vida ascendente" (Escardó, 1964, p. 61).

Pero la crítica a la relación entre menstruación y vergüenza fue una de las tantas batallas 'emocionales' ejercidas en el texto. La arbitraria y cosificante vinculación entre vergüenza y algunas enfermedades 'femeninas' o 'masculinas', o frente ciertos estados (embarazos de adolescentes, etc.) o determinadas relaciones filiales (hijo procreado con ruptura del voto de castidad) y sus distintas formas de estigmatización social y sexual, también formaron parte de la denuncia y de la crítica de Escardó:

Todavía priva en muchos medios el concepto vergonzoso de las 'enfermedades de mujeres' (que culmina en el nombre ya en desuso de 'secretas') y aún persiste el padre que amenaza con terribles castigos al hijo si las contrae; estamos habituados a conocer a adolescentes que llegan a buscar nuestra ayuda, llenos de angustioso terror porque no se animan a confiar a sus padres que han contraído una blenorragia (…) (Escardó, 1964, p. 77-78).

Junto con la vergüenza, la repulsión y el asco, Escardó objetó las históricas políticas del miedo producidas por la cultura en general y las diferentes instituciones modernas en particular (escuelas, familias, etc.). Su retórica reemplazó el miedo cosificante por la responsabilidad y la libertad a la hora de materializar una relación sexual. La responsabilidad que conlleva el contacto sexual entre un hombre y una mujer "(…) no ha de teñirse de los tintes del miedo o de los rigores de la amenaza, sino de la plenitud de obligación personal (…)" (Escardó, 1964, p. 83).

Al mismo tiempo, Escardó criticó otras funciones, asociaciones y efectos del miedo a la hora de configurar una imaginería sobre la sexualidad, el orgasmo, la fecundación, la procreación y la gratificación sexual.

Reflexiones finales

La propuesta de Escardó fue rupturista y deconstructiva con relación a ciertos tópicos y emociones. Al mismo tiempo fue ambigua y, en algunos casos, proyectó sentidos cosificantes a la hora de conceptualizar a los 'otros', a ciertos deseos y a determinadas sexualidades. Todo ello contribuyó a configurar y, al mismo tiempo excluir, una determinada forma de pensar y sentir la 'buena' educación sexual.

Una discontinuidad significativa en clave histórica en el texto de Escardó fue que insistió con dejar atrás la tradición pedagógico-higienista de enseñar a las/os niñas/os educación sexual a partir de la metaforización de procesos vegetales, de los "misterios de la vida", o estudiando la germinación de las plantas, como encontramos en algunas propuestas de enseñanza en los inicios del siglo XX. Así también, conductas peligrosas como la masturbación o la "polución nocturna" eran aceptadas como parte del devenir sexual, y no eran vistas como prácticas perjudiciales para el aprendizaje o el organismo. Como se señaló, con la expansión de los saberes psi, la infancia comenzó a ser estudiada por fuera de las situaciones de aprendizaje o escolares, colocando así a las/os niñas/os como sujetos de experiencias vitales fundamentales para la estructuración psíquica adulta.

Finalmente, ese esquema lo podemos leer como la identificación normativa del sexo biológico y la identidad/roles de género esperados por la dimensión genital. Así, las familias debían evitar "las deviaciones de casa", ya que desde allí se entendía la inscripción psíquica que tendría conflictos o tensiones en la resolución sexual adulta, tal como lo expresaba el discurso psicoanalítico y sexológico de Escardó. De allí que "la homosexualidad", entendida como una "etapa" que en algún momento llega a su fin, no podía ser más que juegos o contactos pasajeros. La "vida futura en pareja", la unión "amorosa", parecía ser el destino doméstico-sexual y el lugar donde el goce se daba por la unión de ambos. Esta idea de "plenitud sexual" no se explica por el alcance del placer, sino por contener elementos heteronormativos: solo la pareja heterosexual podía alcanzar la plenitud sexual en el marco de la familia tradicional

Referencias bibliográficas

DIAMANT, Ana. (2006) "Florencio Escardó: La psicología –y las otras psicologías– y la lucha

contra múltiples prejuicios". Anuario de Investigaciones, v. XIV, p.123-133. TREBISACCE, Catalina. (2015) "Discursos científicos sobre la sexualidad femenina y la respuesta de las feministas y los varones homosexuales en la década del sesenta en Argentina". Revista Sexualidad, Salud y Sociedad, n.20, p. 49-71.
COSSE, Isabella; FELITTI, Karina y MANZANO, Valeria. (2010) Los ´60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI.
RUSTOYBURU, Cecilia. (2019) La medicalización de la infancia. Florencio Escardó y la Nueva Pediatría en Buenos Aires. Buenos Aires: Biblos.
ESCARDÓ, Florencio. (1964) Sexología de la familia. 3 ed. Buenos Aires: El Ateneo. ESCARDÓ, Florencio. ([1954] 1960). Anatomía de la familia. 3 ed. Buenos Aires: El Ateneo.
MILANESIO, Natalia. (2019) ¡Destape! Sex, democracy, & freedom in postdictatorial Argentina. Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.

Mujeres de-porte: imágenes y prácticas corporales en la prensa de Córdoba (1936-1943)

Sports women: images and bodily practices in the Córdoba press (1936-1943)

Ivan Monserrat[29]
María Ignacia Kamienski[30]
Camil Erro Burg[31]
Dámaris Soledad Acosta[32]
Rocío Larrechea Calderón[33]

Introducción

La historia de las mujeres, en general, y sus prácticas corporales, en particular, ha sido sistemáticamente invisibilizada, silenciada y opacada por una narrativa patriarcal y colonial que se instituyó como la historia oficial. Finalizando el siglo pasado y a inicios del actual, la Agencia Córdoba Deportes[34] bajo el enunciado Recuperación de la Memoria Histórica del Deporte en Córdoba, publicó tres libros: Campeones (1999), Pioneros (2000) y Líderes (2006). De su revisión emerge que las prácticas corporales de mujeres cordobesas han sido invisibilizadas y han sufrido a lo largo de la historia un doble proceso de estigmatización. El primero producido por la prensa escrita de la época, que emerge como engranaje de un dispositivo moderno que borró de la historia a los cuerpos femeninos en diversos ámbitos de la vida pública y privada. El segundo, resultado de cierto revisionismo histórico que en sus estudios desconoció las prácticas corporales femeninas presentes en la cultura local.

El siguiente ensayo es un avance de investigación del proyecto: Mujeres en la prensa de Córdoba. Imágenes y prácticas corporales de las mujeres cordobesas en los diarios la Voz del Interior y Los Principios (1936 - 1943). El mismo es desarrollado por un equipo perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba en un trabajo interdisciplinario con estudiantes y licenciadas de la Facultad de Educación Física Ipef, Facultad de Arte y Diseño y la Facultad de Educación y Salud. En la actualidad, cuenta con financiamiento otorgado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba. Esta investigación se constituye en una revisión genealógica local en perspectiva de género y con una mirada interseccional, con el objetivo de historizar las prácticas corporales feminizadas producidas, transmitidas y difundidas por la prensa escrita de Córdoba entre los años 1936 y 1943.

En este momento histórico y, de modo paradójico en relación a lo que sucedía a nivel nacional con el proceso conocido como la década infame, la provincia de Córdoba elige democráticamente en mayo de 1936 al Dr. Amadeo Sabattini perteneciente a la Unión Cívica Radical. Su gobierno se extiende hasta 1940 y es continuado por su correligionario Santiago H. Del Castillo hasta 1943, tras un nuevo golpe de estado. Esta etapa se caracterizó por prácticas políticas democráticas de fuerte

[29] Facultad de Educación Física Ipef, Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: ivanmonserrat@upc.edu.ar
[30] Facultad de Educación Física Ipef, Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mariakamienski@upc.edu.ar
[31] Facultad de Educación Física Ipef, Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: loana.e@upc.edu.ar
[32] Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: damarissoledadacosta@upc.edu.ar
[33] Facultad de Educación Física Ipef, Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rociolarrechea@upc.edu.ar
[34] Sociedad de economía mixta que depende del poder ejecutivo de la provincia de Córdoba. Su competencia es lo inherente a la promoción, asistencia, fiscalización y ejecución de planes vinculados con las actividades deportivas y recreativas en todas sus expresiones, en todo el territorio provincial.

intervención estatal en el que se condensaron elementos políticos, económicos y culturales centrados en la integración social de las masas (Abratte, 2010) en donde distintos sectores de influencia social lucharon por dominar el campo educativo cordobés.

En ese marco, el creciente interés de la sociedad por la cultura física y las actividades al aire libre y el impulso que toma el Sistema Argentino de Educación Física con las visitas de Romero Brest a la provincia de Córdoba, generaron la necesidad de dar respuestas por parte del Estado provincial a la demanda de la sociedad. Es en ese proceso, que se sintetiza el período que denominamos como de institucionalización de la Educación Física en Córdoba. En esta etapa se crea la Dirección de Educación Física mediante el Decreto Nº 42334 serie A de fecha 26 de mayo de 1939 y, hacia 1946, se le da entidad al primer instituto formador de profesores de EF del país, el IPEF (Bologna, C. y Cena, M. 2021).

Inmiscuidos brevemente en el contexto histórico, político y social de Córdoba en relación al período seleccionado es interés de este ensayo la reconstrucción histórica como método específico. Esta tarea implicó un rastreo etnográfico de imágenes y textos de los diarios La Voz del Interior y Los Principios, trabajo de campo desarrollado en la Hemeroteca de la Legislatura de Córdoba. A partir de este rastreo, se realizó un trabajo artesanal que puso en diálogo las imágenes y textos seleccionados con los interrogantes del equipo de investigación y las categorías de autor (Busquets, 2007) lo que permite compartir las primeras pistas en la identificación de procesos de agenciamiento, generalización y sexualización que sedimentaron y cristalizaron estereotipos de mujeres en Córdoba. De esta manera, las imágenes de archivo y el material documental se constituyen como un punto de unión entre la memoria y la escritura, como territorio fértil para el escrutinio histórico.

Mujer de-porte: tenis, golf y natación

Vislumbrar el momento histórico seleccionado implica comprender a la prensa escrita como un dispositivo moderno, masivo y hegemónico que, debido a su alcance, se constituyó como una herramienta con la capacidad de configurar modos explícitos, implícitos y nulos de cómo concebir los cuerpos (Galak, 2015). Si aceptamos que los cuerpos son performativamente en las prácticas (Galak, 2020), la construcción de una narrativa sobre las prácticas corporales femeninas resignifica lo que vale la pena ser mostrado para interpretar e interpelar los sentidos de realidad que se pretenden proyectar con ese testimonio. Los diarios La Voz del Interior y Los Principios fueron seleccionados por ser los medios de prensa de mayor tirada de la época a nivel local. Así, la recuperación de prácticas fotográficas de la época permiten construir y analizar intensificaciones, apropiaciones y, en algunos casos, desplazamientos en los modos de identificación y configuración de subjetividades que se pueden pensar como cristalizadores de un modo de ser mujer. Ahora bien, ¿qué prácticas corporales de mujeres eran difundidas por la prensa?, ¿cómo se concebía el cuerpo femenino y sus prácticas corporales?, ¿cómo se configuraban los modos de ser mujer en la prensa escrita de Córdoba?, ¿qué valores eran otorgados a los cuerpos femeninos?

Los interrogantes construidos emergieron de la búsqueda y selección de imágenes, la cual se vio limitada por la escasez de noticias que hicieran referencia a las prácticas corporales nombradas como femeninas. Sin embargo, en las escasas imágenes y noticias recuperadas se logra identificar una recurrencia en relación al tipo de práctica corporal de las mujeres cordobesas difundida por la prensa. En mayor medida, las noticias difundidas en relación a las mujeres hacen referencia a la práctica de deportes individuales como el tenis, el golf y la natación.

De esta recurrencia emergen dos aspectos que interesa recuperar para pensar qué prácticas estaban habilitadas para las mujeres y qué mujeres estaban habilitadas para ocupar un espacio en la prensa. Por un lado, el carácter individual de estas disciplinas y por otro, la identificación de estas prácticas con un sector alto de la sociedad. Gómez Rojas (2012) sostiene que la práctica deportiva depende de varios capitales como el económico, el cultural y la disponibilidad del tiempo libre. En este

sentido, las prácticas deportivas difundidas por la prensa y aparentemente habilitadas para las mujeres (tenis, golf y natación) nos dan pistas para pensar que sólo las mujeres que tenían acceso a estos tres capitales lograban acceder a la práctica deportiva.

Al mismo tiempo, las escasas imágenes de mujeres que aparecen en la prensa sólo reflejan el patrón corporal femenino dominante (Scharagrodsky, 2020). La pregunta sobre cuáles prácticas corporales practicaban las mujeres corpulentas, marrones, viejas, chabacanas, groseras, insultantes ante la mirada heteronormativa masculina y pobres es un interrogante aún en proceso de búsqueda de respuesta.[35]

Las mujeres que aparecen en las imágenes de la prensa cordobesa realizando deportes individuales se caracterizaron por presentar un cuerpo esbelto, higiénico, estilizadas con polleras a la rodilla, sonrientes, con porte carismático y lo que se puede interpretar como una mirada sensual desde la matriz heteronormativa (Butler, 1996). Se intuye una intención por difundir estas prácticas corporales con fines estéticos y saludables. Al mismo tiempo, el modelo de feminidad promocionado por los medios (Anderson, 2014), puede indicar que la práctica de deportes estaba justificada desde la contribución a optimizar la capacidad reproductiva de las mujeres. En este sentido, se observa una vinculación con la demanda social de la maternidad y la salud de los cuerpos femeninos en su posibilidad de gestar.

En un análisis discursivo de las noticias rastreadas, interesa recuperar la siguiente imagen que es acompañada por el escrito "La Sra. Margarita M. de Maglione, campeona argentina de golf y que encabeza la disputa del certamen reservado para damas" (La Voz del Interior, 1941).

El enunciado no sólo deja ver la adherencia de un tipo de deporte y certamen orientado a "damas", sino que al nombrar a la mujer deportista se agrega el pronombre de posesión o pertenencia "de" antes de indicar el, considerado, segundo apellido. Este último aspecto, es recurrente a la hora de nombrar a mujeres en las noticias de la época y deja en evidencia la imposibilidad de ser nombradas como personas independientes de una figura masculina de referencia. Se puede pensar cómo el género es producido por el entramado discursivo presente en la prensa, el cual esencializa –presenta como dado– aquello que es construido socialmente y re/producido por les actores sociales a través del entramado de sus relaciones. Se construye así, una mirada que objetiviza al colectivo femenino en posesión de una cultura patriarcal, a partir de modos de nombrar ritualizados y repetidos, que performan al cuerpo y las subjetividades femeninas (Butler, 1996)

Otra evidencia empírica encontrada fue la siguiente "la Sra. de Mantecon aparte de su excelente técnica de juego posee notable justeza en los remates" (La Voz del Interior, 1941, p.11). Esta frase revelaría la posición social de las mujeres de la época, las cuales estarían al servicio del hombre tanto en el ámbito social y económico, como así también, lo estaría dentro de la esfera deportiva. En este sentido, se podría visibilizar cómo los medios de comunicación pregonaban la universalidad de la subordinación femenina (Orner, 1979). La mujer como sujeto pareciera posicionarse en un lugar secundario situandola como despersonificada al omitir la identidad de su propio nombre, el reconocimiento deportivo sería posible si se menciona y distingue el apellido del marido. Pareciera que lo importante en estos casos, más allá de los logros deportivos, es que la mujer "merece ser destacada por haber cumplido con el verdadero mandato deportivo femenino: el casamiento" (Anderson, 2014, p.84).

El término "señora de" manifestaría que, aunque las mujeres sean protagonistas de una práctica deportiva, casi siempre están "limitadas a las funciones menores" (Bourdieu, 1998, p.78). Esta proposición sería una conminación constante, silenciosa y a la vez invisible, dado que jerarquiza desde una perspectiva sexista donde se acepta como natural y obvio las prescripciones y proscripciones arbitrarias que se imprimen en los cuerpos femeninos (Bourdieu, 1998).

Por otro lado, serían escasas las menciones de deportes colectivos practicados por mujeres, salvo el básquet, tal como reseña en un titular La Voz del Interior (1941) "Habrá básquet femenino en el

[35] Diario La Voz del Interior, 1991.

Estadio Provincia" (p. 11). Motivo de esto podría ser que, como explica Anderson (2014) "los deportes de equipo, como el basquetbol, o los deportes de competición como el atletismo, podían llevar a un malgasto o mal uso de energía vital, por lo que no eran recomendados para las mujeres" (p. 87-88). El deporte colectivo, podría pensarse como modo de encuentro y organización, el cual no se condice con la lógica competitiva e individualista que se promueve históricamente entre mujeres. A diferencia de los deportes individuales, los colectivos, convocan a pensarse en contacto y en conjunto con otras.

A partir de las imágenes recuperadas de las noticias, se evidencia que "definir y delimitar las prácticas físicas femeninas era aún más importantes que las masculinas porque la condición femenina las hacía más influenciables a las "preocupaciones sociales, los malos hábitos y el atavismo" (Porras Castillo, 1943 en Anderson, 2014, p. 86). En este contexto, es necesario también mencionar que "la burguesía demanda más que propicie un cuerpo sano, armonioso y 'en forma' (Gómez Rojas et. al., 2012, p.10). Es por ello que, definir las prácticas deportivas socialmente aceptadas (como en el caso del título de noticia "certamen reservado para damas") no sólo tenía que ver con una cuestión de género sino también con cuestiones de estatus y posición social.

Conclusiones

Al conceptualizar las imágenes en la prensa es necesario aclarar que estas no aparecen aisladas, sino que están acompañadas por elementos que las complementan y ayudan a su interpretación. Revisar las ideas acerca de las prácticas corporales de la cultura física femenina en la prensa de la ciudad de Córdoba induce a repensar y analizar los lugares, roles, espacios y posiciones que ocuparon las mujeres en la época y así comprender los vestigios que se presentan en la actualidad de la sociedad cordobesa.

Se entiende por discurso periodístico lo que subyace en lo textual y también en las imágenes, la presencia, ausencia u omisión de ciertas noticias, las maneras de nombrar a las mujeres, los valores que en estas maneras se filtran y el lugar que ocupan en las hojas de los diarios. Es por ello que lo que aparece en los diarios de la época "es siempre un discurso político, en tanto práctica significante pues en su producción operan condicionamientos ligados a intereses políticos, económicos e ideológicos" (Cremona et al., 2013). A partir de una revisión histórica local y teniendo en cuenta el contexto político y social que acompañó y posibilitó la institucionalización de la Educación Física en la ciudad de Córdoba, se pretende comprender las maneras en las que las mujeres se presentan en la prensa escrita en relación a las prácticas corporales, y cómo estas -impregnadas de un discurso político patriarcal y hegemónico- promovieron un modo de ser y hacer del cuerpo difundido como femenino.

La categoría recuperada para este ensayo permite visibilizar dos aspectos recurrentes identificados en la construcción de datos a partir del trabajo de campo. La primera recurrencia identificada es la presencia de mujeres en deportes que se juegan de manera individual y que se pueden considerar como deportes de una élite social. Por otro lado, el aspecto frecuente es la manera de nombrarlas haciendo alusión a un referente varón. Estos dos datos dejan ver ciertos valores difundidos y reproducidos por la prensa escrita, los cuales configuran un imaginario social de mujer: femenina, individual, preparada para la maternidad, casada, blanca, delgada, carismática.

Se entiende al género como una construcción social fundante de desigualdades estructurales que históricamente separa lo masculino y femenino, y limitan las prácticas corporales (Scharagrodsky, 2002). Los medios de comunicación, como lo es la prensa escrita, refuerza las expectativas para uno u otro género, partiendo de discursos que construyen modelos de mujer y también marcan una concepción binaria respecto del género, característico de la época. Se puede observar en las noticias como los cuerpos de las mujeres fueron cosificados e hipersexualizado, dándole más visibilidad a cuerpos hegemónicos no sólo en términos estéticos sino también en términos sociales y cuestionando a aquellos que van en contra de lo que era aceptado como "lo normativo".

Finalmente, al recuperar los objetivos planteados se busca reconocer, identificar y describir concepciones del cuerpo femenino y sus prácticas corporales de la prensa escrita La Voz del Interior y Los Principios de la ciudad de Córdoba entre los años 1936-1943, con el objetivo de seguir desentramando los sentidos implicitos y explicitos que aparecen en múltiples escenarios, los cuales sostienen la estructura social desigual.

Referencias

Abratte, J.P. (2010). Educación y Democracia en Córdoba / Argentina. Las "huellas" de la tradición reformista en el discurso educativo provincial. Antíteses, 3 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193314445005

Anderson, P. (2014). “Mens sana in corpore sano”: deportismo, salud y feminidad en Argentina, 1900-1945” en “Miradas médicas sobre la cultura física argentina 1880-1970”. Pablo Scharagrodsky (compilador)

Bologna, C. y Cena, M. (2021). Un pasaje por la Educación Física en Córdoba. Inicios del S. XX hasta la creación del IPEF. En E. Rebolledo & G. Lamelas (Comps) Tramas en la historia de la educación desde Córdoba (217 - 246 págs.). CLACSO. Bourdieu, P. (1998). La domination masculine. Paris: Seuil.

Busquets, M. (2007). Conociendo Nuestras Escuelas. Maestros y Enseñanza Paidós Butler, J. (1996) Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós.

Cremona, M. F., Actis, M. F. y Rosales, M. B. (2013). “Representaciones del cuerpo femenino en el discurso mediático: la experiencia del Observatorio de Medios, Comunicación y Género”. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales,

Universidad de Buenos Aires.https://cdsa.aacademica.org/000-038/717.pdf Galak, E. y Gambarotta, E. (Eds.). (2015). Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas. Biblos.

Galak, E. (2020). ¿Una gramática de lo corporal? Lo visible, lo invisible y lo no-visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento. Saberes y Prácticas. Revista De Filosofía y Educación, 5(2), 1–13. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3885

Gómez Rojas, G., Grinszpun, M., Seid, G.(2012). “Clases de deporte y deportes de clase. La distribución de los gustos y prácticas deportivas en el espacio social”. Méndez, L. y Scharagrodsky, P. (2017). La generalización de los cuerpos en perspectiva histórica: una mirada desde las prácticas corporales de las mujeres. Lúdica pedagógica, (25) : 47-60. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14527/pr.14527.pdf Ortner, S. B. (1979). “¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?”. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.

Scharagrodsky, P. (2002). En la educación física queda mucho "género" por cortar. Universidad Nacional de la Plata

Scharagrodsky, P. (2020). Cuerpos, feminidades y deportes. Las tapas de la revista el gráfico, Argentina 1920-1930. Arquivos em movimento, vol 16, n°2, 2020.

El sistema educativo santafesino y el disciplinamiento del cuerpo a fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Alcances y posibilidades

The educational system of Santa Fe province and the disciplining of the body at the end of the 19th century and the first decades of the 20th century. Scope and possibilities.

Javier Chapo[36]

Palabras clave: cultura física, disciplinamiento del cuerpo, religión católica, sistema educativo santafesino.

Contenido

En esta ponencia intentamos plantear los alcances y las posibilidades de un acercamiento en una futura tesis doctoral al estudio de cómo el sistema educativo santafesino imaginó el cuerpo de niños y niñas y su disciplinamiento a fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. El objetivo es presentar ideas y preguntas que nos permitan, por un lado, pensar cómo reconstruir el lugar que tenía el cuerpo y la cultura física en el sistema educativo santafesino y, por el otro, reflexionar en torno a las fuentes y a una posible periodización.

Partimos de la concepción de que el cuerpo es una representación sociocultural e histórica en el que cristalizan intereses económicos, políticos, sociales y culturales. El cuerpo, en este sentido y desde una perspectiva foucaultiana, es un blanco de relaciones de poder, en el que se plasman ideas, intenciones e intereses. Es por ello que pensamos que tiene sentido el análisis desde un enfoque sociocultural de las políticas educativas y las prácticas físicas aplicadas sobre los cuerpos de niños y niñas porque nos permitirá desentrañar los valores e intereses sociales, políticos y económicos de los agentes que las diseñaron y ejecutaron.

Aquí nos limitaremos a explicitar los ejes centrales que atraviesan a nuestra ponencia. En primer lugar, consideramos que utilizar el sistema educativo santafesino como lente para el estudio del cuerpo resulta interesante por el peso que la Iglesia tuvo en la política educativa a fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX. La política del Estado nacional de educar de modo masivo a través de leyes como la Ley de Educación Común (1884) con alcance nacional y que sostenía que la enseñanza primaria fuese laica, gratuita y obligatoria tuvo límites. La ley provincial santafesina de 1886 conocida como Ley de Educación Común mantenía la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria. Pero se oponía a la ley nacional porque establecía la obligatoriedad de dar una hora de religión durante la jornada escolar y las autoridades eclesiásticas podían tener la facultad de incidir en las clases y en los textos utilizados en las mismas (Ossanna et al., 2001, p. 451). Además, el carácter religioso de las políticas educativas podía incrementarse según quién presidiese el Consejo General de Educación (fundado en 1886 y principal órgano ejecutivo de las políticas educativas de la provincia). Esta característica del sistema educativo santafesino, que será analizado luego, nos obliga a no perder de vista el rol que pudo haber jugado la perspectiva religiosa del Consejo General de Educación (CGE) en la representación de los cuerpos de los/as niños/as y cómo pudo haber influido en el modo de su educación y disciplinamiento en las escuelas.

Otro eje de esta ponencia es preguntarnos por la formación de quienes educaban los cuerpos en las escuelas de la provincia. No hay indicios de que haya existido un instituto de formación de

[36] Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Correo electrónico: jchapo86@gmail.com

maestros/as de Educación Física sino hasta 1944 cuando se fundó en Rosario el Instituto Superior de Educación Física Nº 11 “Abanderado Mariano Grandoli” y en Santa Fe el Instituto Superior de Educación Física "César S. Vásquez" inaugurado en 1960. Entonces, ¿dónde adquirían los/as maestros/as los conocimientos de Educación Física desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX?, ¿qué ideas sobre el cuerpo de los/as niños/as circulaban en la región?, ¿qué método/s, ejercicios y/o pedagogía/s se implementaban para disciplinar los cuerpos? Estas preguntas nos obligan a revisar algunos de los aportes que se hicieron sobre la historia del cuerpo desde el dispositivo escolar en Argentina.

Autores como Scharagrodsky y Aisenstein son ineludibles porque reconstruyeron cómo a fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX la Educación Física se transformó en la disciplina curricular principal a la hora de regular y controlar los cuerpos. Scharagrodsky (2006) sostiene que el Dr. Enrique Romero Brest fue fundamental en la configuración de la Educación Física como disciplina escolar porque fue el creador del Sistema Argentino de Educación Física (SAEF) en 1905. El SAEF fue implementado y difundido a través de la Educación Física con el fin de crear un cierto orden corporal generizado, en el que las niñas debían ser preparadas para su futuro rol materno y los niños para cumplir su deber como trabajador y ciudadano. La relevancia de su concepción sobre el cuerpo y cómo ejercitarlo radica en que dominó la cultura física escolar durante las primeras tres décadas del siglo XX. Esta hegemonía se debió entre otras razones a que Romero Brest creó el Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires (INEF) en 1912 y este fue un espacio de formación civil de docentes de Educación Física y un medio para propagar la propuesta “romerista” (pp. 160, 163, 167, 171, 172).

Respecto a los estudios que abordan el cuidado y disciplinamiento del cuerpo desde el dispositivo escolar en clave histórica y regional destacamos el de Pellegrini Malpiedi (2014), quien analiza como en Rosario entre los años 2013 y 2014 subsistían en el currículum y en las clases de Educación Física conceptos de género y cuerpo que coadyuvaban a forjar representaciones y estereotipos femeninos y masculinos que determinaban roles de género. Nos interesa sobre todo como la autora reconstruyó históricamente la disciplina de la Educación Física durante el período 1880 – 1930 apoyándose en las ideas de Aisenstein y Scharagrodsky sobre la hegemonía indiscutible de Romero Brest en la cultura física escolar (pp. 33, 36). Sin embargo, vislumbramos algunos indicios que nos llevan a preguntarnos si la política educativa que se aplicó sobre los cuerpos de niños/as santafesinos/as era la que se proyectaba desde el INEF y se implementaba en Buenos Aires y/o en las escuelas nacionales. El primero de ellos es el número de graduados/as del INEF: entre 1912 y 1938, 1236 mujeres y 1496 varones se graduaron de Profesor Normal de Educación Física, Profesor Superior de Educación Física y Profesor Nacional de Educación Física (Scharagrodsky, 2006, pp. 176, 179). Podemos suponer que a Santa Fe no estaban destinados/as todos/as los/as egresados/as a ocupar las vacantes en el área dedicada a los ejercicios físicos. Otro indicio son los alcances que pudo haber tenido el Instituto a través de su Revista de Educación Física. Ella fue utilizada como un canal para difundir los preceptos del INEF sobre cuestiones vinculadas a la cultura y se publicó desde 1909 hasta 1916, desde 1921 hasta 1931 y en 1936 (Aisenstein, 2006, pp. 73, 75 – 77). Desconocemos aun si había maestros/as santafesinos/as suscriptos/as a la publicación y de haberlos cuántos eran, qué tomaban de aquellos conocimientos y qué impartían en sus clases. En consecuencia, no hay certeza sobre cuál fue el alcance de las ideas de Romero Brest a través de la revista.

El tercer eje de la ponencia estriba en presentar ciertas particularidades que pudo tener la cultura física escolar en la región. Entre ellas se encuentra el ya mencionado peso de la religión católica en el universo educativo provincial. Mauro explica para el caso santafesino que presidentes del CGE como Ramón Doldán (1924 - 1929) fomentaron la dimensión moral y espiritual de la educación para contrarrestar la naturaleza cientificista y racional producido por la laicización del sistema educativo. A Doldán le preocupaba, por un lado, la manera en que se desarrollaba la Educación

Física porque podía poner en juego la '"pecaminosa materialidad' de lo 'corporal'."; y por el otro, las medidas higienistas implementadas en escuelas fiscales porque "(...) jaqueaban el recinto 'sagrado' de la escuela y posibilitaban un 'precoz' descubrimiento del cuerpo" (Mauro, 2009, p. 156). Posicionamientos como los de Doldán nos obliga a preguntarnos si en el resto de las presidencias del CGE predominó esta percepción religiosa del cuerpo y su ejercitación.

No podemos perder de vista que existieron otras experiencias educacionales en Argentina atravesadas por la influencia cristiana como la salesiana. La intención es acercarnos a ellas a través de algunas de las principales contribuciones que hicieron distintos/as autores/as para poder comprender de qué manera la cosmovisión cristiana podía contribuir en la manera de pensar el cuerpo y su ejercitación. De este modo, podremos tener algunas pistas para aproximarnos a las políticas corporales que se pudieron difundir desde el CGE santafesino.

A su vez, los aportes de Roldán (2013) permiten identificar algunos de los actores que pugnaban por el dominio de los cuerpos en Rosario durante las primeras décadas del siglo XX. El autor nos muestra la intención del Estado nacional, pero fundamentalmente del municipal y provincial por proyectar una política corporal extramuros de los establecimientos escolares a través del fomento de los clubes de tiro, los batallones escolares, las colonias de vacaciones y una plaza de ejercicios físicos como el Stadium Municipal. Nos interesa particularmente como ausculta los batallones escolares porque en ellos se manifiesta como en Rosario el cuerpo debía ser ejercitado con el objetivo de forjar patriotas que fuesen en un futuro buenos soldados. Roldán destaca a Juan B. Arrospidegaray como una figura clave en el fortalecimiento institucional de la cultura marcial de la Educación Física en Rosario. Formado como Maestro de Esgrima en Buenos Aires concebía que la educación de los niños y jóvenes debía apuntar al forjamiento de cuerpos dóciles y adiestrados en el manejo de las armas. Arrospidegaray se desempeñó en distintas instituciones escolares laicas y religiosas y también organizó y dirigió los Batallones Escolares compuestos por niños de diversas escuelas de la ciudad entre 1910 y 1930. A su vez, fue designado por la Municipalidad como Director del Stadium Municipal en 1927 e Inspector de Plazas y Campos de Deportes de la Municipalidad de Rosario entre 1920 y 1930 (pp. 2, 4, 5). Este recorrido institucional de Arrospidegaray lleva a Roldán (2013) a sostener que en Rosario "las disputas por las modalidades que adquiriría la educación física en las escuelas, entre los partidarios de un adoctrinamiento proto-castrense basado en los valores de la autoridad y la obediencia y los de una enseñanza humanista y racional fundados en el juicio y la reflexividad, se inclinaban a favor de la primera opción en el entorno dispuesto por las fiestas patrias, especialmente en las décadas de 1910 y 1930" (p. 4). Esta característica local debemos tenerla en cuenta si queremos comprender cómo desde el Estado provincial se diseñó una política educativa sobre los cuerpos. No solo debemos prestar especial atención al rol que pudo haber tenido la Iglesia en la configuración de un modo de pensar el cuerpo y su disciplinamiento, sino también la perspectiva militar que se promovía, por ejemplo, desde el Estado municipal de una de las principales ciudades de la provincia.

Otro eje de esta ponencia es presentar las razones de por qué sostenemos que el CGE puede resultar un lente adecuado para acercarnos a nuestro objeto de estudio. Una de ellas radica en el variopinto mundo escolar rosarino de fines del siglo XIX y principios del XX en el que coexistían escuelas fiscales/provinciales, anexas/normales, municipales (que luego se transformaron en provinciales), nacionales (normales y Laínez) y particulares (de índole religiosa, gremial, étnica, etc.). Frente a este complejo escenario, el CGE puede ser un medio pertinente porque, en primer lugar, era la institución que organizaba y delineaba las políticas educativas en la provincia debido a que ejecutaba las leyes y los decretos provinciales; poseía el poder para elaborar el presupuesto de los gastos anuales, administrar fondos y bienes escolares, contratar maestros, cesantear empleados, entre otras. A su vez, el Consejo ejercía el control (o buscaba hacerlo) sobre la educación en la provincia por medio los Consejos escolares de distrito y de los Inspectores Generales de Escuelas que, entre otras funciones, fiscalizaban y fomentaban las actividades escolares a través de la visita a

escuelas, dando conferencias y controlando los textos escolares, etc. (Ossanna et al., 2001, pp. 458 - 460). En segundo lugar, el CGE tenía un gran alcance sobre las instituciones de enseñanza y aprendizaje de la provincia y, en consecuencia, sobre un gran número de estudiantes.

El último eje se trata sobre las fuentes. Creemos que para acercarnos a las políticas del Consejo se torna imperioso analizar planes de estudio, libros de actas escolares, planificaciones, actas de inspecciones, de nombramientos de docentes y otras vinculadas a la higiene y la salud escolar. Si bien estas fuentes tienen un carácter institucional y probablemente no den cuenta de lo que sucedía en el espacio destinado a los ejercicios físicos, quizás contribuyan a reconstruir no solo el lugar que tenían el cuerpo y la cultura física en la política educativa santafesina, sino también el proceso de gestación y consolidación de la Educación Física como disciplina curricular. Los censos provinciales de población escolar también pueden darnos algunas pistas sobre el alcance de las políticas que impartía el CGE. Otras fuentes como biografías de docentes, estudiantes, horarios, legajos de docentes y estudiantes y fotografías son de gran valor porque nos permitirán echar luz sobre cómo se concebía la puesta en movimiento de los cuerpos.

El Boletín de educación de la provincia puede ser otra puerta de entrada a nuestro objeto de estudio porque allí se publicaba información sobre el funcionamiento de las escuelas y artículos pedagógicos en los que intentaremos rastrear la preocupación por el cuerpo, las ideas que circulaban sobre el mismo, los actores locales vinculados a la cultura física y los intereses y conflictos que podían suscitarse entre ellos. En esta publicación quizás podamos identificar las diferentes gestiones del CGE y, en consecuencia, podremos definir con mayor precisión una posible periodización que nos permita abordar los cambios y continuidades en la cultura física escolar de la provincia.

Para concluir, creemos que pudimos esbozar algunos aspectos principales de una futura investigación que tiene como objetivo estudiar cómo el sistema educativo santafesino imaginó el cuerpo de niños y niñas y su disciplinamiento a fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Planteamos la necesidad de tener en cuenta el peso de la iglesia en la política educativa y su posible influencia en el modo en que se ideó la educación del cuerpo. También sugerimos la posibilidad de que la perspectiva militar, que predominó en la política sobre los cuerpos impulsada por el Estado municipal rosarino, pudo haber impactado en la manera en cómo se pensaban los cuerpos y su disciplinamiento desde el sistema educativo provincial. A su vez, explicitamos algunos indicios de los límites que puede traer consigo concebir la política educativa como una proyección de la que desde el INEF se implementaba en Buenos Aires y/o en las escuelas nacionales. Vale destacar que el objetivo de explicitar estas aparentes particularidades regionales tiene como fin abrir una discusión en la que se pueda pensar un escenario complejo donde quizás existan diferencias con otras experiencias y/o proyectos educacionales, pero también similitudes y continuidades. Por último, expusimos las fuentes que utilizaríamos para nuestra investigación con el objetivo de discutir su pertinencia para nuestro objeto de estudio.

Referencias

Aisenstein, Á. Huellas de un doble alumbramiento. Historia de la asignatura y la ciencia en las páginas de la Revista de la Educación Física. En Aisenstein, Á., Scharagrodsky, P., Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950, (pp. 73 - 101), Prometeo.

Mauro, D. (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.

Ossanna, E., Ascolani, A., Moscatelli, M. y Pérez, A. (2001). Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En Ossanna, E. (coord.) La educación en las provincias y territorios nacionales (1885–1945) [Historia de la educación en Argentina, T. IV] (pp. 445–490), Galerna.

Pellegrini Malpiedi, M. (2014). Prácticas y concepciones curriculares sobre género y cuerpo en el Profesorado de Educación Física, Tesina de Licenciatura. Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Roldán, D. (9 - 13 de septiembre de 2013). Una agencia en la cultura física urbana de entreguerras: La trayectoria de Juan Bautista Arrospidegaray en Rosario. En Memoria Académica, 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3291/ev.3291.pdf

Scharagrodsky, P. (2006). EL PADRE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ARGENTINA: fabricando una política corporal generizada (1901 - 1938). En Aisenstein, A., Scharagrodsky, P., Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950 (pp. 159 - 198), Prometeo.

Embates en la educación deportiva de la ciudad de San Pablo (décadas de 1920-1930)

Conflicts in São Paulo's sports education (1920s and 1930s)

Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros[37]

Palabras clave: Educación por el deporte; Cultura Física, Historia del deporte.

Las dos primeras décadas del siglo XX marcaron un período de grandes transformaciones en la ciudad de São Paulo. Poco a poco, se fueron creando las condiciones para la consolidación de la que sería, a finales de 1910, la segunda mayor ciudad del país, solo superada por la capital federal. Este acelerado proceso de urbanización alteró profundamente los estilos de vida, y fue posible ver el surgimiento de nuevas prácticas vinculadas al entretenimiento y a la cultura física en la ciudad.

En la década de 1920, el deporte ganó visibilidad e importancia en la capital paulista y pasó a ser considerado central en esta concepción, símbolo de modernización y urbanidad (Gois Júnior, 2013). Tanto los clubes privados como las instituciones escolares y médicas comenzaron a asignar nuevos significados a esta práctica, y la narrativa sobre el deporte y su relación con la educación se convirtió, por lo tanto, en un elemento de disputa entre diferentes sectores. En este trabajo, seleccionamos dos de ellos: por un lado, los clubes de remo privados, que se autodenominaban los verdaderos portavoces del deporte en la ciudad y reclamaban beneficios del poder público; por el otro, el Estado, representado por el Departamento de Educación Física (DEF-SP), que asumió la responsabilidad de promover el deporte dentro y fuera de las escuelas, vinculando esta práctica a discursos utilitaristas. El objetivo de este trabajo es examinar las disputas entre los clubes deportivos y el DEF-SP en torno a la legitimidad del deporte en São Paulo en las décadas de 1920 y 1930, más específicamente, en torno a su dimensión educativa. El análisis recae sobre documentos producidos por la DEF-SP, por los clubes privados de remo de São Paulo y por discusiones publicadas en periódicos de la época. La justificación de este recorte temporal se basa en el hecho de que, en la década de 1920, aparecen en el escenario de los clubes orientaciones y prescripciones sobre una cultura física en la que se destaca el deporte; mientras que, en la década de 1930, último recorte de este artículo, se analizan los posibles efectos del alcance del DEF-SP en torno a los conflictos de ideas e ideales sobre el deporte en São Paulo.

Los clubes remeros y el Departamento de Educación Física de São Paulo (DEF-SP) en la promoción del deporte en São Paulo: disputas y conflictos

Los clubes Esperia, Associação Atlética São Paulo, Tietê y Germânia se establecieron en las orillas de los ríos de São Paulo, la mayoría de ellos por iniciativa de grupos de inmigrantes, para la práctica del remo y otros deportes acuáticos. El objetivo de estos clubes era promover dichos deportes y, en la misma medida, educar a sus jóvenes miembros. El fortalecimiento del cuerpo y, en consecuencia, del carácter de los jóvenes era uno de los pilares de su propia existencia.

Es en el ámbito de estas ideas que los clubes se autodenominaban espacios educativos de promoción de una nueva educación física dirigida a los jóvenes que acudían a ellos, ya fuera en las clases que se impartían en sus espacios o en las competiciones deportivas. Esta acción de promoción no se limitaba simplemente a la práctica de ejercicios dentro de los clubes; por el contrario, se trataba de inculcar las ventajas morales e higiénicas del deporte y, sobre todo, su capacidad de educar positivamente desde el juego limpio y el amateurismo, especialmente en prácticas como el remo y la natación. Para los clubes, los discursos educativos en torno a la cultura física eran tanto o más importantes que la propia práctica; era necesario delimitar y dirigir lo que

[37] Instituto Superior de Educación Física – UdelaR, Paysandú, Uruguay. danielemedeiros.ef@gmail.com

debía y podía formar parte del ámbito de estas asociaciones.

Las fuentes indican el intento de los clubes de legitimar las prácticas de cultura física, con fuerte énfasis en el deporte, realizadas en sus espacios, especialmente a través del énfasis en su dimensión educativa y en su carácter positivo y moralizador (O verdadeiro..., 1932). Más que promover el deporte junto a otras actividades, los clubes querían apropiarse de las ideas que circulaban sobre estas prácticas y sus representaciones, es decir, querían liderar los discursos relacionados con la cultura física y afirmar el carácter educativo de las actividades desarrolladas en su seno.

El DEF-SP fue creado en enero de 1931 con el objetivo de orientar, dirigir e inspeccionar la práctica del deporte en el Estado de São Paulo. Su creación estuvo relacionada con una serie de debates, celebrados en la prensa paulista durante la década de 1920, sobre la importancia del deporte para educar a la juventud brasileña. Se creó como un departamento autónomo dentro de la estructura de la Secretaría del Interior, poco después transformada en Secretaría de Educación y Salud Pública. En febrero de 1933, durante la reforma educativa promovida por Fernando de Azevedo, fue extinguido y en su lugar se creó el Servicio de Educación

Física, ahora subordinado a la Secretaría de Educación. Con la sumisión del antiguo DEF-SP al Departamento de Educación, el proyecto anterior, que pretendía la autonomía del área de Educación Física, es sustituido por otro que entiende la Educación Física como parte de la Educación. El nuevo departamento, a pesar de mantener a los antiguos empleados, tenía una estructura organizativa completamente diferente y pasó a priorizar la Educación Física escolar y dejó de lado la regulación de los deportes practicados en los clubes (Mastrorosa, 2003).

Este cambio de perspectiva no agradó a los clubes de regatas. Los clubes eran plenamente conscientes de la dimensión educativa presente en sus acciones. Así, se basaban en ideales sobre los beneficios morales e higiénicos del deporte para orientar lo que se promovía en su interior en favor de sus asociados, y lo que consideraban esencial para los deportistas. Al difundir estos ideales, los clubes se autoproclamaban grandes promotores de la cultura física, especialmente del deporte, y capaces de educar a la juventud que acudía a ellos.

Para tal fin, produjeron un conjunto de medios diversificados para difundir sus ideas, subrayando así su propia manera de verse a sí mismos y cómo deseaban ser vistos. Es posible afirmar que esas asociaciones utilizaron los discursos vigentes sobre los beneficios del deporte, la práctica de ejercicio y la educación física escolar y, de ese modo, promovieron sus propias definiciones de cultura física.

Al mismo tiempo que exaltaban sus propios logros en este ámbito, los clubes no dejaban de criticar la falta de acción de las autoridades públicas en la gestión y difusión de las prácticas deportivas. En los años treinta, los clubes analizados ya estaban bien establecidos y contaban con un gran número de socios. Era la época de "El progreso del deporte", ya que los recintos deportivos de los clubes estaban abarrotados de jóvenes que aprovechaban los beneficios educativos y morales del deporte. Según las fuentes, la "propaganda inteligente y eficaz de los dirigentes de los clubes, de la prensa y de los propios deportistas" fue primordial para este logro, que sin duda excluía un incentivo por parte de la administración pública (Stempniewski, 1935).

La creación de la DEF-SP en 1931 no pasó desapercibida para los clubes, que incluso felicitaron a las autoridades públicas por la nueva iniciativa. Sin embargo, no faltaron manifestaciones negativas sobre la actuación del nuevo departamento en relación con los clubes. El tema principal de las quejas fue la cuantía de los impuestos recaudados por las autoridades públicas a los clubes en general. Las mayores protestas vinieron de la Associação Paulista de Esportes Athleticos (APEA) (Não se deve..., 1931), responsable también por el envío de una carta solicitando que la DEF-SP intercediese ante los poderes públicos, abogando por la reducción del importe de los impuestos cobrados en las competiciones deportivas, lo que generó un acalorado debate en la prensa paulista.

Tras reunirse con las federaciones deportivas, la DEF-SP elaboró una propuesta para crear un régimen fiscal especial para los clubes que los eximiera del impuesto municipal sobre espectáculos

públicos. Remitida a la Secretaría de Educación y Salud Pública, la propuesta enumeraba una serie de razones, principalmente morales, para diferenciar los torneos deportivos de otros espectáculos, entre los que se incluían obras de teatro, conciertos musicales, bailes, funciones de cine y espectáculos de circo, entre otros. El principal argumento empleado era que "las competiciones de educación física tienen siempre un carácter verdaderamente educativo, lo que raramente ocurre en relación con las diversiones públicas, que pueden ser incluso antieducativas" (La cuestión..., 1931, p.6). La estrategia empleada se valía de la dimensión educativa de los deportes, tan exaltada por los clubes a lo largo de los años, para diferenciarlos de las diversiones públicas y eximirlos del cobro del impuesto. La acción, sin embargo, no surtió efecto y las divergencias con las federaciones deportivas, sumadas al reducido presupuesto disponible y al reducido número de empleados, acabaron por imposibilitar la actuación de la DEF-SP en la regulación y fiscalización de la práctica deportiva de los clubes.

Aunque los clubes tengan relevancia en la producción de nuevos significados atribuidos a la cultura física, especialmente en la difusión de las prácticas deportivas entre los habitantes de las ciudades, la escuela también fue un importante campo de acción de las políticas destinadas a la educación del cuerpo (Linhales, 2009). En 1933, cuando se creó el cargo de profesor de gimnasia en un gimnasio oficial del interior del Estado de São Paulo, hecho que llevó a que por primera vez se realizara un concurso público para ese cargo, la revista del Club Esperia promovió un debate sobre la actuación de la administración pública estadual en relación con la cultura física (A iniciativa..., 1933). Aunque el artículo elogiaba la actitud del gobierno, el club enumeraba algunos problemas sobre la actuación de la DEF-SP. El primer cuestionamiento era que, en sus primeros años de existencia, el Departamento había elaborado varios proyectos, pero pocos de ellos salieron adelante. La segunda crítica se dirigía a la incorporación de ese órgano al Departamento de Educación. Según el artículo, esa acción sería responsable por confirmar que el poder público se preocupaba con la organización de la cultura física apenas en el ámbito escolar. Lejos de afirmar que el fomento de la educación física en las escuelas era algo negativo, el artículo se quejaba de la falta de propuestas para ayudar a los clubes.

Los cambios en las bases del Servicio de Educación Física se realizaron en abril de 1933, con la publicación del Código de Educación, principal documento de la reforma de Fernando de Azevedo (São Paulo, 1933). A pesar de los cambios promovidos, el Servicio de Educación Física permaneció inactivo, sin referencias a sus acciones en la prensa paulista durante este período. Poco más de un año después, cuando Azevedo ya no ocupaba el cargo de director del Departamento de Educación, se promovió una nueva modificación y se restableció el antiguo DEF-SP. Aunque el proyecto de Azevedo había perdido fuerza, el DEF-SP comenzó a prestar más atención a la educación física escolar a partir de 1934, si se compara con 1931. Entre los años 1934 y 1936, la DEF-SP concentró sus esfuerzos en la creación y funcionamiento de la Escuela Superior de Educación Física de São Paulo, responsable de la formación de profesionales que actuarían tanto en las escuelas como en los clubes. En este mismo período, el DEF-SP también actuó en la implantación del control médico-deportivo, en la exigencia de registro anual en su sede de todos los clubes paulistas y en la fiscalización de las competiciones deportivas que cobraban entrada (Dalben, Gois Júnior, 2018). Sin embargo, en relación con las demandas de los clubes, no se tomó ninguna medida concreta.

Es posible darse cuenta de que, en la visión de los clubes, ellos eran los verdaderos responsables de la difusión del deporte en la ciudad y de transformarlo en una práctica educativa; por lo tanto, el trabajo de la DEF-SP nunca estaría completo sin una acción conjunta con estas instituciones. Aunque asumían que la idea de una práctica deportiva orientada a la educación de los jóvenes era la intención prioritaria de ambos, los clubes querían algo más que el reconocimiento de los servicios prestados por ellos en este ámbito. Para estas instituciones, la colaboración ideal entre los clubes y DEF-SP no sería la elaboración de un programa común de difusión de prácticas deportivas

para jóvenes, sino la reducción de las tasas pagadas al Estado.

Conclusión

El Departamento representó la materialización de acciones gubernamentales que buscaban atender las demandas médicas, educativas y de la prensa, que exigían con vehemencia una acción del Estado en lo que se refiere a las prácticas de la cultura física, y especialmente del deporte, en la ciudad de São Paulo (Dalben, Gois Junior, 2018). Aunque sus acciones estuvieran en consonancia con las de los clubes en relación con las exigencias morales, higiénicas y educativas del deporte, no hubo, en un primer momento, un acercamiento entre los clubes y el DEF-SP. Los clubes consideraban que la acción de la DEF-SP no debía amenazar su protagonismo y su dimensión educativa en la difusión del deporte en la ciudad. El DEF-SP sería más eficaz en la reducción de impuestos o en la promoción de contribuciones financieras y materiales. Según las fuentes analizadas, es posible captar un primer momento en el que existe una aproximación entre el DEF-SP y la educación física escolar, vista por los clubes como un obstáculo para el desarrollo del deporte. Esta constatación es secundaria a la cuestión financiera, considerada, posteriormente, el mayor problema entre estas instituciones y sus ideales en relación a la difusión del deporte.

Con un comienzo tímido, no siempre provisto de grandes logros, fue a lo largo de las décadas de 1920 y 1930 que los clubes vivieron su esplendor y promovieron, de hecho, una gran renovación en las prácticas de ejercicios físicos y deportes en la ciudad de São Paulo, especialmente en sus ríos y sus orillas. Las críticas hechas a la DEF-SP consistieron menos en quejas contra su programa de implantación y difusión de la cultura física y más contra la falta de incentivo financiero a los clubes. Al mismo tiempo, es posible percibir que estas críticas también pretendían reafirmar que la promoción del deporte en la ciudad de São Paulo era responsabilidad de los clubes, especialmente de los clubes de regatas.

En este trabajo, abordamos la comprensión sobre la educación de los habitantes de la ciudad, forjada más allá de los muros de la escuela y, en este sentido, el papel desempeñado por los clubes en la promoción y difusión de una cultura física en la ciudad de São Paulo. De la misma forma, también podríamos captar las ideas de educación por parte de las acciones de

la DEF-SP que, como agencia pública, también comenzó a actuar en una forma específica de educación del cuerpo que comenzaba a afirmarse en Brasil, la educación física realizada en el ámbito escolar. De acuerdo, ambos buscaban establecer proyectos educativos: ya sea de una educación física dirigida a los niños en las escuelas, ya sea de una educación a través del deporte dirigida a los jóvenes en los clubes.

Referencias

Dalben, A., & Góis Júnior, E. (2018). Embates esportivos: o debate entre médicos, educadores e cronistas sobre o esporte e a educação da juventude (Rio de Janeiro e São Paulo, 1915-1929). Movimento (ESEFID/UFRGS), 24(1), 161. https://doi.org/10.22456/1982-8918.76349.

Gois Júnior, E. (2013). O esporte e a modernidade em São Paulo: práticas corporais no fim do século XIX e início do XX. Movimento (ESEFID/UFRGS), 19(4), 95. https://doi.org/10.22456/1982-8918.37530

Linhales, M. (2009). A escola e o esporte: uma história de práticas culturais. São Paulo: Cortez.

Mastrorosa, A. (2003). Departamento de Educação Física, Escola Superior de Educação Física e Associação dos Professores de Educação Física: o ordenamento da Educação Física no Estado de São Paulo no início da década de 1930. [Dissertação en educación, Pontifica Universidade Católica de São Paulo]

Fuentes

A iniciativa official em prol da educação physica (1933). Revista Mensal do Clube Esperia, 8.

A questão dos impostos esportivos (1931). Folha da Noite, 6.

Não se deve confundir prática esportiva com cultura physica (1931). Folha da Manhã, 14. O verdadeiro esportista (1932). Revista Mensal Do Clube Esperia, 6.
Stempniewski, E. (1935). O progresso dos esportes. Revista Mensal do Clube Esperia, 1.
São Paulo (1933). Decreto no5884, 21 de abril de 1933. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo.

Las tramas jurídicas sobre la educación industrial en los comienzos de la Escuela de Artes y Oficios (Uruguay, 1878-1887)

The legal plots on industrial education at the beginning of the Arts and Crafts School (Uruguay, 1878-1887)

A. Nicolás Da Silveira[38]

Palabras clave: educación, menores, oficio, artes

Presentación

La educación industrial desarrollada en la Escuela de Artes y Oficios (EAyO) se consolidó en Uruguay a fines del siglo XIX. En 1880, fue elaborado el reglamento interno y puesto en vigencia, remarcando la pérdida de la patria potestad de la familia sobre sus hijos.

A partir de 1879 la EAyO intentó inculcar moralmente, cierto ideal de cuerpo masculino asociado a la industrialización y urbanización. Esta ponencia propone presentar distintas interpretaciones en las correspondencias de la escuela y en la normativa, en torno al desarrollo del correccional de la ciudad de Montevideo.

Se trata de identificar los significados otorgados a ciertas formas de educación del cuerpo de los "menores", los cuales desde la óptica de las Jefaturas Políticas y de Policías eran señalados como amenazas sociales por manifestar "conductas inmorales". Es de interés, presentar el escenario de la configuración de la escuela técnica y la nueva significación de los castigos físicos a los alumnos efectuados según la falta cometida, de acuerdo con la siguiente escala: privación de la salida el domingo; privación de salida hasta segunda orden; limpiezas del establecimiento; servir la mesa a su división; plantón sobre un caballete, es decir, permanecer con el cuerpo fijamente durante un tiempo determinado; calabozo hasta diez días. Existió un castigo específico para "ladrones" que consistía en un uniforme distinto al de los demás alumnos1. Cabe señalar que en los planos de la EAyO (1882) figuran "calabozos".

Para el tratamiento del objeto utilizamos cierta afectación del análisis del discurso y la arqueología, analizando por un lado, libros de correspondencias, y por otro lado, leyes y decretos, procurando revelar y caracterizar diferentes piezas documentales en las que se aprecian las construcciones de sentido alrededor de los modos de educar los cuerpos.

Desarrollo de la EAyO

La EAyO mediante la multiplicidad de procesos, se promulgó el 31 de diciembre de 1878, por decreto del Gobierno Provisorio a cargo de Lorenzo Latorre. La delimitación del establecimiento a priori, se identifica como una escuela técnica de nítida organización militar y de internado, en el "cuartel de Morales". Sin embargo, el 10 de diciembre de 1878, el jefe militar del "Parque Viejo", José Sosa, le comunicó dentro de las "mejoras" al jefe mayor del ejército, "la creación de una Escuela de Artes y oficios, para los menores que recoge la Policía en las calles por delitos de robo, vagos y otros que no pidiéndolos sujetar las madres, entregan a la Policía a fin de que sean corregidos". Se agregó que a dichos menores, se les enseña lectura, escritura, aritmética y música, y además el oficio de herrero, carpintero, talabartero y zapatero2.

En este escenario discursivo, el ministro Eduardo Vázquez consideró en una correspondencia3la creación de una "Escuela de Artes", "militarizada" como medio para ofrecer "a los hijos del país,

[38] Licenciado en Educación Física (ISEF-UdelaR). Posgraduado en Políticas Sociales (FCS-UdelaR). Estudiante de maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-UdelaR). Investiga temas sobre historia de la educación. Instituto de Educación (FHCE-UDELAR) e Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UDELAR). Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: anidaco@gmail.com

una protección y un porvenir del que están privados", "niños huérfanos o desamparados" de todos los departamentos del país para "aprender las diferentes artes y oficios que tengan más predisposición, según su edad e inteligencia", sometidos a la inspección de maestros y de jefes. En este sentido, propuso el requerimiento de esta institución en el predio del Parque Nacional (PN) del ejército "donde deben establecerse todas las artes correspondientes para el servicio" del ejército. Por último sugirió eximir a los menores la obligación del "servicio de las armas", debido al abandono del "aprendizaje", lo que no convenía a los procesos de industrialización incipiente, ni al "maestro extranjero"4.

No obstante, el Senado y Cámara de Representantes, presidida por Francisco Antonio Vidal, el 30 de mayo de 1879, formuló mediante decreto5, "la creación de escuelas-talleres de Artes y Oficios", sin explicitar cuestiones relativas al financiamiento de la obra. En este sentido, interesa resaltar el lugar enunciativo y quienes debatieron sobre la invención de la EAyO, partiendo de discusiones parlamentarias y no del Poder Ejecutivo. La particularidad con la que se nombra al centro por única vez admite pluralidad, "escuelas", adjudicando más de una modalidad para la formación de los menores. Las maneras de referirse a la escuela estuvieron supeditadas a quiénes la nombraron, el tipo de fuente, el lugar, y la época, aunque se hallan relaciones entre las diversas formas de nominación. Por otra parte, la unión entre guion de "escuelas" y "talleres", indica procesos de educación con el trabajo manual, y los saberes en contacto con la herramienta.

Los inicios de la EAyO, fueron precarios y modestos. La enseñanza de oficios predominantes en esta etapa fueron: armería, carpintería, fundición, herrería, talabartería y zapatería. La configuración de la EAyO durante la dirección de José Sosa transitó entre los pilares del "Taller Nacional", también llamado "Taller de adoquines" y "Talleres de Maestranza", cuyo cometido fue encerrar delincuentes y vagabundos capturados por el ejército y la policía, habiendo entre ellos menores de edad.

Durante esta etapa los talleres autoabastecieron al ejército y a la policía por órdenes de los Ministerios de Gobierno y de Guerra y Marina. Por ejemplo, en marzo a los batallones con "machetes, carabinas, fusiles Remington"6, y a las Jefaturas Políticas y de Policía departamentales, como a la de Tacuarembó con "armas útiles"7. En los comienzos del establecimiento se evidenció una organización "centralizada, basada en la autoridad de mando, vinculada al ejército, al control del movimiento de las personas y a la actividad productiva" (Heuguerot, 2001:53).

También se suministró tempranamente a la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), a cargo del célebre J. P. Varela, con mobiliario para repartir a escuelas públicas8. A partir de 1880, la EAyO fue deudora de suministros para distintas oficinas públicas del país. El ministro de Hacienda e interino de Relaciones Exteriores, Juan Peñalva, en julio de 1880, anunció la disposición en torno a las impresiones del estado en la EAyO9.

En el plano económico y financiero, el inspector de la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), J. P. Varela envió una nota el 11 de setiembre de 1879, dirigida al director de la EAyO, comunicando la asignación del presupuesto a partir de septiembre de "dos cientos ochenta pesos" para el sueldo del director del establecimiento, maestro de bombo y de redoble, portero y propietario de la casa en donde funciona "la clase de música"10. La partida presupuestaria asignada por la autoridad máxima de la DGIP, está señalada para: el director, un maestro, un portero, y un "propietario de casa" en donde se desarrollaron inicialmente las clases de música. Aquí observamos en el discurso, el entrecruzamiento entre lo pedagógico y las artes.

A partir de la disolución del Centro Mercantil de Montevideo en abril de 1879, la asamblea de socios resolvió donar a la escuela sus muebles y "créditos a favor", debido a que representaba "tendencias y aspiraciones muy laudables", afirmó el presidente11. Otra relevante donación fue de la casa de comercio Trabucati y Cia con la cantidad de doscientos pesos para el "mejoramiento de la EAyO" ubicada en el PN12.

El Decreto sancionado por Poder Legislativo acerca del reglamento de la EAyO indicó que el

contenido del mismo, conduzca a “perfeccionar” y “ensanchar” la institución por toda la República. En el último artículo, ordena la presentación del presupuesto necesario para su funcionamiento. Este presupuesto, fue expuesto anualmente ante el MGM. En 1880, el director Juan Belinzon comunicó dificultades en el presupuesto debido al aumento de alumnos en la escuela. En este sentido, notificó Jacobo Varela el 30 de octubre, un complemento del presupuesto debido a la “deficiencia de recursos” con los que funcionaba el establecimiento13.

El Decreto del Poder Legislativo en Asamblea General, encomendó la elaboración de un “plan” y un “reglamento” para el desarrollo de la “escuela-taller” próximo a la normativa europea y estadounidense. Este fue presentado recién en 1881, un año después de asumir el director Juan Belinzon. Nos interesa brevemente, resaltar cuáles fueron los modelos “más adelantados” que circularon a lo largo del siglo XIX en otras regiones del mundo, de los cuales se basó la estructura interna.

En primer lugar, se le atribuye a Francisco Alejandro Federico, duque de la Rochefoucauld, la creación de la primera École des Arts et Métiers (Escuela de Artes y Oficios) en 1780. En Francia, entre 1805-1843 se crearon una serie de escuelas técnicas destinadas a jóvenes de 13 a 17 años, en particular aquellos más desfavorecidos. La duración de la formación en estas escuelas normalmente era de tres años, aunque en París los estudios podían durar hasta cuatro (Zapata, 2016:78). Según la investigadora la educación se relacionó con saberes agrícolas, industriales y militares en talleres como: carpintería, herrería, fundición, armería, entre otros (2016:80).

En segundo lugar, en Italia se creó una escuela técnica de artes y oficios dentro de un asilo infantil en 1845 y otra, en el hospicio de los Pobres de San Lucifer y Hospicio de Huérfanos, creada por el Rey Carlo Felice en 1826 y transformada en escuela en 1884, antes era una cárcel. Fueron establecimientos para la educación de niños pobres de la ciudad entre 8 y 12 años y su objetivo era “formar buenos y honestos sastres, zapateros, panaderos, carpinteros, escultores, trabajadores de bronce, fabricantes que trabajan en lata, tapiceros, encuadernadores, etc.” (Zapata, 2016:85). Según la investigadora, la idea era acostumbrarlos al trabajo y al esfuerzo, para que no cayeran en el vicio.

Por otra parte, hacia finales del siglo XIX, en Gran Bretaña el movimiento denominado Arts and Crafts (Artes y Oficios) extendido rápidamente a los Estados Unidos, orientó de otra forma la existencia de las escuelas técnicas, en contraposición a la idea de educación únicamente para varones. Este movimiento exigió un marco educativo destinado a niñas y mujeres jóvenes de los sectores más pobres con conciencia de la herencia griega para promover la artesanía, principalmente los textiles y las costuras (Greensted, 2010:129). De todos modos, en Norteamérica según Platt (1982), en la última cuarta parte del siglo XIX existieron reformatorios para menores en “contexto de encierro” (1982:29) haciendo hincapié a la educación como forma principal de adiestramiento industrial y moral, contra la delincuencia y vinculada a la institución judicial.

En este marco, el ordenamiento de la reglamentación de la EAyO delimitó sinergia en algunos puntos con las experiencias desarrolladas en Europa y Estados Unidos: la modalidad correccional-escuela-taller; el nivel económico de los alumnos; la enseñanza de saberes industriales y militares, a diferencia del agrícola; el género aunque en Estados Unidos en la misma época las niñas conformaron la educación industrial. Además, compartió la esencia de estar ligada “estrictamente” al nuevo estatuto social, es decir, acompañó los requerimientos y las exigencias del proyecto moderno, implementando modos de educación del cuerpo de forma efectiva y uniforme con un discurso jurídico centralizado.

Así, a través del Poder Legislativo se instó la cuestión jurídica rigurosamente alrededor de la EAyO, por ello la solicitud constante de programas y reiteración de informes, no sólo financieros sino estructurantes, después del primer incendio ocurrido en el edificio del PN. El suceso tuvo envergadura para el ministro de Guerra y Marina, Máximo Santos, el 2 de febrero de 1881 escribió, “remitir a la mayor brevedad” los informes ante el MGM para presentar ipso facto en el Palacio Legislativo14. Además, se expresó por disposición militar que, “comparezca en la audiencia del

Juzgado de Crimen por el incendio ocurrido el teniente Amaro González"15, agregado al PN en julio de 187916.

Una circular escrita por el ministro de gobierno, José M. Montero, determinó extender a todo el país la "instrucción" de artes y oficios con cuatro cupos para jóvenes de cada departamento17, "donde tuvieran entrada todos nuestros compatriotas a quienes su falta de recursos no les permitiera dedicarse a las artes u oficios de su predilección"18. Por ende, la circular dirigida hacia la escuela ordenó "que se reciban en ella cuatro jóvenes" de cada departamento del país, que hasta el momento eran catorce19. La norma introdujo la problemática alrededor de las nuevas transformaciones de las "sensibilidades" que atravesaba Uruguay en la última cuarta parte del siglo XIX (Barrán, 1990). La primera etapa de modernización configuró el tránsito por nuevas sensibilidades, mediadas por estructuras de disciplinamiento, dando sentido a la educación del pueblo y al trabajo. Comprendemos que la EAyO contribuyó a la formación de "obreros instruidos" en el país, con las lógicas y dinámicas de los "talleres" abarcando no sólo la capital, sino también la "campaña".

La fundamentación aludió a una "sentida necesidad" de la instrucción primaria en el país, intercedida por el pasaje de "las tinieblas a la luz", y que "bajo una dirección inteligente y laboriosa", encaminó un aumento de "ciudadanos en la verdadera acepción política y social", señaló José M. Montero. Un tercio de la población total del país se ubicaba en la capital con abundante presencia de extranjeros.

La circular mencionada describió, en alguna medida, los efectos que produjo el movimiento de la legislación escolar. Las máximas autoridades de gobierno acordaron la necesidad imprescindible de educar a los menores si se pretendía superar el estado de desorden nacional. El discurso expresó el resultado de quienes asistían a las escuelas públicas como garantía de futuros "ciudadanos". En otros términos, José M. Montero pretendió argumentar en contra de las "tinieblas" que rodeaban a los menores no instruidos. La especificidad de la EAyO fue la "instrucción" de oficios, y se estableció como un dispositivo complementario al sistema educativo uruguayo, "Hacer del pueblo obreros instruidos, he ahí el verdadero desideratum de las democracias", resumió el ministro de gobierno20.

En tal sentido, los menores fueron enviados allí por "malos elementos" dentro de un contexto de desorden nacional, aquel "engendro repugnante" del statu quo debió asimilar "el derecho a la vida y la propiedad", consagrados en el "sagrado e inviolable" estatuto social moderno.

Consideraciones finales

Hallamos en el discurso jurídico, por una parte, lo penitenciario y lo penal, es decir, la configuración de una institución de encierro-reformatorio con la finalidad de corregir y vigilar a menores, en calidad de pupilos, y por otra parte, la moralización del tiempo moderno, es decir, la rectificación de una serie de tareas de represión y sanción moral encargada de combatir y rechazar el desorden y la ilegalidad. La EAyO tuvo el propósito de controlar elementos marginales, alterados y vagabundos, caracterizados como "menores" o "jóvenes". Al mismo tiempo, su esencia fue instruir oficios y formar obreros, inculcando conductas, hábitos, saber(es) y comportamientos.

Consideramos que la corrección del cuerpo forma parte de procesos educativos modernos en la EAyO, configurando ciertos órdenes corporales y no otros. En este sentido, desde un enfoque foucaultiano identificamos que los modos de educación del cuerpo presentaron un trabajo en y sobre el cuerpo. Los sistemas educativos modernos acompañaron el desarrollo económico capitalista colocando como tarea fundamental la integración "disciplinada" dentro de los modos de producción.

Referencias bibliográficas

Barrán, J. (1990) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento, Montevideo:

Ediciones de la Banda Oriental, vol. II.
Butler, J. (2002) Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidos.
Foucault, M. (2013) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2.a edición.
Heuguerot, M. (2002) El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay: "una colmena sin "zánganos" (1878-1916). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. Méndez Vives, E (2011) El Uruguay de la modernización (1876-1904). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
Scharagrodsky, P. (2021) Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970. Buenos Aires: Prometeo

Notas

1 Archivo Olivieri (AO). Faltas y castigos - pág. 30.
2 AO, La EAyO en 1878-1879 - pág. 2.
3Ibídem, pág. 3.
4Ibídem, pág. 4.
5 Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 7 - Instrucción Pública - págs. 210-211. Montevideo, 30 de mayo de 1879.
6 Libro de correspondencias (LC) de 1880. MGM
7 LC de 1879. Sección Jefatura Política y de Policía de Tacuarembó.
8Ibídem. Sección Inspección de Escuelas.
9 Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 7 - Impresos - págs. 285-286. Montevideo, 24 de julio de 1879.
10 LC de 1879. Sección Inspección de Escuelas.
11 Ibídem. Sección Centro Mercantil. 15 de abril de 1879.
12 Ibídem. Sección Jefatura de Policía de la Capital. 29 de marzo de 1879.
13 LC de 1880. Sección Varias reparticiones del Estado.
14 LC de 1881. Sección MGM.
15 Ibídem.
16 LC de 1879. Sección Varias Reparticiones del Estado. También se incorporó al PN el Teniente Andrés Lorente por resolución del Jefe del Estado Mayor General de Ejército, Coronel Ventura Torrens.
17 Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 5 - apéndice II - pág. 136. Montevideo, 1 de julio de 1879.
18 Ibídem.
19 Año 1881: Canelones, Maldonado, Rocha, Cerro Largo, Tacuarembó, Salto, Paysandú, Río Negro, Soriano, Colonia, San José, Durazno, Florida, Montevideo.
20 Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay - tomo 5 - apéndice II - pág. 135. Montevideo, 1 de julio de 1879

Cuerpo, Educación y Naturaleza: Pensar los cuerpos que veranean, Montevideo a comienzos del siglo XX

Body, education and nature: Thinking about the bodies that spent the summer in Montevideo at the beginnings of the twentieth century

Lic. Alfonso Correa
Mag. Rodrigo Píriz

Introducción

El presente trabajo pretende situar la cuestión de la experiencia posible del cuerpo en cuanto representación que, ayude a comprender las configuraciones actuales sobre las que se resuelve la educación del cuerpo. Si para Susan Sontag comprender es interpretar y la interpretación tiene que ser históricamente localizada, ha sido en el trabajo socio histórico que como señalan Mora y Píriz (2019), en relación a los avatares de la investigación sobre el campo de la educación física y la conformación de un campo disciplinar entorno a la educación del cuerpo en el Uruguay.

La idea del trabajo es generar – desde la fragmentación del objeto – elementos intelectivos y evidencias que aporten a la construcción de un archivo del cuerpo. Algo que inspirados en Walter Benjamin y Michel Foucault (2008, 2013), podría traducirse en términos de una arqueología de la educación del cuerpo, tomando como suelo y evidencia de una experiencia histórica al veraneo y el cuerpo del veraneante a comienzos del siglo XX. Es entonces en el archivo, la función enunciativa y la experiencia posible, que encontramos las herramientas para analizar solidaridades, continuidades y actualizaciones sobre los usos y lo que puede un cuerpo, en cuanto formación discursiva que habilita a los estudios sociales y culturales sobre el juego, lo lúdico y la educación del cuerpo.

La investigación sobre la que se sustenta este artículo pone foco sobre las prácticas corporales enmarcadas en los veraneos posteriores al batllismo en el Uruguay a inicios del siglo XX, precisamente entre 1915 y 1933. El primer mojón es definido a partir de una de las reformas más importantes en la sociedad uruguaya del novecientos, la ley de las ocho horas laborales, los días libres y las vacaciones pagas para los trabajadores. A partir de la conquista del tiempo libre y la estructuración del tiempo de trabajo, surgen diferentes prácticas que lentamente se van popularizando, tal es el caso del veraneo. Si bien esta práctica podría considerarse una modalidad turística, no es la única forma que adquiere a la hora de pensar su vínculo con otras prácticas en la urbanidad balnearia.

El cuerpo del veraneante

Según Corbin (1989), el acercamiento al territorio costero en occidente data de finales del siglo XVII en el que el acceso fue exclusivo de las élites europeas que, impulsada por ciertas corrientes de la teología natural, se fueron desprendiendo de los miedos y temores vinculados a mitos y leyendas de la antigüedad. Es recién en la segunda mitad del siglo XVIII que en occidente se vislumbra un verdadero deseo por la costa, el que a su vez está vinculado y sustentado a un discurso científico, en el que médicos e higienistas producen marcos conceptuales en los que fundamentan el por qué debían realizarse ciertas prácticas en las playas y las aguas oceánicas. Conforme con ello, fue clave la construcción de sentidos atribuidos a la vida urbana y los entornos naturales, en donde las virtudes de los segundos se contraponen con los efectos adversos de la primera. Este tipo de conformaciones discursivas contribuyeron a establecer un verdadero ideario de la vida al aire libre, la que en las ciudades se representaban a través de una naturaleza domesticada y que representaba cura, diversión, educación y salud (Soares, 2016).

En el caso uruguayo, es pertinente señalar la particularidad de los balnearios, no siendo un territorio del vacío, sino todo lo contrario; loteo de tierras, construcción de hoteles y la llegada de diferentes

medios de transporte y servicios que, permitieron moldear el entorno para edificar un territorio tributario a los ideales del higienismo. En este sentido, la playa se constituía en el lugar de desahogo, descanso y espacios al aire libre. Estos espacios eran la forma de compensar el deterioro de la vida en las urbes y, al mismo tiempo, hacer un buen uso del tiempo libre. Nuevas urbanizaciones e higienismo se enlazan en un peculiar impulso civilizatorio, conforme con los ideales de progreso, en donde el tiempo libre como indicaría T. Adorno en 1968, en cuanto parodia de sí mismo, extendía este dictamen a su dimensión espacial.

En cuanto al cuerpo de los veraneantes, al igual que los trajes en imperantes tonos de de grises que caracterizaban a los funcionarios de la ciudad, los trajes de baño son uno de los elementos particulares como forma de vestimenta de la playa en la época estival uruguaya. Para Sohn (2006), la evolución de estos trajes son fiel reflejo del avance de la moda balnearia. Si se toma el período de fines del siglo XIX, por ejemplo, se notará el uso de bañadores largos, con mangas y faldilla, de forma tal que pudieran conjugarse disfrute con decencia. Pero ya en el novecientos, para la misma autora, la comodidad deportiva exige otra movilidad; las mangas se acortan al mínimo, las piernas quedan descubiertas y luego las rodillas, como también aumenta el escote. Posterior a la primera guerra mundial, el pantalón corto masculino y el bañador de una pieza femenino ya son parte de los trajes más utilizados, para así, adentrada la década del 30`, el culto a la desnudez y el bronceado[39] se puedan constituir en un conjunto de elementos que son símbolo de vacaciones perfectas (Ibidem, 2006) y estatus social.

Es posible acordar con Soares (2016) en que: "(…) a educação em geral e a educação do corpo, de modo bem específico e especializado, inciden directamente sobre os corpos, transmitiendo valores e normas, difundindo significados e sentidos que implicam na elaboração de comportamentos e atitudes aceitos socialmente" (pág. 2). En este sentido, si el cuerpo quemado por el sol en épocas anteriores representaba el trabajo arduo de quienes se encontraban en la base de la escala social, dicho efecto del sol sobre los cuerpos se convertiría en bronceado, representando estatus social y calidad de vida como señalará T. Adorno en torno a su reflexión sobre el tiempo libre (2009).

Así, el surgimiento del veraneo, constituye un agente de difusión de los ideales civilizatorios, en donde la regulación de los diferentes escenarios fueron tributarios a la educación de los cuerpos, encontrando en la documentación de la época que:

1º Queda prohibido a los bañistas salir de las carpas o carritos sin antes estar vestidos con sus trajes correspondientes que deberán cubrir desde el cuello hasta la rodilla por lo menos.

2º El traje obligatorio será el de pantalón y blusa quedando prohibido el mameluco(...).

3º Ningún bañista podrá pasar el espacio establecido para baños mixtos de señoras y vice-versa.

4º Los bañistas deberán observar la mayor compostura en su lenguaje y modales dentro y fuera del baño, de lo contrario "guía bañista" deberá hacerlo retirar dando intervención a la autoridad policial en caso de resistencia.

5º Queda terminantemente prohibido arrojar desperdicios o basura en las playas de los balnearios.

[39] Según Ory (2006) ¨Antes de la Primera Guerra Mundial, los diccionarios solo conocen esta palabra en su acepción escultórica y galvanoplastia: acción de revestir un objeto con una capa que imita el aspecto del bronce. Un siglo más tarde, se seguirá tratando de cubrir con una capa y de mejorar una apariencia, pero en Lugar de yeso será carne. Este cambio no ha requerido muchos años. Desde la literatura cosmética técnica a la literatura romántica, todo concuerda: a comienzos de la década de 1930, la blancura (del «alabastro», del «Cuello de cisne», etcétera) , o mas bien el rechazo de color, es la norma. En 1913 , el libro de belleza de la biblioteca Fémina recomienda una pomada que mezcla pepinos y óxido de zinc, alaba las virtudes de la harina de habas y, «para lograr un bello escote», recomienda el jugo de puerros. Ese mismo año, el doctor Mesta Dier, «médico especialista», denuncia, con las palabras de la sintomatología, «el aspecto amarillento característico» que toma la piel anti estéticamente bronceada. Unos treinta años mas tarde, tras la Segunda Guerra Mundial, el discurso médico media sigue poniendo en guardia contra los peligros de la exposición al sol, pero el planteamiento es radicalmente nuevo, al denunciar «esta moda nueva que practican en las playas los ultramodernos», esta «manía del bronceado», que deja a las mujeres más modernas en manos de los «técnicos del bronceado para colorear la piel, debidamente embadurnada con un aceite especial¨.

Los infractores serán penados con una multa de cuatro pesos o dos días de arresto[40]. (COMISIÓN MUNICIPAL DE FIESTAS, MONTEVIDEO, 1918)

A la hora de comprender las corporalidades del Uruguay de comienzos de siglo, más precisamente del Montevideo balneario, en el período mencionado, es necesario detenerse en las diferentes formaciones históricas que hicieron del cuerpo un territorio de tensiones y disputas. En este sentido, cabe destacar el papel protagonista en esta configuración de la ciencia y la política, pero en particular la medicina en cuanto formación discursiva. Esta última fue central en la construcción de sensibilidades en el curso del proceso de lo que J.P. Barran (2017) identifica como proceso civilizatorio o pasaje de una sensibilidad bárbara a una civilizada, que, adentrado el novecientos, fue constituyendo de forma apresurada prescripciones en relación al cuerpo, su uso y sus posibilidades. Para el caso uruguayo, la preocupación por los cuerpos pertenecientes a las clases populares aumentó considerablemente[41], desplegando una serie de reformas sociales y educativas que apuntaban al control material y simbólico de los cuerpos. De este modo, "las clases dirigentes también proclamaron el nexo sutil que según ellas existía entre salud, limpieza, orden y moral" (Barrán, 2017), vínculo que irá adoptando mayor fuerza en las siguientes décadas. La normalización de los cuerpos no fue posible sino gracias a la categorización de aquellos considerados sanos, caracterizados como fuertes y vigorosos, diferenciándolos de los considerando enfermos, pálidos, raquíticos y de posturas penosas[42] a los débiles. En este sentido y a modo de ejemplo, el cuerpo médico de la época dirá que:

No podríamos aconsejar que se diera sol a todo el cuerpo un cardíaco en la misma forma que un enfermo del estómago, del hígado, etc., y no podríamos velar por la salud del punto de vista helioterápico para un tuberculoso, que está expuesto a hemótisis con aquel asmático o bronquítico o mismo de un tísico que recién comienza su mal a dar revelaciones inquietantes.(VALETA, 1930)

Esta categorización de los cuerpos tuvo un viraje importante a inicios del siglo XX respecto a las tonalidades de la piel en relación a la exposición solar, es decir, a partir del culto al bronceado impulsado principalmente por el movimiento higienista de entonces la blanquitud va a continuar siendo signo de distinción en la sociedad uruguaya, al verse reflejada en los cuerpos de los europeos. Asimismo, surge como prescripción y norma, que además de ser blanca debe estar bronceada para ser saludable.

Es verdaderamente lamentable el horror que algunas o muchas personas a bien decir le tienen al sol. El miedo que existe por no quemarse el cutis, es grande. Y no digamos que es solo el sexo femenino quien padece de tamaño error, sino una gran parte de los hombres. Nadie quiere volverse morocho con salud; todos más bien, desean la blancura del cutis, que a nuestro entender significa debilidad de sangre, anemia general. (VALETA, 1930)

A partir de la creciente exposición del cuerpo en la vida pública capitalina, o mejor dicho, la necesidad creciente que se iba generando por exponer cada vez más el cuerpo y su desnudez, trae también nuevos conflictos y tensiones respecto a lo que debe mostrarse y lo que no, quienes deben mostrarse y quienes no. El análisis de las fuentes, en ese sentido, pueden dejar entrever los ideales del cuerpo a partir de publicidades, recomendaciones médicas y sugerencias de los higienistas de la época. Pero también, la ausencia de referencias y menciones a otros cuerpos, hace pensar, cuál es la diversidad que constituía ese paisaje corporal de la playa a principios del siglo XX en Montevideo.

[40] Reglamentación de las playas balnearias. Guía del Turista. Oficina de informaciones de la Comisión municipal de fiestas. (1918), pág. 23.

[41] Respecto a esta preocupación, Barrán (2017) afirma que: "las clases altas pasaron del descubrimiento del propio cuerpo al descubrimiento del cuerpo de los demás. Las epidemias hasta 1887, las enfermedades venéreas y la tuberculosis durante todo el siglo XIX y el Novecientos, demostraron a los políticos y a las "clases conservadoras" uruguayas que la protección de su cuerpo requería también de la protección del cuerpo ajeno". (p. 250)

[42] En un gran número de actas de la Comisión Nacional de Educación Física del período inicial, se observan discursos de estas características.

Consideraciones Finales

A partir de 1915 la sociedad uruguaya conoce algo similar a lo que hoy entendemos como tiempo libre, es decir experimentar un tiempo más allá del trabajo en el que pueda entregarse a tareas que respondan a sus propios intereses y provecho. Esto sentó las bases para que un gran número de prácticas y saberes comiencen a orientarse hacia el uso de dicho tiempo con inclinación a diversos fines. El lugar que ocupó el cuerpo en este proceso fue central, no solo por pasar de la vida privada a la escena de la vida social, sino también por acompañar profundas transformaciones en la relación a la esfera de lo público y lo privado en la sociedad uruguaya. Las disputas morales y políticas sobre el cuerpo organismo, fueron de gran relevancia paralas legislaciones en relación a los baños de mar. En el plano científico, gran parte de su suelo epistémico lo encontró en el discurso eugenésico, sustentado y reproducido tanto por higienistas, como por médicos y pedagogos, cuestión de la que muy bien se encarga Rodríguez (2019) en su tésis de maestría que aborda la cuestión de la eugenesia en el Uruguay, y sus articulaciones con el campo educación física durante el periodo 1900-1948.

Por otro lado, las prácticas sociales no fueron codificadas solo por el discurso científico, sino también por las pautas culturales de la época. Para Remedi (2009), el temor a tostarse y a oscurecerse la piel en ese entonces, era un cambio estético que ponía en peligro el modelo de piel blanca, es decir, el modelo de belleza, de estatus e identidad racial y de clase. El mismo autor también va a decir que la tonalidad blanca de la piel además de ser signo de privilegio, era propia de quienes no se veían obligados a trabajar al aire libre o en el campo, a saber, quienes no trabajaban con su cuerpo.

Esta mixtura de pautas culturales y discursos higienistas permite abrir varias interrogantes respecto al problema de investigación del cual surge este trabajo; en el que sus principales preguntas podrían resumirse en: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad que determinan que un cuerpo finalmente sea el cuerpo veraneante?, ¿qué significados tiene tostarse la piel para los imperativos estéticos de una época? En este sentido de forma provisoria, es posible responder, que, los cuerpos de los estratos populares o más bajos, no tienen la posibilidad de broncearse, tanto física como económicamente, debido a que la problemática de fondo es cultural, y por lo tanto, interseccional. No podría decir, por el contrario, que a partir de las fuentes analizadas el privilegio de la piel blanca se debe más a un factor de raza que de estrato social, pero esta es una cuestión que merece ser mejor indagada y colocada en sospecha, ampliando así los horizontes de la investigación sobre las historias de la educación del cuerpo en el Uruguay.

Referencias

ADORNO, T. Tiempo libre. En: ADORNO, T. Consignas. Bs As: Amorrotu Editores, 1993.

Barrán J. Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2017.

Benjamin, W. Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos. Madrid: Aliaza, 2021.

Corbin, A. O território do vazio. A praia e o imaginário ocidental. Sao Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1989.

FOUCAULT, M. Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad del saber. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FOUCAULT, M. La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

Ory, P. El cuerpo ordinario en El deseo y las normas. En: Corbin, Courtine, Vigarello. Historia del Cuerpo, Vol. 3., 2006.

Remedi, G. Bouret, D. Escenas de la vida cotidiana. El nacimiento de la sociedad de masas (1910-1930). Montevideo:Ediciones de la banda oriental, 2009.

Rodríguez, C. Educación física y eugenesia en Uruguay (1900-1948). En: Vallejo, G. Et. Al. La

historia de la salud y la enfermedad interpelada: Latinoamérica y España: siglos XiX-Xxi. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús, 2022.
Soares, C. Uma educación pela natureza. A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação física e esporte, 2016.
Sontag, S. (2004). Ante el dolor de los demás. Madrid: Santillana Ediciones.
Sohn, A. El cuerpo sexuado en El deseo y las normas. En: Corbin, Courtine, Vigarello. Historia del Cuerpo, Vol. 3. 2006.

Fuentes consultadas:

Reglamentación de las playas balnearias. Guía del Turista. Oficina de informaciones de la Comisión municipal de fiestas. (1918), pág. 23.
Profesor. A. Valeta, 1930. Montevideo. Helioterapia en las playas

La Educación Física en la corriente pedagógica del normalismo: el caso de la Escuela Normal de la ciudad de Paraná, Entre Ríos en el periodo 1871-1894

Physical Education in the pedagogical current of normalism: the case of the Normal School of the city of Paraná, Entre Ríos in the period 1871-1894.

Mariano Adorni [43]

Palabras clave: Normalismo – Educación Física – Escuela Normal de Paraná

Introducción

La presente ponencia surge de un proyecto de investigación que recientemente comenzó a desarrollarse desde el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos (INES-UNER) en el marco de una beca doctoral otorgada por el CONICET, y se propone analizar y comprender de qué maneras se fue instituyendo y legitimando la educación de los cuerpos y el carácter dentro de la corriente pedagógica del normalismo en Argentina, tomando como objeto de estudio la Escuela Normal de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos que, desde su fundación en el año 1870, marcó el inicio de dicha corriente pedagógica.

La razón principal que origina la realización de este trabajo de investigación se sustenta en el hecho de que, si bien existen diversas investigaciones y publicaciones referidas al lugar de la Educación Física durante la corriente del normalismo en Argentina, aun hace falta indagar el caso específico de la Educación Física en el contexto de la Escuela Normal de Paraná, en tanto caso paradigmático debido a que no solo contribuyó con la institucionalización de la Educación Física como disciplina, sino que además sentó las bases de la formación de profesionales en los inicios del sistema educativo argentino.

Buscaremos entonces analizar y comprender los procesos de institucionalización de la educación de los cuerpos y el carácter en los inicios de la corriente pedagógica del normalismo en Argentina a través del estudio de dos periodos bien diferenciados pero que presentan una continuidad, no solo en lo temporal, sino también en el desarrollo de las ideas. Por un lado, el periodo que abarca la gestión como director del estadounidense George Stearns durante los años 1870 a 1875 y la primera dirección de José María Torres entre 1876 y 1885, para luego continuar con el análisis en el periodo posterior a la sanción de la Ley de Educación Común hasta el final de la segunda gestión de Torres en el año 1894. Estos fueron, a decir de Sandra Carli (2004, 23), los dos periodos más importantes en la organización definitiva de la Escuela Normal de Paraná.

Desarrollo

La corriente pedagógica del normalismo, a decir de Inés Dussel (1997, 51), constituye uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural argentino. A partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales en las décadas de 1870 a 1900 se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de pedagogos. La provincia de Entre Ríos funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo XIX y, dicha fundación es el indicador más fehaciente de la condición de escenario piloto educativo que cumplió la provincia, y de su gradual conversión en foco político cultural de proyección nacional (Carli, 2004, 22).

La Escuela Normal incluía en su estructura el Curso Normal (nivel medio), un Departamento de Aplicación (escuela primaria) y un jardín de infantes. Es importante señalar el hecho de que la

[43] INES-UNER/CONICET. Paraná, Entre Ríos. Argentina. marianoadorni@gmail.com

mencionada institución es la primera escuela en tener un jardín de infantes en el año 1884. La misma se diferenció desde sus orígenes del resto de la enseñanza media, ya que su fundación se debió a la necesidad urgente de formar maestros/as para una escuela primaria en expansión (Rodríguez, 2019).

Jorge Saraví Rivière (2012, 31) menciona que en el plan de estudios de esta institución existían dentro del Curso Normal (en los cuatro años) "ejercicios gimnásticos", y en el curso de Aplicación se incluía "ejercicios físicos" en todos los grados. En este punto es importante señalar lo mencionado por el citado autor cuando asegura que, si bien no hay ningún estudio completo de la actuación de los educadores norteamericanos en nuestro país, es indudable que muchos de ellos se ocuparon en forma directa y práctica de las clases de educación física de los alumnos de sus escuelas normales.

Al referirnos al termino "educación física" en este periodo, lo hacemos en minúsculas ya que, como explica Eduardo Galak (2012) estamos aún en presencia de un sintagma. Recién se podrá hablar del oxímoron "Educación Física" desde que hay reproducción de prácticas disciplinares relativamente homogéneas y autónomas, dando lugar a la formación y reproducción del oficio.

Violeta Núñez (1985, 289) al igual que Saraví Rivière (2012, 71) destacan que, entre sus necesidades inmediatas, George Stearns planteaba la creación de cuatro nuevas aulas, un gimnasio con sus correspondientes aparatos y un terreno para recreo y desahogo de los alumnos. Esto permite inferir en el discurso de Stearns un incipiente interés por la educación del cuerpo y los espacios destinados a dicha función.

Es sustancial destacar que, como indican Rodríguez y Petitti (2021, 33), los primeros docentes de la Escuela Normal se vieron sobrecargados de tareas porque había pocos egresados todavía, y económicamente, les convenía acumular varias materias para poder obtener un sueldo aceptable. Por este motivo, se buscará indagar quienes estaban a cargo de la educación del cuerpo y de qué manera llevaban adelante la misma (bajo el influjo de que ideas, que corrientes, que metodologías utilizaban, con que intenciones, etc.), ya que, como afirma Eduardo Galak (2012), los primeros profesores en "educación física" fueron nombrados por el "Consejo Nacional de Educación", en la sesión del 16 de febrero de 1883, comenzando en ese año y extendiendo sus funciones hasta 1884. Según el autor, hasta entonces las escuelas eran un espacio destinado casi exclusivamente a las lecciones intelectuales y a las enseñanzas morales, dedicando una pequeña porción de su tiempo a las clases de "ejercicios físicos", las cuales funcionaban como un complemento de las otras.

Juan Manuel Chavarría (1947) precisa que la base ideológica del sistema de enseñanza introducido por los maestros norteamericanos residía en la doctrina positivista a través de Herbert Spencer. De acuerdo con esta doctrina, continúa el autor, la educación es un proceso de formación integral del hombre en sus tres aspectos: intelectual, moral y físico. Junto con esa doctrina se introdujo la educación física a la escuela común y una serie de prácticas derivadas en la organización del trabajo escolar, la marcha técnica de la enseñanza en de las distintas materas y el espíritu de la didáctica. Se introdujo de ese modo en la vida escolar todo un conjunto de normas y actividades, juegos, rondas y las diversas combinaciones de los ejercicios físicos con la enseñanza intelectual y moral.

Para Eduardo Galak (2013, 53), específicamente acerca de la educación física, un punto central a desarrollar es la cuestión de los contenidos o, en otros términos, cómo pedagogizar al cuerpo. Si bien no hay una clara exposición de que debería enseñarse, afirma el autor, es posible identificar en la obra de Herbert Spencer, "La educación intelectual, moral y física" tres cuestiones que la naciente asignatura escolar Educación Física en el marco del sistema educativo argentino, toma para sí. Estos son la relación de la misma con la higiene, su acepción como tiempo libre y su vínculo con las gimnasias y los juegos.

Por su parte Antonicelli (2002) señala que el doble rectorado del español José María Torres en Paraná marca un estilo que influirá posteriormente en todas las escuelas normales argentinas. Pero

que, sin embargo, Torres nunca renegó del modelo norteamericano. En este sentido, Saraví Rivière (2012, 55) afirma que no desarrolló una concepción particular sobre la educación física o se explayó en consideraciones especiales o prácticas sobre ella, pero la estudió en sus tratados, asignándole real importancia y auténtica jerarquía dentro de la educación en su totalidad. Así, en su obra "Primeros elementos de educación" (1887), José María Torres escribe que es preciso establecer ejercicios físicos en todas las escuelas porque interesa significativamente a toda nación el desarrollo del vigor físico y de la actividad de las nuevas generaciones. A su vez, afirmaba que la educación física que los niños se dan a sí mismos a través del juego era importante pero no suficiente y que la misma debía completarse con ciertas aplicaciones de la fisiología: "La acción muscular y la actividad locomotriz encuentran sus medios más eficaces de perfeccionamiento en la gimnasia. Esta y todos los ejercicios que exigen cierta actividad física fortalecen los miembros y mantienen en todos los órganos el vigor, que es garantía de salud" (Óp. Cit, 16). La educación física consistía entonces para José María Torres (Óp. Cit., 22) en la conservación de la salud, el desarrollo de las facultades físicas y la adquisición de las artes útiles y amenas.

Por lo dicho hasta aquí, se establece como hipótesis de trabajo que, si bien en los periodos históricos seleccionados para esta investigación (1870-1885 y 1886-1894) la educación física aparece dentro de los planes de estudio de la Escuela Normal de Paraná como parte de la concepción integralista de la educación, utilizando la educación del cuerpo a través de los ejercicios físicos como un medio para moralizar y lograr una buena educación intelectual en los estudiantes, existió desde su fundación un fuerte interés por la educación del cuerpo con intereses que responden a la época y sus particularidades. A su vez, se establece que la misma estaba en manos de los maestros de la institución, en su mayoría hombres que, aunque no contaban con una formación adecuada sobre Educación Física, debían ser quienes se encarguen de la realización de los ejercicios gimnásticos sirviendo ellos mismos como modelos (Berra, 1878, 472).

La manera de comprender la escolarización de las actividades motrices por parte de la generación del 80 signó a la enseñanza de ejercicios físicos en un triple aspecto. Por un lado, como un complemento de todo tipo de instrucción, respetando así el legado integralista con que la pedagogía fundamentó la educación pública estatal (Galak, 2016, 31). Así la justificación para realizar actividades físicas se argumenta en que permite una descarga de energía que favorece la resistencia a la pasividad de los quehaceres cotidianas y a la vez posibilita la quietud para los aprendizajes intelectuales. Una segunda característica que destaca el citado autor, es que las actividades físicas escolares resultaron un recurso significativo para la difusión de valores y símbolos patrios, y con ello una herramienta clave de civilización. Por último, el tercer aspecto que signa la pedagogía institucionalizada de los cuerpos consiste en que, para que un conocimiento sea verdaderamente "civilizador", es necesario que esté científicamente probado, o por lo menos que esté argumentado en lenguaje científico. Así, todos los discursos sobre ejercitaciones físicas de finales de siglo XIX manifiestan la intención de justificarse como científicos y racionales, entendidos como sinónimos de verdaderos (Óp. Cit, 32).

A modo de cierre, y por lo expuesto hasta aquí, podemos realizarnos entonces los siguientes interrogantes ¿quiénes estaban a cargo de dictar estas materias, cuál era su formación y qué material utilizaban para sus clases?, ¿cuál fue la influencia de los educadores norteamericanos para llegar a la formalización de la Educación Física como disciplina? y más específicamente ¿cuáles eran los objetivos y saberes que atravesaban las prácticas que tenían como objeto a la educación del cuerpo en la Escuela Normal de Paraná, y cómo fueron los respectivos cambios que se sucedieron entre 1871 y 1894?, ¿qué implicancias tuvo la sanción de la Ley Nº 1.420 en la educación del cuerpo dentro de la Escuela Normal de Paraná?. Estas preguntas servirán de guía para la investigación que hoy estamos presentando y buscarán ser respondidos en los años venideros.

Referencias

Antonicelli, B. (2002). La formación de docentes para la enseñanza primaria en Argentina: influencia de las ideas pedagógicas en el proceso de profesionalización (1870-1920). Depto. de Historia de la Educación y Ed. Comparada. Facultad de Educación. UNCU. Argentina.
Berra, F. (1878). Apuntes para un curso de pedagogía. Sociedad Amigos de la Educación Popular de Montevideo. Uruguay.
Carli, S. (2004), Entre Ríos, escenario educativo 1883-1930. Cuadernos. Centro de Producción en Comunicación y Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná.
Galak E. L. (2012). Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin de siècle XIX. Educación Física Y Deporte, 31(1), 787. https://doi.org/10.17533/udea.efyd.12660
Galak, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina. EN: V. Varea y E. Galak (Eds.). Cuerpo y educación física: Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos. Buenos Aires: Biblos. (El cuerpo propio)
Galak, E. (2016), Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil. Editorial Biblos. Buenos Aires. (1912-1940). Teoria E Prática da Educação, 18, 135-145.
Pérez Campos, A. (2016). Escuela Normal de Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina. Ediciones UADER. Paraná.
Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 30, núm. 59, pp. 200-235, 2019. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.
Rodríguez, L. y Petitti, M. (2021). Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969). Ed. Teseo. Bs. As.
Saraví Rivière, J. (2012). Historia de la Educación Física argentina. 1ª ed. Libros del Zorzal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Volume 37, Issue 2, April–June 2015, Pages 158-164. https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.015
Torres, J. M. (1887). Primeros elementos de Educación. Imp. de M. Biedma. Bs. As.
Núñez Pérez, V. (2010). De la Escuela Normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina. Historia De La Educación, 4. Recuperado de
https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6625

Cuerpos en debate: La participación juvenil por la interrupción voluntaria del embarazo en la escuela 432 "Bernardino Rivadavia", Rosario, 2018

Bodies in debate: Youth participation for the voluntary termination of preganancy at scholl 432 "Bernardino Rivadavia", Rosario, 2018

Mg. Sandra Bembo[44]

Palabras claves: jovenes-escenas performativas -escuela

> "yo me he dado cuenta que había un cuerpo cuando empezó a hacerse la movilización del aborto, sí, muchos temas involucraron dentro de este, de esa lucha sí, entonces tuvimos el apoyo de los docentes, el apoyo del Centro de Estudiantes y ahí es desde lo personal donde yo me di cuenta que había un cuerpo dentro de la institución" (J, estudiante, escuela 432)

En este trabajo nos detendremos en uno de los momentos de tensión que generaron los cuerpos y sus demandas en las instituciones educativas: las movilizaciones y debates por la interrupción voluntaria del embarazo en contexto de presentación del proyecto en el Congreso de la Nación. Tomaremos como caso la EESO 432 "Bernardino Rivadavia" (en adelante Escuela 432), institución en la cual las y los jóvenes, a través de su Centro de Estudiantes implementaron diferentes estrategias de movilización y apelación a las discusiones que se desarrollaron en la sociedad. J, estudiante de la escuela 432 inicia este apartado refiriendo a su percepción sobre los cuerpos, él infirió que había un cuerpo en la escuela por el debate de la ley de interrupción voluntaria del embarazo.[45]

Las escuelas, como caja de resonancia de los procesos sociales se encontraron impactadas por la problemática que se desarrolló en la sociedad: los argumentos a favor y en contra transitaron los medios televisivos y las redes sociales. ¿Cómo impactaron sobre los cuerpos de las y los jóvenes en las escuelas?

¿Qué instancias se construyeron en la escuela 432? ¿Los y las jóvenes transformaron la escuela en "su" espacio público? (Butler, 2017)

¿Podemos recuperar esos momentos vividos como un momento "performativo"[46], de alteración de la cotidianeidad escolar, de tiempos y espacios que producen transformaciones en los y las jóvenes involucrados?

Es nuestro objetivo explicar la incidencia de las movilizaciones por el aborto legal en la lógica institucional de la escuela 432, las discusiones que se pusieron en juego, las acciones llevadas a cabo, el debate que se efectivizó, infiriendo que se produjo un punto de inflexión en el andar de los cuerpos.

¿Qué corpus teórico permitiría recuperar la problemática de los cuerpos en las escuelas en contextos de movilizaciones sociales?

En este trabajo retomaremos el concepto de performatividad, como práctica reiterativa y referencial

[44] Doctoranda de FLACSO, Rosario, Argentina sandrabembo@hotmail.com

[45] En adelante IVE.

[46] "¿Qué es la performatividad? En su sentido más amplio, la performatividad – concepto de carácter polisémico, actúa en términos de un dispositivo de intermediación e interrogación de la realidad– es sinónimo de afectación, alteración y transformación. La performatividad no es otra cosa que un conjunto de enunciados que movilizan el cambio, poseen la capacidad de alterar la gramática escolar, política, social, cultural y económica legitimada, produciendo modificaciones en los lenguajes, formas de hacer y percepciones de sus involucrados"(Ocampo Gonzalez, A, 2019:13)

mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. Butler (2007) sostiene la comprensión de la performatividad no como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone. La autora nos invita con el concepto de iteración, que retoma de Derrida, a pensar en los bordes lábiles de las escuelas.

Los cuerpos en el espacio reclaman lo público, "encuentran y producen lo que es público a través del apropiamiento y la reconfiguración de los entornos materiales y estos, a su vez, son parte de la acción, pero al mismo tiempo actúan cuando se convierten en el soporte de la acción. (Butler, 2017:76)

Estas categorías nos invitan a interpelar el proyecto sobre cuerpos a la vez que surgen algunos interrogantes que intentarán ser desarrollados en el trabajo ¿Cómo influyó el debate por la IVE en los espacios escolares? ¿Esos meses de disputa, confrontación y movilización se podrían considerar momentos performáticos? ¿Los y las estudiantes se apropiaron e hicieron pública su escuela?

La propuesta metodológica se basa en la realización de entrevistas a estudiantes de la escuela 432 que han sido testigos de las estrategias implementadas, recuperando sus voces para narrar lo acontecido y el impacto producido en la institución y en su tránsito por la escuela

Las movilizaciones sociales y el impacto en las escuelas

Felitti, 2018, Singer, 2021, Tomasini, 2022 coinciden en señalar el año 2015, el origen de #Ni una menos, como punto de inflexion en la historia de las movilizaciones sociales feministas. Las convocatoria a la movilización del 3 de junio del año 2015 por el femicidio de Chiara Paez, se realizó a través de varios medios, redes sociales, hashtags y posteos e interpeló a miles de mujeres que colmaron calles y plazas como un grito colectivo en contra de la violencia machista. La característica de este movimiento fue su masificación y juvenilización. Singer (2021) destaca la relevancia de la corporalidad en todas estas manifestaciones de descontento social

"Diversidad de experiencias en el terreno local e internacional, tanto del activismo militante como de exploración artística vienen problematizando de manera creciente representaciones normativas de la corporalidad; explicitando un acceso desigual a la ciudadanía marcado en las corporalidades; democratizando regímenes de visibilidad de los cuerpos; creando y multiplicando instancias de encuentro e intensificando redes de comunicación entre corporalidades diversas" (Singer, 2021:131)

Glitter[47], danzas, música, los pañuelos verdes[48], nuevas formas de plantear la protesta se hicieron presentes en las marchas donde los cuerpos adquirieron visibilidad en las calles, en los medios televisivos y redes sociales. Los y las jóvenes se hicieron presentes como sujetos politicos, con su participación en calles, asambleas y con sus lenguajes le imprimieron un sello generacional (Tomassini, 2022)

Encuentros entre cuerpos y con el cuerpo. Butler (2017) destaca la potencia de acción y la fuerza significante que tiene el cuerpo en las protestas.

En febrero de 2018 el colectivo de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito comunicó que la ley IVE se discutiría en el congreso para su tratamiento. Diferentes estrategias se fueron sumando para instalar el reclamo en la sociedad: los pañuelazos verdes, las vigilias, la instauración en las redes sociales las movilizaciones se sostuvieron durante meses.

[47] Las jóvenes adolescentes incorporaron a la marcha un maquillaje, la brillantina, purpurina verde, una forma más de manifestación y expresión. En palabras de Ramallo "En estos tiempos el glitter, o la purpurina, adorna nuestras caras no sólo en las fiestas sino también en las crecientes manifestaciones por las demandas de una educación sexual – en Argentina en relación a la ESI, pero también más allá de esta ley. Moviliza una marca por un reconocimiento público, de una vez y para siempre, para que los afectos, los cuerpos y todas las vidas importen" (Ramallo, 2019:104)

[48] Los pañuelos verdes se transformaron en el símbolo visual de la lucha por la sanción de la Ley IVE, herederos de los pañuelos blancos que identificaron a las Madres de Plaza de Mayo

¿Cómo impactó este movimiento en las escuelas?

La Escuela 432 "Bernardino Rivadavia"

La escuela 432 cuenta con Centro de Estudiantes formal desde el 2010 y desde su conformación formal ha desarrollado diferentes actividades en procura del bienestar estudiantil.

Desde el primer momento las discusiones traspasaron las paredes de la escuela, en las aulas, en los recreos, los y las estudiantes se manifestaron con sus cuerpos: expresando su posición, a favor o en contra de la sanción de la ley, el uso de pañuelos (celestes y verdes) la venta de pañuelos verdes, escritos, pancartas, mochilas, glitter.

El pañuelazo se realizó en el hall de la escuela el día 13 de junio en momentos en que se estaba votando la ley en la cámara de diputados. El hall es el ingreso a la escuela, cualquiera que ingresaba se encontraba con la apropiación del espacio por parte de los y las estudiantes, que entendieron que ese era el lugar propicio para mostrar su posición.

En junio del 2018, se llevó a cabo el pañuelazo verde; así lo recuerdan los estudiantes:

"El era el presidente yo el vice, y estaba todo el hall lleno y las cámaras de TELEFE. las chicas hablando de que era lo que se estaba discutiendo en ese momento… fueron uno de los días que me quedaron más grabados fue una cosa hermosa ver tanta lucha tanto tantos derechos que se necesitaban tomar en ese momento" (J, miembro del centro de Estudiantes)

"Haber realizado un pañuelazo de 400 personas en el hall de la escuela, televisado…me parece que fue muy bueno" (F, presidente del Centro de Estudiantes)

Los y las estudiantes entrevistados coinciden en señalar que fue un día festivo, que marcó su tránsito por la escolaridad y que resultó un evento masivo. Expresaron su demanda con un símbolo clave en la lucha por los derechos sexuales, los pañuelos verdes se desplegaron masivamente, M contó, que él estuvo encargado de las fotos para que quedara registrado. Manifestaron su postura en un lugar ícono de la escuela, el ingreso, nadie podía pasar inadvertido ese evento, de hecho fue televisado y transmitido por un canal de Rosario, hicieron pública su escuela, la ocuparon, la habitaron con sus demandas. No participaron todos y todas: "Sí, sí, me acuerdo, me acuerdo que yo estaba en el salón, me acuerdo que yo en ese momento me quedé en el salón. (A, su posición era de oposición a la sanción de la ley)

Como cuenta A, no hubo manifestaciones agresivas frente a quienes no opinaban de la misma manera, quienes tuvieron otra posición se mantuvieron en las aulas. Después del 13 de junio, la sanción de la ley en la Cámara de Diputados, pasó al Senado. Las instituciones religiosas y contrarias a la sanción de la ley reforzaron sus estrategias para forzar a votar en contra a los Senadores de las provincias.

Las rutinas escolares se vieron interpeladas por una movilización social que involucró a los y las jóvenes adolescentes. Las fronteras de la institución se tornaron lábiles, los debates y discusiones se pusieron de manifiesto en todos los espacios de la institución: sala de profesores, baños, patios, escritos en los bancos y en las paredes; el adentro y el afuera se encontraron y entramaron. Los y las jóvenes se apropiaron de la escuela y la convirtieron pública, públicas sus expresiones de apoyo y oposición, públicas sus diversas manifestaciones, públicos los espacios que transitaron. Profesores que no pudieron evitar hablar y expresar su postura, las clases de los distintos espacios disciplinarios se encontraron impactados por una demanda de información, debate, confrontación. Los tiempos lineales se rompieron y se encontraron negociando con los y las jóvenes que demandaron horarios de organización de muestras, escritos, y, en momentos del debate escolar, escritura de los argumentos a favor y en contra.

En la escuela 432 se organizó un debate con las distintas posturas en juego, se desarrolló el lunes 6 de agosto, previo a la discusión en el Senado de la Nación. "La organización del debate se da en una reunión de delegados, donde nosotros con esa mesa chica, que eran los secretarios de cada espacio, pudimos llevar adelante pudimos discutir que necesitábamos un debate para informar, para debatir, para poner todo lo que nosotros pensábamos ahí en una exposición" (F, Presidente del

centro de Estudiantes) El Centro de Estudiantes planteó la demanda al equipo de gestión de la institución, acordaron los criterios, la forma y a través de los delegados anotaron a los y las estudiantes que querían hablar. Los adultos acompañaron a los distintos cursos y fueron observadores externos de un debate que se desarrolló en ambos turnos de la escuela "en los dos turnos hablábamos en el patio estaban todos, o sea, estaban obligados a venir todos a escuchar, si querían participar tenían el espacio previamente para decir yo quiero participar; no era algo desorganizado porque no es que cualquiera podía agarrar y tomar la palabra y decir cualquier cosa sino que había un espacio previo que ahí yo estaba completa libertad para decir quién va a participar lo anotamos y vamos a tener cierto, orden"(A, miembro del Centro de Estudiantes)

Se expusieron argumentos a favor y en contra con las consignas establecidas por las agrupaciones que se venían manifestando por fuera de la escuela. Los cuerpos se expresaron de diferentes maneras, creativas, festivas, coloridas. Las paredes, los patios, las aulas, los pizarrones se transformaron en objetos de intervención para la "gran obra" "en ese momento ya estaba de moda el glitter entonces, azul, glitter verde, la mesita con cada uno, los pañuelos en todas las mochilas también hubo medio una escenografía viste de cada una de los de las personas que iban a debatir entonces era como bueno se vestían para escenificar también con el cuerpo un poco lo que iban a decir… o sea fue como medio una gran obra donde todos mostramos un poco que pensábamos con nuestra presencia en el patio poder un poco aportar a lo que pensábamos" (M, estudiante primer año, 2018)

El debate transcurrió en un tono respetuoso, A. cuenta que no hubo agresiones, que no tenían pactado el tiempo para hablar pero debía ser acotado para escuchar a todos y todas los y las que se habían anotado para exponer. Respeto hacia las opiniones ajenas, argumentos construídos entre varios.

Las y los estudiantes entrevistados coinciden en pensar esos momentos, y el debate en particular como un hecho importante en sus vidas como adolescentes y en la escuela: "hubo algo diferente a partir de eso no, no sé si después del debate yo me sentí un poco más observada… yo veía mucha más soltura decimos che los chicos de 15, 16, 17 años podemos hablar de este tema …Yo le agradezco desde siempre a la escuela que se haya abierto ese espacio con tanta contención... y que la escuela haya abierto este espacio a mí personalmente me sirvió para para poder conectar con mis compañeras totalmente de otra forma," (A, estudiante de cuarto año, 2018)

Para A. el debate en las escuelas propició encontrarse con sus compañeras y compañeros de otra forma, conocer sus historias y contactarse propiciando una conexión entre cuerpos que la hizo crecer como persona.

"Yo soy gay y nunca había sentido que era parte de algo por eso y siempre me sentí rechazado por eso y en la escuela aprendí que había un montón de gente como yo y que yo no estaba impedido de nada por eso digo yo tenía mucho miedo cuando era pibito en decir bueno, yo soy gay, cómo voy a participar en un Centro Estudiante no puedo y sin embargo lo hago y lo sigo haciendo y creo que eso no hubiese pasado si no hubiese sido atravesado por esta escuela porque la escuela me moldeó pero también me permitió moldearme a mí mismo y ser como yo era. (M, estudiante de primer año 2018, presidente del Centro de Estudiantes, 2022).

M contaba con 13 años al momento de la discusión por la IVE, desconocía el tema, se enteró en el aula, en una de las discusiones que plantearon los y las docentes. Fue elegido delegado entre sus compañeros y participar del Centro de Estudiantes, le permitió vivir su sexualidad libremente, sin prejuicios.

A modo de conclusión

Discursos que nombran, que interpelan, que unen, escenas performativas de abrazos, de encuentros de cuerpos. Si entendemos la performatividad como instancias de construcción de corporalidades, a través de la continuidad de prácticas, el debate, el pañuelazo, la venta de pañuelos en la escuela, las

discusiones en el aula, el debate en todos los espacios, los cuerpos estuvieron presentes en las voces, las miradas, las exposiciones. Se reconocieron parte de una movilización que se desarrollaba por fuera de la escuela, pero se la apropiaron y elaboraron estrategias para que la escuela ofreciera un lugar de discusión, y confrontación de las diversas opiniones. Debatieron, discutieron, se vistieron (pañuelos, glitter, vestimenta) para la ocasión. Construyeron corporalidad en diálogo con otros y otras, con los que compartían sus opiniones y con aquellos que disentían, en todos los casos, se actuó con los cuerpos.

Se apropiaron de la escuela, la hicieron suya, la transformaron en "su" espacio público, ocuparon los lugares imprimiéndoles su sello juvenil. La escuela se transformó en un medio, los y las jóvenes interpelaron sus espacios a través de estrategias con el cuerpo. Escenas performativas que, de algún modo, y tal como manifestaron en las entrevistas, impactaron sobre sus cuerpos en su tránsito por la escolaridad y en su vida adolescente.

Bibliografía

· Butler J. (2007) El género en disputa. Barcelona: Paidós

· Butler (2017) Cuerpos aliados y lucha política Hacia una teoria performativa de la asamblea. Paidós, Barcelon

· Felitti, K. (2018) Las chicas del pañuelo verde en las escuelas religiosas: sentidos en disputa más allá de la laicidad estatal, Sociales en debate, UBA · Natalucci, A, Rey, J (2018) ¿Una nueva oleada feminista? agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (argentina, 2015-2018) Revista de estudios políticos y estratégicos, 6 (2): 14-34, 2018 - issn 0719-3653 (impreso) issn 0719-3688 (en línea)

· Ocampo González, A (2019). La condición performativa de la Educación Inclusiva: un discurso provocativo y alterativo. En Ocampo González, A Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I. : https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/22

· Ramallo, F (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores Série-Estudos, Campo Grande, DOI: http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1336

· Singer, M (2021) Cuerpos, feminismos y memoria reciente. Repertorios de acción colectiva en la Argentina post-2015, ISSN-e: 2171-6080 https://dx.doi.org/10.5209/infe.77891. Ediciones Complutense

· Tomasini, M (2022) Juventud y feminismo en Argentina. Movimientos y orientaciones de estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Quaderns de Psicologia, ISNN: 0211-3481) https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1720

Narrativas y trayectorias. La memoria y los/as estudiantes del Profesorado en Geografía en el IES Nro 7 de Venado Tuerto (1985-2020)

Narratives and trajectories. The memory and the students of the Geography Faculty al IES No.7 of Venado Tuerto (1985-2020)

Alejandra García[49]
Silvana Delgado[50]
Andrés López[51]
Silvana Lorena Freyre[52]

Palabras claves: Memorias, Formación docente, Prácticas docentes y pedagógicas.

Introducción

El presente trabajo pretende analizar el vínculo entre docentes y alumnos/as, lenguaje corporal y la participación estudiantil a partir de las memorias y relatos de los estudiantes del Profesorado de Geografía del Instituto de Profesorado nro. 7 "Brigadier Estanislao López" de la ciudad de Venado Tuerto. Para ello hemos recabado relatos de ex-alumnos que cursaron esta carrera en los años posteriores inmediatos al retorno de la democracia y hasta el año 2020, momento en que se impone la pandemia de COVID 19 y las actividades institucionales se realizaron de manera remota, en el marco de las políticas de cuidado que implementó el gobierno argentino (CFE. Res. 108/20).

El objeto de análisis pertenece al campo de la historia contemporánea, aunque específicamente es un tema de la historia de la educación, que, por el periodo de años que contempla, concierne a la historia reciente. La misma refiere a un pasado cercano que de alguna manera, no ha terminado de ser procesado socialmente, Franco y Levín (2007). Existen distintas maneras de pensar socialmente los años posteriores al retorno de la democracia en nuestro país. Esto tiene que ver, sin dudas, con distintas posturas, intereses e ideologías que son opuestas y compiten mediante sus narraciones y estudios del pasado. Es factible observar sobre este período una memoria opuesta a otra, Jelin (2007).

El estudio se propone desde la denominada historia social de la educación, en tanto presenta un renovado interés por la historia social y cultural, cuyo objeto de estudio, se centra en mentalidades, comportamientos y emociones, entre otros, precisa de las contribuciones de la investigación histórico-pedagógica para lograr una adecuada y completa explicación de los procesos, Escolano (2018).

Contenido

El pasaje de la dictadura a la democracia, en el IES n° 7, comenzaba su camino, cuando el 24 de febrero del año 1983, todavía en tiempos de dictadura, se oficializaba en reunión de Consejo del Instituto, el fin de su intervención. La misma se debía como lo expresa la lectura de su resolución, a haber constatado "…que las actividades del instituto se desarrollan en perfecto orden, que el nivel de la cátedra es muy bueno, y los aspectos técnicos y administrativos docentes se desarrollan con total adecuación a los reglamentos vigentes". Se deduce debido a ello que han desaparecido las causales que determinaron la intervención". Sin embargo, el término de la intervención, significaba antes que el fin en las modalidades de actuación de esta institución, de la que se parecía satisfechos, una bisagra en lo administrativo, García (2019). En la comprensión de ello, y desde una mirada

[49] IES N° 7 "Brigadier Estanislao López", Venado Tuerto, Argentina.alegarciacavanagh@hotmail.com
[50] IES N° 7 "Brigadier Estanislao López", Venado Tuerto, Argentina
[51] IES N° 7 "Brigadier Estanislao López", Venado Tuerto, Argentina
[52] IES N° 7 "Brigadier Estanislao López", Venado Tuerto, Argentina. silvanafreyre@gmail.com

más indulgente, podemos pensar que debió expresarse así desde la perspectiva de una dictadura vigente, hasta finales de ese año. La democratización que vendría a partir de la asunción de las nuevas autoridades, significó recién ahí, al igual que en la sociedad argentina de la que era parte, la recuperación de la libertad para los distintos actores sociales; directivos, profesores, estudiantes y no docentes. Empero los cambios que se operarían en la práctica docente y pedagógica, llevarían su tiempo. En especial porque las autoridades y gran parte de los docentes que habían operado durante la dictadura, seguirán en sus cargos. La reapertura del profesorado de Geografía en 1982 sin su asociación con el de Historia, -cerrado en el año '76 con el golpe-, fue una de las últimas decisiones del interventor en esa materia, con la argumentación de la falta de profesores de esa modalidad en el secundario. Con la vuelta de la democracia esta carrera tendría dos años de funcionamiento, un plantel asegurado de docentes de primero al último año, García (2019).

La construcción de prácticas y convivencia democráticas en relación a los vínculos entre directivos, profesores, y estudiantado, y su lenguaje corporal, como bagaje comunicacional, así como la génesis de mecanismos participativos serían parte de un proceso que llevaría décadas. Hemos indagado a quienes fueron estudiantes recuperando relatos personales, la experiencia vivida, las voces de los protagonistas del día a día de la historia (Segovia, 2007). Arbitrariamente hemos organizado esos relatos en tres cohortes, 1985-1995, 2005-2015 y 2020.

Más allá de las diversas vinculaciones que se expresan en las entrevistas, debemos tener en cuenta, que hasta fines de los '80, las instituciones se encontraban aún bajo el funcionamiento de las sociedades disciplinarias. De ahí que, atendiendo a las lógicas expresadas, si pensamos que las autoridades son las que marcan la gestión institucional y los dispositivos reglamentarios que tienen que ver con las prácticas pedagógicas y docentes, Achilli (1986), podemos concluir que los cuerpos y subjetividades estuvieron condicionados, más allá si efectivamente fueron controlados, observados, individualizados, desde una relación de poder continúa bajo la forma de reglas de "comportamiento esperado''.

En relación a los vínculos que se dieron entre los docentes y estudiantes, desde la vuelta de la democracia, nos preguntamos: ¿Cómo se expresaban los aspectos afectivos del rol docente? ¿Cuáles eran las formas de relacionarse con las autoridades de la institución? ¿Qué características y de qué manera se daba la participación estudiantil?

Las memorias y miradas en las cohortes analizadas, tienen en común, la cercanía o simpatía de algunos profesores sobre otros con los estudiantes, aunque, aun así, podemos marcar diferencias.

En la caracterización de esta relación, desde la cohorte que comienza con la vuelta de la democracia y hasta la del 2015 inclusive, prevalece la cordialidad, la educación y el respeto. Sin embargo, hay cambios que se dan en la cohorte 1985-1995, que son interesantes citar, como la referencia a la cercanía relacional. En la cohorte 2005-2015, aparece por primera vez en las entrevistas y encuestas, la alusión al trato personalizado, la calidez, y afectividad que forman lazo.

Con respecto al trato diario en las clases, en la cohorte 1985-1995, aunque en general los alumnos eran llamados por el apellido, comienzan a diluirse las formas formales para dirigirse al docente. Se da la generalización del nombre de pila y de la apócope profe, siempre desde
una distancia. En la cohorte 2005-2015, continúa esa forma de dirigirse, en el marco de un trato más descontracturado con los docentes. Comienza a generalizarse el llamado a los alumnos por el nombre.

En la cohorte 2020, durante el aislamiento impuesto por la pandemia de COVID 19, la relación con el docente, se visibiliza muy diferente a todo lo referido. Aunque la forma de llamarse queda mediatizada por la tecnología debido a la modalidad virtual, esta misma da lugar a aspectos tutoriales: "se presentan bastantes cercanos, nos dan mucha ayuda y consejos, siempre están predispuestos hacia nosotros", entre otros aspectos.

De ahí, que podemos destacar tres momentos en la práctica pedagógica, en lo que refiere a esta variable, desde la vuelta a la democracia hasta el año 2020.

El primero durante el periodo 1985-2005, en donde se manifiesta fuertemente la escisión entre racionalidad/emoción vigente en los sistemas escolares de aquellos años, de priorización de un enfoque en que prevalece el contenido tópico curricular.
Un segundo tiempo que toma a la cohorte 2005-2015 que incorpora la dimensión emocional, ya no en dicotomía con lo racional, sino como camino indispensable para arribar al concepto, y al conocimiento, en relación a los nuevos marcos teóricos de los diseños curriculares, y capacitaciones en boga. Y un tercer tiempo, en la cursada 2020 bajo la pandemia del COVID 19, en los que el docente, en relación a los entornos de formación virtual, se expresa primordialmente en labores de carácter tutorial, incentivando el aprendizaje, monitoreando y dinamizando el trabajo en foros, y moderando los flujos de información, entre otros. Ello genera dinámicas diferentes a las habituales en la clase presencial.
Sobre la forma de relacionarse con la autoridad de directivos, y jefes de sección, la cohorte del periodo 1985, en la post dictadura y en una institución de mayores dimensiones, caracteriza el trato con estos de mucha distancia. Imponían respeto con su sola presencia. Por otro lado, decían no conocer la reglamentación ni los derechos del estudiante, lo que daba lugar a pocos planteos problemáticos, aunque sí los había eran atendidos. La relación con la autoridad era mediada con los jefes de carrera.
En la cohorte 2005-2015, si bien expresan que el vínculo con los directivos era el justo y necesario, aparece como novedad la confianza. De todas maneras, para la solución de problemas, se relacionaban más en la escala jerárquica, con la figura primero del profesor y luego de los jefes.
Como en los temas anteriores, el periodo 2020 representa una ruptura en esos aspectos, pues debido a la modalidad virtual, casi no hubo relación con los directivos. El vínculo con la autoridad estuvo mediado por el jefe de la carrera, que relataron era de confianza, muy cercano, aunque formal.
Otro Aspecto que nos interesó analizar en las sucesivas cohortes, fue el lenguaje corporal, como bagaje comunicacional entre profesores y estudiantes presentes en las clases. Desde una concepción que entiende que es el sujeto/cuerpo que aprende desde una idea integral del mismo, donde el movimiento/acción/reflexión que vincula, pero también transforma, adquiere un lugar central, es el cuerpo en movimiento, productor activo de significados, por lo tanto, también de aprendizajes. Tomando a Le Breton (1999: 120) en su caracterización del cuerpo, podemos ver dos visiones opuestas del mismo: una, heredera de la modernidad, que, distanciada de este, lo caracteriza como materia diferente a lo esencial que el hombre encarna, en una escisión cuerpo / mente en donde el cuerpo se tienen y se posee. La otra, borra esas dicotomías, y mantiene la identidad de sustancia entre el hombre y el cuerpo: se trata de ser el cuerpo. La unidualidad es una concepción construida a partir de las ideas de Merleau – Ponty (1975,1985) bajo la lógica de la conjunción cuerpo/mente - mente/cuerpo.
En las memorias de los estudiantes de la cohorte de 1985, podemos observar respuestas diversas divididas en tres grupos sobre la forma que se expresaba el lenguaje corporal, como bagaje comunicacional entre profesores y estudiantes. Como un mero vehículo que no modifica el contenido, donde son los saberes, en su dimensión conceptual, los que predominaban en la construcción del pensamiento, independientes de cualquier forma de expresión y comunicación.
En un segundo grupo estaban aquellos profesores que desde un cuerpo en movimiento convocaban al conocimiento desde una dimensión emocional. Desde una energía que hace al cuerpo, y que es a la vez manifestación del ser, produciendo un acercamiento al alumno, que creaba vínculos, y la estructuración de relaciones interpersonales más afectivizadas, -va la conjunción adversativa, pues "desconectar la afectividad" del proceso de enseñanza es imposible-, al poner el cuerpo, desde la captación emotiva.
Por último, en un tercer grupo estarían los profesores que ponían el cuerpo en acción, en movimiento, para el aprendizaje de los saberes, a través de su expresión y comunicación, rompiendo con la "transparencia tecnológica" McLuhan, (1977) que está implícita en la idea de la

“neutralidad de los medios”. El “contexto” -lo que va con el texto escrito u oral- incidirá de forma poderosa y compleja sobre las prácticas pedagógicas, ya que no están afuera, sino que constituye la trama del aprendizaje. Sobre ello, esta cohorte expresa sus percepciones; eran dinámicos, caminaban, se movían mostrando los distintos materiales. Podemos decir, que son rememorados ‘poniendo el cuerpo’. El aprendizaje sobre los temas y contenidos declarativos no devenían sólo de la oralidad.

Con respecto a la cohorte 2005, tenemos un grupo importante que rememora que los aprendizajes, se lograban solo desde lo hablado, por fuera de las dimensiones del cuerpo, como en la cohorte anterior. Recordaban a la mayoría de los profesores sentados detrás del escritorio. En pocos casos se movían, escribían en el pizarrón o presentaban alguna diapositiva o trabajo con TIC. Y solo un pequeño grupo alude, a que estaban parados y en movimiento, poniendo en acto su cuerpo, en situaciones que lo ameritaba o explicaciones que lo requerían.

En el caso de esta cohorte, aparece como novedad en las memorias, un salón de los últimos años, que tenía por todo mobiliario, además de las sillas, una mesa en el área central que parecía operar como un gran espacio de estudios. Ahí se daban los intercambios de los profesores en las distintas horas, sentados entre los estudiantes, sin distanciamiento, a la manera de una estructura organizacional adhocrática, donde todos parecían estar en un plano de horizontalidad en lo que refiere a la disposición de los cuerpos. Interpretando los relatos se puede extraer de ellos, que había una interacción importante desde una dimensión emocional y conceptual.

En relación a la participación estudiantil, según la percepción de los distintos grupos entrevistados, pretendemos identificar y analizar en qué marcos se desarrollaba, cuáles eran las actividades extra-curriculares e ideas en general gestionadas por el estudiantado. La intención es conocer el nivel implicancia en la vida institucional, ya que consideramos que para que las instituciones puedan “definirse” como democráticas, es sumamente importante la participación del estudiantado, en distintas cuestiones que van más allá del aula, Apple y Beane (2005). Desde esta lógica las instituciones forman parte del régimen democrático. Una democracia, nos decía Przeworski (1986), es posible cuando las pertinentes fuerzas políticas pueden encontrar instituciones que den una garantía razonable de sus intereses.

En relación con este tema el primer grupo de estudiantes, recuerda que un año se crea un centro de estudiantes, pero desde la carrera nunca participaron, también plantean que las clases no eran “interrumpidas” con esas cosas, manifiestan que percibían que al grupo de docentes no les gustaban ese tipo de prácticas. En las respuestas, el centro de estudiantes aparece como un tema de otras carreras, que organizaban reuniones para hablar sobre tópicos como: el pago de cooperadora y el festejo del día del estudiante. También marcan el uso del salón de actos como característico de estas prácticas.

El grupo que cursa entre los años 2005 y 2015, plantea cuestiones similares a las de las entrevistas anteriores, el centro de estudiantes como tema de otras carreras y que las propuestas de este organismo siempre interrumpían las clases y que ellos/as, no asistían. Podemos identificar una continuidad en relación a la no participación de los estudiantes del profesorado de geografía, en eventos y reuniones que eran organizadas por estudiantes de otras carreras. Percibimos que consideran a estas actividades como negativas por impedir el “normal” funcionamiento.

Existe una importante valoración por las actividades curriculares, que impiden ver a la participación en otros ámbitos como una posibilidad de formarse como ciudadanos críticos y activos. Tampoco se involucran, ni consideran que existan problemas a resolver como colectivo. Los temas y preocupaciones, son planteadas en las clases y con los docentes que lo permitían. Esta es una lógica y una práctica persistente que podemos ver que se repite hasta la actualidad. Se infiere que existe una especie de “endogamia” de los estudiantes de geografía, en relación a otros profesorados del mismo instituto.

Otro punto que nos resulta significativo es que siempre el salón de actos se reconoce como un

espacio de encuentro en el que se reúnen estudiantes para gestionar y resolver sus conflictos, sin la intervención de profesores u otros miembros de la comunidad educativa. Aunque como ya señalamos, estas cuestiones siempre eran "tema" de otras carreras y estudiantes.

Consideramos que es fundamental en la formación docente construir instituciones democráticas, que los formen para la democracia, entendida como una forma de vida en la que los ciudadanos participan activamente de los asuntos públicos de su comunidad. Sin embargo, vemos, que algunas veces la estructura jerárquica de las instituciones educativas termina limitado el proceso de participación.

Para terminar, es importante alertar aquí, que en relación a la efectividad en los procesos de aprendizajes debajo de las dinámicas relatadas, hemos sido muy precavidos en arrojar algún tipo de valoración, ya que, no es parte de este punto, medir o analizar ello. Si recuperamos las emociones positivas y negativas, recuperando su valor desde la óptica pedagógica. El análisis se centró en historizar como las lógicas de escisión cuerpo / mente, tuvieron prevalencia y aun la tienen, como parte de las configuraciones tradicionales del escenario escolar, frente a la unidualidad y conjunción mente/cuerpo, desarrolladas en las últimas décadas. Con respecto a la cohorte 2020, ello no fue tomado.

En relación a lo observado en los resultados obtenidos, la autoridad y las relaciones de poder que devienen de ella, en las distintas cohortes no son homogéneas, sino históricas, móviles e inmanentes a las relaciones sociales que se tejen. A partir de discursos de verdad que marcaban la norma, independientemente de quien lo ejerciera y de la continuidad en su accionar, porque era el mismo estudiantado quien anticipa sobre su tiempo y su trabajo, la posibilidad de la mirada del otro, en una organización jerárquica de los cuerpos. También las ideas, formas y espacios de participación han sido limitados para estudiantes del profesorado en geografía. La vuelta de la democracia por sí misma, no pudo habilitar ello. Los resabios de la dictadura también tuvieron su influencia y a partir de los '90, las transformaciones producto del neoliberalismo y la globalización, que dieron lugar a la crisis generalizada de las sociedades disciplinadas y la emergencia a una sociedad mundial de control y la indiferenciación entre un adentro y un afuera, Hardt (1990), lo que posibilitó la flexibilidad y ampliación de las lógicas de subjetivación. Esto se refleja en la imposibilidad de formar identificaciones estables acordes a los fines específicos que cada institución proyectaba y que no se moldeen los cuerpos, sino que se modulan de forma constante, a partir de lógicas de auto-organización y auto-regulación, que abandonan el control diferencial. También la pandemia de Covid-19.

Lo importante de este trabajo, es que estos análisis, de una reflexión constante sobre las prácticas, catalicen los relatos de las entrevistadas/os como dispositivos que estimulen a pensar proyectos más participativos, reconociendo el protagonismo de futuros/as docentes como el eje que articula las actividades pedagógicas, haciéndolos parte de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Achili, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Apple, M. y Beane, J. (2005) Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

Escolano, B.A. (2018) Emociones y Educación. La construcción histórica de la educación emocional Madrid: Visión Libros.

García, A. (2019) Historizando la formación docente (2019), Rosario, Iracema Ediciones.

Jelin, E (2007) Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina. En Franco, M. y Levín, F. (comps.). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós.

Przeworski, A. (1986). Compromiso de Clases y Estado: Europa Occidental y América Latina. In N. Lechner (Ed.), Estado Y Política En América Latina (3rd ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Segovia, D. J (Comp.) (2007) Historias de vida e historia oral. Ref. revista; Perspectivas Docentes, ISSN: 0188-3313. Volumen: 35, Páginas, 12-22 Fecha: 2007 Versión preliminar aceptada

Pedagogías integrales de la sexualidad. Un recorrido desde la noción de educación/formación integral (Argentina y América Latina, siglo XX)

Santiago Zemaitis[53]

Palabras claves: Educación sexual- integralidad- discursos pedagógicos

La educación (sexual) integral en la historia de la educación

En este escrito nos interesa aproximarnos a la historia de los diferentes modos en que se ha configurado el significante educación sexual en distintos momentos de la historia de la educación argentina. Para ello problematizamos en términos conceptuales la noción de educación sexual integral¸ recuperando la noción de formación/educación integral, que ha tenido un largo devenir en la historia de las ideas pedagógicas y de los proyectos y políticas educacionales. Esta adjetivación nos permitirá recorrer algunas posiciones pedagógicas que, en diferentes temporalidades a lo largo del siglo XX, fueron calando e invistiendo polisémicas articulaciones y significaciones en torno a la educación de la sexualidad de las generaciones más jóvenes.

Debemos iniciar señalando que la noción de "formación/educación integral", es deudora de una larga tradición en la historia de las ideas pedagógicas, como en proyectos, programas y/o políticas educacionales. Para Eduardo Galak, en el marco de los procesos de escolarización durante la conformación de los Estados modernos, "el sueño de la pedagogía integralista" en los procesos modernos de construcción de los Estados modernos y los iniciales procesos de escolarización, se materializó a través de una educación tripartita: intelectual, moral y física (Galak, 2019: 65). Por ejemplo, y remontándonos a las ideas fundantes de la concepción moderna de educación, la pedagogía y los métodos de enseñanza pensados por Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) ya manifestaban la necesidad de una "formación integral" que no solo instruyera en aspectos intelectuales. Como asume Felicidad Sánchez Pascua, "La educación integral, como fin de los sistemas escolares actuales, puede deber su génesis a Pestalozzi" (Sánchez Pascua, 1990).

Recorriendo la historia del trabajo y la formación docente a lo largo de los últimos doscientos años, Southwell señala que la alusión a la educación/formación integral funcionó en distintos contextos "como un discurso que posibilitó un énfasis en la moralización conservadora, en el vaciamiento conceptual, en la presión dirigida al practicismo, a haceres desconectados de los saberes fundamentales o emprendedurismos que fueron dejando en un lugar accesorio el desarrollo conceptual y su potencia para abrir horizontes más allá de lo próximo" (Southwell, 2021: 130).

La autora encuentra que por los años 20 y 30, la formación integral se vinculaba a la inclusión de las labores manuales (agrícola, carpintería o del ámbito doméstico), tal como sugerían varios artículos en la Revista de Educación de Buenos Aires, como por ejemplo uno escrito por el educador Pablo Pizzurno en 1938. Otros referentes educativos como Ernesto Nelson, también consideraban la necesidad de una formación integral y la espiritualidad, desde una visión laicista y humanizante. Junto a Saúl Taborda y Juan Montovani aspiraban, entre sus principios pedagógicos y políticos, a una "integralidad de los valores", que como advierte Southwell, incluía por ello "los valores religiosos, pero orientados en una neutralidad vinculada al laicismo entendido como forma de libertad" (Ibid,: 313). Sin embargo, según la autora, fue a partir de la década de los 30 que se consolidó en la historia de la educación argentina en adelante, "una fuerte disputa que se desplegó en torno al significante educación integral, que será puesto en funcionamiento en el debate para incluir allí aspectos religiosos, formas sociales de corte conservador, argumentaciones que tendrán momentos de reactivación a lo largo de siglo XX y comienzos del XXI" (Southwell, 2021: 321).

[53] UNLP/CONICET. La Plata, Argentina. Zemaitis.santiago@gmail.com

Para nuestros intereses investigativos en el recorrido que aquí proponemos, tiene que ver con considerar que la adjetivación integral (integralista, integralismo, enfoque integral, modelo integrador) vinculada a la educación sexual, es pasible de ser explorada como un significante que se ha sido articulado a diversos sentidos, significados y problemáticas en torno a la sexualidad según diferentes sectores, instituciones y agentes sociales que lo enunciaran. De este modo, desde las ideas de la educadora Raquel Camaña en los inicios del siglo XX, pasando por las conceptualizaciones de una generación de educadores sexuales y especialistas en sexualidad y planificación familiar a partir de los años 60, hasta las disputas de los sectores religiosos en la esfera de la educación pública en los 80 y 90, la atribución de la adjetivación integral a la educación sexual, pareciera ser un movimiento recurrente. Incluso, en la actualidad continúan abiertos los debates en torno a los alcances y desafíos de la política nacional de educación sexual integral, impulsada por la ley 26.150/06, donde la integralidad otorga una ruptura con otros modelos anteriores. Sin embargo, los sentidos atribuidos a ese significante han sido diversos.

Partiendo de estos supuestos, en la historia de la educación de la sexualidad, particularmente, podemos reconstruir una serie de intentos de significar, dar sentido y entidad al significante vacío "educación sexual integral" para demostrar su precariedad temporal, su imposibilidad de estabilizarse en un sentido unívoco. Seguimos para ello los aportes del APD. Al respecto, con el uso de la categoría significante vacío se hace referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos– por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (Laclau, 2005). Y justamente, en el hecho de las disputas que suscitan en torno a ellos, reside su potencialidad y capacidad de interpelación (Southwell, 2020).

La educación sexual eugenésica en los primeros años del siglo XX Las mujeres ilustradas de inicios de siglo XX se vieron tempranamente preocupadas por la educación sexual y la desigualdad social de los sexos, dos problemáticas destacadas en debates, congresos y opiniones públicas de mujeres de distintos sectores como las socialistas, anarquistas y feministas. Podríamos encontrar un primer antecedente de la noción de educación sexual integral en la pedagogía social de la educadora Raquel Camaña en la década del 10 del siglo pasado. Camaña fue una de las mayores defensoras de la expansión de "la educación e instrucción sexual", entre los debates sobre la coeducación que venían teniendo lugar desde la segunda mitad del siglo XIX. En su libro Pedagogía social, publicado luego de su muerte en 1916, la educadora normalista proponía tres ideales que la escuela naciente argentina debía alcanzar: la Escuela única, la coeducación y la educación e instrucción sexual. Todo ello para engendrar la "escuela-hogar": "hogar de niños protegiéndose y amándose mutuamente" (Camaña, 1916: 104). Camaña bosqueja un tipo de escuela popular, del Estado y con una religiosidad laica; una escuela abierta para el ingreso de pobres y ricos, una escuela que "tenderá [a] hacer converger las ciencias, las letras, la moral, el arte y la religión humana hacia la educación e instrucción sexual" (Ibidem.: 105). Para la autora: "La coeducación sexual es un capítulo de la coeducación integral" (Ibidem.: 109), y señala:

Para el niño reclamamos la coeducación social, sexual y humanamente integral proponiendo como medios prácticos la escuela infantil única –hasta los 10 años– la implementación progresiva y equilibrada de la coeducación basada en la educación e instrucción sexual y la transformación de la antihumana escuela actual en un hogar de niños y para niños (…) (Ibid.)

Para Camaña, la coeducación debía extenderse a lo largo de toda la escolarización. Sin embrago, la instrucción y educación sexual desde el nivel secundario debía darse en un tramo de formación diferenciada, divida por sexos. En su propuesta, esto debía ocurrir a partir del dictado de un curso de Higiene Integral, destinado a Liceos, Colegios Nacionales, escuela Técnicas y hasta incluso en la Universidad. Se trataba en su plan de un saber específico o "especializado" que pudiera atender las necesidades de cada grupo.

En otro plano, tanto Camaña, como la médica uruguaya Paulina Luisi, fueron las primeras mujeres ilustradas en el Rio de la Plata en iniciar públicamente, con intervenciones públicas y en sus escritos, acerca de la importancia de la educación sexual, al tiempo que fueron las primeras en postular la eugenesia en el continente latinoamericano como una herramienta eficaz en pos del mejoramiento de la raza (Lavrin, 2005). El pensamiento eugenésico y sus ideas y políticas de profilaxis social fue el movimiento que entre los 20 y los 30 pugnó en la Argentina por la inclusión de la educación sexual, como una vía posible para evitar los "males venéreos" y con ello, asegurar la procreación de "la buena Raza". Uno de sus exponentes fue Carlos Bernaldo Quirós. Habiendo sido consejero de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, vocal y presidente del Tribunal Superior de Justicia, como también juez de crimen, Quirós insistió desde los años 30 recurrentemente en varias intervenciones y textos en la importancia de lo que él llamó una "pedagogía moral en la educación sexual" (Quirós, 1934). Durante el periodo peronista (1946-1955), la elite eugenésica continuó sus intentos por asegurar la inclusión de los principios y objetivos de sus programas en el nivel de las leyes nacionales, procurando, como ha señalado Marisa Miranda (2007), una "eugenización legislativa del país". En 1949 Quirós y los representantes de la Sociedad Argentina de Eugenesia presentaron cuatro anteproyectos para ser elevados a la Cámara de Diputados de la Nación. Entre ellos se encontraba el anteproyecto de Ley de Educación Sexual eugenésica que aspiraba a sustituir a la Ley de Profilaxis del año 1936 y declarar obligatoria la educación sexual en todo el país con fines "eugenésicos integrales" e instituyendo esa enseñanza en el nivel primario, secundario y universitario, en escuelas públicas y privadas, en colonias, en escuelas especiales, entre varias otras instituciones. Al mismo tiempo, el anteproyecto de ley recomendaba "salvaguardar la familia", "prevenir una descendencia normal", "civilizar la libido", "preparar al joven para su gobierno genético matrimonial ulterior", entre otros tópicos. Sin embargo, el ministro de Salud Pública de ese entonces, Ramón Carrillo, desestimó el pedido de este y los otros tres anteproyectos, argumentando que la Asociación Argentina de Eugenesia no contaba con los conocimientos suficientes sobre las bases y métodos de la educación sexual eugenésica integral (Miranda, 2007). Décadas después, en 1960, Quirós escribió sus Bases y principios para padres e hijos. Ensayo de humanología individual. Allí advertía acerca de la necesidad de una "educación moral, sexual y social" de tipo "humanista eugenésico integral" para contrarrestar las consecuencias de toda práctica sexual no reproductiva; un tipo de formación moral y ambiental en relación con el control de la reproducción de los "sexualmente congestionados", de los onanistas, de los clientes de la prostitución, de los homosexuales.

La interpelación experta y el "modelo integral" de la educación sexual Como han indicado varios estudios, a partir de la década de 1960 la educación sexual se volverá un problema de debate público, tanto en la Argentina (Cosse, Felitti, Manzano, Esquivel) como en América Latina. Ya lo venía siendo desde décadas anteriores en los EE.UU. y en varios países de Europa (Zemaitis, 2021). A diferencia de los desarrollos de la educación sexual en los primeros tramos del siglo XX, se hace notoria una necesidad de explicitar el carácter integral de los fundamentos para una "nueva educación sexual" por parte de agentes e iniciativas que pueden ser considerados como las/os expertos y especialistas que se colocaron como verdaderos formadores o educadores sexuales: médicos sanitaristas, ginecólogos, sexólogos, planificadores familiares, pediatras, psicólogos, terapistas sexuales, psicoanalistas, entre otros perfiles. Para el impulso de este modelo, fueron fundamentales iniciativas organizadas por estos profesionales entre los 70 y 80, como la primera iniciativa a nivel regional, la Oficina Latinoamericana de Educación Sexual (OLES), el Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y El Caribe (CRESALC) y, posteriormente, la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología (FLASSES). Estas comunidades fueron acumulando vastas experiencias en educación sexual, tanto en la educación formal como en ámbitos no formales. Los nombres principales de estas redes fueron: Luis María Aller Atucha, Jorge Pailes, Mirta Granero, Ana María Zeno de Luque, Domingo Olivares de Argentina; Elvira

Lutz, Arnaldo Gomensoro y Andrés Flores Colombino de Uruguay; Cecilia Cardinal de Martín de Colombia; Schiavo de Brasil, Marcelo Mariño Ruano de Costa Rica, entre muchísimos otros. Así, en un dialogo de circulación latinoamericano, se fue construyendo, con acuerdos y tensiones, disputas y convenciones, un nuevo enfoque: la "educación sexual integral", perspectiva más alejada de las visiones de la profilaxis social, crítica con el silencio de las familias y escuelas sobre el tema, y que logró colocarse como un modelo modernizante, necesario para la sociedad que se encontraba en momentos de grandes cambios. Por otro lado, la noción de integralidad, como enfoque o modelo pedagógico-teórico, será un espacio también de disputas, en la medida que significó la articulación de aspectos diferentes según los agentes que lo enunciaban. Por tomar solo el caso argentino, quienes escribían en revistas con especialidad sobre temas de educación sexual de jóvenes y niños, reproducción, anticoncepción y sexualidad, como la revista Contribuciones (1966-1993) de la Asociación Argentina de Protección Familiar, presentaban argumentos, conceptos y metodologías educativas novedosas que se englobaban como necesaria la educación sexual "integral" o "integralista" o "enfoque del integralismo", según sus diferentes denominaciones. Como exploramos en otro trabajo, en estas comunidades, se hizo notorio entonces el planteo de una necesidad pedagógica de integrar la educación sexual a todas las áreas de conocimiento, interpelando así a una perspectiva interdisciplinar o integralista, "modelo integracionista" o "integralista", que se correspondía con un llamado a superar los modelos más tradicionales como el biologicista o genitalista, y que pugnaban así mismo contra la tradición moralista de la sexualidad y su formación.

Recepciones del modelo integral regional en los discursos ministeriales durante los años 80

La formulación de los "modelos de la educación sexual" confeccionados por las comunidades antes exploradas atravesaron un proceso de circulación, apropiación y resignificación en experiencias estatales en la Argentina. Esto se sucedió durante el nuevo contexto político, cultural, educativo e institucional, durante el retorno democrático a partir de 1983 con la presidencia de Raúl Alfonsín, cuando el sistema educativo estatal, en un contexto marcado por la emergencia del sida y del embarazo adolescente, incluyó en sus agendas de políticas educativas algunas experiencias de educación sexual.

De este modo, a nivel nacional, en el Ministerio de Educación y Justicia desde la Secretaria de Sanidad Escolar a cargo del médico pediatra Norberto Liwski (1984- 1989), inició en 1986 un programa nacional de prevención del SIDA y también el programa "Talleres de Educación Sexual, Adolescencia, Familia y Escuela", encargados de realizar en todas las provincias encuentros con docentes y familias para sensibilizar sobre la importancia de introducir temas de educación sexual en el nivel primario y secundario. En un documento destinado a la comunidad educativa, Educación sexual, adolescencia, familia y escuela, producido desde Sanidad Escolar, se especifican los modelos tradicionales de la educación sexual para luego proponer una "nueva perspectiva": la educación articulada a la educación general, e "intentando una síntesis superadora que integre aspectos biológicos, psicológicos y sociales del sujeto" (MEyJ, 1986: 1). Se especifica que: "Estos enfoques sintetizan nuestra herencia cultural. Más allá de estar o no de acuerdo con ellos, constituyen nuestro bagaje cultural: los llevamos con nosotros ya que con ellos hemos sido educados" (Ibidem.). El modelo superador que se sugiere es el "enfoque integrativo" en donde, "No se privilegia la información sino la actitud de escucha y acompañamiento del docente al alumno en la tarea más importante y difícil que está llevando adelante crecer. (Ibid.: 3). Al cierre del documento, se señala que "la educación sexual implica un aprendizaje gradual que involucra actitudes sociales, un desarrollo integral del sujeto en vinculación creativa con su medio (…)" Se trata de facilitar un ámbito participativo, democrático y pluralista, donde todos puedan aportar desde las coincidencias o las diferencias. Estas estrategias implican a su vez, una modificación en el vínculo entre alumnos y docentes. Relativiza los sitios del saber y la ignorancia poniéndolos en

circulación dinámica (Ibid.: 7).

En el territorio de la provincia de Buenos Aires, también se desarrollaron en esos años algunas primeras experiencias sobre educación sexual, en especial también destinadas a docentes y familias. El Consejo General de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación aprobó en 1985 la conformación de la "Comisión especial e interdisciplinaria para la elaboración de un programa de educación sexual para todas las escuelas" (CGE, resolución 21, 1985) encargada de conformar una comisión interdisciplinaria para el estudio y la implementación de experiencias piloto en escuelas del nivel primario para abordar temas en torno a la educación de la sexualidad, que al tiempo pasó a desarrollarse dentro de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. El 20 de marzo de 1987, la DGEyC emite una circular conjunta: "Informar acerca de la implementación experimental del Plan de Educación Sexual, en servicios educativos de distintas ramas de la Enseñanza". En este texto, y desde la perspectiva de quienes condujeron esta experiencia piloto de formación, la integralidad fue el centro de la conceptualización de la propuesta. Dirigido a los inspectores jefes regionales, inspectores de escuelas y docentes que participaran de las actividades promovidas por la Comisión, se especifica que: "El tratamiento de la temática sexual, supone un enfoque integral, comprometido y reflexivo que no se limita al dictado o desarrollo de un tema, materia o asignatura, como así tampoco a una serie de conferencias de carácter informativo. Las situaciones que ayudan al alumno para el aprendizaje de un rol sexual adecuado, se originan en el hogar (DGEyC, 1987: 3).

También se presenta el material sobre el cual se sugiere que se organicen los contenidos de los talleres antes mencionados. El mismo es titulado "Educación sexual…Una educación para SER". Allí, se asume que la educación sexual es un desafío para familia como para las escuelas: "Desafío éste, que significa CAMBIO, superación de TABUES y la formación de un SER pleno (…) En un enfoque integrador, la educación sexual tenderá a la formación de un individuo que se autopercibe y valora en la integración personal, incluyendo todos los aspectos, actitudes y hábitos que hacen a la convivencia humana. Requiere un enfoque interdisciplinario abarcando los componentes biológicos en interacción con los psicológicos y sociales". (Ibidem.). En un recuadro se sintetiza: "La educación sexual es: identificarse con su sexo: ser varón-ser mujer; aprender a quererse y a respetarse como ser sexuado –mujer o varón– y respetar al otro; aprender a desempeñar los roles propios de su condición de mujer o de varón; crear una actitud positiva hacia la vida, hacia el cuerpo y hacia las relaciones interpersonales e interculturales; una educación para el desarrollo personal y social; una educación para el amor y la vida" (Ibidem.: 2)

"Educación para el amor", integralidad y posicionamiento católico Si bien en este trabajo no se podrá profundizar, debemos indicar también que entre las décadas de 1980 y 1990 la integralidad fue utilizado como significante estratégico por parte de los sectores del catolicismo nacional para disputar sentido y orientaciones debates importantes sobre la educación pública, en particular para defender una educación sexual integral que articule con principios como la trascendencia, el espíritu y la "educación para el amor". En 1983, la Congregación para la Educación Católica emite el primer documento que sitúa a la educación sexual como eje prioritario de atención: "Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual". Aquí se reconoce la importancia de la educación sexual (siguiendo los principios del II Concilio Vaticano, 1963-1965). Esta instrucción, siguiendo a Juan Cruz Esquivel, parte de la complementariedad entre el hombre y la mujer, que circunscribe la genitalidad al ámbito de la procreación -con otros fines, se vería envuelta en una lógica individualista- y que incluye aspectos biológicos, psicológicos y espirituales, contornando una concepción integral acerca de la sexualidad. (Esquivel, 2013). Allí, la noción de integralidad aparece en este documento vinculada a "la formación integral de la persona", para no reducir el plano sexual al genital o biológico. De este modo, sugiere que los educadores no separen "(…) los conocimientos de los valores correspondientes que dan un sentido y una orientación a las informaciones biológicas, psicológicas y sociales", de lo contrario la escuela

no podrá en esta visión, ofrecer "una visión integral del tema, lo que quedaría incompleta con la sola información científica". Durante el II Congreso Pedagógico (1984-1986), las mesas técnicas de debate sobre educación sexual fueron hegemonizadas por estas posiciones, defendiendo, esta misma visión. En el evento, la "educación integral" fue un significante que tuvo acuerdo general entre los participantes. Sin embargo, la noción de integralidad se ve luego reconsiderada y presentada como un disenso, agregando allí términos del propio discurso religioso: lo "espiritual" y lo "trascendente" forman parte de la formación "integral bio-psico-social".

En las observaciones sobre la "Educación para el amor", algunos participantes de estos sectores, enmarcaban la educación sexual como un aspecto de la "educación para el amor":

El tema [la educación para el amor] debe definirse a partir de una concepción integral de la persona. La educación para el amor supone el desarrollo armónico de la dimensión biopsíquica y su integración con la esfera espiritual, intelecto-volitiva, a partir de una objetiva jerarquía de valores.

Conclusiones

La integralidad como significante se ha articulado a diferentes propuestas y proyectos de perspectiva político-pedagógica. A lo largo del siglo XX encontramos diferentes acepciones sobre esta adjetivación. En las primeras décadas fue esgrimida por figuras como Camaña para defender la instrucción igualitaria entre niños y jóvenes pero también para articularla a un proyecto mayor: concebir la educación sexual como un asunto del Estado y como un derecho colectivo. También la importancia de preservar las futuras generaciones de todos los males fue central en los planteos del eugenismo, y con ello la necesidad de una educación sexual para evitar los malos sociales, los vicios, y las "enfermedades venéreas".

Desde los 60, la integralidad en el campo de la educación sexual estuvo vinculada a la construcción de un enfoque diferente. Diferentes agentes de campos diversos como la planificación familiar y la sexología, se fue construyendo a nivel regional, con acuerdos y tensiones, disputas y convenciones, un nuevo enfoque de educación sexual, donde integral representó una posición de distancia con respecto a las visiones de la profilaxis social y del eugenismo, como de las versiones más tradiciones, represivas y moralistas de la sexualidad. Este renovador modelo, que pretendía ampliar las visiones sobre la sexualidad y su vinculación con otras dimensiones humanas y sociales (y separar definitivamente sexualidad de reproducción biológica o de "sexo"), tuvo en los 80 recepción en las experiencias nacionales y provinciales de educación sexual promovidas desde el propio Estado. En esos casos, la integralidad funcionó como enfoque articulado a los principios de la vida democrática, a la apertura y la participación tanto de familias como escuelas para dar impulso a la educación sexual, una problemática que desde ese entonces hasta el presente se asume definitivamente como un asunto de Estado.

Referencias bibliográficas

Laclau, E. (2005) La razón populista. FCE: Buenos Aires.

Lavrin, A. (2005) Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940. Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica.

Miranda, M. (2007) Doxa, eugenesia y derecho en la Argentina de posguerra (1949- 1957), en Miranda, M. & Vallejo G. (2007) Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Pascua, F. S. (1990). Pestalozzi, el genio pedagógico y la formación de docentes. Campo Abierto. Revista de Educación, 7(1), 184-218.

Southwell, M. (2021) Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina. Buenos Aires: CLACSO.

Fuentes consultadas

Camaña, R. (1916) Pedagogía Social. La Cultura Argentina: Buenos Aires.

Mesa 10: Instituciones y sentidos de la escolarización. Procesos y experiencias regionales y singulares

La Construcción Cultural de la Ciudadanía en la Escuela Secundaria

The Cultural Construction of Citizenship in Secondary School

Rocio Sánchez Cavalier[54]

Palabras clave: Ciudadanía, Pautas Culturales, Escuela Secundaria, Etnografía.

Presentación

¿Dónde aprenden las y los ciudadanos las pautas culturales en la actualidad?¿ Es en la escuela? El presente ensayo surge de una investigación doctoral en curso, en la cual se analizan los procesos de formación y apropiación de las pautas culturales de la ciudadanía en estudiantes y docentes de escuelas secundarias en la Provincia de San Juan. La problemática de análisis se focaliza en cuatro producciones teóricas: en primer lugar, los estudios recientes que analizan la función social de la escuela; en segundo lugar, los estudios sobre las ciudadanías, sus mutaciones históricas y contextuales, la construcción de la ciudadanía en el contexto de la escuela secundaria específicamente y por último, los estudios que analizan el ethos cultural y social dentro del nuevo modelo del capitalismo global, digital o también definido como tecnocapitalismo (Canclini,N. 2019) o de plataformas (Srnik, N.2021).

Como preguntas de investigación en la tesis se plantea ¿Cuáles son las formas masivas de educación para la ciudadanía? ¿La escuela continúa siendo la "máquina" de educar? ¿Acaso el capitalismo ha desarrollado nuevos dispositivos educativos que compiten con la escuela pública en la escena social? ¿Qué experiencias y saberes brinda la escuela secundaria para conformar la ciudadanía? La investigación pretende responder estas preguntas, intentando proporcionar una perspectiva socio histórica sobre la educación en el Siglo XXI. Se propone trazar un recorrido etnográfico para dar cuenta de qué saberes y prácticas se aprenden en la escuela y en el espacio mediático y digital sobre la ciudadanía.

Como objetivo general se propone analizar las pautas de formación y apropiación de la ciudadanía a través de los dispositivos mediáticos- digitales y los contenidos curriculares en estudiantes y docentes en el nivel secundario. En cuanto a los objetivos específicos se plantean tres. En primer lugar, identificar las pautas de apropiación y formación ciudadana que poseen estudiantes y docentes de 6to año del nivel secundario. En segundo lugar, conocer las pautas de apropiación y formación ciudadana aprendidas a través dispositivos mediáticos y digitales en los estudiantes y docentes de 6to año del secundario. En tercer lugar, describir los procesos y experiencias de formación ciudadana que brinda el espacio curricular "Construcción Ética y Ciudadana" de 6to año.

A modo de hipótesis la tesis plantea que a partir de la revolución tecnológica la formación y apropiación de pautas culturales de la ciudadanía dejan de estar solo en manos de la escuela para ser distribuidas por dispositivos mediáticos y digitales, pautas éstas que habrían mutado los ejes clásicos de la construcción de ciudadanía.

El enfoque de la investigación integra tres (3) perspectivas teóricas y metodológicas: la histórica, la antropológica y la antropológica digital, las cuales delimitan "las perspectivas epistemológicas desde las cuales se hace el estudio etnográfico" (Rockwell, E. 2009.p, 42).

Desde la perspectiva histórica se aborda el surgimiento de la escuela como dispositivo escolar

[54] Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación autor(a) 1, San Juan, Argentina. Correo: sanchezrocio07@gmail.com

privilegiado para formar a la ciudadanía en Argentina, ya que es de vital importancia el análisis teórico sobre la consolidación, Estado Nación y Democracia Liberal mediante, del aparato escolar.
Desde la perspectiva antropológica se trabajará, mediante el enfoque etnográfico, sobre los procesos de apropiación y aprendizaje de las pautas culturales y ciudadanas que se aprenden y confluyen en la escuela secundaria.
Con el fin de recortar el universo geográfico, poblacional y temporal, se seleccionarán 3 (tres) escuelas de nivel secundario de la provincia de San Juan. La selección de las escuelas depende de los siguientes criterios: que se encuentre dentro del núcleo urbano de la provincia; que posean la misma modalidad; que difieran en su población estudiantil; que difieran en su modalidad de gestión (Estatal o Privada); y que posean en el último año del secundario el espacio curricular "Construcción ética y Ciudadana". Por ende, como parte del material de análisis documental se analizará el Diseño Curricular Provincial y el Diseño Curricular del Espacio curricular, así como también las planificaciones de clase de las y los docentes. Se extraerán las nociones, conocimientos, saberes, prácticas y sentidos respecto a la ciudadanía, construcción de la ciudadanía en el nivel secundario y específicamente la delimitación y consideración de la misma según el Ministerio de Educación de la Provincia.
Por último, la perspectiva antropológica digital definida por Chistrine, H.(2000) como "el estudio cultural de los grupos de personas relacionados o insertos en la tecnología […] que piensa el espacio *online*/*offline* desde una mirada interrelacional que involucra la conformación de lo virtual y la realidad social" (p, 53) posibilitará la descripción y observación del contenido cultural mediático y digital de los estudiantes y docentes. En función a las estrategias etnográficas virtuales, se recurrirá a realizar estrategias extensivas online mediante Google Forms ya que garantiza "una interfaz de fácil usabilidad y muy intuitiva que permite la comprensión, y adaptación a cualquier dispositivo digital" (Iglesias, M. 2020.p, 157).
Se atenderá de los entornos digitales comentarios, likes, compartidos, comentarios, páginas, plataformas digitales y cualquier otro registro que forman parte de las experiencias en la red y del entorno mediático el contenido audiovisual, propaganda televisiva, campañas publicitarias vinculadas a la ciudadanía, videos, imágenes, noticias que consumen los referentes empíricos. El trabajo de campo en línea permite a la investigación ir siguiendo recorridos particulares, conexiones e identificar y analizar qué, quienes, y dónde se generan, consumen o publican datos que pueden ser de interés. (Iglesias, M. 2020).

El Proyecto Pedagógico de la Globalización

En el presente apartado se desarrollan de manera sintetizada las nociones que contribuyen a delimitar el cuerpo conceptual seleccionado: Dispositivo, Ciudadanía, Escuela y Estado, Sociedad de la Información, Régimen de la información, Capitalismo de la Vigilancia, Tecnocapitalismo, Cultura mediática y digital, Consumo Cultural, Descentramiento Cultural, Revolución Tecnológica e Internet, entre otras nociones y desarrollos teóricos que la tesis ha seleccionado como fuentes para analizar el proyecto pedagógico de la globalización.
Según la perspectiva de Andrenacci (2003) la "*ciudadanía*" es, en realidad, aquello que define a la *ciudadanía moderna:* la pertenencia a un Estado- nación, un haz de derechos y deberes investidos en el ciudadano, la tensión específica entre un haz formalmente igualitario y la desigualdad que le imprime a la estructura social un Estado sólo parcialmente dedicado al interés común y la división social del trabajo típica del capitalismo (p. 3). Sin embargo, aparece en escena la noción de *desciudadanización* propuesta por García Canclini (2019) la cual refiere a una pérdida, o varias, del sentido clásico de ciudadanía, no a que desaparezcan los ejercicios ciudadanos en el contexto del capitalismo globalizado. Dicho planteo se ubica en relación con el término "*sociedades de la información"* que refieren al avance tecnológico producido desde la década de los 70 con la difusión de los televisores, de la mano de la cultura video electrónica y el salto en los 90 con la

expansión de las tecnologías digitales y la conformación de la red global (Castells, 1995); el cual es conveniente analizar en relación con la restructuración del capitalismo, para ello Suarez, L. (2012) alude al término *tecnocapitalismo* y lo define como "una nueva forma de capitalismo que se basa fuertemente en el poder corporativo y la expansión de la creatividad tecnológica.

Un aporte que nos ayuda a comprender el nuevo proyecto radica en lo que Byung Chul,H. (2022) llama *régimen de la información*, la forma de dominio en la que la información y su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan de modo decisivo los procesos sociales, económicos y políticos. A diferencia del régimen de la disciplina, no se explotan cuerpos y energías, sino información y datos. Por lo tanto, se recupera la definición que realiza Agamben sobre *dispositivo* (2014):

Llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos. No solo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, las fábricas, las disciplinas, etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también […] las computadoras y los teléfonos celulares. Al enorme crecimiento de dispositivos en nuestra época, le corresponde una enorme proliferación de procesos de subjetivación. (2014.p, 18).

Y es mediante ella en la que se pone se problematiza sobre cuáles son los dispositivos que educan a los sujetos. Si bien, "la escuela fue la encargada de la distribución de nociones de identidad capaces de construir el ethos cultural común y de consolidad el ejercicio de la ciudadanía" (Garcés, 2017,p. 131) ahora entra en tensión con la aparición de nuevas agencias culturales, mediáticas y digitales que marcan un nuevo paradigma cultural.

En este contexto el *consumo cultural* constituye un elemento crucial y si lo entendemos como "el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica" (García Canclini, 1999, p.42). ¿Por dónde circulan los saberes socialmente relevantes del Siglo XXI?

Consideraciones Finales

En función al desarrollo presentado, se sintetizan aquí algunos puntos teóricos sobre los cuales la tesis pretende detenerse y ampliar dada su vigencia.

Es necesario incorporar a la noción de *sociedad de la información*, una perspectiva reciente sobre la reestructuración del capitalismo. De acuerdo con Srnicek, N.(2021):

> Durante los años 1990 se dispuso una revolución tecnológica cuando las finanzas crearon una burbuja en la nueva industria de Internet que condujo a enormes inversiones en el nuevo ambiente que se había generado. Este fenómeno también anuncio un giro hacia un nuevo modelo de crecimiento: América estaba definitivamente abandonando su base de manufacturera y estaba volteando hacia un keynesianismo financiero. En el siglo XXI el capitalismo se centra en la extracción y uso de un tipo particular de materia prima: los datos. (p.37)

Bajo dicha modalidad surge un nuevo modelo de negocio: la plataforma. Según el autor "son infraestructuras digitales que permiten que dos o más grupos interactúen. Se posicionan como intermediarias que reúnen a diferentes usuarios: clientes, anunciantes, proveedores de servicios, productores, distribuidores e incluso objetos físicos" (Srnicek, N.2021, p. 45). De esta manera, la plataforma provee el aparato extractivo ideal. A su vez, existen las siguientes plataformas que nuclean la economía digital: "plataformas publicitarias, plataformas de la nube, plataformas industriales, plataformas de productos y las plataformas austeras" (Srnicek, N.2021, p. 50).

Ahora bien, es en este contexto donde el proyecto educativo cambia, en términos de Sadin, É.

(2022) se deben vincular los procesos de cambio del capitalismo digital con "el advenimiento de una nueva condición del individuo contemporáneo". En este sentido:

> El proyecto político del individualismo liberal que, dos siglos antes, había aspirado a la liberación de los seres humanos, ahora se ha transformado definitivamente en otro *ethos individual*: el de la búsqueda desenfrenada de la singularidad y las sensaciones. Dos acontecimientos de una ruptura histórica ocasionaron dicho advenimiento; la emergencia simultánea de Internet y del teléfono móvil. (Sadin, E. 2022, p. 23-24)

El surgimiento de Google en 1998, en 2007 el advenimiento del Smartphone y finalmente en 2010 con la creación de plataformas de innovación digital (Sandin, E.2022) ocasionaron un giro subjetivo y cultural en las sociedades. En coincidencia al plateo de la investigación, el autor señala que este advenimiento "genera una condición civilizatoria inédita, una "cultura de la personalidad"" (Sadin, E. 2022, p.76). Y con la globalización se instaló en el mundo, en cuanto a la identidad cultural le borran intencionalmente las referencias locales. Con todo, se ha vaciado el concepto de "ciudadanía" de gran parte de sus antiguos significados, al mismo tiempo que se han desmantelado las instituciones manejadas por el Estado (Bauman, Z.2013).

Por otro lado, el planteo de Barbero, M. (2002) refiere que "el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse, y convertirse en estructural" (citado en Saiz, M, 2017, p. 80). Agregando a lo anterior Saiz, M. (2017) firma que "la existencia de los medios en la vida cotidiana de los jóvenes construye y promueve una percepción sobre cómo es una instancia comunicativa, llamativa y divertida. Estos significados (en torno a lo lúdico, dinámico, sensorial, interactivo) dejan a la modalidad de la escuela tradicional como un escenario demasiado estático, carente de sensaciones e intercambio con otro" (p.22).

Por lo tanto, el concepto de *mediatización de la cultura* señala que

> La cultura viene sufriendo un proceso de transformación profundo en el cual participan activamente los medios de comunicación, pasando a ser agentes privilegiados en la producción de nuevos sentidos socialmente compartidos. En la actualidad, no podemos estudiar la cultura desconociendo la incidencia que en ella tienen los medios de comunicación, ni estudiar a estos dispositivos de comunicación como mera tecnología, por fuera de la trama cultural particular en la que participan y cobran significación. (Saiz, M. 2017,p. 24)

En suma, "en nuestra cultura la visualidad contemporánea está marcada por la densidad iconográfica, dada por el avance tecnológico que posibilita un aumento irrefrenable de producción de imágenes de todo tipo, lo cual implica la adquisición de nuevos hábitos perceptivos, cuya característica típica es la disminución del tiempo de su contemplación (Saiz, M. 2021,p. 50).

Finalmente, la propuesta teórica ha seleccionado arbitrariamente las nociones y categorías desarrolladas en función a una postura crítica y compleja. En la medida que entiende a la función social de la escuela como una práctica histórica, y en este sentido, el actual contexto demanda para el campo de las Ciencias de la Educación investigaciones que propongan ciertas líneas educativas prospectivas.

Referencias

Achili, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio* (1ª ed). Laborde Libros.

Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El Amigo y La Iglesia y El Reino.* (1ª ed).

Adriana Hidalgo Editora
Andrenacci, L. (2003). *Ciudadanos en los márgenes de la modernidad (Buenos Aires, entre la colonia y la república)* En S. Villavicencio (Ed.), *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario.* (1ª ed., pp.1-27). Eudeba.
Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. (2ª ed). GG MásMedia.
Boudieu, P. (1996). *Sobre la Televisión.* (1ª ed). Anagrama.
Byung-Chul, H. (2022). *Infocracia. La Digitalización y La Crisis de la Democracia*. (1ª ed). Taurus.
Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. (1ª ed). Grigaldo.
Canclini, N. (2019). *Ciudadanos remplazados por algoritmos*. (1ª ed.)Universidad de Guadalajara
Carlino, P.(2006) *La escritura en la investigación;* Docto de Trabajo N°19; Universidad San Andrés; Buenos Aires.
Echeverria, J. (2005). La revolución tecnológica. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política. Vol.1. núm.2*. 9-15.
Garcés, L. (2017). *La Educación después del Estado-nación*. (1ª ed). Colihue
Gonzalez Gil, L.J y Servín Arroyo, A. (2017). Métodos cualitativos digitales: un acercamiento a la antropología digital y otras posturas de investigación. *Virtualis, núm 1. 61-80. https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/download/ 220/202*
González Pazos. J. (2020) *Medios de comunicación: ¿al servicio de quién?* (1ª ed.). CLACSO.
Grajeda Ramirez. B. y Arce Anzaldúa E. R. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos. Vol. 27. núm 76*. 171-189.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01 87-57952014000300009
Hine, C. (2000). *Etnografía Virtual.* (1ª ed). UOC.
Hine, C. (2015). *Ethnograpy por the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. (1ª ed.). Routledge.
Iglesia, M. J. (2020). Metodología etnográfica conectiva para los estudios de cine- educación en internet. *FAP Revista Científica de Artes. 146- 161.*
https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/CONICET Dig_ce865e3134fd01562935259532546b7e
Pineau. P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar En R. Baquero; G. Diker; G. Frigerio *Las formas de lo escolar* (1ª ed.,pp.33-44). Del Estante Editorial.
Rockwell, E. (2009). *La Experiencias Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.
Sadin, E. (2022). La era del individuo tirano: el fin de un mundo común (1ª ed). Buenos Aires. Caja Negra.
Saiz, Maria Carolina. La atencion y el interes en disputa. Entre pizarrones y lenguajes digitales en MonicaMaldonado y Silvia Servetto (edit.)(2021). Etnografias en tramas locales: experiencias escolares, apuestas ydesafios. Buenos Aires: CLACSO-UNC.
Saiz, Maria Carolina (2017). La mediatizacion de la cultura, la modificacion del interes y la atencion delos alumnos. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
Srnicek, N. (2021). Capitalismo de las plataformas (1ª ed). Buenos Aires. Caja Negra.
Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer.* (1ª ed). Fondo de Cultura Económica
Zuboff, S. (2019). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós

La participación comunitaria en el desarrollo intrainstitucional de las escuelas primarias de gestión nacional en el municipio de La Matanza, provincia de Buenos Aires (1910-1945)

Community participation in intrainstitutional development in nationally managed primary schools in the municipality of La Matanza, province of Buenos Aires (1910-1945)

Analía Yael Artola[55]
Mirta Natalia Bertune Fatgala[56]

Palabras clave: escuelas primarias, ambiente educativo, cooperadoras escolares

Contenido

La siguiente ponencia es tributaria de la investigación "Las escuelas primarias de gestión nacional creadas por la Ley N°4874 de 1905 en La Matanza: proceso de instalación y desarrollo institucional hasta su cierre y/o transferencia al ámbito provincial bonaerense", codirigida por las autoras, radicada en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza dentro del Programa de acreditación CyTMA2 y presentada como Proyecto Institucional de Dependencia Compartida entre la Secretaría de Extensión Universitaria y la Escuela de Formación Continua. Se exhibirán los resultados parciales obtenidos en torno a uno de los objetivos de esta indagación marco, en el cual se propone problematizar a través de la escala local los relatos en torno al sistema de gestión pública de educación primaria nacional. Para ello, se presta especial atención a los vecinos y a su accionar participativo en la vida escolar.

El lapso temporal fue escogido teniendo en cuenta la periodización canónica y los consensos en torno a un punto de inflexión en materia de política educativa con el golpe de Estado de 1955, primando la centralización y la hegemonía estatal entre 1870-1955 y la instalación de la descentralización y la política de transferencia de 1956 en adelante (Alonso Brá, 1999; Petitti, 2017). Además, se reconoce que puede diferenciarse dos periodos en la primera de las etapas, ya que, como sostiene Pettiti (2001), en la peronista coexistieron ambas tendencias (p. 4).

Esta temporalidad puede matizarse al involucrarse a otros actores intervinientes en la vida escolar. Por ejemplo, Scotto (2021) expone tres fases en la reconstrucción de la historicidad de las cooperadoras escolares desde una óptica nacional: de la escolarización, de la ayuda social y de la colaboración institucional. Si bien el autor enumera los rasgos que le otorgan definición, no hay una delimitación clara de cada una de las etapas. Se recupera este caso porque esta asociación escolar será una de las que conforman la población del universo de análisis de esta investigación.

Queda por describir brevemente la espacialidad elegida, La Matanza, y contextualizarlo dentro del diseño escolar bonaerense que se configuró en el lapso temporal escogido. El municipio, limítrofe a la ciudad de Buenos Aires, en la primera mitad del siglo XX atravesó un crecimiento poblacional que puede visualizarse en la expansión de la mancha urbana en zonas cercanas a la ciudad cabecera, San Justo, y a los poblados que surgieron a la vera de las estaciones, a las vías férreas y a la ruta nacional n°3. Con el aumento de población creció el número de niños que debían ser escolarizados.

Desde 1875 la ley provincial Nº 988 de Educación Común, que establecía la educación primaria y obligatoria y su órgano facultativo, la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos

[55] Universidad Nacional de La Matanza, Secretaría de Extensión Universitaria, Junta de Estudios Históricos de La Matanza, San Justo, Argentina. Correo electrónico: aartola@unlam.edu.ar
[56] Universidad Nacional de La Matanza, Secretaría de Extensión Universitaria, Junta de Estudios Históricos de La Matanza, San Justo, Argentina. Correo electrónico: nbertune@unlam.edu.ar

Aires, regían la marcha de las escuelas elementales, teniendo jurisdicción única en materia educativa hasta la sanción de la llamada Ley Láinez. La ley Nº 1420 no tuvo alcance nacional ya que se aplicó solamente en la ciudad de Buenos Aires y en los Territorios Nacionales; y recién a partir de 1905 el Consejo Nacional de Educación (CNE), facultado por el artículo 1° de la ley N° 4874, "procederá a establecer directamente en las provincias que lo soliciten escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley 1420, del 8 de julio de 1884".

La instalación de las escuelas nacionales en el espacio matancero y su convivencia con las escuelas provinciales, al igual que en el resto de la provincia de Buenos Aires, implicó la diversificación y el crecimiento del sistema atravesándose desde la segunda mitad de la década de 1910 y hasta 1948, un "proceso de complejización de su servicio y de su organización" (Katz, 1996, p. 239). Hay que señalar que luego de la segunda mitad de la década de 1930 y hasta la fundación de la ciudad obrera, Ciudad Evita (1947), no se produjo en La Matanza la creación de nuevas escuelas nacionales, siendo notorio el número en crecimiento de las primarias de órbita provincial. Sin embargo, esto no significa que su presencia no era necesaria; las escuelas nacionales, por las amplias dimensiones territoriales del municipio y por hallarse su población dispersa, lograron cubrir un déficit y paliar ausencias en materia educativa. Sobre este despliegue situado e interrelacionado del sistema educativo provincial y nacional puede consultarse Agostino et al (2021).

A través de una metodología cualitativa se pondrán en relación las memorias publicadas entre 1909 y 1947 por el Consejo Nacional de Educación y los informes que en 1934 y 1968 remitieron las escuelas Láinez instaladas en La Matanza y otros expedientes recuperados del fondo del CNE, en el Archivo Intermedio del Archivo General de la Nación y de la documentación conservada en el Archivo Láinez sito en la Biblioteca "Joaquín V. González", del Instituto Bernasconi de la Ciudad de Buenos Aires.

Se distinguen entonces dos grupos de documentación. El primero, que coloca como locutor a las escuelas, al vecindario de La Matanza o a las asociaciones escolares y un segundo grupo, que reconoce al órgano colegiado estatal de injerencia nacional como enunciador. Se sostiene que, en los dispositivos discursivos emanados por el CNE, la palabra "vecindario" es un condensante de significados que permiten vislumbrar en la cuestión de la educación primaria, la escala local dentro de la relación nación-provincia y es una de las maneras en que la territorialidad aparece como central en los discursos político-educativos.

Para presentar los resultados, en un primer momento se expondrá el despliegue territorial de las escuelas nacionales en el periodo. Luego, se identificará y caracterizará a los actores comunitarios locales que participan de la acción escolar. Finalmente, se analizará la caracterización de la acción comunitaria que realiza el CNE durante el periodo.

La tabla 1 es resultante del mapeo de las instituciones nacionales que formaban parte del universo educativo público desplegado en el espacio local. Se concluye que las instalaciones iniciales se dieron en los primeros años de la década de 1910 y estuvieron centralizadas en los cuarteles cercanos a la ciudad de Buenos Aires, que no hubo un crecimiento en número y que, además, se produjeron traslados y cierres.

Tabla 1

Identificación de escuelas nacionales primarias. La Matanza, primera mitad del siglo XX.

Código	Nro	Cuartel / Localidad	1910	1911	1912	1913	1914	1915 / 1929	1934 / 1936	1945
1	14	Cuartel 3 / Villa Celina					1	1	1	1
2	57	Cuartel 2 / Villa Luzuriaga		1	1	1	1	1	1	1
3	71	Cuartel 2 / Ramos Mejía	1	1	1	1	1	1	1	1
4	72	Cuartel 1 / San Justo	1	1	1	1	1	1	1	1
5	78	Cuartel 1 /Lomas del Mirador		1	1	1	1	1	1	1
6	79	Cuartel 3/ Aldo Bonzi (nofunciona en la década del cuarenta)		1	1	1	1	1	(Deja de funcionar)	
7	89	Cuartel 1 / San Justo		**1**	**1**			1	1	1
8	137	Cuartel Villa Insuperable								
9	157	Cuartel 6 /La Recoleta(González Catán) En 1936, se instala en Virreydel Pino							1	1
10	174	Cuartel 5/ Laferrere en 1922. Cuartel 3/ En 1933 pasa a Desvío Querandí (En 1958 Ciudad Gral. Belgrano)						(Laferrere) 1	(Desvío Querandí) 1	1
Total			2	6	6	5	6	8	8.	8

Nota: Se distinguen en rojo escuelas que dejan de funcionar. Se distingue en verde las escuelas trasladadas. Fuente: Elaboración propia.

El traslado de las instituciones era común, ya que las propiedades eran prestadas y alquiladas y no se construyeron edificios con el fin de instalar escuelas en el periodo abordado (esto sí sucederá a mediar el siglo XX); esos locales fueron remodelados y modificados por la comunidad educativa, aunque no fueran propios. Hay que aclarar que en el texto de la Ley N°4874, se enunciaba que era responsabilidad de las provincias y de los vecindarios dotar de los terrenos necesarios a las escuelas. A la sociedad civil se le asigna por ley una función material esencial, además de ser la responsable de identificar la necesidad de instalación de la institución educativa.

Si el espíritu de la ley les otorgaba a los vecindarios este rol, las memorias escolares permiten recuperar situadamente cómo se concretaba esta acción y visualizar otras. No es novedad señalar que las instituciones asociadas a las escuelas a través de cuotas y eventos recaudaban fondos para mejoras o necesidades inmediatas, sin embargo, esta afirmación es una generalidad que no se observa de manera uniforme en todos los espacios educativos. En 1934, el CNE solicitaba que en las historias educativas a elevar se enumerasen los benefactores y las obras conque favorecieron a la institución.

Para dar respuesta a este interrogante dos estrategias discursivas fueron utilizadas por los directivos locales: la primera, vinculada a la descripción del entorno en donde estaba o estuvo localizada la escuela y la segunda, historiar la presencia de las asociaciones de diferentes tipos: sociedades cooperadoras, comisiones de exalumnas, comisiones de padres y sociedades de fomento. Como se señaló, a pesar de estar ubicadas en su mayoría en los cuarteles más cercanos a la capital, la realidad era disímil. Algunas escuelas destacan la humildad y pobreza del entorno para justificar la ausencia en los relatos de una enumeración de acciones de ayuda ya sea de forma individual o colectiva; otras, recurren a señalar las penurias que la comunidad atravesaba para justificar la necesidad de una asistencia que era calificada de valiosa y trascendente (más allá del monto). Solo una de ellas, la ubicada en Ramos Mejía, no menciona el entorno de inserción de su institución.

Sobre las asociaciones, no hay reconocimiento de ellas hasta los últimos años de la década de 1910:

las primeras agrupaciones actuantes reciben nombres variados, sin embargo, los roles de asistencia material y de colaboración a la acción educativa aparecen perfilados. Promediando la década del treinta ya están configuradas las Sociedades Cooperadoras en todas las escuelas nacionales de La Matanza (excepto en la recién traslada escuela nacional n°157) y sus roles definidos, aclarándose que el establecimiento fue promovido por el directivo en los casos en que no existía una asociación surgida por deseo de la comunidad.

En la tabla 2 se identifican las cooperadoras, sus nombres y las funciones primeras en relación con los estudiantes.

Tabla 2

Cooperadoras de escuelas nacionales de La Matanza, provincia de Buenos Aires, 1938.

Escuela N°	Nombre de la Sociedad Cooperadora	Movimiento de fondos		Beneficios que presta a los alumnos de la escuela	Beneficios edilicios
		Entradas	Salidas		
14	Amigos de los niños	223.95	192.40	Alimentos, ropas y útiles	No hay datos
57	Sarmiento	490.60	349.50	Alimentos (copa de leche), ropas y útiles	Biblioteca Escolar de carácter infantil
71	Benefactores de la Esc. N°71	3.549.86	3.774.92	Alimentos, ropas y útiles	Un toldo para el patio. Mantenimiento del local escolar
72	Sociedad Hogar y Escuela	No hay datos	No hay datos	Reparto de dinero a alumnos necesitados	Un piano
78	General José de San Martín	250.-	140.-	Alimentos, ropas y útiles	No hay datos
79	Pro-ayuda Escuela N°79	No hay datos	No hay datos	No hay datos	No hay datos
137	San Martín	35.-	53.-	Alimentos, ropas y útiles	Mantenimiento del local escolar
157	No hay datos	No hay datos	No hay datos	No hay datos	No hay datos
174	No tiene	149.-	113.60	Alimentos, ropas y útiles	No hay datos

Nota: La escuela 157 como se mencionó fue trasladada del Empalme Lacroze FCCBA por despoblamiento del espacio donde estaba instalada, por lo cual, la Sociedad Cooperadora había sido disuelta porque sus miembros cambiaron de domicilio. Fuente: Elaboración propia. Consejo Nacional de Educación, 1939, pp. 239-244; Archivo General de la Nación, Archivo Intermedio, Caja 33, Exp. 24866, año 1935, f. 148; Exp. 23746, año 1939, f. 1.

Como se ha señalado, además funcionaron otras asociaciones que para inicios de la década de 1930 se fusionaron o desaparecieron, excepto en los casos de las escuelas nacionales n°71 y n°78, que conservan además la Sociedad de Exalumnos. En la escuela n°71 entre sus actividades específicas se destaca la donación de libros para la biblioteca y mapas murales; mientras que la cooperadora cubría otras necesidades vinculadas con el material escolar, ropas, calzados, medicamentos y pancito diario, además del mantenimiento del local.

Para profundizar sobre la acción mancomunada de estas asociaciones educativas, se rescata la experiencia del pedido de creación de una escuela de adultos en Lomas del Mirador y la aprobación por parte del CNE y concreción de su funcionamiento en el turno vespertino de la escuela nacional n°78 (Exp. 23746/1939). Los fundamentos del pedido se sostienen en datos censales sobre el nivel de analfabetismo de la población mayor a 15 años; sobre la realidad laboral de la sociedad local, en su mayoría “obreros de las agujas a domicilio” (f. 1), tarea que incluía a toda la familia incluso a niños que abandonaban sus estudios a mitad de año; y en la proximidad a la ciudad de Buenos Aires que implica “proveerse de actividad manual o educativa que les permita luchar en la vida con

mayores probabilidades de éxito que en la actualidad" (f. 16).

A nivel nacional las memorias anuales del CNE permiten visualizar las apreciaciones que desde el plano político se tenían sobre la acción comunitaria y cómo la década de los treinta sirve de bisagra en el reconocimiento de sus funciones. En los primeros quince años de vida de las escuelas nacionales, la acción vecinal es recuperada en el sentido subyacente a la ley promulgada: la solicitud de instalación debía provenir de los vecindarios. Además, el soporte material, se constituía en una de sus funciones. El "dar casa a la escuela", el aporte para la adquisición o alquiler de un local, y otros auxilios económicos se constituyen en las dimensiones que emergen en lo discursivo en las memorias del Consejo Nacional de Educación. En el diagnóstico anual, las dificultades y medios escasos de la población cercana a la escuela se dimensionan como uno de los inconvenientes en la marcha educativa de las instituciones.

Si el campo semántico de la "acción vecinal" durante estos años, incluía la noción de "cooperación", en los años treinta se institucionaliza en el marco normativo, con el establecimiento de reglamentaciones de las Comisiones vecinales de Cooperación Escolar (véase Scotto, 2021, pp. 12-13) y en lo comunicativo, con la aparición de un apartado particular dedicado a la cooperación vecinal.

Algunas caracterizaciones son necesarias: metodológicamente, se incluye la cuantificación y la sistematización de las asociaciones cooperadoras existentes en las escuelas nacionales de provincia; discursivamente, se destaca su función moral, su existencia supera las necesidades materiales de la escuela y del niño y la niña y justifica su existencia a través de la noción de solidaridad. Finalmente, aparece mencionada la asociación de exalumnos como vínculo de intensificación de la unión entre la escuela y el hogar. La coexistencia de ambas asociaciones en las escuelas llevará en 1945 incluso a determinar campos de acción con límites identificados para cada una temiendo que se puedan superponer los radios de acción y generar conflictos.

Para concluir, se observa que la participación comunitaria en las instituciones primarias de nivel local es diferenciada principalmente por las realidades disímiles del entorno, esta apreciación se sostiene también desde la mirada del CNE. En La Matanza, en las primeras décadas de vida de las instituciones, las asociaciones aparecieron tardíamente y no siempre se reconocieron como sociedades cooperadoras, sino que nucleaban a actores exclusivos de la comunidad de La Matanza (madres y/o padres, o exalumnos) aunque la función de ayuda material era clara. El reconocimiento nacional de la acción vecinal como cooperación escolar y su reglamentación pueden brindar un correlato para comprender la generalización de las cooperadoras en lo local agrupando a diferentes actores comunitarios, al igual que la puesta en valor de su presencia institucional. La otra institución sobreviviente será la asociación de exalumnos, pero, aunque a nivel nacional se reconozca su existencia, se cuantifique su número y se delimiten sus funciones, esto no implicó la masificación de su presencia en todas las escuelas locales.

Finalmente, como se percibe en el estudio de caso en torno a la constitución de cursos de grados primarios y complementarios para adultos, ambas asociaciones se constituyeron en la voz del vecindario para llevar solicitudes y pedidos vinculados al ámbito educativo ante el CNE, donde lo moral y lo material, sostienen una narrativa de progreso nacional.

Referencias

Agostino, H. N., Artola, A. Y., y Bertune Fatgala, M. N. (2021). *Educar en La Matanza. Decisiones y concreciones entre 1778-1945*. Universidad Nacional de La Matanza. https://juntahistorica.unlam.edu.ar/upload/adjuntos/articulo/77_LIBROEDUCACIO N.pdf

Alonso Brá, M. (1999). La Descentralización a Partir de las Políticas de Transferencia: el Caso del Sistema Educativo Argentino. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (18). Consultado de https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1912

Katz, R. S. (1996). *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*. Talleres gráficos de

Weben SA.
Pettiti, E. M. (2017). La educación primaria en la provincia de Buenos Aires: política, instituciones y administración (1955-1966). *Revista IRICE*, (32), 39-65. https://doi.org/10.35305/revistairice.v32i32.917
Petitti, E. M. (2021). La relación nación-provincia y la educación primaria en Argentina (1905-1978). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *32*(63), 1-35. https://doi.org/10.33255/32637998
Scotto, M. E. (2021). *Las cooperadoras escolares.* Martín Esteban Scotto.

Experiencias educativas de infancias en un Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba durante el gobierno Peronista

Childhood educational experiences in a school home in the city of Córdoba during the Peronist government

Mariano Pussetto[57]

Palabras clave: HOGAR ESCUELA; EXPERIENCIAS EDUCATIVAS; INFANCIAS; PERONISMO

Contenido

En este trabajo me propongo recuperar algunos de los aportes centrales de mi trabajo de Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, en el que analizo las experiencias educativas de infancia producidas en un Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950. A partir de los relatos de vida de distintas personas que vivieron en esta institución busco indagar los sentidos que se construyen de tales experiencias.

A principio de la década de 1950, comenzó a funcionar en la ciudad de Córdoba el Hogar Escuela "General Juan Perón", edificado por la Fundación Eva Perón (en adelante FEP). En estos institutos de menores se configuró una particular forma de pensar la infancia que duró hasta el golpe de Estado de 1955. A pesar del cambio de gobierno, esta institución continuó albergando a niños y niñas durante los años siguientes, aunque con diversas transformaciones en relación a sus inicios. Las preguntas centrales que guían esta investigación son: ¿Qué infancias produjo el Hogar Escuela? ¿Cómo fueron las experiencias educativas de los niños y las niñas durante el periodo peronista y los primeros años posteriores a él? ¿Qué memorias se construyen de estos años de infancia?

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto marco de investigación titulado "Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)"[58], dirigido por la Dra. Silvia Servetto, del cual formo parte como investigador, y que tiene como objetivo reconstruir prácticas y procesos de escolarización desde el cruce de las coordenadas entre contexto socio-histórico específico y experiencias escolares desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, y dar cuenta de continuidades y rupturas en los procesos de escolarización cordobesa y en las subjetividades estudiantiles. La perspectiva etnográfica que desarrolla el equipo de investigación es crucial para brindar aportes a mi propuesta de trabajo. En ese sentido, realizo un abordaje desde un enfoque socioantropológico, que se sustenta en su carácter relacional dialéctico atento a los procesos y los movimientos que se dan en las prácticas y relaciones sociales, sin perder de vista el carácter contradictorio y conflictivo de estos procesos (Achilli, 2005).

El camino recorrido para abordar las experiencias educativas de infancias en el Hogar Escuela, tuvo su origen a partir de la lectura de un texto realizado por Juan, un hombre nacido en 1947 que vivió en esta institución durante su niñez, desde 1952 hasta 1957. Este escrito publicado en su Facebook se titula "*A los caídos en el 16 de septiembre de 1955*", y significó para mí el ingreso a un mundo desconocido. Después de leerlo coordinamos una primera entrevista para profundizar

[57] Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Becario doctoral CONICET. Correo electrónico: mariano.pussetto@unc.edu.ar

[58] "Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles. (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)". Directora: Dra. Silvia Servetto. CIFFYH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. SECyT. UNC, 2018 – 2021.

sobre su texto. Uno de los aspectos centrales que me llevó a pensar este trabajo es que, para Juan, haber transitado el Hogar Escuela durante el periodo peronista fue *parte de los mejores años de mí vida*. Las preguntas, entonces, se sucedían unas a otras para empezar a imaginar, y luego comprender, todo lo que esa frase condensaba ¿Qué implicancias tuvo el Hogar Escuela para que esta experiencia sea recordada, luego de 60 años, como algo único en la vida de Juan? ¿Qué hay allí, y qué pasó en aquellos "mejores años de la vida"? En la misma línea, ¿Cómo abordar y cómo referir esa subjetividad que se produce en un momento histórico? ¿Qué perdura, se renueva y se resignifica en este presente? Frente a estos interrogantes, comencé a pensar un proyecto de investigación susceptible de narrar aquella experiencia educativa que contrastaban con mi sentido común de joven de clase media que, al imaginar hipotéticamente mi vida en un internado estatal, solo me generaba angustia.

El terreno y las edificaciones de lo que supo ser el Hogar Escuela, hoy pertenecen a la Provincia de Córdoba y son sede de los Ministerios de Salud y Desarrollo Social del gobierno provincial. Aunque por fuera el edificio se conserve intacto en su construcción inicial, quien recorra cualquiera de estos Ministerios, advertirá que su estructura y dinámica interna en nada se asemeja a un hogar, y menos aún, a una escuela. Visité en tres oportunidades el edificio: las primeras dos veces lo hice con el fin de conseguir datos que me permitieran rastrear archivos, documentos o alguna fuente de valor para mi investigación. La respuesta recurrente en ambas visitas fue la misma: *acá, del Hogar Escuela, nada*. La tercera vez que estuve allí, lo recorrí junto a Juan, para que fuera él quien me guiara e hiciese posible imaginar las dinámicas cotidianas de los niños y las niñas por esos largos pasillos, amplios salones y numerosas habitaciones que, sin su compañía, serían difíciles de dilucidar entre tantas fragmentaciones que las oficinas ministeriales imponen hoy ¿Cómo se produce este olvido, o vaciado social? Estas experiencias educativas parecen diluirse con el fluir del tiempo y es justamente ese uno de los reclamos que Juan realiza. En ese sentido, "documentar lo no documentado" (Rockwell, 2009) tiene una doble intención: por un lado, es parte del quehacer etnográfico desde el enfoque que aquí propongo y, por otro lado, es el intento por dar respuesta a la demanda de Juan de *evitar el olvido de aquellos niños*.

En la investigación me centré en las entrevistas realizadas a Juan, Carlos, Pebeta y Braulio quienes habitaron el Hogar Escuela durante los años peronistas. Con sus diversas trayectorias y particularidades, es a partir de sus relatos de vida que busco dar cuenta de aquellas experiencias educativas de infancia en el Hogar Escuela durante la década de 1950. El paso del tiempo, las condiciones socio-económicas de la mayoría de los niños y niñas que allí vivieron y el escaso tiempo que la institución estuvo en manos del gobierno peronista fueron una limitación muy grande para poder encontrar a más personas que hayan vivido durante estos años en el Hogar Escuela.

En el Museo Evita y en el Archivo General de la Nación, ambos de la Ciudad de Buenos Aires, pude conseguir archivos de relevancia, como documentos oficiales sobre proyecto de ley de escuelas hogares, los planos del edificio y una colección fotográfica. De esta búsqueda, los archivos fotográficos del Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba tomadas en el año 1953 y localizadas en el Archivo General de la Nación, son unos de los documentos de mayor riqueza con los que trabajé. En clave metodológica, las fotografías fueron de gran valor para estimular las memorias, quizás uno de los cruces más enriquecedores del trabajo. A partir del vínculo entre imagen fotográfica y relatos de vida sobre las infancias dentro del Hogar Escuela se produjo una particular manera de significar aquellas experiencias.

En esta ponencia me interesa realizar un pequeño acercamiento a las experiencias educativas que se desarrollaron en dicha institución. Para ello me detendré en el teatro, dispositivo lúdico que nos permite mirar parte de la construcción de un determinado sujeto. Asimismo, a través de las fotografías y el diálogo con los entrevistados, intento ofrecer una singular estrategia metodológica que resultó significativa en la investigación.

***El teatro del pueblo*. Entre fotografías, relatos de vida y experiencias**

Desde la formación del Estado nación argentino, los actos escolares fueron una herramienta central en la construcción de un sujeto nacional. Durante el gobierno peronista las "tácticas de nacionalización", junto a la centralidad del salón de actos en la "celebración de la nación" (Blázquez, 2012), formaban parte del universo escolar. Como narra Juan en el siguiente fragmento:

> En el peronismo los actos eran importantes, sobre todos aquellos actos que constituían la base de la idea que se intentaba transmitir, por ejemplo, aquellos que tenían que ver con juegos, deportes, campeonatos Evita, por ejemplo, donde participaban todos los niños, no solamente del internado, sino de diversos colegios que concurrían […] Los actos públicos, festivos, sí se festejaban. Eran las fechas patrias, como 25 de mayo, 9 de julio, 17 de agosto. O el día de la lealtad. (Juan, entrevista, mayo 2019)

Estas "performances patrióticas" (Blázquez, 2012) producen la narrativa de un determinado sujeto, en busca de "una nacionalización de la retina, el tímpano, las papilas gustativas, el tacto y el olfato. Una educación de las sensaciones" (Blázquez, 2012:125). Durante los años del gobierno peronista, con la institucionalización del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, comienza a funcionar en la maquinaria estatal la voluntad de construir una "nueva sensibilidad argentina" (Galak y Orbuch, 2021:24). En los años peronistas, "la educación de las sensibilidades es el eje de una política gubernamental que procura articular las subjetividades de los ciudadanos con la voluntad colectiva de una Nueva Argentina" (Galak y Orbuch, 2021:107).

En 1953, se crea un conjunto de teatro vocacional dependiente del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar que se constituye en un dispositivo central para la educación de lo sensible. A través del teatro vocacional se buscó transmitir la sensibilidad representando obras que combinaban clásicos de la dramaturgia con piezas tradicionalistas y otras destinadas al público infantil, pero en todos los casos centradas en un mensaje pedagógico no necesariamente de contenido escolar (Galak y Orbuch, 2021). En ese sentido, en las infancias en el Hogar Escuela se articula el propósito de otorgar un mejoramiento social con el intento de construir un nuevo sujeto político, moral y nacional. Los relatos de los entrevistados muestran aquella intención de erigir un ser nacional y un ser peronista, recuerdos que tienen un especial anclaje en una infancia gozosa.

El salón de actos, espacio escolar que desde principios del Siglo XX tuvo una importancia central en la construcción de los edificios escolares, nucleaba varios de los momentos importantes que los entrevistados recuerdan: "*Acá hacíamos todas las fiestas criollas, patrias"*, dice Juan durante nuestro recorrido. Asimismo, la fotografía del salón de actos estimuló un diálogo con los recuerdos de Carlos:

> El teatro del pueblo le digo yo porque éramos nosotros, no venía nadie a dar teatro, las señoritas nos preparaban a los chicos y hacíamos actos, por ejemplo, el cuento de caperucita roja lo hacíamos. Yo me acuerdo que me pusieron de lobo feroz, me dieron un cabezón de lobo y la saqué cagando a la caperucita, y me cagué de un golpe y allá fue a parar la cabeza del lobo feroz. Eso era la recreación aparte del juego afuera. […] Yo tengo muy lindos recuerdos. (Carlos, entrevista, enero 2020)

FOTOGRAFÍA 1 ARGENTINA, ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, DEPARTAMENTO DOCUMENTOS FOTOGRÁFICOS AR_AGN_DDF/CONSULTA_INV:243161

Para Leonardi (2010), el teatro durante el peronismo funcionó como un modo de interpelar la infancia como cuerpo político en un formato que combina lo pedagógico y lo político. Así, para la autora, el proyecto peronista en relación a la infancia "se inscribió en una concepción del ocio racional, que entendía a la recreación como una forma de disciplinar y civilizar a los sectores populares según los postulados del imaginario peronista" (p. 15). Si bien el trabajo de la autora es minucioso sobre estas formas de interpelar la infancia, el análisis de Lonardi se centra en las obras teatrales realizadas por adultos para los niños y las niñas. Lo novedoso aquí, es el teatro construido por los propios niños, un jugar a hacer teatro, en donde el hacer de las y los infantes produce sus propias narrativas. El teatro como un juego capaz de producir acciones desde los mismos sujetos parece ampliar la idea de un espectador pasivo al cual se le brinda una recreación como acto disciplinante y civilizatorio.

De la colección de fotografías, dos retratan el salón de acto. Sobre el escenario se encuentran

cuatro niños de pie, que, como me cuenta Carlos al mirar la fotografía, "*parecen estar haciendo el teatro del pueblo*". Un cartel arriba de ellos dice: *1810 – 25 de mayo – 1953*, es evidente que allí se está celebrando la Revolución de Mayo. La atención de los internos se dirige, en su mayoría, al escenario donde los niños actúan. Muchos se encuentran parados, como si nadie quisiera perderse lo que sucede en la escena. Esta "performance patriótica" y los relatos de Carlos y Juan nos permiten divisar una articulación entre las actividades recreativas y las experiencias educativas, entre la intención de construir un futuro sujeto político homogéneo y los intersticios capaces de generar un desequilibrio a la mirada del mero adoctrinamiento para, de esa forma, dar paso a subjetividades heterogéneas.

El cuadro de Perón a la izquierda y el de Eva a la derecha, junto a una serie de ilustraciones en las paredes que se replican en todo el Hogar Escuela, le dan una particular estética a la institución, estética que es recordada por los entrevistados:

> *acá, todo estaba preparado para los niños, o sea todo lo que había en las paredes eran dibujos alusivos a los niños, estaban todos los comedores pintados, todo, todo. En los dormitorios estaban, por supuesto, los cuadros de Eva y de Perón en cada punta, en cada dormitorio*. (Juan, Nota de Campo, noviembre 2018)

> *Las aulas, a ver, tenías tu dormitorio, que no era individual eran de a cuatro, no recuerdo si de a cuatro o de a seis camitas, creo que de a cuatro, en camas chicas, muy bonito, muy decoradas las paredes con dibujitos, digamos que para niños. Y todos bien divididos, bien controlados, bien iluminados*. (Braulio, entrevista, febrero 2020)

La fotografía vuelve a funcionar como recurso para la memoria, cuando Braulio ve las imágenes pone rápidamente el foco en las paredes y emerge cierta nostalgia, la idea de un recuerdo gustoso: *"esos dibujos, te decía. Estaban en todos lados, fabulosos esos dibujos, hermosos*".

El trabajo de Burke (2013) sobre "The Decorated School" en Europa en la primera mitad del SXX, discute cómo las ideas sobre la educación del gusto acompañan el proceso de la educación en masa y analiza las implicancias que tuvieron los murales y las paredes pintadas

en las escuelas públicas para sus estudiantes. Su trabajo aborda una temática poco explorada, pero se torna significativo para pensar el decorado del Hogar Escuela. Para Burke (2013) la presencia de los murales en las escuelas encuentra una dimensión especial en el mundo infantil, particularmente en el mundo del juego, y que su presencia en las escuelas tenía como fin estimular la creatividad y la imaginación. Burke cita a Julia Lysogorova, quien también indaga sobre esta cuestión pedagógica desde su propia experiencia, y dice: "la presencia de estos murales en mi vida cotidiana marcó mi experiencia en la escuela. Estos eran coloridos y ocupaban un largo espacio en la pared; y por esa misma razón, no me hacían pensar en la escuela como un ambiente opresivo" [la traducción es mía] (Lysogorova en Burke, 2013:826).

Estas ideas pedagógicas de la época se ven reflejadas en las fotografías que nos muestran las paredes del Hogar Escuela, lo cual me lleva a reconocer que en la amplia política educativa que delineaba la FEP estaban presentes estas formas de pensar la educación en la infancia. Las reiteradas veces que aparece el recuerdo de las paredes dibujadas en los relatos de los entrevistados trazan un diálogo con Julia Lysogorova, es en la experiencia de la vida cotidiana donde se busca intervenir y parece lograr un sentido similar. Aunque aquí existe una arista más a considerar, porque, así como los dibujos tenían cierta intencionalidad en relación a las emociones que pudieran generan en las infancias, también están acompañados de los cuadros de Eva y Perón, como una suerte de reafirmar continuamente gracias a quién viven como viven. Aquí lo narrado por Lysogorova parece repetirse con un agregado: "los dibujos no me hacen pensar en el Hogar

Escuela como un ambiente opresivo, y esto es gracias a Eva y Perón".

Breve cierre

Esta ponencia buscó acercar una pequeña parte de un trabajo de investigación más amplio, en donde se pudiera mostrar parte de una experiencia educativa plasmada en los hogares escuelas construidos por el gobierno peronista, así como también una manera de abordar dichas experiencias a partir del diálogo entre fotografías y relatos de vida. De manera más amplía, podemos decir que en los Hogares Escuela se montó un dispositivo para atender a las infancias desprotegidas. Es el desarrollo de toda una obra pensada y planificada para tal fin, con espacios, prácticas y dinámicas que buscaban garantizar una nueva forma de pensar la infancia. De esta forma construyó en estos niños un sentido de felicidad, marcada por el cuidado y el afecto; son infancias que se vuelven atendidas, queridas y cuidadas. En ese sentido la FEP marcó en estos sujetos una forma de identificarse como niños, produciendo una subjetividad particular con una fuerte impronta paternalista, concibiendo al niño de manera integral y como sujeto político, buscando identificar aquel bienestar con las figuras de Eva y Perón.

Referencias

- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

-BLÁZQUEZ, G. (2012) *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- BURKE, C. (2013) The Decorated School: cross-disciplinary research in the history of art as integral to the design of educational environments, *Paedagogica Historica*, 49:6, 813-827.

- GALAK, E. Y ORBUCH, I. (2021) *Políticas de la imagen y la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una nueva argentina*. Buenos Aires: Biblos.

- LEONARDI, Y. (2010) Educación y entretenimiento para los niños peronistas: la infancia como cuerpo político (1946-1955). *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata*.

- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

El nacimiento de la Dirección de Radio-Televisión Educativa y sus conexiones con la Escuela de Cinematografía de la Universidad Nacional de La Plata (1945-1961)

The Birth of Buenos Aires' Directorate of Educational Technology and it's Connections with University of La Plata's Film School

Ramiro León de Pedro[59]

Palabras clave: medios audiovisuales de enseñanza, Provincia de Buenos Aires, historia institucional

Contenido

Este trabajo busca explorar las conexiones entre dos espacios que emergieron a mitad del siglo XX en la ciudad de La Plata, hacia el interior de instituciones del ámbito educativo: la Escuela de Cinematografía de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y la Dirección de Radio-Televisión Educativa dentro del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Él mismo forma parte de una investigación en el marco de una Beca Interna Doctoral CONICET, cuyo proyecto se titula "Una mirada histórica sobre la tecnología de las imágenes en el sistema educativo bonaerense: el caso de los filmstrips pedagógicos y la construcción de estética escolar entre 1955 y 1976", basada en una de las producciones de la Dirección de Radio-Televisión Educativa del Ministerio de Educación de Buenos Aires.

La escuela de cine de la Universidad Nacional de La Plata

La Escuela de Cinematografía de la UNLP fue la primera de las dos en conformarse. Su origen puede rastrearse hacia fines de la década de 1940, cuando surge el Grupo de Cine Experimental de La Plata, una especie de cine club coordinado por Cándido Moneo Sanz, quien fuera fotógrafo, titiritero y cineasta, y un referente cultural de la ciudad. El grupo se dedicaba a la proyección y elaboración de películas. Las proyecciones incluían cine soviético, clásico norteamericano y francés, pero también cine documental de orientación científica y humanista y cine de animación. Cuando Moneo Sanz logra la articulación para crear la carrera de cinematografía en la UNLP, esas fueron las bases sobre las que se inscribió su orientación académica (Galuk y Sebastián, 2022: 20).

En el invierno de 1955 se dictó por primera vez el curso de cinematografía en el marco de la Escuela Superior de Bellas Artes (UNLP), impulsado también por Moneo Sanz sobre la base del Grupo Experimental de Cine, al que se acercaron unos 350 alumnos. Como nos dice Massari, R. (Massari, Peña y Vallina, 2006: 13) en su historización de estos orígenes, el importante número de asistentes llevó, en pocos meses, a que la Escuela considerara la institucionalización del área. Finalmente, es en junio de 1956 que se formaliza la creación del Departamento de Cinematografía dentro de la Escuela Superior de Bellas Artes, siendo designado Cándido Moneo Sanz como Jefe de Departamento: así la UNLP se convierte en la primera institución formativa estatal en incorporar el cine a sus estudios en Argentina.

Desde sus comienzos, la carrera de cine de la UNLP es pensada en estrecha relación con la creación de contenidos educativos y para las infancias, siendo esto marca personal de su director. En este sentido, al Plan 1956, que contuvo las materias fundamentales, se le anexan en 1958 dos especialidades: una sobre cine documental (en sus orientaciones pedagógica y científica) y otra sobre dibujo animado, ambas con una duración de un año (Massari, Peña y Vallina, 2006: 17).

[59] IdIHCS-CONICET, Ensenada, Argentina. Correo electrónico: ramiroldepedro@gmail.com

Según Massari, las autoridades de la carrera por esos años también buscan impulsar fuertemente la vinculación con el medio social (Massari, Peña y Vallina, 2006: 18). Esto deriva en que, más adelante, con el Plan 1961, se oficializaran dos secciones institucionales: una de producción y otra de difusión (Vallina, Gómez y Caetano, 2015: 46). Con esta reforma también se logra el cambio de categoría universitaria que legitima el título universitario de Licenciado en Realización Cinematográfica, otorgándole mayor peso y presencia como organismo especializado. Massari nos habla de la peculiaridad de esta escuela de cine en términos pedagógicos en su momento de surgimiento por su carácter de fuerte cruce interdisciplinario, al encontrarse vinculada a las otras carreras de la Escuela Superior de Bellas Artes (Música, Artes Plásticas y Diseño Gráfico), cuando la mayoría de las carreras de cine en Argentina tuvieron lugar en instituciones ligadas a las ciencias sociales o la arquitectura:

La Escuela Superior de Bellas Artes se instala como planta-piloto experimental, donde confluyen todas las expresiones artístico-estéticas, desde un abordaje interdisciplinario innovador para el momento histórico que solo se conocía en los textos de pedagogía moderna. Surge la posibilidad de formar un centro de producción creativa que no respondiera a modelos externos, antes bien lograr diferenciarse del referente más cercano, Buenos Aires, en esa línea se impulsan el cine pedagógico, de animación y científico, poco realizados en el país (Massari, Peña y Vallina, 2006: 20).

En este momento, el Departamento de Cinematografía comienza a aceptar y promover coproducciones o realizaciones para terceros y también para cubrir las necesidades de elementos audiovisuales para las prácticas pedagógicas de la propia Universidad. Entre ellos se realizaron contratos y películas cortas para varias instituciones de la Provincia de Buenos Aires, muchas de ellas de carácter educativo (Massari, Peña y Vallina, 2006: 21).

Entre las actividades de extensión cultural de las que participa el Departamento de Cinematografía por estos años, podemos contar: la organización del Primer Cine Club Infantil del País, de las primeras ediciones del Festival Internacional de Cine Infantil en 1961 y 1962, en 1963 el II Congreso Nacional y Jornadas de Medios Audiovisuales, con asistencia de universidades nacionales, gobiernos provinciales, organismos educativos nacionales y delegaciones extranjeras en las que entre otras actividades hubieron muestras sobre material de enseñanza audiovisual (ISAP, 1963: 181), ciclos de cine semanales para alumnos y público general, espacios de asesoramiento a instituciones con fines pedagógicos y culturales, en 1959 las Primeras Jornadas de Cine Pedagógico y una serie de cursos para maestros y profesores sobre utilización de cine y proyección fija en la enseñanza (Girotti, 2018: 240).

Cándido Moneo Sanz, un director preocupado por la educación y las infancias

Podemos afirmar que la figura de Cándido Móneo Sanz es más grande en el ámbito de los espectáculos infantiles, que en el mundo del cine. El primer director del Departamento de Cinematografía mantuvo una perpetua preocupación a lo largo de toda su carrera artística por el público infantil, enfocándola desde distintos lenguajes. El cine fue uno de ellos, pero también incursionó en la escritura, la radio, el teatro, la fotografía y muy especialmente en el teatro de títeres. Podemos decir que antes de ser cineasta, Moneo Sanz era titiritero, y eso marcó su trayectoria y también los primeros años de la escuela de cine de La Plata. Por eso resulta interesante, para trazar las conexiones entre la Escuela de Cine y la Dirección de Radio-Televisión Educativa, reponer algo de su trayectoria personal.

En 1943, sólo algunos años antes de impulsar el Grupo de Cine Experimental de La Plata, crea junto a Gregorio Verdi y José Vaccaro la compañía teatral “Los Títeres del Triángulo” (Eseverri, 2019: 225-226). Medina P. se refiere a esta experiencia cuando trabaja la vinculación entre los ideales de las Misiones Pedagógicas y el teatro de títeres en Argentina, citando al propio Moneo Sanz cuando en su libro “Titirilandia” comenta la experiencia de sus giras por el sur del país en 1946:

No hubo tregua a partir de aquel 30 de abril; donde no llegaba nuestro tabladillo, llegaban las cartas portadoras de nuestros consejos para sembrar de pequeños teatros de muñecos la soledad plana de la Pampa y la verde maraña de la selva. Fueron así ideadas las primeras Misiones Pedagógicas a la lejana Patagonia; las exposiciones y los concursos de dibujos en las tierras que mojan los grandes ríos (Medina, 2016: 83).

Como plantea Medina, P., en las palabras de Moneo Sanz vemos reflejada la influencia de las Misiones Pedagógicas, muy importante en los ámbitos artísticos y educativos de nuestro país, especialmente en el mundillo del teatro de títeres. El primer director de la escuela de cine de La Plata propagaría este tipo de prácticas durante todo su ejercicio como artista y cineasta de forma privada y también al servicio del Estado. En este sentido, recorriendo su trabajo, podemos apreciar la importancia dada a la extensión cultural, en consonancia con la definición dada de ésta por García-Alonso, M. (2021: 212) en tanto "intento organizado y sistemático de difundir el conocimiento a sectores de la población que no están incluidos en ninguna institución educativa formal, llevado a cabo por universidades, institutos normales o cualquier otra organización civil". La práctica de Moneo Sanz a lo largo de los años estuvo plagada de estos intentos.

Algunos de ellos que nos interesan especialmente son, por supuesto, la creación del Grupo de Cine Experimental de La Plata y el primer curso de cinematografía, pero también: la creación y dirección del estudio CADYA, dedicado al cine documental y educativo (Galuk y Sebastián, 2022: 20), las ediciones del Festival Internacional de Cine Infantil, que motoriza desde 1960 hasta 1968 (Eseverri, 2019: 225-226), la realización de noticieros cinematográficos para en "Noticiario Bonaerense" de la Provincia de Buenos Aires y la creación del Primer Seminario de Animación en 1960 (Girotti, 2018: 239).

Los primeros graduados de la Escuela de Cine y la Dirección de Radio-Televisión Educativa

Como comentan Galuk y Sebastián (2022: 24), dentro de la primer planta docente, donde Cándido Moneo Sanz se desempeñó como profesor de Realización y Montaje, también se incorporaron como "Asistentes" algunos ingresantes que habían participado en la organización del Curso de Cinematografía en 1955. Entre ellos, Omar Saenz, que acompañaba a Moneo Sanz en su cátedra y Luis Vesco, que enseñaba Fotografía junto a Oscar Hansen. Luego ambos compartirían espacio de trabajo también en (por lo menos) dos films dirigidos por Vesco: Cirujía de 1960, su tesis de licenciatura, con una combinación de documental, ficción y cine científico, en la que Omar Saenz figura como colaborador; y en el film Ciudad de 1961, en el que además de Omar Saenz se suma al equipo de trabajo Ángela María Nigri, más conocida como Pupa Saenz (Massari, Peña y Vallina, 2006: 45-47). En base a una entrevista realizada durante 2019 a una ex-trabajadora de la Dirección de Tecnología Educativa (nombre que adoptó la Dirección de Radio-Televisión Educativa a partir de 1969), se puede ubicar a Luis Vesco, Omar Saenz y Ángela María Nigri como parte de la primer planta de trabajadores de la Dirección de Radio-Televisión Educativa.

De hecho, el surgimiento de la Dirección fue motorizado por el propio Vesco a principios de la década de 1960. En una entrevista inédita dada a Ramírez Llorens, F., Vesco comenta que a través de amigos comunes le hizo llegar la idea al entonces Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Ataúlfo Pérez Aznar, de poner a las difusoras de radio de toda la provincia al servicio de la educación. Vesco manifiesta en esta entrevista el enorme potencial educativo que veía en los medios masivos, particularmente en la radio en ese momento, por su capacidad de llegar a la mayoría de los hogares. Para esto realizó una encuesta en toda la provincia consultando a los dueños de las emisoras si estarían dispuestos a reproducir contenido educativo grabado suministrado de forma gratuita y permanente por el Ministerio de Educación. La respuesta fue masivamente afirmativa, y con este resultado y su palabra autorizada como titulado en Realización Cinematográfica, pudo comprometer al Ministro a explorar la incorporación de la radio y la televisión a la programación educativa oficial de la Provincia de Buenos Aires, siendo nombrado como Director de Radio-Televisión Educativa, puesto en el que se desempeñó desde 1960 hasta

1965 (Reyna, 2016: 192).

Es interesante resaltar la cercanía que tuvieron, por lo menos Omar Saenz y Luis Vesco, a Cándido Moneo Sanz en el equipo de trabajo del Departamento de Cinematografía, porque muchas de las prácticas que hemos situado en ese espacio parecen repetirse en la Dirección de Radio-Televisión Educativa. Bajo la conducción de Vesco, la Dirección se dedica a crear de manera interdisciplinaria contenidos para las escuelas, pero también a hacer extensión cultural utilizando distintos medios: producciones audiovisuales, proyecciones fijas, radio, edición de revistas, y organización de jornadas, festivales e instancias de formación docente.

Algunas de sus actividades fueron: la organización, en 1962, del Primer Festival Internacional de Imagen Educativa (con dos categorías: cine y proyección fija) llevado a cabo en Mar del Plata (Ramírez Llorens, F. 2016: 34); la edición de filmstrips para uso escolar entre 1961 y 1976, y la organización en 1963 del Seminario "Los medios de comunicación masiva y la educación" en el que participó dando la charla sobre cinematografía, el profesor de la cátedra Historia del Cine del Departamento de Cinematografía de la Universidad Nacional de La Plata, Rolando Fustiñana, entre otros (Ministerio de Educación de Bs. As. 1964: 89-90).

En cuanto a la organización funcional de la Dirección de Radio-Televisión Educativa, como nos refiere Vesco en un artículo escrito para la Revista de Educación, publicada por el Ministerio de Educación Bonaerense (1963: 36-39), en ella trabajaron en conjunto personas de múltiples disciplinas. La dirección y subdirección del centro eran ocupadas por un experto en comunicación (el propio Vesco) y un pedagogo, respectivamente. Luego a cargo del subdirector existía un Departamento de Didáctica, integrado por docentes. El cuadro orgánico se completaba con el Departamento Técnico, a cargo de la adaptación, realización y montaje de los programas y con el Departamento de Coordinación y Control, que atendía la programación, despacho y control de las emisiones.

A su vez, Vesco señala en este artículo (Ministerio de Educación, 1963: 38) la existencia de otros tres espacios que debían articular con la Dirección de Radio-Televisión Educativa para garantizar su funcionamiento. Por un lado, el Consejo Planificador de Emisiones Educativas, integrado por los Directores de Educación, de Enseñanza Superior, Media y Vocacional, él mismo y Directores de las emisoras, que tenía a cargo la conducción técnica de las emisiones, su evaluación y proposición de modificaciones. Por otro lado un Gabinete de Investigación en Telecomunicación, para la investigación y desarrollo de métodos que pudieran favorecer la recepción y adecuar la transmisión a las diferentes regiones, incluido dentro de la organización funcional de la Dirección. Finalmente, habla de la futura creación de Centros a nivel regional y en aquellos lugares donde funcionaban emisoras, que estarían integrados por elementos representativos de los grupos que conformaran las comunidades de cada lugar, educadores y funcionarios, para brindar orientaciones y hacer de elementos de enlace entre la audiencia y la Dirección. Si esto llegó a cumplirse, aún no lo sabemos.

Palabras finales

Lo que sí sabemos es que la Dirección de Radio-Televisión Educativa que soñó Vesco para la Provincia de Buenos Aires logró conformarse como un espacio desde donde se editaron materiales educativos para las escuelas y para la extensión cultural fuera de ellas en diversos soportes, y que también se proyectó más allá de los años en los que él estuvo a cargo como director. En ella trabajaron escritores, locutores, ilustradores, realizadores cinematográficos y docentes, conformando un espacio de trabajo creativo interdisciplinario con el objetivo de favorecer la tarea educativa. Creemos que la relación entre las visiones que dieron origen a la Escuela de Cine de la Universidad de La Plata y a la Dirección de Radio-Televisión educativa están conectadas desde lo que se puede leer en sus prácticas, que también son discursos.

Referencias

ESEVERRI, Máximo (2019) Víctor Iturralde Rúa y la especificidad de lo infantil. Un primerísimo primer acercamiento. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, Vol. 74,* 231-228. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/703_libro.pdf

GALUK, Igor y SEBASTIÁN, Rodrigo (2022) La Escuela de Cinematografía de La Plata (1955-1978): una posible historia regional, en: Tabarrozzi, M. L. (Coord.), *Huellas e historias del cine platense 1955-1978* (17-44). Editorial Papel Cosido. La Plata.

GARCÍA-ALONSO, María (2021) La extensión pedagógica en Iberoamérica como modelo de acción política: las misiones educativas laicas. *Historia Caribe,* Vol. XVI, n° 38, Enero-Junio, 209-236. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/2819/3703

GIROTTI, Bettina (2018) El muñeco-actor en la pantalla: las incursiones de títeres y titiriteros en los medios audiovisuales, en: Taborda, M. C. (et al.), *Tradición, Rupturas y Continuidades en el Teatro Contemporáneo: Actas del VIII Congreso Argentino e Internacional de Teatro Comparado* (233-242). Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata.

INSTITUTO SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (1963) Informaciones y comentarios. *Revista de Administración Pública,* 9-10, Abril-Junio y Julio-Septiembre, 181-204. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/inap_revista_administracion_publica_09-10_abril-junio_y_julio-septiembre_1963.pdf

MASSARI, Romina; PEÑA, Fernando M. y VALLINA, Carlos (2006) Escuela de cine Universidad Nacional de La Plata: creación, rescate y memoria. Edulp. La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45719/Documento_completo__.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MEDINA, Pablo (2016) Apuntes para una historia de las Misiones Pedagógicas en Argentina, en: Alted Vigil, A. y Sel, S. (Coords.), *Cine educativo y científico en España, Argentina y Uruguay* (75-88). Editorial Universitaria Ramón Areces. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1963) Fue creado el Centro de Radio-Televisión Educativa de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Educación* (36-39). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1964) Primer Seminario Sobre Medios de Comunicación Masiva y la Educación. *Revista de Educación* (89-90). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

RAMÍREZ LLORENS, Fernando (2016) Cortometraje independiente y documental estatal durante el gobierno de Onganía. *Cine Documental*, N° 13, 24-53. https://revista.cinedocumental.com.ar/cortometraje-independiente-y-documental-estatal-durante-el-gobierno-de-ongania/

REYNA, Carla (2016) La profesionalización de la educación sanitaria en la Argentina de los años sesenta: influencias internacionales, circuitos académicos y núcleos de formación técnica. *Avances del Cesor*, V, XIII, N° 15, segundo semestre, 181-201.http://www.scielo.org.ar/pdf/avances/v13n15/v13n15a09.pdf

Maestras Mendocinas en Clave Progresista de mediados del Siglo XX

Progressive Teachers from Mendoza in the mid-20th Century

Cecilia Almonacid[60]
Andrea Calvo[61]

Palabras clave: Dispositivo Pedagógico- Vínculo Pedagógico Formación Docente- Rol social del docente mediados del siglo XX.

El presente resumen ampliado forma parte de la investigación "*Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza*" (Barischetti, 2021), llevada a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo, a través de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado. (SIIP). Cuyo objetivo general de la misma es el de reconstruir los saberes de experiencias de maestras mendocinas que se desempeñaron en la docencia en la segunda mitad del siglo XX, a partir de su voz y el análisis crítico de sus memorias.
En el marco de esta investigación, que comenzó en el 2016, se han entrevistado más de 15 maestras que se han desempeñado en escuelas primarias de distintas zonas geográficas de la provincia de Mendoza, entre los años 70 y 90. Entrevistas que si bien estaban estructuradas a partir de una serie de preguntas, las mismas en la práctica fueron disparadoras para generar una conversación fluida entre investigadores/as y las maestras. En dichas entrevistas se les consultó sobre su formación inicial, socialización profesional, el contexto en el que ejercieron su profesión, sobre perspectiva de género, práctica docente, rol social, entre otras.
Además se generaron tres instancias de grupos focales en el que participaron en las distintas ediciones 12 maestras que conversaron entre ellas y en el cuál se generó un diálogo horizontal de las protagonistas. En este contexto fueron recuperando su experiencia pedagógica cuando se desempeñaron en las escuelas públicas de la provincia. En el análisis de estas conversaciones, se evidencia en sus diálogos que el relato de sus historias particulares cuestionan la versión oficial. (Barischetti, 2021)
Desde un abordaje metodológico cualitativo, desde la historia oral, se propone hacer lugar a las voces de maestras mendocinas, documentar y legitimar sus experiencias como saber histórico en torno a las prácticas docentes y los contextos institucionales. (Barischetti, 2021)
Para esta ponencia rescatamos los testimonios de dos de las maestras entrevistadas y analizamos las categorías de *vínculo pedagógico (Merieau, 2007) y dispositivos pedagógicos ( )*, en relación al r*ol social de las docentes (Steiman, 2017),* que traspasa el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, y que reconfigura su *experiencia laboral* (Partenio, 2016)
En este sentido, se toma como eje las conversaciones llevadas a cabo con la docente Adriana, maestra Normal Nacional, que ejerció la docencia entre los años 60 y 80, en una Escuela de Educación Especial en el Gran Mendoza. También tomaremos el testimonio de Asensión, maestra rural que ejerció su experiencia laboral en el Valle de Uco de la Provincia de Mendoza entre los años 70 y 90.
Partiendo de la idea que, así como las experiencias del pasado de nuestras familias, sus relatos, su relación con la vida de los pueblos y las sociedades enriquecen seguramente la forma de apreciar y valorar el entorno social, en el esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas,

[60] Facultad de Filosofia y Letras- Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: calmonacid@ffyl.uncu.edu.ar
[61] Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-002 "Tomás Godoy Cruz", Mendoza, Argentina. Correo electrónico: direccion9002@gmail.com

también se crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias tradiciones, maneras de pensar y de obrar. De la misma manera sucede en lo escolar, las narraciones de las prácticas educativas, colaboran y potencian el desarrollo de la imaginación, posibilitando el análisis y la reflexión como formadores de formadores de ciertas experiencias pasadas y sus significados en el presente permitiendo una visión enriquecida del ayer, como relatos de heroicos maestros que construyeron la historia de nuestra educación actual.

Adriana, da cuenta de su experiencia como maestra de educación especial, y en ella las voces de muchas maestras que ejercieron la docencia a mediados del siglo XX, abriéndonos la posibilidad de pensarnos en el acontecer, en el devenir de las prácticas pedagógicas de ayer, de aquí y ahora. Ascensión nos enriquece con su experiencia como docente en contextos rurales, en una escuela con vulnerabilidades económicas extremas, donde la escuela se percibìa como un refugio de la población más desprotegida de la zona y a la vez como un lugar de posibilidades para la mejora y el ascenso social.

Describiendo escenarios actuales y pasados, planteando rasgos de un contexto socio histórico peculiar, como fue el golpe cívico militar del 76; podemos afirmar en palabras de Sandra Raggio, que

> “ las políticas educativas instrumentadas durante la última dictadura enfatizaron aspectos que ya se encontraban presentes en el dispositivo escolar constituido desde la fundación del sistema educativo argentino. El dispositivo escolar fue atravesado por un proceso de resignificación de sus componentes (la verticalidad, la preocupación por el orden, el control, los rituales) puestos al servicio de una lectura represiva y belicista de la realidad social más general. Asimismo, la dictadura produjo un continuo simbólico entre el carácter excepcional del terrorismo de estado, sus operaciones clandestinas, y la represión normativa y visible, propia de la acentuación de elementos autoritarios ya presentes en el cotidiano escolar”

Es en las voces de las maestras, que podemos ver el rol de la escuela, el rol del docente y las posibilidades dentro de un contexto hostil, donde la represión y el silencio se hacia moneda corriente.

Se hace necesario recorrer la escuela de aquellos años, conociendo y reconociéndola como ese lugar en los que se habitaban ilusiones, aprendizajes, experiencias, vínculos y posibilidades y frustraciones, aquellos rincones hoy olvidados o naturalizados, pero que sin embargo fueron construidos día a día por maestros que con verdadera vocación y con la fuerza de creer se animaron a inventar una escuela diferente, desde sus lugares de trabajo y que formaba parte de su vida. Porque la escuela, tenía un lugar, como espacio físico y simbólico para esos chicos que en muchos casos habían sido abandonados, desterrados y marginados, no solo de la escuela, de sus hogares sino también de la sociedad. Una sociedad que a mediados del siglo XIX no lograba incluirlos, en la escuela que hoy conocemos, esos niños y docentes, empujaron por ser y ocupar un sitio, un lugar, por sí mismos en un futuro y en un presente, que fue construido y que hoy es la escuela inclusiva.

Sus relatos recuperan una pedagogía, basada en la construcción educativa, en el vínculo pedagógico, posibilitando el encuentro entre el sujeto y el conocimiento, la cultura, interrogando el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación, ya que no se limitaba a la mera transmisión de conocimientos sino que buscaba la emancipación del sujeto[4]. Las voces, las miradas el escenario al que uno se transporta, permite tener una mirada transformadora de la educación, en palabras de Freire como una verdadera práctica social …”en cuanto la práctica educativa, en su riqueza en su complejidad es un fenómeno típico de la existencia y por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano. De ahí también que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en

la especie (…) Hablamos de educación porque al practicarla podemos negarla. El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros" (Freire, 1994, p.86)
Es importante destacar, que lo novedoso de esta experiencia es que nos permite conocer facetas, aspectos de la realidad cotidiana que no son fácilmente accesibles pero que al ser exteriorizadas se hicieron inteligibles; como aquellos componentes de la escolarización, separados de la educación, en términos de Gvirtz, S …*entenderemos el conjunto de los fenómenos de producción distribución y apropiación de saberes que se lleva a cabo en la institución escolar…(2009:32)* como las prácticas de alfabetización, la huerta, cálculos matemáticos, literatura, etc. y también de rutinarias y prácticas que se han naturalizadas, de generación en generación, al modo de *habitus*

> El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir» (Bourdieu, 1972: 178)

Estructuras que no son fácilmente accesibles a la conciencia pero que se hacen presentes y que en el análisis de las mismas, mirando el pasado podemos verlas como indicadores de innovación.
Llamaremos dispositivos pedagógicos, en referencia a Foucault[8], quien señala que la noción de dispositivo remite …" a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo… es la red que puede establecerse entre esos elementos… entre dichos elementos -discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes" (1983, p.184). Siguiendo esta definición estaríamos hablando de dispositivo pedagógico a la variedad de elementos que convergen en un mismo tiempo y espacio, interactuando, interrelacionándose desde el poder y la subjetivación y que determinaban la realidad educativa en ese momento y en ese escenario socio histórico y educativo determinado. Esa red se veía atravesada por normativas de educación, referidas a la Educación Común como la Educación Especial (existentes o ausentes) a nivel jurisdiccional como también nivel nacional, por determinadas normas institucionales; como los reglamentos de convivencia, los textos que se utilizan, la forma en que se organizan los actos escolares y los espacios, como el patio, la huerta; los modos de distribución de los estudiantes en los espacios físicos, la distribución de las aulas, los bancos, los tiempos, otorgado al trabajo escolar, a la recreación, a las actividades fuera del ámbito escolar, las prácticas la distribución de los materiales, las sanciones y las evaluaciones, el sistema de ponderación y calificación de los estudiantes.
En referencia a la categoría *vínculo pedagógico*, desde la perspectiva de Philippe Meirieu, este constituye una relación un tipo de relación humana especial entre un educador y un educando, diferente de otras, como la filiación o la amistad, aunque en todos estos casos podamos aprender y enseñar uno del otro. La educación es la práctica cultural en la que nos proponemos "formar" al otro. Pero esto de "formar" tiene sus implicaciones, ya que el vínculo pedagógico se caracteriza por la asimetría, aun cuando damos la opción a los alumnos de elegir qué quieren aprender, somos nosotros quienes "damos" esta opción, dentro de un abanico determinado. Esto implica ejercicios de poder por la misma naturaleza del rol de cada individuo en la institución. En este marco, sin desconocer este vínculo que se entreteje, las docentes vanguardistas a las que nos referimos, se compromete desde su vìnculo pedagógico a brindar condiciones de enseñanza traspasando las posibilidades brindadas desde los recursos del estado y realizan una serie de acciones, que van

desde lo pedagógico-didàctico hasta los social comunitario para extender las posibilidades de fortalecer la trayectoria de los estudiantes.
Al respecto, la voz de Adriana nos clarifica con su noción de vínculo pedagógico:

> " El chico que quería estar sentado panza en el suelo hacer las cuentas, yo lo dejaba. El que quiera hacerlo en el pizarrón. El asunto es que aprenda y que esté contento. La parte afectiva de los docentes es muy importante, en todos los niveles. Eso lo comprobè tambièn y por ahì me encuentro con alumnas de la facultad, por ahí me paran y me agradecen lo que les enseñé. Es muy importante, más con los niños. Si vos tenes una maestra rígida, el niño se paraliza"

El rol social de la educación ha sido una acción pedagógica que ha atravesado las experiencias de estas docentes, que con recursos limitados tanto humanos como económicos, lograron acompañar a aquellos niños que tenían a cargo, gestionando recursos por distintos medios.
Denominamos esta publicación "Maestras Mendocinas en Clave Progresista del Siglo XX" haciendo referencia al rol activo de las docentes, que traspasa su rol pedagógico asignado por lo que según la normativa vigente en relación a la concepción del derecho a la educación de los niños y niñas en la etapa histórica en la que ejercieron su experiencia laboral. Cada una desde su lugar de trabajo, decidió involucrarse de manera activa con sus estudiantes y familias, realizando aportes significativos para que a pesar de las vulnerabilidades que atravesaban puedan lograr una educación de calidad. Entendieron que la educación es una herramienta social para la transformación y la emancipación de las personas, y que las infancias son protagonistas. Atravesaron barreras económicas y culturales, y realizaron sus aportes para lograr una justicia educativa en esas infancias que se encontraban en situación de vulnerabilidad.
Revalorizar las experiencias de docentes que en forma silenciosa atravesaron vidas, nos aporta como comunidad un valioso aprendizaje para los futuros docentes que se encuentran en formación. Reconocer las limitaciones y posibilidades permite que nos identifiquemos con ellas y nos abre una serie de interrogantes: ¿ será que el presente de nuestra escuela es inadmisible sin un pasado construido y transitado?, ¿cómo se teje la trama histórica y educativa que posibilita las herramientas y los lazos de una educación innovadora?, ¿qué lugar ocupa el relato y la experiencias de las maestras y maestros que construyeron la escuela que hoy tenemos?...

Referencias

Barischetti, Mercedes (2021)Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza. Mendoza, UNCuyo
BOURDIEU, Pierre, 1972, Esquisse d'une theorie de la pratique. Droz. Genève, Paris.
Foucault en Grinberg,S y Levy,E (2009), *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial
Freire, P (1994), *La naturaleza política de la educación*, Buenos Aires, Editorial Planeta
Gvirtz, S, Abregu,V y Grinberg,S (2009),La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Buenos Aires. Aique Grupo Editor
Meirieu, Ph. (2007). Entrevista a Philippe Meirieu: "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". En Revista Cuadernos de pedagogía, 373, 42. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/entrevista_p_meirieu_es_re sponsabilidad_del_educador.pd
Raggio, Sandra (2018) La educación en la última dictadura militar. Comisión Provincial por la Memoria, Buenos Aires.
Souto, M (2017) *Pliegues de la Formación: sentidos y herramientas para la formación docente*, Rosario. Homosapiens Ediciones.

Los inicios del Colegio Nacional de Paraná. Sus primeros directores y alumnas (fines de S. XIX-principios de siglo XX)

The beginnings of the National College of Paraná. Its first directors and students

María Iris Villagra[62]

Palabras clave: Colegios Nacionales - Trayectorias - Alumnas

Contenido

En este trabajo analizaremos los comienzos del Colegio Nacional de Paraná, desde su creación en 1889, hasta las primeras décadas del siglo XX. Forma parte de una investigación más amplia, en la que nos interesa reconstruir las gestiones de sus directores, las trayectorias de los profesores y profesoras y de las primeras egresadas. En esta ponencia presentamos un avance de los primeros resultados. Por un lado, un adelanto en lo que respecta a las trayectorias de los primeros directores. Por otro lado, algunos aspectos respecto a las primeras egresadas.

Asimismo, intentamos establecer las particularidades que se dieron en la fundación del colegio, buscamos identificar cuáles fueron las iniciativas para su creación, cuáles fueron las concesiones que se realizaron y quienes participaron de estas tratativas. En el primer apartado determinamos la trayectoria de los primeros directores. En el segundo, registramos como se incorporaron las primeras mujeres al colegio. Las preguntas que nos guiaron fueron: ¿Cuál fue el contexto de creación del Colegio Nacional? ¿Quiénes fueron los funcionarios que participaron? ¿Quiénes fueron los primeros directores? ¿Cómo se incorporaron las primeras alumnas?

No encontramos investigaciones sobre el Colegio Nacional de Paraná, si disponemos de importantes trabajos que analizan la educación secundaria y la conformación de los colegios nacionales en otras provincias. Susana Schoo (2014, 2018) aborda, en el marco de la organización del sistema educativo nacional, a los estudios secundarios desde sus inicios, muestra desde el caso de Buenos Aires como las disputas en torno al reconocimiento automático de estudios y cómo las instituciones dependientes del gobierno nacional – los colegios nacionales – lograron posicionarse y ser la única oferta de educación secundaria en desmedro de otras iniciativas provinciales. Reconoce que estos procesos se dieron a través de conflictos, pero también de acuerdos en los que las autoridades provinciales participaron activamente en la nacionalización de la educación secundaria, formas negociadas antes que una imposición del gobierno nacional a las provincias. Además, analiza los debates parlamentarios relacionados con la educación secundaria. Distintos argumentos que ya en 1850 eran en pos de crear colegios nacionales en las provincias que no difirieron de los discutidos a partir de la década de 1860. La responsabilidad del Estado nacional y de los estados provinciales, la ubicación geográfica de los colegios nacionales, su gratuidad y que emitieran títulos aceptados por las universidades fueron temas recurrentes en este sentido.

Felicitas Acosta (2022) también recorre el proceso histórico de la educación secundaria. Lo hace mostrando la interconexión entre procesos de organización institucional, como la creación de colegios y sus planes de estudio. Entre 1852 y 1890, reconoce diferentes momentos de la educación secundaria en la construcción del estado nación. Colegios de órdenes religiosas como los jesuitas, presentes desde el siglo XVII, colegios creados por educadores extranjeros y, particularmente, colegios desarrollados por

los estados provinciales, como el caso del Colegio del Uruguay, en Entre Ríos, y el de San Miguel, en Tucumán. Estas instituciones eran de formación humanista y formación científica, guiadas por la creciente necesidad de orientar la formación de las clases dirigentes hacia la nación. Los diversos

[62] Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina. Correo electrónico: maría.villagra@uner.edu.ar

planes de estudio propuestos entre 1863 y 1917, reflejan una paulatina incorporación de contenidos nacionales. Fueron instituciones orientadas a la formación de las elites, al menos hasta fines de 1880.

Otros trabajos ponen en evidencia las particularidades que adoptaron los Colegios Nacionales en las provincias. Francisco Ramallo (2016) logra identificar a los estudiantes de los colegios nacionales. Argumenta que, si bien los colegios se caracterizaron por representar una enseñanza "tradicional", "selectiva" y "elitista", en la práctica actuaron como espacios abiertos y permeables al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social. Remarca que para el caso de Mar del Plata esto se manifiesta en las mujeres (que representaron un tercio del alumnado) y los gringos e hijos de inmigrantes (cuya cifra superó las dos terceras partes de los jóvenes) en la década de 1920. Acompañamos al autor en su reflexión sobre las múltiples experiencias de los colegios nacionales, que pueden presentar características disimiles y fragmentarias, reconocerlas aporta al dialogo con estudios vinculados a diversas lógicas, que no sólo consideran espacios y momentos sino también enfoques y perspectivas diversas. Encontrar las variaciones locales y las marcas de las culturas institucionales puede llevar a construir periodizaciones propias, que sean dinámicas a cada colegio nacional.

Sobre estas particulares Laura Graciela Rodriguez (2022) nos aporta que en marzo de 1907 se decretó la creación del primer Liceo de Señoritas del país. De acuerdo a la norma, el propósito de su creación fue el de concentrar en un solo instituto la población escolar femenina que estaba inscripta en los Colegios Nacionales de la ciudad capital. Si bien los Colegios eran oficialmente masculinos, es decir, no tenían las materias de Economía Doméstica y Labores y tampoco infraestructura adecuada como baños para mujeres, desde los inicios hubo una minoría de jóvenes que se resistió a ser excluida y desde el Ministerio debieron aceptarlas como estudiantes regulares y libres. Esto mismo sucedió en el resto de los Colegios Nacionales y Escuelas de Comercio del país: en teoría eran escuelas masculinas, pero por la presión de las familias, desde el comienzo debieron recibir mujeres.

Para este trabajo analizamos los documentos presentes en la biblioteca del Colegio. Se trata de los libros editados para los festejos de los cincuenta y cien años de la institución, registros escolares sobre los alumnos, asistencia, notas, etc.

La Fundación del Colegio Nacional de Paraná

Durante la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868) los colegios nacionales comenzaron a constituirse a partir de un decreto del 14 de marzo de 1863, que dispuso la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales. En la provincia de Entre Ríos ya funcionaba el histórico Colegio de Concepción del Uruguay desde 1849. La ciudad de Paraná, que había pasado a ser capital provincial nuevamente en 1883, no contaba con un colegio secundario, esto fue lo que aludieron quienes impulsaron el proyecto de un colegio nacional. Si bien la Escuela Normal de Paraná que desde 1871 formaba maestros y profesores, se trataba de una institución de enseñanza media, la misma no permitía el acceso a la educación universitaria.

El Colegio Nacional de Paraná se inauguró por un decreto provincial en 1889, la provincia había dispuesto todos los recursos para hacerlo. Pocos meses después se nacionaliza por la Ley Nº2467. La ciudad no contaba con un colegio secundario y ese fue el argumento que plantearon los miembros de la comisión creada para promover el proyecto. Los miembros de esta comisión y los primeros directores designados ocuparon una gran variedad de cargos, tanto en el gobierno provincial como nacional. Advertimos, que solo dos años después, en 1891, se incorpora la primera alumna mujer al colegio, Elena Soler. Este mismo año, su padre Francisco Soler, asume el cargo de director del colegio, cargo que ejerció hasta 1905. A partir de los datos suponemos que comenzó a entrelazarse y replicarse en el colegio un acompleja red de relaciones políticas y familiares de las

clases acomodadas de la región.

En los escritos de los libros que conmemoran los aniversarios del colegio se menciona que el colegio surge como una idea del Dr. Emilio Villarroel, que ante la visita del Ministro de Instrucción Pública Dr. Filemón Posse a la provincia, elaboró una propuesta para la creación de un colegio de estudios secundarios junto con un grupo de vecinos, entre ellos exgobernadores de la provincia y funcionarios del gobierno provincial y nacional, se reunieron en diciembre de 1888 para conformar una junta que fue presidida por el Dean Dr. Juan José Álvarez .

En la petición dirigida al ministro Posse se explica la necesidad de un colegio nacional en el que los jóvenes concurran para poder seguir una carrera en las universidades. Asimismo, consideran que los estudios de la escuela Normal de Paraná, no tienen amplitud, ya que su único objeto es formar profesores para la enseñanza primaria. La recomendación del ministro fue que el gobierno provincial fundara el colegio adoptando el mismo plan de estudio, programa y reglamentos de los colegios nacionales, y así más tarde se podría pedir su nacionalización.

Con fecha del 29 de febrero de 1889 el decreto de fundación del "Colegio de estudios superiores provinciales", alega fomentar la educación de los estudios superiores, ya que en la ciudad capital no hay ningún colegio que prepare a los jóvenes para ingresar a las facultades, aunque aclara que no sólo para quienes quieran seguir estudios superiores, también para los jóvenes que quieran adquirir conocimientos para la vida industrial, lo que nos resulta singular.

Este colegio debía adoptar el plan nacional de estudios, correspondiéndose con estos también en las fechas de exámenes. De igual manera, el costo de la matrícula, las designaciones del personal directivo y docente y sus sueldos. Y se solicitaría al gobierno nacional y a las facultades que acepten los certificados de estudios expedidos. Se establecía además un presupuesto para todos los gastos del colegio de ese año. Tras cinco meses la Ley N.º 2467 declaró nacional al Colegio Provincial de Paraná, como se había acordado con el ministro. El presupuesto asignado paso a ser tres veces mayor de lo presupuestado por la provincia en un primer momento. Así, como advierte Susana Schoo (2014, 2018), el proceso se dio a través de un acuerdo en el que las autoridades provinciales participaron activamente en la nacionalización de la educación secundaria, formas negociadas antes que una imposición del gobierno nacional a las provincias. Este grupo de funcionarios lograba su propósito y se daba lugar a un nuevo espacio educativo al que seguirían relacionados y en el cual suponemos se reflejaron relaciones políticas y familiares de una clase dirigente local.

Primeros directores del Colegio Nacional de Paraná

Para reconstruir la historia de los inicios del Colegio Nacional nos enfocamos en la trayectoria de sus primeros directores. Hombres que habían ocupado una diversidad de puestos relacionados a sus profesiones, y también, habían sido notables en la política y como funcionarios públicos. Miembros de una burocracia provincial y nacional les precedían importantes experiencias en diversos cargos.

Realizamos específicamente el análisis de las trayectorias de los cuatro primeros directores que ocuparon ese cargo desde 1889 hasta 1921. Tuvimos en cuenta su lugar de nacimiento, instituciones en las que estudiaron, profesiones que ejercieron, puestos que ocuparon y relaciones sociales y familiares. Este aporte puede sumarse a los estudios desarrollados sobre funcionarios y burocracia educativa. Estudios que indican que la mayoría de los principales cargos fueron ocupados por abogados egresados de colegios nacionales, que además ocuparon diversos cargos en la justicia. En el caso de los ministros de Instrucción Pública, por ejemplo, fue un puesto más dentro de sus extensas trayectorias dado que fueron además jueces, fiscales, legisladores, militares, ministros de otras carteras, gobernadores, intendentes, rectores, escritores, entre otros (Rodríguez, 2017).

Según los reglamentos, que regían para todos los funcionarios del país los directores eran designados por un decreto del Poder Ejecutivo Nacional, sin explicitar de quien era la propuesta, y

tenían la firma del presidente y el ministro de ese momento. Resultando los nombramientos altamente discrecionales. Lo cual continuó hasta 1958, sancionado El Estatuto Docente de 1958, estableció que los directores debían asumir por concurso de títulos, antecedentes y oposición (Rodríguez, 2022).

Directores	Período	Profesión	Cargos
Dr. Leónidas Echague (1832-1907)Paraná.	1889 a 1890	Abogado.	Secretario de intervención enMendoza (1859). Juez de lo civil y comercial enParaná (1860). Presidente de laMunicipalidad de Paraná (1861). Juez comercio Rosario (1862). Juez Federal de Paraná (1863). Ministro de Gobierno y Gobernador de Entre Ríos (1871). Senador por la provincia de Entre Ríos (1875).
Dr. Francisco Simeón Soler (1835-1923) Paraná.	1891 a 1905	Médico Cirujano. Militar.	Presidente de la Municipalidad de Paraná instalada el 27 de noviembre de 1860. Profesor de la Escuela Normal (1876-1891) Profesor de la Escuela Normal (1876-1891)
Dr. Emilio Villarroel (1846-1926)	1906 a 1909	Abogado	Juez del Crimen Uruguay(1875). Dos veces diputado provincial. Profesor de d e recho en el colegio de Concepción del Uruguay.
			Miembro del SuperiorTribunal de Justicia de y Presidente del Consejo Deliberante en Paraná. Presidente del ConsejoGeneral de Educación. Inspector Nacional deEnseñanza secundaria,Normal e Industrial.
Dr. Alfredo E. Moore (1867-1922) Londres, Inglaterra.	1910 a 1921 Científico,		Profesor de la Escuela Normal de Corrientes. Profesor del ColegioNacional de Paraná. Miembro de la sociedad deQuímica, Real meteorológica,y real de las Artes (Inglaterra)

Registramos que Leónidas Echague como Francisco Soler nacieron en la ciudad de Paraná y Emilio Villarroel en la vecina Santa Fe. Ahora bien, Alfredo E. Moore (1867- 1922), había llegado de Londres, incorporándose por sus conocimientos en la escuela Normal de Corrientes, para luego asumir como rector del Colegio Nacional de Paraná. Al igual que Francisco Soler en la escuela Normal de Paraná y Emilio Villaroel que habían sido profesor en el Colegio de Concepción del Uruguay.

Leónidas Echague y Francisco Soler habían recibido su primera educación en la ciudad, para luego continuar sus estudios en otras provincias. Tomaron diferentes caminos, Echague se recibió de abogado en la Universidad de Córdoba y Soler de médico cirujano en Buenos Aires, aunque había sido becado por el gobierno provincial para estudiar humanidades.

No tenemos datos sobre el lugar de estudios donde Emilio Villaroel se recibió de abogado, si podemos afirmar que esta profesión lo llevo como a sus antecesores a ocupar números cargos en la justicia. En educación, además, fue director del Consejo General de educación e Inspector Nacional de Enseñanza secundaria, Normal e Industrial. Se lo reconoce como fundador del colegio junto con el Dean Dr. José Álvarez y el gobernador Clemente Basavilbaso.

Trayectorias muy diferentes a la que tuvo Alfredo E. Moore, que había estudiado en Inglaterra y como científico arrogaba ser miembro de la Sociedad real de Química, Meteorológica, y real de las Artes (Inglaterra). Podemos decir entonces que estos directores fueron relevantes en sus profesiones más allá de la carrera de educadores y conformaron la burocracia provincial. Para los tres primeros directores fue un puesto más dentro de sus extensas trayectorias en la función pública. Fueron

jueces, fiscales, legisladores, militares, e
intendentes. En el caso de Echague y Soler, habían sido gobernadores de la provincia inclusive. Además, participaron de los conflictos políticos y bélicos de mediados del siglo XIX, Soler como médico militar, profesión que ejerció simultáneamente con los demás cargos.

Mujeres en los inicios del Colegio Nacional de Paraná

Históricamente la educación ha sido establecida según las construcciones sociales de género, que han diferenciado la enseñanza para las mujeres. Si bien, podemos encontrar tempranamente en la provincia, desde mediados de siglo XIX, numerosas escuelas elementales para mujeres, no se contemplaba la educación secundaria. La feminización del magisterio implicó la incorporación de un gran número de mujeres a la educación secundaria. Fenómeno manifiesto en la ciudad de Paraná con la creación de la Escuela Normal. Los primeros años el Curso Normal fue solo de varones y se expedía el título de profesor, con la posibilidad de recibirse de maestro. En 1877 se incorporaron las primeras mujeres, transformándose en una Normal mixta. Ese mismo año se sumaron algunas materias al plan de estudios y en 1887 se la nombró oficialmente "Escuela Normal mixta de Profesores", siendo por varios años una de las tres que existían en el país (Rodriguez y Petitti, 2021). Tendencia que podría haber llegado a ser factibles entonces para otras instituciones de la ciudad.

El colegio Nacional de Paraná había sido creado para varones que continuarían estudios superiores. No se consideraba a las mujeres como alumnas, sin embargo, nos encontramos con que la primera alumna fue Elena Soler que se incorporó en 1891, el mismo año que lo hizo su padre Francisco Soler como director. Para 1939, cuando el colegio cumplía sus cincuenta aniversarios, Elena Soler pertenecía al plantel de profesores junto con otras trece profesoras, y veintinueve profesores. El siguiente cuadro muestra el número de mujeres egresadas por año hasta 1939:

Año	Cant. Alumnas				
1896	1	1913	2	1919	4
1906	1	1914	2	1920	5
1911	1	1915	2	1921	1
1912		1916	1	1922	2
		1917		1923	8
		1918	2	1924	3
1925	6	1930	6	1935	19
1926	10	1931	5	1936	6
1927	3	1932	10	1937	19
1928	4	1933	4	1938	16
1929	7	1934	9	1939	12

Elena Soler ingresó en 1891 solo dos años después de inaugurado el colegio, esto no implicó que siguieran sumándose nuevas alumnas. Recién, diez años después en 1906 habría una nueva egresada, Sara Casanova. Durante la década de 1910 las alumnas egresadas fueron diecinueve y recién a partir de 1916 egresaron alumnas todos los años. En la década de 1920 egresaron cincuenta alumnas y en la de 1930 las egresadas se duplicaron a ciento quince. No trabajamos los datos de las siguientes promociones, pero habría que considerar que en 1948 se crea el Liceo Nacional de señoritas.

Conclusiones

El gobierno provincial inauguró el Colegio de Paraná en 1889, con el objetivo de brindar un título secundario que les permitiría a los jóvenes continuar estudios superiores, o adquirir conocimientos para la vida industrial, según lo expresado en el decreto de fundación. Adoptaba el plan nacional de estudios, también las fechas de exámenes. De igual manera, el costo de la matrícula, las designaciones del personal directivo y docente y sus sueldos. Por un acuerdo previo con el Ministro de Instrucción Pública Dr. Filemón Posse, se haría de esa manera para luego decretarse la nacionalización. La provincia aportó los recursos y se encargó de la organización. Así, este proceso se dio a través de acuerdos entre las autoridades nacionales y provinciales, que no supuso conflictos, solo debía diferenciarse de la Escuela Normal.

La comisión organizadora, conformada por un grupo de funcionarios locales, lograba su propósito y se daba lugar a un nuevo espacio educativo en el cual se reflejaron relaciones políticas y familiares de una clase dirigente. Suponemos que la orientación del colegio no se alejaría de la tendencia, estaba pensada para la formación de las elites, en este caso local.

Los cargos directivos fueron ocupados por hombres relevantes en sus profesiones más allá de la carrera de educadores, y además conformaban la burocracia provincial. Para los tres primeros fue un puesto más dentro de sus extensas trayectorias en la función pública. En el caso de Echague y Soler, habían sido gobernadores de la provincia inclusive. Si bien los colegios se caracterizaron por representar una enseñanza tradicional, selectiva y elitista, advertimos que en la práctica el colegio de Paraná accedió a la incorporación de mujeres. En este primer acercamiento no incluimos expedientes personales, ni determinamos en la procedencia de estas alumnas, nos queda pendiente para profundizar la investigación. Sabemos que Elena Soler ingresó en 1891 solo dos años después de inaugurado el colegio, esto no implicó que siguieran sumándose nuevas alumnas, la incorporación de mujeres al colegio no fue progresiva en sus primeras décadas. Recién, diez años después en 1906 habría una nueva egresada. Durante la década de 1910 las alumnas egresadas fueron diecinueve y a partir de 1916 egresaron alumnas todos los años. En la década de 1920 egresaron cincuenta alumnas y en la de 1930 las egresadas se duplicaron a ciento quince. No trabajamos los datos de las siguientes promociones, pero habría que considerar que en 1948 se crea el Liceo Nacional de señoritas.

Referencias

Acosta, Felicita (2022). Revista História da Educação (Online), 2022, v. 26: e1 16553 DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/1 16553

Schoo, Susana (2014). Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires. Espacio, Tiempo y Educación, v. 1, n. 2, julio-diciembre 2014, pp. 113-131.

Schoo, Susana (2018). Debates parlamentarios en torno a la conformación de la educación secundaria en tiempos de la confederación argentina. Hist. educ. , 37, 2018, pp. 315-339

Ramallo, Francisco (2016). Los colegios nacionales y sus estudiantes: Mujeres, gringos e

hijos de inmigrantes en la primera mitad del siglo XX (Mar del Plata, 1919-1929) páginas / año 8 – n° 17 Mayo- Agosto/ ISSN 1851 -992X / pp. 140-154 / 2016 http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2011256 p. ; 22x15 cm.

Rodríguez, Laura Graciela (2022). Los inicios de la Escuela Normal de Paraná y la formación de una élite profesional de nivel nacional (1871-1910). Revista IRICE Nº 43 - 2022 pp. 113 - 132

Rodríguez, Laura Graciela (2022).La educación de las mujeres en la ciudad de Buenos Aires: tipos de escuelas, directoras y alumnas (Argentina, 1880- circa 1930). Seminario interinstitucional de historia de la educción y el conocimiento Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav, Universidad Pedagógica Nacional (Ajusto) y Colegio Mexiquense.

La intervención de agentes económicos en la educación para indígenas: escolarización en ingenios azucareros del norte argentino

The intervention of economic agents in education for indigenous people: Schooling in sugar mills

Yamila Liva[63]

Palabras clave: educación indígena – ingenios azucareros – reducciones civiles- misiones religiosas

Presentación

El campo de la educación indígena es unos de los ámbitos en que es posible reconsiderar la memoria discursiva construida en Argentina, según Torres (2018), en base a los sentidos de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, además de la centralidad del Estado en la creación y administración del sistema educativo, ya que el sistema instrucción pública en nuestro país tendió a la exclusión y segregación de las infancias indígenas y a la intervención de otros agentes.

Estudiar la historia de la educación para indígenas, requiere necesariamente una apertura hacia otras instituciones y modalidades por fuera de la escuela pública, dado el modo en que se resolvió la educación para estas poblaciones en Argentina entre fines del siglo XIX y mediados del XX, las características que adoptó y los actores involucrados.

En esta presentación, propongo abordar la intervención de agentes económicos en particular de empresarios de la industria azucarera en el ámbito educativo. Interesa aportar a la comprensión del lugar del ingenio como una agencia relevante dentro del conjunto de instituciones que buscaron incidir en el campo de la educación para las sociedades indígenas del norte argentino durante la primera mitad del siglo XX, ya sea promoviendo procesos de escolarización en dichos enclaves como también obstaculizando procesos educativos desarrollados por otras agencias. La comprensión de esta historia, y la configuración que asume en distintos momentos la educación relativa a estos grupos humanos, requiere captar el campo de relaciones que se entabla entre los actores intervinientes. Se sostiene la hipótesis de que las manifestaciones de esta configuración, no pueden explicarse de modo unilateral sólo por las demandas de los sectores industriales, las políticas de los Estados y/o los proyectos de las organizaciones religiosas sino que es necesario aprehenderlas tomando en consideración esas políticas; las relaciones de competencia o de complementación entre estos agentes; así como la capacidad de agencia indígena manifiesta en complejos procesos y estrategias de acomodaciones, confrontaciones, resistencias y apropiaciones.

Estudios anteriores han profundizado en el accionar de la iglesia católica, grupos protestantes, y en las escasas iniciativas estatales en la región en estudio. Sin embargo, la intervención de los agentes económicos no fue abordada hasta ahora desde la historia social de la educación. Dado el lugar de relevancia que estos enclaves industriales tuvieron en la vida de los pueblos que habitaban esta región: en términos de cantidad de población que se movilizaba hacia los mismos, el tiempo que permanecían allí (entre mayo y noviembre de cada año) y la estabilidad como agente invariable[64] (desde su auge en 1890 hasta el inicio de la mecanización de la zafra o de decadencia económica en la década de 1960) se considera la importancia de abordar esta institución como un actor que interviene dentro de las fronteras del campo educativo y no como un elemento del contexto.

[63] Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, Argentina. Correo electrónico: yamiliva@gmail.com

[64] En comparación a las otras agencias estudiadas que tuvieron una aparición más tardía y/ o una menor duración: por ejemplo, la primera reducción estatal se funda en 1911 y los primeros proyectos de escuelas estatales para indígenas en la región en estudio datan de 1922.

Para comprender la configuración de este escenario, es necesario aludir a los procesos sociales, políticos y económicos que se dan en paralelo a partir de la década de 1880. En esta región las elites políticas y económicas estaban interesadas en incorporar a los indígenas sometidos como mano de obra asalariada en las explotaciones productivas de la región. La resistencia indígena fue reducida por las fuerzas del ejército a partir de las campañas militares iniciadas en 1884. Se propició la ocupación de los territorios y la incorporación paulatina de la población indígena como mano de obra asalariada en obrajes, ingenios azucareros y, desde la década de 1920, en algodonales, constituyéndose cuantitativa y cualitativamente en una de las principales fuerzas de trabajo de la región. Paralelamente, se fundan los principales ingenios azucareros de la región del Chaco central y noroccidental: Las Palmas (1882), La Esperanza (1884), Ledesma (1884), Formosa (1888) y posteriormente La Mendieta (1892) y Lutecia (1890) que alcanzan un importante desarrollo y una alta competitividad al ser favorecidos por la expansión de la red ferroviaria y el patrocinio estatal con políticas crediticias y de protección contra la importación de azúcar. Los estudios sobre la industria azucarera en Argentina coinciden en diferenciar la industria tucumana de la de Jujuy, Salta, Chaco y Formosa por la composición de la unidad productiva y la mano de obra. La producción tucumana se destacó por la existencia de cañeros independientes asociados a dueños de los ingenios, así como por la captación de mano de obra criolla. Mientras que, en la región en estudio, los ingenios se consolidaron como grandes complejos que concentraban el monopolio de las plantaciones y fábricas y una alta demanda de población indígena proveniente de la región del Chaco (Campi, 2002, Trinchero, 2000). A partir de la expansión productiva en la década de 1890 los ingenios iniciaron un proceso de reclutamiento de indígenas como cosecheros estacionales con apoyo estatal. La expansión vertiginosa de estos ingenios se explica justamente por la fuerza de trabajo estacional indígena y las extremas formas de explotación que han caracterizado historiadores y antropólogos

En el debate referido a la denominada cuestión indígena, Lenton y Sosa (2018, p.138) plantean que "las respuestas fueron dirigidas por las necesidades de las nuevas agroindustrias que, combinadas con los requerimientos geopolíticos, se impusieron como destinos positivos para las poblaciones que debían ser aún civilizadas". La alteridad fue concebida mayormente

como un obstáculo y ante ella funcionarios, religiosos y empresarios presentaron como opciones eliminarla o transmutar su naturaleza por medio de una pedagogía para su "re generación" asociada con el trabajo (Artieda y Rosso, 2009). La centralidad que tuvo el sector empresarial en la definición del destino de estas poblaciones, indica la relevancia de analizar con mayor detenimiento sus injerencias en el campo educativo.

Me interesa abordar de qué modo los ingenios -en su especificidad y en la relación con los otros actores- contribuyeron en la formación de individuos trabajadores asalariados. Ello implica atender a las transformaciones proyectadas o generadas en sociedades con relaciones productivas y socioculturales muy distintas. Aún con particularidades entre los grupos chaquenses, en ningún caso los modos de producción de las comunidades que habitaban la región suponían una relación de dominación y explotación o la "apropiación de la voluntad del otro a su persona" (Fuscaldo, 1985, p. 236).

Recapitulando, señalo entre los interrogantes: ¿qué concepciones, comportamientos y hábitos debían adquirir los indígenas? ¿cuáles fueron las conductas esperables en los nuevos trabajadores? ¿de qué manera incidió el ingenio en la imposición de la nueva racionalidad económica? Por otra parte, en relación a la infancia, interesa particularmente incluir el modo escolar e identificar los ingenios que contaban con escuelas dentro del enclave y caracterizarlas en sus aspectos principales.

En cuanto al aspecto metodológico, se resalta las dificultades y retos que supone encarar la temática indígena en historia de la educación, como la dispersión de las fuentes documentales y las dificultades para construir una historia escrita cuando estos sectores subalternos dejaron, cuando menos, menor cantidad de huellas escritas de sus vidas que los sectores dominantes (Escalante,

2005). Sumado a ello, se advierte que la escasez y la discontinuidad son las notas preponderantes de la documentación en regiones de frontera, lo cual requiere hacer un uso intensivo de las fuentes (Faberman, 2001).

El corpus se compone de fuentes escritas entre las que se destacan los informes de funcionarios estatales, Memorias del Ministerio del Interior, expedientes y publicaciones de la Comisión Honoraria de reducciones de indios y expedientes del Consejo Nacional de Educación localizados en el Departamento Intermedio del Archivo General de la Nación, y el Archivo Histórico del Chaco.

Algunos resultados preliminares

En las fuentes analizadas hasta el momento se puede observar relaciones de complementación como de disputa entre ingenios y otros agentes participantes. Por un lado, vemos la confluencia entre reducciones estatales, misiones e ingenios para lograr la sedentarización de la población indígena y favorecer el reclutamiento. Por ejemplo, el artículo 23 del Reglamento de las Misiones franciscanas legitimaba las misiones de Chaco y Formosa como un espacio de reserva donde los indígenas podían ser reclutados:

cuando algún propietario, industrial u obrajero, quiera llevar indios de la Misión para sus trabajos, los pedirá al Superior, quien se los mandará de entre los que aún no tengan chacras, en propiedad, y que voluntariamente quieran ir, conviniendo previamente el salario que les pagará; y reservándose el derecho de presenciar el pago, por sí mismo o por intermedio de otra persona de su confianza. (Secretaría de Trabajo y Previsión, 1945, p. 272).

Pero, por otro lado, los ingenios son señalados por agentes estatales y religiosos como una mala influencia en el proceso de regeneración: donde los indígenas aprenden de los no indígenas malos hábitos como el consumo de alcohol, el acceso a las armas de fuego, la promiscuidad, y el despilfarro de su dinero o bienes. El franciscano Gobelli (1913, p. 16) planteaba que "habría que prohibir también la sacada de los indios para los ingenios". Asimismo, denuncian los esfuerzos de los contratistas y mayordomos por reclutar indígenas del interior de las misiones. A pesar de que este artículo fue propuesto por los franciscanos, lo misioneros veían el problema del traslado de los indígenas como una cuestión exógena, con pocas probabilidades de control por su parte.

Para los franciscanos, el ingenio constituía uno de los obstáculos más importantes para el cumplimiento de su tarea. Debido a que se trataba de un trabajo estacional, la movilidad de los indígenas implicaba importantes retrocesos. No sólo era un problema que abandonaran sus sementeras y se fueran al ingenio, sino también que regresaran:

Sus usos y costumbres en nada han mejorado, al contrario, con esas idas y venidas, empeoraron notablemente. Mi opinión sería que, si los ingenios necesitan de esos indios, los hagan quedar allá para siempre y establezcan escuelas para educar a los niños. Así se facilitaría la reducción y la civilización de esas tribus (Gobelli, 1912, p. 66)

La función del Estado es vista como controversial, ya que por un lado dedica recursos para la regeneración del indígena en las reducciones y misiones, y por otro lado media en la contratación de indígenas (adultos, mujeres y niños) para los ingenios (autorizando la presencia de sacadores de indios, o garantizando por medio de las fuerzas militares, la concurrencia de los indígenas al trabajo)

Respecto, a la educación de la infancia, por el momento, hallamos referencia de la preocupación estatal por garantizar la instrucción escolar en los ingenios recién a partir de 1930. La Comisión Honoraria de Reducciones de Indios (en adelante CHRI), órgano creado en 1912 para atender todos los asuntos relacionados con la reducción, protección y civilización de los indígenas, se ocupaba de mandar inspecciones a los ingenios para evaluar que se cumplieran los contratos de trabajo.

Llamativamente las inspecciones son muy positivas respecto del trato con los indígenas (contrario a las voces de otros actores) y permiten acercarnos a la cuestión escolar, escasamente mencionada en

otras fuentes analizadas hasta el momento. La CHRI, solicitaba que los inspectores enviados a los ingenios que:

"Todo cuanto se relaciones con la enseñanza escolar indígena, deberá ser motivo de su especial preocupación y por lo tanto, informará si se imparte esa enseñanza a los indiecitos menores, si existiesen escuelas para aborígenes u otras y si así fuera, procurará interesar al personal docente y a la administración del ingenio para que se facilite la concurrencia de los indios a las aulas, en consideración a ser la Escuela el mas valioso recurso para la civilización del aborigen".

Sin embargo, los mismos informes dan cuenta que los niños trabajan en los ingenios a la par que los adultos, y ello no aparece como un tema que preocupe a las autoridades. La tarea de los funcionarios de la CHRI se restringía a la entrega de materiales, ropa y calzado para cubrir la desnudez de los "pequeños" y la gestión de recursos ante el CNE.

Al igual que en otras experiencias, se valora el lugar el efecto multiplicador de la educación de los niños en los adultos. Al respecto, la inspección concluye: "Los cursos se desarrollaron con toda regularidad y es digno de anotarse el efecto moral que en los mayores producía la presencia de los pequeños, aseados, vestidos y alimentados, recibiendo las primeras enseñanzas que se les impartió"

En relación al establecimiento de escuelas dentro de los enclaves industriales, hallamos por el momento escasas referencias. Los informes de la CHRI dan cuenta de la existencia de dos escuelas destinadas a la población indígena en los territorios del Ingenio Las Palmas en Chaco, y una en el ingenio Ledesma en Salta. Los empresarios intervienen cediendo terrenos para la construcción de las mismas y en el caso de Las Palmas ambas escuelas fueron construidas por la empresa a pedido de los inspectores de la comisión.

Reflexiones finales

A partir de un primer procesamiento de las fuentes relevadas y la revisión de estudios del campo de la historia de la educación, la antropología y la historia indígena, es posible reconocer que el proceso de transformación proyectada requirió de la interrupción de los procesos formativos autónomos, la anulación de lo previo y la sustitución por los valores e instituciones del nuevo orden social. Los indígenas no sólo debieron aprender las reglas y condiciones del modo de producción capitalista, sino también el rol que cumplirían en él[65].

Entre los saberes y comportamientos valorados por funcionarios y empresarios se destacan: la escisión con la comunidad, la internalización de las nuevas pautas culturales, la docilidad, la constancia, la noción de propiedad privada, la imposición de las lógicas de acumulación, el sentido de las prescripciones, la adquisición o supresión de privilegios (como el acceso a bienes, menor carga de trabajo o mayor tiempo de descanso). Asimismo, a partir del reconocimiento de la agencia indígena es posible conjeturar ciertas resignificaciones a las imposiciones culturales, entre ellas la escritura y el castellano. Un indicio de ello es la posición de prestigio alcanzada por los lenguaraces o intérpretes versados en el idioma castellano (Cernadas, 2015)

Las escasas referencias halladas sobre la creación de escuelas para indígenas es un dato que contrasta con el caso de las escuelas de ingenios en Tucumán, destinados a población criolla, donde la investigadora Lucía Vidal Sanz (2017) registra que a inicios del siglo XX el 90% de los ingenios contaba con su propia escuela. En ese sentido, cabe indagar: ¿A qué razones obedece esta diferencia? ¿se fundamentan en criterios de diferenciación étnica? ¿Qué tipo de injerencia tuvo el Estado Nacional en uno u otro caso?

Si bien los resultados alcanzados hasta el momento son iniciales, se considera que el conocimiento de la configuración del campo educativo para la población indígena puede aportar a una revisión de las historiografías educativas que habían destacado la supuesta desconfianza del Estado Nacional a los sectores privados en materia educativa (Tedesco, 1986) y reconocer la incidencia que los

[65] Si bien este proceso antecede al período en estudio, se recrudece a partir de la década de 1880.

actores empresariales tuvieron en este ámbito en particular.

Bibliografía

Artieda, T. L. y Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación "dulce" por vía de la educación y el trabajo. En Ascolani, A. (2009) El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico. (pp. 141- 163). Rosario: Laborde.

Campi, D. (2002). La conformación del mercado de trabajo en Tucumán (1800-1870). Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas, (5), 3.

Ceriani Cernadas, C. (2015). Campanas del evangelio. La dinámica religiosa indígena en los ingenios azucareros del Noroeste Argentino. Capitalismo en las selvas: Enclaves industriales en el Chaco y Amazonía indígenas (1850-1950), 45-64.

Escalante Fernández, C. (2005). Indígenas e historia de la educación en América Latina (siglos XIX y XX). Un primer acercamiento bibliográfico-hemerográfico. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1, 59-86.

Faberman. J. (2001). Trabajar con fuentes parcas en regiones marginales. Reflexiones metodológicas acerca del estudio de las poblaciones indígenas rurales en el noroeste argentino. Siglos XVIII y XIX. Revista de Historia de América, 127, 35-62.

Fuscaldo, L. (1985). El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco. En Lischetti M. (Comp.). Antropología. (pp. 131- 151) Buenos Aires: Eudeba.

Lenton, D., & Sosa, J. (2018). De la mapu a los ingenios : Derroteros de los prisioneros indígenas de la frontera sur. In Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D., & Malvestitti, M. (Eds.), En el país de nomeacuerdo : Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950. Viedma: Editorial UNRN.

Santamaría, D. J. (1986). Migración laboral y conflicto interétnico. El caso de los migrantes indígenas temporarios a los ingenios azucareros saltojujeños. Estudios migratorios latinoamericanos, 1(3), 357-379.

Trinchero, H. (2000). Los Dominios del Demonio. Civilización y Barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco Central. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Tedesco, J. C. (1986). Educación y sociedad en la Argentina:(1880-1945). Buenos Aires: Ediciones Solar.

Vidal Sanz, L. (2017) Educación y azúcar: las escuelas de los ingenios.En: N. Ben E. Altabef, (Coord.)La conformación del sistema educativo en Tucumán. Antecedentes, etapas y agentes. Consensos y Resistencias, Tucumán: CFI.

Entre la enseñanza y el debate: la biografía de Alejandro Carbó (1874-1930)

Yamila Gánzer[66]

Palabras clave: Normalismo, Alejandro Carbó, Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, Escuela Normal de Paraná.

El espacio temporal de esta investigación parte de 1874 hasta 1930. En este período se consolidaron el Estado nacional y los Estados provinciales, quienes definieron políticas públicas para el ámbito educativo y sancionaron leyes de instrucción primaria, organizando una ingeniería educativa para aplicarlas. Sumado a ésto, encontramos en los organismos estatales la convocatoria de educacionistas en los cargos de gobierno; profesores normalistas que acceden a cargos de gestión en la nación y en las provincias, y en la dirección de sedes escolares. En este contexto particular de la historia argentina, la trayectoria de Alejandro Carbó como profesor graduado de la escuela Normal de Paraná, la que posteriormente va a dirigir, tendrá un particular impacto de la agitada actividad educativa en los espacios provinciales donde interactuó, como también así en los recintos políticos de debate que integró. En este sentido, en el presente trabajo nos proponemos a sintetizar la trayectoria biográfica de Alejandro Carbó en torno a tres dimensiones de análisis: su gestión como normalista y los cargos dentro de las instituciones donde se desempeñó; las ideas políticas que identificamos a lo largo de su función gubernamental y, finalmente, aquellos elementos disruptivos en su devenir.

Comprender la trayectoria del profesor implica contextualizar respecto a su formación normalista así como a los cargos que tomó en las gestiones educativas y, además, desde su accionar político en los distintos recintos que ocupó. Asimismo, atender a las transformaciones que estos espacios tuvieron hacia principios del siglo XX.

Carbó nació en Paraná, el 26 de abril de 1862. Hijo de Mateo Carbó y Juana Ortiz. Realizó los primeros estudios en el Colegio Sudamericano de los profesores Patricio y Santiago Fitz Simons. En 1874 ingresó a la Escuela Normal de Paraná y según su legajo de estudiante, obtiene el título de profesor a los diecisiete años en 1879, con calificaciones sobresalientes[67].

La figura del profesor Carbó puede ser comprendida en términos de los diferentes aportes que confluyeron en su formación normalista de la época. Su paso formativo en Paraná coincide con la transición institucional del director norteamericano Stearns al hispano Torres. En la primera gestión de José María Torres (1876-1885), luego de la de George Stearns, se inauguró un nuevo período en la historia institucional de la escuela y se consolidó un grupo heterogéneo de discípulos normalistas graduados bajo su dirección (Figueroa, 1934; Dabat de López Elitchery, 1945). En igual sentido, Carli (1995) lo denomina "momento de estructuración orgánica" de la institución, en una triple dimensión: normativa, cultural y pedagógica. Retomando éste período, podemos ubicar al profesor Carbó como parte de esta estructuración que generó conflictos en lo que comprende a los asuntos político-pedagógicos. Puiggrós (1992) ha trabajado ampliamente las tendencias pedagógicas y políticas dentro del campo de disputa entre los normalistas, sostiene que estos conflictos giraron en torno a las estrategias pedagógicas y que confluyeron con proyectos de articulación de hegemonía.

En este sentido, la trayectoria de Carbó como profesor normalista deja entrever las diferentes articulaciones que se dieron en relación a la educación en el escenario nacional y provincial. Desde 1880 va a ocupar distintos cargos en la Escuela Normal de Paraná. Una vez otorgado el título de

[66] Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, FFyH, UNC. Grupo de Investigación y Extensión en Historia Regional, UNRC.

[67] Archivo de la Escuela Normal de Paraná. Legajos estudiantes año 1874, de la Escuela Normal de Paraná.

profesor quedó al frente de un grado, luego se desempeñó como catedrático de lengua y pedagogía, en 1884 es secretario del establecimiento y para el mismo año asume la vicedirección, y, finalmente, director en 1889. Al poco tiempo de asumir la dirección de la escuela los inspectores Juan Zubiaur y Santiago H. Fitz Simon informaron al ministro Juan Balestra irregularidades en el funcionamiento de la escuela. En desacuerdo con lo informado el director Carbó presenta su renuncia en 1892.

Para éstos años profesores normalistas fundaron asociaciones nacionales, revistas de gran repercusión y escuelas particulares organizadas bajo la propia concepción pedagógica. En ese contexto, ubicamos a Alejandro Carbó, como docente integrante de la Asociación Nacional de Educación en 1886 que dirigía el inspector Zubiabur. Siguiendo a Herrero (2021) menciona que éstos docentes desde la asociación tuvieron la palabra y cierto poder de decisión en un determinado nivel del campo educativo. Además, defendió a los miembros del magisterio, definió que la escuela normal del Estado es la única sede que debe formar maestras y maestros. Asimismo, desde la revista de la asociación *La Educación*[68] se difundió a un conjunto de sus asociados para que desde las áreas de educación de los Estados provinciales o del Estado nacional se los convoque a ocupar cargos relevantes en las direcciones de escuelas provinciales o en el Ministerio de Instrucción Pública de la nación (Herrero, 2022). Los mismos pretendían cargos al Consejo Nacional de Educación, a la Dirección General de Escuelas de Provincias y a los cargos más altos del gobierno de la República Argentina. Esta última pretensión es un claro ejemplo del profesor Carbó en las elecciones presidenciales de 1916.

En este sentido, paralelamente a la gestión escolar lo encontramos en funciones de gobierno. Fue diputado y senador por la provincia de Entre Ríos en el Congreso Nacional. Ocupó el cargo de vocal del Consejo General de Educación en 1886 y lo presidió desde 1896 hasta 1898. En 1893 fue presidente y tesorero de la comisión de la provincia de Entre Ríos que asiste al World's Columbian Exposition en Chicago.[69] En 1914 integró la comisión fundadora del Partido Democrático Progresista (PDP) al lado de Lisandro de la Torre, Joaquín V. González, Indalecio Gómez, José María Rosa, entre otros muchos. En las elecciones de 1916 fue candidato a vicepresidente de la nación bajo la fórmula De la Torre-Carbó, que se posicionó en el tercer lugar en dicha contienda electoral vencida por la Unión Cívica Radical.[5]

Esta trayectoria política el profesor Carbó la realizó en el contexto de la disolución del roquismo, las reformas electorales inminentes, la presión política radical y los esbozos de reordenamiento de las fuerzas internacionales. Frente a éstos cambios, Solveira de Baez y Girbal de Blacha (1984) sostienen que representantes de la oligarquía, aún gobernante, deciden estrechar filas en defensa de sus intereses y aportar soluciones a los principales problemas nacionales, surge el Museo Social Argentino, en 1911. En este grupo de opinión pionero de la élite dirigente, encontramos dentro de sus integrantes al profesor. Según los distintos boletines de la organización fue miembro activo desde 1911 hasta 1922.[70]

Inicialmente sus miembros tenían características en común, eran representantes de un sector social y en su mayoría hombres nacidos entre 1860 y 1880. Carbó estuvo inscripto en la nómina de intelectuales y políticos junto a Ernesto Nelson, Juan José Díaz Arana, Carlos Ibarguren, Eduardo

[68] La Educación fundada por José B. Zubiaur, Manuel Sarsfiel Escobar y Carlos Vergara, órgano de la Asociación Nacional de Educación. La revista tenía entre sus propósitos servir de vínculo a todos los educacionistas del país, propagar los buenos métodos y procedimientos pedagógicos, brindar un espacio para la discusión de la política educativa y reflejar el movimiento educacional del país y del mundo.

[69] Biblioteca Nacional de Maestros (1893) La provincia de Entre Ríos: Obra descriptiva escrita con motivo de la Exposición Universal de Chicago, bajo la dirección de la comisión nombrada por el exmo. gobierno de la provincia, por decreto de fecha 10 de julio de 1892. La Velocidad. 5 Maximio, V (1930) "Alejandro Carbó." En: El Monitor De La Educación Común, septiembre a diciembre de 1930. Año L.

[70] Boletín del Museo Social Argentino, 1912, Volumen 1 ; Contributor, Museo Social Argentino. Buenos Aires, Argentina.

Latzina, Leopoldo Maupas. Además, encontramos médicos como Carlos G. Malbrán y Gregorio Aráoz Alfaro; hacendados (con inclinación preferentemente pro norteamericana) como el doctor Frers, Miguel F. Casares, Abel Bengolea, Damián Torino y Adolfo Bioy; y la presencia femenina con Sarita Losson de Birabén y la doctora Elvira V. López. Como sostiene Zimmermman (1995) este grupo de liberales reformistas, surgieron criticando a la coyuntura económica, política y cultural de los noventa, integrado por hombres del gobierno como de la oposición, pertenecientes a diversos universos ideológicos pero con rasgos comunes como los de ser profesionales ligados a la vida académica, política, ser mayormente liberales progresistas y cientificistas.

Ésta entidad estatal surge con el objetivo de superar los conflictos que afectaban a la sociedad nacional y al mismo tiempo apuntó a la propaganda argentina en el exterior. Con respecto a esta última, para el World's Columbian Exposition en Chicago el profesor Carbó fue presidente comisionado para la redacción del informe de desarrollo y representó a la provincia de Entre Ríos, la misma también fue una propaganda sobre el crecimiento de la provincia para exponer ante un público internacional.

Volviendo a la vida académica, también lo podemos inscribir en la ciudad de La Plata. En 1910, un año después de la nacionalización de la Universidad de La Plata, el profesor Carbó es convocado por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquin V. González para integrar el cuerpo docente de la Sección Pedagógica en dicha institución, además, de asumir el dictado de la cátedra de Instrucción Cívica en el Colegio Nacional.[71] La Sección Pedagógica preveía una articulación entre actividades de formación, de investigación y de extensión y otorgaba un lugar privilegiado a la formación de docentes (Buchbinder, 2005). Este proyecto se materializó en las características organizacionales y curriculares con el objetivo de formar profesores secundarios y universitarios.

Finalmente, en 1927 es nombrado director de la Escuela Normal de Profesores de Córdoba[72] por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Antonio Sagarna, cargo que ocupó hasta 1929. Luego de su muerte en 1930, la institución como homenaje a su administración directiva es devenida en Escuela Normal Superior Alejandro Carbó.

Durante sus 68 años el profesor contó con una activa participación como docente y funcionario público, transitó diversos espacios y atravesó distintas situaciones propias de los procesos tan vastos que comprendió el escenario educativo y la vida política argentina a principios del siglo XX.

Fuentes:

Archivo Administrativo e Histórico de la provincia de Entre Ríos. Boletines de Educación, años 1888 a 1914.

Archivo Institucional de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó. Libros copiadores 1921-1927. Documentos digitalizados correspondientes al *Proyecto Formación docente y educación de las infancias en la historia de la educación de Córdoba (Segunda mitad del siglo XIX y principios del XX)* radicado desde fines de 2021 en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la FFyH, UNC.

Biblioteca Nacional de Maestros (1883) Zubiaur, J. B. *El Consejo de Educación de Entre Ríos*: [artículo denunciando el estancamiento del progreso educativo en dicha provincia]. En: El Monitor

[71] Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines. Publicación cerrada (1906-1914).

Draghi, M. J; Vassiliades, A. (2014). Presentación de la reedición del artículo: "La Facultad de Ciencias de la Educación" de Víctor Mercante. Publicado en la Revista Archivos de Ciencias de la Educación, época II, Tomo I, 1914.

[72] Actualmente Escuela Normal Superior "Alejandro Carbó". Fue fundada el 2 de junio de 1884 bajo el nombre de Escuela Normal de Maestras. Posteriormente, en 1913, cambió su nombre por el de Escuela Normal de Profesores, aunque el profesorado debió ser suspendido hasta 1937. Fue restablecido en ese año y se nombró una comisión de homenajes, que decidió que la institución debía llevar el nombre de Alejandro Carbo.

de la Educación Común, Nº 45, Año III.
Biblioteca Nacional de Maestros (1893) La provincia de Entre Ríos: Obra descriptiva escrita con motivo de la Exposición Universal de Chicago, bajo la dirección de la comisión nombrada por el exmo. gobierno de la provincia, por decreto de fecha 10 de julio de 1892. La Velocidad.
Draghi, M. J; Vassiliades, A. (2014). Presentación a la reedición del artículo: "La Facultad de Ciencias de la Educación" de Víctor Mercante. Publicado en la Revista Archivos de Ciencias de la Educación, época II, Tomo I, 1914. Archivos de Ciencias de la Educación. Disponible enhttp://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6599/pr.6599.pdf
Maximio, V (1930) "Alejandro Carbó." En: El Monitor De La Educación Común, septiembre a diciembre de 1930. Año L.
Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Memorias presentadas al Congreso Nacional (varios años).
Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Revista *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines.* Publicación cerrada (1906-1914).

Bibliografía

Abratte, J. P. (2021) Leyes, políticas y educación en Córdoba Algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política. En *Rebolledo E. Lamelas G (comps) Tramas en la Historia de la Educación desde Córdoba.* Arata, N. y Mariño, M. (2013) *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones.* Bonaudo, M. (Coord.). (2017). *Representaciones de la política. Provincias, territorios y municipios (1860-1955).* Imago Mundi.
Bosch, B., & Márquez, A. C. (1998). *Alejandro Carbó: Educador y parlamentario.* Círculo de Legisladores de la Nación Argentina.
Bourdieu, P. (1989). *La ilusión biográfica.* En Historia y Fuente Oral, n.° 2. Reproducido en Acta Sociológica, n.° 56, pp. 121-128.
Buchbinder, P.(2005). *Historia de las universidades argentinas.* Buenos Aires: Sudamericana. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
Camaño Semprini R. (coordinadora). (2023). *Culturas políticas argentinas.* Teseo Press. Carli, S. (1995) *Entre Ríos Escenario Educativo. 1883-1930*, Serie Cuadernos Nº5. Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.E.R, Santa Fe, Imprenta Lux.
Figueroa, S. (1934) *Escuela Normal de Paraná. Datos históricos. 1871-1895.* Paraná, Predassi Impresores.
Finocchio, S. (Coord.) (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia.* La Plata: Ediciones al Margen.
Herrero, A. (2021). *Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos normalistas y la Asociación Nacional de Educación (1886-1898).* Dimensión Antropológica, 73, 123–140.
Lamelas, G. (2021): Condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar (Córdoba, Argentina; 1880-1910). En *Rebolledo E. Lamelas G (comps) Tramas en la Historia de la Educación desde Córdoba.* CLACSO- CIFFYH-UNC.
Levi, G. (1989). *Los usos de la biografía.* En Annales, vol. 44, n.° 6. Traducido en Revista de Temas Socio-Jurídicos, n.° 44, pp. 14-25.
Losada, L (2020). "Liberalismo y derechas en la Argentina, 1912-1943. Apuestas interpretativas, posibilidades y límites". Prismas.
Pérez Campos, A. (2016). Escuela Normal de Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina, Paraná: Ediciones UADER.
Picco, S. (2007) *Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: El caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920* [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.273/te.273.pdf.

Puiggrós, A.(dir.) (1991) *Historia de la educación en la Argentina, t. IV, La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945),* Buenos Aires, Galerna. Puiggrós, A.(dir.) (1991) *Historia de la educación en la Argentina, t. II, Sociedad*

Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. Ciencia, docencia y tecnología. 200-235. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13253/pr.13253.pdf Rodríguez, L. y Petitti, E. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969).* Teseo.

Roitenburd, S. (2010). Política, pedagogía y reforma escolar: entre El Centenario y el debate de entreguerras. En Roitenburd, S. y Abratte, J. Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos. Córdoba: Editorial Brujas. Solveira de Baéz, B. y Girbal de Blacha, N. (1984). *El Museo Social Argentino: su origen, acción y proyección. Informe bibliográfico*. En: Historiografía y Bibliografía Americanistas, vol. XXVIII, Sevilla.

Zimmermann E. (1995), *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916),* Buenos Aires, Sudamericana/Udesa.

La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: las adaptaciones locales (1931-1937)

Rodríguez, Laura Graciela[73]
Eva Mara Petitti [74]

En este trabajo analizaremos las adaptaciones locales que se hicieron de dos experiencias que se enmarcaban en las ideas de la Escuela Nueva, llevadas a cabo en el nivel primario de la Escuela Normal de Paraná (Entre Ríos) y que fueron implementadas por la pedagoga Celia Ortiz A. de Montoya en 1931, y la regente María del Carmen Rodríguez, entre 1932 y 1937. Este texto ha sido elaborado sobre la base de nuestro libro (Rodríguez y Petitti, 2021).

Montoya dio a conocer el detalle de dicha experiencia en su artículo publicado en 1933 en el *Boletín de Educación* de la provincia de Santa Fe, titulado: "Nuestro ensayo de Educación Nueva". La experiencia de Montoya fue muy elogiada por el suizo Adolphe Ferrière, que conoció personalmente a la pedagoga cuando ella estuvo en Europa entre diciembre de 1925 y abril de 1926, visitando distintos establecimientos de España, Italia y Suiza (Gvirtz y Barolo, 2020; Frechtel, 2020). Lo realizado por Montoya, afirmaba, había hecho de Paraná "una de las ciudades pedagógicas más ricas del continente" (Ferrière, 1936, p. 95). En la revista relataba que, siendo directora del Instituto de Pedagogía, solicitó al Consejo Directivo permiso para iniciar en la Escuela de Aplicación de la Normal un ensayo de "educación integral activa". El propósito principal era organizar las actividades escolares llevando un "control experimental del desarrollo corporal, intelectual, moral, social, estético y expresivo de los educandos, para apreciar en todo momento el progreso realizado, por medio de la aplicación sistemática de tests psicológicos" (Montoya, 1933, p. 63). Como ella misma lo definía, su ensayo era una mezcla de las teorías de Decroly con las de Montessori principalmente, donde se utilizaba material especialmente diseñado por ella.

Acerca del desarrollo del proyecto, contaba que se aplicó en primer grado inferior y contemplaba: gimnasia natural, juegos libres y dirigidos, vida al aire libre, gimnasia metódica y rítmica, audiciones musicales y artísticas, canto coral, danza nacional, plástica, juguetes cómicos, decoración del aula, *aquariums* y *terrariums*. Se pretendía organizar la clase en grupos, estimulando el auto gobierno y la cooperación y para ello, el Instituto había adquirido con fondos propios unas mesas pequeñas azul claro con sus sillas y armarios bajos -para permitir que los niños guardasen sus materiales-, atriles, cajas de madera y un fichero con 36 casillas.

La pedagoga había solicitado trabajar solo con 18 niños, pero las autoridades se lo impidieron y debió realizar la experiencia con los 70 que estaban inscriptos, repartidos en dos turnos, debiendo además, cumplir con el programa oficial. Montoya reconocía que el trabajo con 35 niños hizo que la tarea se complicara y no pudiera realizarse en las condiciones que establecían algunos de los referentes de la Escuela Nueva, debido sobre todo a la escasez del espacio y ciertas dificultades para mantener el orden. Sin embargo, rescataba que por lo menos habían podido sustituir "los odiosos pupitres" que impedían la colaboración y el libre movimiento y lograron que alrededor de cada mesa se reuniesen niños en grupos de seis. En cuanto a los horarios, tuvieron que respetar las horas de entradas y salidas del establecimiento y seguir los programas oficiales, aunque lograron cierta libertad para hacer los ajustes necesarios y alcanzaron su principal objetivo: que solo una hora diaria fuese destinada para labores intelectuales- técnicas, lográndose una integralidad expresiva bastante aceptable. A veces, se sustituía todo un día con una excursión y su consiguiente expresión gráfica. Para conseguir un ambiente debidamente oxigenado, hicieron frecuentes salidas a la plaza vecina, donde en la primera hora los niños dibujaban, leían o participaban de actividades

[73] (CONICET/IdIHCS/UNLP)
[74] (CONICET/INES/UNER)

lúdicas.
Trabajaron también con una mesa de arena, donde los niños construyeron "ora un conejo, un pollito que observaban y cuidaban", trazaron "el río, levantado un túnel, simulado un desierto y una huerta" (p. 66). Todo el "material auto educador", seguía Montoya, decidió diseñarlo y construirlo junto con las maestras, porque no existía tal cual lo necesitaba.
Otra limitación que debieron sufrir, se quejaba Montoya, fue la ausencia absoluta de tierra para las experiencias botánicas infantiles, lo que les impidió hacer observaciones individuales sobre cuatro plantas por año, tal como tenían previsto. Tuvieron que reemplazar esta carencia por la siembra en macetas o poner semillas y papas en vasos. Asimismo, faltaron talleres para realizar trabajos de plástica, de madera y cartón, por lo que fue habilitada la galería contigua al grado y tuvieron a disposición unos serruchos, martillos y tablas adquiridos por la dirección. En el futuro, decía, era necesario dotar a los grados posteriores de una imprenta, un telar, un torno de cerámica y una pequeña cocina, antesala natural del laboratorio de Física y Química.
Montoya comentaba a continuación, las excursiones que hicieron con los niños, donde las maestras los dejaban actuar según sus intereses reales. En las clases, seguía, se introdujo el dibujo libre, sin enseñanza de técnicas ni imitación de modelos hechos (copia), en tanto se producía una "inhibición psicomotora" cuando una persona mayor le indicaba a un niño cómo se hacía un dibujo (p. 77). Asimismo, la expresión manual también fue libre. En relación a cómo enseñar la lecto escritura, explicaba que la única y verdadera forma de cultivar el lenguaje era plantear juegos de lenguaje espontáneos y comentarios jocosos que se enriquecían con el cuento, la poesía, la expresión musical y la dramatización. Respondiendo a esa necesidad psicológica, la iniciación a la lectura fue "global". La escuela tradicional, criticaba Montoya, iniciaba este proceso con palabras elegidas por el maestro, yendo de las más simples (nene, oso) a descomponer la palabra para luego combinarla para formar otras. Este método, creía, destruía el hablar del niño y lo iniciaba en el arte de hacer frases sin decir lo que deseaba.
Finalizaba afirmando que la escuela tradicional, en aras "del intelectualismo abstracto, pedagocéntrico y dominador, introduce al pequeño en un mundo sin sentido" (p. 88). Ella y las maestras, explicaba, compelidas por los programas oficiales, habían tenido que avanzar igual, pero lo cierto era que los niños de Paraná, ese año, salieron muy distintos de otros escolares, en tanto, a partir de esta experiencia, habían crecido "en espíritu, en nobleza" y "en amor" (p. 93).

El Plan Dalton (1932-1936) y los Programas de Asuntos (1937)

La segunda experiencia de Escuela Nueva fue dirigida por la nueva regente (desde 1931) de la escuela primaria, María del Carmen Rodríguez, egresada de la casa, y en los hechos, resultó una continuidad del ensayo de Montoya que se había llevado a cabo en el primer grado inferior. Según explicaba en su informe, en 1932, se siguió la experiencia en primer grado superior, y en 1933, se había continuado en primero inferior, segundo y tercer grados, donde adaptaron y desarrollaron los siguientes "centros de interés" de Decroly: "La ciudad de Paraná" (primero y segundo grados) y "El Río Paraná" (tercer grado). La regente Rodríguez informaba, además, que en quinto grado se comenzó a aplicar una versión del Plan Dalton. La regente relataba en su informe anual que se habían organizado en quinto grado tres Laboratorios con materias "daltonizadas": el Laboratorio de Matemática (Aritmética, Geometría, Física y Dibujo); el Laboratorio de Letras (Lenguaje, Historia, Geografía, Instrucción Cívica) y el Laboratorio de Áreas Naturales, (Mineralogía, Botánica, Zoología y Cuerpo Humano). Es decir, debido a la imposibilidad de contar con un aula para cada materia, se hicieron estas asociaciones y se trabajó sobre todo en grupo. Afirmaba la regente, que la enseñanza, sin ceñirse estrictamente a las formas del trabajo establecidas en el método Decroly o en el Plan Dalton, ha tomado de dichos sistemas lo adaptable a las condiciones y propósitos de la enseñanza normal y oficial y por ello, el plan de trabajo se cumplía forzosamente en forma incompleta y limitada. Correspondía aclarar, decía, que en todos los casos, desde primer grado

hasta sexto, estos ensayos se realizaban dentro de las limitaciones que derivaban del horario, los programas, el régimen de promociones y las condiciones del local.

El tiempo escolar, de acuerdo al Plan, se dividía en "libre" (16 horas y media) y "obligatorio" (10 horas y media). El desarrollo completo del programa de cada materia estaba organizado en "asignaciones". En ellas, la semana o periodo de trabajo estaba formado por seis unidades divididas de acuerdo al esfuerzo que la tarea asignada exigía. Para controlar el trabajo contaban con una "tarjeta del alumno" que permitía consignar lo realizado cada bimestre. La regente exponía que cada sección contaba con su biblioteca en el aula para consultar los libros que se necesitaran, sin embargo, había un número muy limitado de ejemplares, lo que entorpeció en ciertos momentos el trabajo, alterando los planes de labor diario de los alumnos y el ambiente de tranquilidad en que debía realizarse la actividad requerida. Afortunadamente, seguía, el Laboratorio de Matemática poseía el material necesario para la experimentación en Física; en el de Naturales los alumnos tenían a disposición los ejemplares del Museo; y las salas de Letras y Matemática, disponían de suficiente material para las proyecciones.

Rodríguez admitía que al principio, igual que ocurrió en otras escuelas, este ensayo no fue bien recibido por las familias: "Al entusiasmo de los profesores por realizar esta obra de indudable beneficios, que les imponía un esfuerzo sincero y siempre renovado, se ha opuesto con excesiva frecuencia la incomprensión o la indiferencia de los padres" (Rodríguez, 1934, s/p.). Para la mayoría de los padres, señalaba la regente, el problema de la educación de sus hijos se relacionaba con la cantidad de conocimientos adquiridos, sin preocuparse por la forma de adquisición y la disciplina intelectual y moral que cada forma de trabajo implicaba. La regente reconocía que parte del malentendido se originó porque las "asignaciones" propuestas al principio, aunque muy meditadas entre los maestros y elaboradas por ellos, exigían un trabajo superior al que el alumno podía realizar en el tiempo que la distribución horaria asignaba para cada materia. Ello explicaba el nerviosismo de los estudiantes y sus familias, y el hecho de que solo un treinta por ciento de ellos hubiera podido realizar la ejercitación correspondiente al bimestre. Sin embargo, hechos los ajustes necesarios, afirmaba que los alumnos habían aprendido a estudiar de otra manera.

En cuanto a la disciplina, la libertad de movimientos en los Laboratorios y la responsabilidad del auto- gobierno, Rodríguez mencionaba que no habían tenido problemas serios. A comienzos de 1936 destacaba que, luego de tres años de experimentación en esta forma de trabajo que proponía el Plan Dalton (1933, 1934 y 1935), numerosos padres veían con satisfacción el trabajo de sus hijos y acordaban plenamente que el ensayo presentaba muchas ventajas.

Más allá de estos logros obtenidos, Rodríguez mencionaba que una de las dificultades más serias que tenían en ese momento, era la que surgía de la actuación de los estudiantes del curso de magisterio – casi todas mujeres- que hacían las prácticas docentes en esos grados, de una manera rutinaria y tradicional. Consideraba indispensable "despertar en el practicante" el interés por conocer verdaderamente la orientación general de este trabajo innovador, su función y la responsabilidad que debía tener en este tipo de clases. El problema era que no existía una vinculación real entre la cátedra de Pedagogía y la labor que se realizaba en la Escuela de Aplicación. En la actualidad, el practicante quedaba "perplejo y desorientado ante inevitables contradicciones entre la teoría y la práctica". El otro inconveniente, mencionaba, era la gran cantidad de practicantes que había para cada grado, lo que provocaba que cada futuro maestro viera reducida la carga horaria de su práctica pedagógica, impidiéndole, además, disponer de más tiempo para comprender acabadamente los principios escolanovistas que se estaban aplicando.

En 1937, anunciaba la regente, se habían implementado los nuevos "Programas de Asuntos" en la Escuela de Aplicación, que no les habían presentado mayores dificultades a los docentes porque resultaban una continuidad de la experiencia iniciada en 1931.

Consideraciones finales

En este artículo analizamos las adaptaciones que hicieron dos profesoras de la Escuela Normal mixta de Paraná, de distintas ideas de pedagogos extranjeros asociados a la Escuela Nueva. Observamos que esta experiencia se destacó dentro del normalismo, por la cantidad de tiempo que duró en los primeros grados, más de seis años, -sin contar el ensayo que comenzó en el Jardín, en 1928- y terminó abarcando todos los grados de la Escuela de Aplicación -de primero a sexto-. Hemos señalado que ambas conocieron estas innovaciones a través de la prensa especializada, extranjera y nacional. Montoya además, tuvo la oportunidad de hacer un viaje a Europa, donde visitó a los representantes del escolanovismo y sus escuelas. Su ensayo alcanzó una difusión nacional e internacional, a partir del libro de Ferrière, que lo comentaba elogiosamente en sus páginas. Según explicaba, éste era una combinación de premisas postuladas por Decroly (los "centros de interés") y Montessori principalmente, de las cuales había elaborado una síntesis propia, que la llevó a confeccionar materiales diseñados por ella misma y adecuados al contexto paranaense. Rodríguez, por su parte, buscó continuar lo realizado por Montoya en los primeros grados de la primaria, e implementar el Plan Dalton, modelo originario de Estados Unidos, en los grados superiores.

Hemos visto que las dos manifestaban un conocimiento acabado de las experiencias originales, que les permitía identificar las dificultades que tuvieron para adaptar esas propuestas a la realidad local. Ambas indicaban qué aspectos habían podido implementar de los ensayos originales: lograron innovar en la organización del aula, instalando una mesa de arena, eliminando los bancos rígidos y agrupando a los niños alrededor de mesas y sillas que podían moverse fácilmente (Montoya); y transformar las aulas en Laboratorios y acondicionarlas para trabajar por grupos de asignaturas (Rodríguez). Consiguieron cierta flexibilización en los horarios para continuar con las actividades si los niños así lo deseaban, pudieron salir del edificio escolar y trasladar las experiencias de aprendizaje a la plaza y realizar varias excursiones (Montoya); promovieron el autogobierno, la autodisciplina y la libertad de movimiento de los estudiantes más grandes, así como la implementación de exámenes alternativos (Rodríguez); armaron bibliotecas en las aulas, y pudieron hacer uso de las piezas del museo y de las proyecciones (Rodríguez).

Las máximas autoridades nacionales, acordaron en el año 1937, implementar los Programa de Asuntos que pretendían ser una versión nacional de la Escuela Nueva, donde se contemplaban varias de las actividades que se estaban haciendo en la Normal de Paraná: excursiones, trabajos manuales, dibujo, modelado, canto, y propuestas que promovieran la expresión libre de los niños. Por falta de fuentes documentales, desconocemos cómo se fueron desarrollando estos programas, pero en principio, tuvieron muy buena aceptación de parte de la regente.

En relación con las dificultades, estas propuestas innovadoras debieron ceñirse a los programas oficiales y a los horarios de entrada y salida (Montoya y Rodríguez), el número de aulas fue insuficiente para poder organizar los Laboratorios por cada asignatura (Rodríguez) y para establecer los talleres de plástica, madera y cartón (Montoya), la cantidad de matrícula generó que las aulas tuvieran mucho más alumnos de los deseables (Montoya y Rodríguez), faltó un parque o huerta para poder realizar siembras y observaciones para las clases de Naturales (Montoya) y resultaron escasos los libros en las bibliotecas de aulas (Rodríguez). A estos inconvenientes, se sumó, según mencionaba Rodríguez, la incomprensión e indiferencia de padres y de estudiantes que se resistían a cambiar sus hábitos de estudio; y la escasa articulación que hubo con el curso de magisterio, a cuyos estudiantes les resultó muy difícil llevar a cabo las prácticas en esos grados de primaria.

En suma, a través del testimonio de estas dos profesoras, quedaba en evidencia la ambigüedad con la que actuaban los altos funcionarios del Ministerio nacional, que, si por un lado, autorizaban la implementación de innovaciones y decían querer modificar a la escuela tradicional, por el otro, parecían desconocer que dichas innovaciones requerían generar consensos amplios, una inversión alta de recursos, modificar la normativa y una mejora sustantiva del estado de los edificios, entre

otras cuestiones. Esto hizo que finalmente, tanto en la Normal de Paraná como en otras instituciones, muchos de estos ensayos fuesen muy difíciles de sostener en el tiempo, con la sola voluntad de los maestros, regentes y directores.

Bibliografía

Ferrière, A. (1936). *La escuela activa en América Latina*. Madrid: Bruno del Amo. Frechtel, I. (2020). La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y Escuela Nueva. *Tempos e Espaços em Educacâo,* v. 13, n. 32, p. 1-18. Gvirtz, S. y Bartolo, G. A. (2020). Escola nova na Argentina. Apontamentos locais de uma tradiçâo pedagógica transnacional. *Em*: Gonçalves Vidal, D. y Rabelo, R. S. *Movimento Internacional da Educaçâo nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 133-152. Montoya, C. (1933). Nuestro ensayo de educación nueva. *Boletín de Educación*. Santa Fe, n. 89, p. 51-93, 1933.

Rezzano, C. G. de. (1934). *Hacia la Escuela Activa.* Buenos Aires: Jesús Menéndez. Rodríguez, L. G. y Petitti, M. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969).* Buenos Aires: TeseoPress.

La institucionalización de la educación secundaria en Córdoba durante la primera mitad del siglo XX

Gonzalo Gutiérrez[75]

Esta ponencia presenta resultados preliminares de una investigación en curso más amplia, sobre la configuración del sistema educativo cordobés para el período 1920-1974 en la provincia de Córdoba. En esta oportunidad, se desarrollan algunas características de la institucionalización y diferenciación institucional del nivel secundario en el período 1900-1965. En dicho marco, se analiza su principio de selectividad en procesos de expansión de su oferta, mediante la reconstrucción de tendencias estadísticas. Finalmente, se comparten algunas hipótesis sobre la producción de igualdades y desigualdades en los procesos de escolarización secundaria.

El principio de selectividad de la escuela secundaria y su proceso de diversificación institucional

El análisis sobre el proceso de institucionalización de la educación secundaria en la provincia de Córdoba se organiza en torno a las categorías de selectividad y diversificación institucional, reconstruyendo los principales rasgos históricos de la configuración de su oferta educativa. El análisis de información sobre el acceso de estudiantes según modalidades durante más de sesenta años, posibilita elaborar hipótesis preliminares sobre el dinámico proceso mediante el cual se sostuvieron y recrearon las relaciones de igualdad y desigualdad educativa en el acceso a este nivel de escolarización.

En la producción historiográfica, existe cierto acuerdo en que las funciones centrales del sistema educativo argentino en sus orígenes fueron: integración social, consolidación de la identidad nacional y generación de consensos políticos-culturales en el marco de la construcción del Estado moderno. En este proceso, la secundaria se configuró como selectiva y humanista (Dussel, 1997). Como ha señalado Tedesco (2009), en ella se combinó elitismo y enciclopedismo con una construcción curricular que tomó como referencia el saber ilustrado, incorporando la enseñanza de las lenguas vivas, las Ciencias Naturales y Matemáticas y excluyendo los contextos locales-comunitarios, las referencias sociales y las articulaciones con el trabajo. Como ha señalado Gutierrez (2022), en este modelo pedagógico, el principio de selectividad privilegió el reconocimiento del mérito individual como legitimador de exclusiones educativas y se asentó en una organización del trabajo escolar, estructurado bajo una lógica individualista en relación a una identidad disciplinar específica y un orden jerárquico a respetar. El docente, de este modo, combinaba tres funciones de representación: de un orden social deseable, un ideal a construir (la promesa de progreso por medio de la educación) y de un saber legítimo.

Junto a la selectividad, otro rasgo relevante del nivel secundario ha sido la diversificación institucional de su oferta educativa. Según Puiggrós (1999), la elección de José María Torres para la Inspección de Colegios Nacionales en 1865 mostró la orientación que sería dominante entre las clases dirigentes respecto a la formación enciclopédica dirigida hacia los estudios universitarios o a la actividad política y separada del trabajo. La tensión entre orientación enciclopedista y formación práctica es constitutiva de las diferencias entre distintos modos de entender las funciones del nivel secundario, y se reflejó en el crecimiento de su oferta mediante la diversificación institucional como estrategia para atender diferentes demandas políticas e incorporar a nuevos sectores sociales. En este sentido, a la creación de los Colegios Nacionales le continuó, durante la presidencia de Pellegrini, la primera Escuela de Comercio Nacional en Capital Federal en 1895, comenzando así

[75] ECE, FFyH, UNC

un nuevo ciclo de fundaciones de escuelas de comercio: en Rosario (1895), Concordia y Bahía Blanca (1903), Tucumán (1909) y La Plata (1910). En 1897, se crea la sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio que posteriormente se convertiría en la primera escuela industrial. Según Gallart (2006), los objetivos de estas escuelas eran

(…) desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban "fábricas de empleo público", hacia carreras más útiles y promover mandos medios para la naciente industria que se consideraba sería una actividad principal en el futuro del país. (p. 16).

La diferenciación institucional junto a su lento, pero continuo proceso de masificación fue simultánea a debates sobre el principio de libertad de los sujetos, sus implicancias en los modos de organización pedagógica del nivel secundario y tuvo diferentes modos de resolución política e institucional en el tiempo. Al respecto, Schoo (2014) plantea que, en sus orígenes, la escuela secundaria movilizó una concepción liberal según la cual fueron profundamente debatidas las condiciones de libertad y elección de las y los estudiantes. Esta tensión que atraviesa los debates del nivel hasta la actualidad, se expresó en las antinomias: formación general/profesional, currículo cerrado/abierto y se encuentra en la base de algunas estrategias estatales para el nivel secundario. Entre ellas se destacan la conformación de modalidades educativas bachiller, comercial, técnica. Por el otro, la organización por ciclos de la escolaridad secundaria que emergió en 1942, durante la gestión de Guillermo Rothe. La creación de un Ciclo Común procuraba uniformar los tres primeros años de la secundaria, la elección y cambios de orientación (Colegios Nacionales, Comerciales, Normales, Industriales, etc.) por parte de estudiantes (Gallart, 2006, p. 17) y posponer la elección de orientaciones a los últimos años de escolaridad. En 1944, se crea la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje Profesional (CNOAP) y, en 1945 la Dirección General de Enseñanza Técnica. A partir de entonces, las Escuelas Industriales, además de exigir certificación de estudios primarios, se incorporan a la CNOAP con un ciclo de tres años estructurado en función de lo establecido en el Plan Rothe. Esta apuesta por articular el reconocimiento a la libertad de elección de los individuos con una diversificación en la oferta institucional que posibilitará incorporar nuevos sectores a la escolaridad secundaria y atender un nuevo modelo de desarrollo económico e industrial se sostuvo con posterioridad al golpe de Estado de 1955, cuando en 1959 se fusionaron la CNOAP y la DGET bajo la dirección de la Comisión Nacional de Educación Técnica (CONET), que agrupó a las escuelas técnicas con la denominación de Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET). De este modo, es posible sostener que la consolidación de la modalidad técnica en el nivel secundario se inscribe en su proceso de expansión y producción de nuevas (des)igualdades, caracterizado por el ingreso de nuevos sectores sociales y la elaboración de una propuesta formativa que procuró alejarse del curriculum humanista para articularse con un nuevo modelo de desarrollo económico.

El proceso de institucionalización y diversificación institucional del nivel secundario en Córdoba

En Córdoba es posible sostener como hipótesis que la diferenciación institucional es constitutiva del modo de configuración del nivel secundario durante las tres primeras décadas del siglo XX y que la expansión del acceso fue tardío con respecto al crecimiento de su oferta (cuadros n°1 y 2). En este sentido si bien se aprecia una evolución constante de la matrícula, este crece especialmente durante la década del cincuenta antes y después del golpe de Estado de 1955.

Cuadro n°1. Enseñanza Media. Distribución y Evolución de establecimientos existentes en la provincia deCórdoba clasificados por modalidad 1900-1965

	AÑO													
MODALIDAD	**1900**	**1905**	**1910**	**1915**	**1920**	**1925**	**1930**	**1935**	**1940**	**1945**	**1950**	**1955**	**1960**	**1965**
Normal	2	2	5	6	6	8	8	8	11	...	29	34	66	104
Bachillerato	1	1	1	1	4	5	4	16	14	...	18	38	53	62
Bachillerato Especializado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	.6
Comercial	-	-	-	-	1	1	1	3	3	...	6	25	63	114
Técnica Industrial	-	-	-	-	2	2	2	3	9	10	10	15	32	37
Minería	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	2
Técnica Profesional Femenina	-	-	-	-	1	2	2	3	2	...	5	13	29	22
Misión Monotécnica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	18
Orientación Práctica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	19	27
Agropecuaria	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2	1	1	1	4
Artística	1	1	1	1	1	2	2	1	1	4	4	5	9	10
Música	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	...	...
Curtiduría	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
TOTAL	**6**	**6**	**8**	**10**	**16**	**21**	**21**	**37**	**44**	**18**	**78**	**138**	**306**	**437**

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados la Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones (1968). Informe sobre Nivel Medio 1900-1966. Nivel Superior 1956-1866. Provincia de Córdoba: Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social.

Nota 1. Las referencias a establecimientos Normales informada en el anuario diferencia entre los carácter nacional, provincial y privados. Esta diferenciación adquiere relevancia si se considera que, hacia 1966, en Córdoba, 15 eran nacionales, solo 3 provinciales y 86 privados.

	AÑO													
MODALIDAD	**1900**	**1905**	**1910**	**1915**	**1920**	**1925**	**1930**	**1935**	**1940**	**1945**	**1950**	**1955**	**1960**	**1965**
Normal	143	190	289	553	838	740	1047	1417	2738	3734	5678	9752	15168	19618
Bachillerato	179	298	321	431	926	1391	1265	2546	3246	3977	4114	6766	12570	12842
Bachillerato Especializado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4110	6584
Comercial	-	-	-	263	415	375	404	787	795	1288	2248	4242	7332	14156
Técnica Industrial (a)	-	-	-	-	169	268	343	665	879	1451	2150	2161	6775	9134
Minería	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	160	324	280
Técnica Profesional Femenina (b)	-	-	-	-	369	647	570	835	851	917	1241	1995	3192	3173
Misión Monotécnica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	195	478
Orientación Práctica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	363	688	3610	6079
Agropecuaria	-	-	-	-	-	-	63	79	169	185	90	90	81	19
Artística	30	65	109	88	73	242	244	174	191	289	348	396	626	571
Música	395	427	419	396	442	421	374	499	494	876	...	...	...	...
Curtiduría	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54	6	17

TOTAL	**747**	**980**	**1138**	**1731**	**3232**	**4084**	**4310**	**7002**	**9363**	**12717**	**16262**	**26304**	**53989**	**73131**

Cuadro n°. 2. Enseñanza Media. Distribución y evolución del total de alumnos matriculados en la provincia de CÓRDOBA, clasificados por modalidad. 1900-1965

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados la Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones (1968). Informe sobre Nivel Medio 1900-1966. Nivel Superior 1956-1866. Provincia de Córdoba: Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social.

El cuadro número uno, permite apreciar que entre 1900 y 1915 la selectividad del nivel se producía por vía de los escases de oferta y su concentración en escuelas normales. Esta situación se comienza a modificar a partir de 1930 cuando su oferta disminuye del 62,5% al 38,10%. Ello se explica por el peso creciente que desde 1920, adquiere la modalidad técnica industrial y técnica profesional femenina con un 19,4 de la oferta educativa.

La década del treinta adquiere relevancia en Córdoba por la intensidad de los debates políticos y pedagógicos producidos entre sectores liberales y católicos. Foglino (2005) señala que, en ella, se debatieron 8 proyectos de ley sin que pudiera aprobarse alguno de ellos. Ante la imposibilidad de elaborar una reforma educativa por la vía legislativa, Tcach-Semprini (2019), describen el desarrollo de una estrategia que consistió en modificar y elaborar reglamentos para sostener propuestas de cambio educativo. Los datos proporcionados en el cuadro n°1 avalan dicho planteo, en especial, en lo relativo a la ampliación de la oferta educativa del nivel secundario con estabilidad en la diferenciación institucional construida hasta entonces, pues solo se crea una nueva modalidad (Agropecuaria, que se suma a las Técnicas anteriores). Entre 1930 y 1940, se pasa de 21 instituciones de nivel medio a 44. La mayor proporción de la oferta se concentra durante este período en el Bachillerato. Las Escuelas Normales crecen levemente y se triplica la cantidad de escuelas técnicas industriales. Adquiere relevancia señalar que la duplicación de la oferta se acompañó de la duplicación de la matrícula (cuadro n°2).

El período comprendido entre 1940 y 1950 caracterizado por la interrupción del proyecto político pedagógico del liberalismo radical y la irrupción del peronismo, muestra una disminución en la intensidad de la expansión de la oferta educativa que crece un 26%, (contra más de un 100% que lo había hecho en la década anterior) y la matrícula un 50%. Durante este período, la oferta educativa inicia la década con una mayor proporción de Bachilleratos, pero que la culmina con una mayor oferta de Escuelas Normales. Sin embargo, es importante señalar que entre Escuelas Normales y Bachilleratos concentran el 60% de la oferta durante toda la década. La modalidad técnica representa, en la sumatoria de sus distintas expresiones institucionales, menos del 30% de la oferta del nivel secundario, atiende a casi un cuarto de la matricula del nivel e incorpora una nueva, denominada: Orientación Práctica.

La década del cincuenta muestra otro salto en la oferta educativa de nivel secundario que crece más del 100% y, porcentualmente más incluso que en la década del treinta. En la composición interna de la oferta se aprecia la disminución abrupta de Escuelas Normales y la pérdida de peso relativo de los Bachilleratos. Si en 1950 entre ambas modalidades concentraban el 60% de la oferta, en 1960 representaban el 49% y en 1965 el 38%. Esta fuerte disminución se produjo como consecuencia del incremento en la oferta de la modalidad Comercial que pasa de 6 establecimientos a 25 en 1955, 63 en 1960 y 114 en 1966. Una cuestión relevante que surge del análisis de las tendencias educativas, es que la expansión de la oferta se sostiene incluso con posterioridad al golpe de Estado de 1955, lo que permite interrogarse sobre las articulaciones de la escolarización secundaria y el desarrollo productivo cordobés.

Características del proceso de institucionalización y diversificación institucional del nivel secundario en Córdoba

El desarrollo realizado permite sostener que en Córdoba un rasgo del proceso de institucionalización de la educación secundaria ha sido una expansión de la oferta simultánea al proceso de diferenciación institucional. Ello se tradujo en una segmentación de su oferta. En 1900 asistían poco más de 750 estudiantes y un 42% de ellos, concurría a Escuelas Normales y Bachilleratos. Con la irrupción de la modalidad técnica en 1920, se modifica el peso relativo de las distintas modalidades y en 1925 esta representaba casi el 30% de la matrícula, mientras que en Normales y Bachilleratos asistía un 50% de la población escolar. El peso de estas dos modalidades se modifica en la década del sesenta, pero no por el crecimiento de la oferta educativa en la modalidad técnica, sino que lo hace por el crecimiento de la modalidad comercial que se mantiene estable en su proporción desde la década del veinte, hasta 1955, cuando pasa de 6 escuelas a 25, para aumentar a 63 e 1960 y alcanzar los 114 en 1965.

Otro aspecto relevante radica en que los dos momentos de mayor crecimiento de la oferta educativa se producen en la década del treinta y la década del cincuenta. La mayor proporción de estudiantes asistía a Escuelas Normales, luego al Bachillerato y a Escuelas Comerciales. En un cuarto lugar se ubicaba la modalidad técnica en sus diferentes ofertas institucionales. De este modo, es posible apreciar que la estabilización de la oferta institucional se produjo de modo simultáneo a una profunda segmentación de los públicos estudiantiles. Complementariamente debe señalarse que, según datos desagregados, correspondientes a 1966, en las diferentes modalidades educativas del nivel secundario de un total de 337 establecimientos secundarios, 56 eran nacionales, 21 eran provinciales y 260 privados. Es decir, la selectividad operaba no solo por las dificultades de acceso por parte de estudiantes a la escolaridad secundaria, sino también, y fundamentalmente, por la escasez de oferta pública. En este marco, es posible sostener como hipótesis que la segmentación de la oferta educativa secundaria y el direccionamiento de las trayectorias estudiantiles fue funcional a reforzar desigualdades sociales ancladas en las posiciones de origen de sus estudiantes y que ello se cristalizo en circuitos diferenciados de escolarización, con currículums y condiciones de aprendizaje asociados a los sectores que asistían a ellos. En este sentido, la institucionalización y expansión del nivel secundario en Córdoba parece haber crecido en cobertura de modo paralelo a la producción de nuevas desigualdades asociadas a ofertas educativas diferenciadas según sectores sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones (1968). *Informe sobre Nivel Medio 1900-1966*. Nivel Superior 1956-1866. Provincia de Córdoba: Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social.

Dussel, I. (1997). La hegemonía del currículum humanista (Capítulo I); El normalismo en la escuela media (capítulo II). En *Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires: Ed. CBC-UBA. FLACSO.

Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos. , Buenos Aires, Argentina. Troquel.

Foglino, A.M. (2005). Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años 30. Roitenburd, S.N. y Foglino, A.M. (compiladoras). Serie *Investigación en Historia de la Educación Argentina 1. Tradiciones Pedagógicas en Córdoba*. *Educación e imaginarios reformistas.* Editorial Brujas.

Gallart, M. (2006). *La educación técnico industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo, Uruguay: OIT/Cinterfor.

Gutiérrez, G.M. (2022). La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI). *Itinerarios Educativos* (16), e0022. Disponible en: https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0022

Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (Coord). (2005). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana*. Niño y Dávila editores.
Tcach, C. y Semprinini, R. (2019). Laicismo y clericalismo en Córdoba: la batalla por la educación (1923- 1945). *ESTUDIOS, N° 42*.
Tedesco J.C. (2015). Conclusiones: Política Educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados. En *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI editores.

Justa Josefa Gómez de Belfiore: apuntes sobre la fundación del primer Kindergarten en la Provincia de Tucumán (1897-1915)

Dra. Lucía Inés Vidal Sanz [76]

El presente trabajo busca visibilizar una experiencia particular de escolarización que se llevó a cabo en la provincia de Tucumán entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Dicha experiencia, señera en la realidad escolar de esta provincia, prácticamente no fue explorada. Me refiero específicamente al arribo de la pedagogía froebeliana a nuestra provincia a través de la fundación del primer kindergarten en San Miguel de Tucumán, lo que sucedió el 22 de Julio de 1897. Esta creación fue solicitada por el gobernador de la provincia de Tucumán Lucas Córdoba y su ministro de Hacienda e Instrucción Pública Dr. León de Soldatti quienes confiaron esta tarea a la kindergarterina educada en la Escuela Normal de Paraná, Justa Josefa Gómez de Belfiore.

Esta problemática que implica la llegada de una institución novedosa al paisaje escolar de la provincia a su vez articula varias cuestiones de importancia. Una de ellas se refiere a profundizar en la historia de las infancias, específicamente en Tucumán, desafío sobre el que se está incursionando desde hace poco tiempo. Si bien es posible registrar estudios más puntuales sobre la infancia desde la modernidad, la historiografía sobre la niñez ha sido abordada sistemáticamente recién a partir de los años sesenta, sin embargo poco se ha construido respecto de la sociedad tucumana. La elaboración y difusión de saberes históricos en torno a la infancia y específicamente referidos a la problemática de su educación fueron sistemáticamente subvaluadas o excluídas de las redes institucionales de producción, organización y circulación de los saberes por mucho tiempo, esta situación varió hace relativamente poco tiempo. (Zapiola, 2021) Además, los historiadores tienen una deuda pendiente, sobre todo respecto a las huellas de todos aquellos actores que, en general, han sido considerados sectores sociales marginales en el pasado. El presente trabajo intenta saldar en parte esta deuda y aborda estas cuestiones, a modo de resistencia, de recuperar los olvidos y de dar otra lectura a lo que acontece en esta realidad tucumana; pretende analizar también la historicidad constitutiva de estas prácticas educativas específicas. En función de ello se reconstruye la proyección que tuvo el pensamiento del educacionista alemán Friederich Fröebel en la realidad educativa de Tucumán en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX a través de la fundación del primer kindergarten en la provincia. Destacando, entre otras cuestiones, las transformaciones que produjo en el significado y la posición de la infancia en este contexto

La historia sobre la fundación de los kindergarten en nuestro país fue estudiada en los últimos tiempos y existen investigaciones realizadas sobre la instalación de los Jardines de Infantes en distintos lugares del país (Taurasi, 2020; Blotta, 2020; Ramos, 2021) sin embargo, como señalé, prácticamente no se abordó esta cuestión para la provincia de Tucumán, siendo una experiencia singular y de importantes efectos en la sociedad tucumana. (Vidal Sanz, 2002) En este sentido creo que esta investigación implicaría un aporte a fin de completar la poliédrica imagen en construcción de la realidad de los inicios del Nivel Inicial en nuestro país.

Respecto de las fuentes utilizadas para llegar a cabo esta investigación, es importante realizar una aclaración. Uno de los obstáculos existentes más complicados de subsanar para analizar este caso es la poca existencia de fuentes de primera mano y la dificultad para ubicar las existentes. Los archivos referidos a cuestiones educativas en Tucumán no están ordenados en su mayoría y hay muy poco digitalizado, realidad que complica las investigaciones. Sin embargo se produjo un importante giro en mi tarea de investigación cuando pude contactarme, luego de una búsqueda

[76] INHILEP (Instituto de Investigaciones Históricas Ramón Leoni Pinto) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

importante, con la nieta de Justa Josefa Gómez de Belfiore, una de las tres primeras maestras normales y profesoras en kindergarten de nuestro país y de Latinoamérica. Por circunstancias personales Justa Josefa Gómez de Belfiore, ya experimentada kindergarterina, trasladó su residencia a Tucumán y aquí, a pedido del jefe de gobierno tucumano, Lucas Córdoba, quien desarrolló una obra progresista en materia educativa, procedió a fundar el primer Jardín de la Infancia, de lineamientos froebelianos. La nieta de Justa Gómez de Belfiore puso a mi disposición el Archivo familiar y en el pude encontrar documentación de primera mano inédita, clave para la comprensión del desarrollo y fundamentos de esta singular experiencia escolar.

La presente investigación corresponde a un segundo momento de indagación sobre esta problemática objeto de estudio. Hace varios años elaboré una investigación inicial con las limitadas fuentes que logré recopilar y analizar sobre esta problemática, más no pude continuar pues muchos interrogantes quedaron abiertos y con imposibilidad de resolverlos por falta de fuentes primarias. Más el acceso a este archivo particular que me posibilitó la Sra. Silvia Belfiore de Sanz, nieta de Doña Justa Josefa Gómez de Belfiore, que contiene una historia muy completa de su familia, me permitió iluminar y reinterpretar cuestiones centrales sobre esta temática que prácticamente había dejado en suspenso. Estas originales fuentes arrojaron nueva luz sobre la problemática en análisis y posibilitaron una mirada más completa, integral y profunda del problema; permitieron la escritura de este artículo sobre la creación del primer jardín de Infantes en Tucumán y todas las vicisitudes que rodearon a este proyecto.

Además de estas fuentes de primera mano busqué y seleccioné otras, también de este tipo, en otros repositorios documentales, ellos fueron el Archivo Histórico de la Provincia de Tucumán y el Archivo del Consejo de Educación de la Provincia de Tucumán. También trabajé con fuentes de segunda mano aunque, como indiqué anteriormente es un tema casi inexplorado (Biografías tucumanas, 2010; Carlos Páez de la Torre, 1997; Capalbo, Beatriz y Larisgoitia de González Canda, Matilde, 1981; Vidal Sanz, 2002)

Para completar el universo de fuentes necesarias para llevar a cabo esta investigación procedí a la construcción de fuentes orales, mediante la metodología de la historia oral. Realicé entrevistas a la mencionada nieta de Doña Justa, Sra. Silvia Belfiore de Sanz y a otras especialistas en el Nivel Inicial en Tucumán.; entre ellas entrevisté a Mery Stein de Ardiles, una referente de Tucumán. Es importante señalar que trabajo en esta investigación con entrevistas que realicé hace bastante tiempo, principalmente a Mery Stein, pues es un tema que siempre despertó mi interés y fueron insumo de mi investigación primera sobre esta cuestión. Es importante señalar que esta investigación se construyó con una caudal mayor de fuentes primarias que de bibliografía.

Los objetivos perseguidos con la elaboración de esta investigación son varios, pues la misma presenta una complejidad importante. En primer lugar exploré acerca de la realidad educativa que tenía el país al hacer su anclaje la filosofía de Friederich Fröebel en la Escuela Normal de Paraná, cuestión que articulaba directamente con el proyecto sarmientino de incorporar educadores norteamericanos para mejorar la educación pública. Sarmiento creía que la implantación pedagógica promovida por estas maestras provocaría la constitución de nuevos sujetos sociales y políticos capaces de transformar estilos de vida y costumbres. Profundo admirador de la política de los Estados Unidos, entró en contacto con Horace Mann y las hermanas Elizabeth y Mary Peabody, fuertes impulsores de las ideas froebelianas en Norteamérica; ellos lo convencerían de desarrollar en nuestro país los Kindergarten o jardines de la infancia. (Pérez Campos, 2016; Ponce, 2017; Rodriguez y Petitti, 2021)

A tono con estas ideas arribaron a nuestro país setenta y tres maestros norteamericanos (70 mujeres y 3 varones), entre ellos la educadora Sara Emily Chamberlain de Eccleston, quien arribó a Paraná. Era una kindergartiana formada en la escuela de Ruth Burris, Filadelfia, según las orientaciones del alemán Friedrich Fröebel. Sara Eccleston fue una especialista y comprometida difusora de estos lineamientos por lo que se vinculó fuertemente con la Escuela Normal de Paraná entre 1883 y 1897.

José María Torres, director de esta Escuela en Paraná recibió a Sara Eccleston y entabló con ella una fructífera relación profesional. Juntos apostaron por una nueva forma de entender la niñez y la educación de los párvulos. El 4 de agosto de 1884 inauguraron el primer Kindergarten del país en la Escuela Normal de Paraná, lo que abrió los derroteros de esta original institución en nuestro país que permitiría atender sistemáticamente las necesidades educativas de los niños más pequeños.

En este contexto, analizamos los orígenes de Justa Josefa Gómez y el derrotero de su formación en la Escuela Normal de Panamá hasta que se recibió de maestra normal. En 1884 Sara Eccleston fundó el Curso de Profesorado en Kindergarten en la misma Escuela Normal de Paraná. Justa Gómez, que acababa de finalizar sus estudios de magisterio, se inscribió en él, formando parte de la primera cohorte de aspirantes al título de Profesoras en Kindergarten. La primera promoción de kindergarterinas de Argentina y Latinoamérica egresó en 1888 y estuvo formada por tres maestras entrerrianas: Justa Gómez, María Errazquín y Macedonia Amavet. Luego de graduarse se desempeñó como maestra en la Escuela Normal de Paraná entre 1889 y 1893. Reemplazó varias veces a Sara Eccleston a propuesta del Director Torres. Si bien esta destacada educacionista norteamericana estuvo vinculada con la Escuela Normal entre 1883 y 1897, no permaneció en la institución de manera estable. Viajes a EEUU, a Buenos Aires, la fundación de Jardines de infantes en Mendoza y Concepción del Uruguay, las inspecciones que debía llevar a cabo en otras provincias reclamaron su presencia y la alejaron de la Escuela de Paraná, por lo que en varias ocasiones Justa procedió a reemplazarla. (Biografías Tucumanas, 2010)

A continuación analizamos las circunstancias de la vida de "Doña Justa" que la llevaron a dejar su prometedora carrera en Entre Ríos e instalar su residencia definitiva en Tucumán; y cómo su presencia movilizó el proyecto de generar en esa provincia un kindergarten. Pues el progresista gobernador de Tucumán Lucas Córdoba, durante su primer mandato, 1895-1898, decidió fundar un Kindergarten en San Miguel de Tucumán. Aunque durante su gobierno la situación económica de la provincia se complicó con la primera crisis de superproducción que vivió el complejo agroindustrial azucarero, el más fuerte de la provincia, este brindó un importante impulso a la educación. (Vidal Sanz, 2009) Así, aprovechando la presencia de Justa Josefa Gómez de Belfiore en la provincia la convocó para que organizara y dirigiera un Jardín de Infantes. "Doña Justa", como la llamaban, dejaría una huella pionera en la educación inicial en nuestra provincia. El 22 de Julio de 1897 se creó este Kindergarten, el primer Jardín de Infantes oficial de la provincia y de la región. Al igual que en el caso de Paraná, este funcionaba en la Escuela Normal "Juan Bautista Alberdi" de Tucumán. Justa Gómez fue su primera directora.

Otra búsqueda de este trabajo es comprender las características de esta novel institución en la provincia y los avatares que vivió bajo la dirección de Doña Justa, quien lo condujo dieciséis años de los dieciocho que tuvo de existencia. El Jardín de Infantes fue organizado respetando estrictamente los lineamientos de los jardines froebelianos. Los útiles y demás elementos necesarios para su funcionamiento fueron entregados por el Consejo de Educación de la Provincia ya que dicho establecimiento fue sostenido por el Tesoro Tucumano. Justa Josefa Gómez de Belfiore, primera difusora de la pedagogía froebeliana en Tucumán, trabajó intensamente por su impulso, dictó conferencias sobre la misma, dio lecciones de trabajo manual a maestras de las escuelas públicas y organizó concursos sobre trabajos froebelianos. En 1899, desde Tucumán, se convirtió en socia corresponsal de la Sociedad Internacional de Kindergarten de Estados Unidos.(Páez de la Torre, 1997)

Si bien el esfuerzo realizado por Justa Josefa Gómez de Belfiore para sostener el kindergarten fue importante, desde el primer momento sufrió críticas, como el resto de los Jardines de Infantes del país. En este Jardín, como en los del resto del país, se trató de deslindar la función asistencial (de caridad) respecto de la pedagógica. A estas instituciones asistieron los niños de las clases pudientes y esto, además de la singularidad de la propuesta que sostenían, generó críticas. Fue una "institución poco comprendida" en sus inicios. (Ponce, 2017) Si bien hubo voces a favor de los jardines de

infantes, también existieron las que los cuestionaron y desacreditaron por su carga de misticismo, sus didácticas, pues construía otra manera de relación pedagógica con los infantes. También fue cuestionado por la figura de la mujer que sostenía y por el rol del estado en estas trayectorias educativas.

En el caso de Tucumán si bien se apreciaban loas a esta institución dirigida por "Doña Justa", también se escuchaban críticas. "Gasto inútil" señalaban algunos legisladores tucumanos y también a nivel nacional sobre los Jardines de Infantes de otras provincias. La Legislatura tucumana polemizó casi desde los inicios sobre la existencia de esta institución y amenazaba con la posibilidad de cerrarla debido a cuestiones presupuestarias. Veían a los kindergarten como establecimientos elitistas y experimentales. En el fondo se disputaba la responsabilidad del Estado frente a la educación de la primera infancia, por lo que no fue sencillo. (Cordeiro y Viale, 1897 a 1900)

Luego de sostener, contra múltiples inconvenientes, durante dieciséis años la dirección de este kindergarten en Tucumán Doña Justa renunció a la Dirección de la Escuela Normal y a la del Jardín de Infantes en marzo de 1913 y se retiró definitivamente del ejercicio de la docencia. En marzo de 1915 se suprimió el kindergarten en Tucumán.1

Con Justa Gómez y a través de la fundación del primer kidergarten arribó el froebelianismo a Tucumán. Esto posibilitó la emergencia de una tendencia en gestación referida a los procesos de constitución de la niñez como sujetos de la trama histórica. Las infancias valorizadas por esta pedagogía comenzaban a inscribirse con más claridad en el orden de las formaciones sociales.

Si bien este primer Jardín de Infantes terminó cerrando las puestas debido a los problemas que lo aquejaban, principalmente presupuestarios aunque no solo de este tipo, permitió la instalación de un nuevo paradigma respecto de la educación sistemática de los párvulos en la sociedad tucumana, abrió camino fortaleciendo el rol de las mujeres en el magisterio por ellos requerido, permitió el anclaje de las ideas fröebelianas en nuestro medio y articuló la historia de la Escuela Normal de Paraná con la de nuestra provincia a través de accionar de la educadora Justa Josefa Gómez de Belfiore, entre otros efectos.

Bibliografía

Capalbo, Beatriz; Larisgoitia de González Canda, Matilde (1981) La mujer en la educación pre-escolar argentina. Bs As: Latina

Carli, Sandra (2005) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Madrid: Miño y Dávila.

Pérez Campos, Ana Bella (2016) Escuela Normal de Paraná. Construcciones discursivas de la nacionalidad argentina. Paraná: Ediciones UADER

Ponce, Rosana Elizabet (2017) "Los Derroteros del Jardín de Infantes: contra viento y marea (1870-1944)". En Simon, Noemí Alicia; Ponce, Rosana Elizabet; Encabo, Ana

Matilde (Comp.) (2017) Apuntes de historia y política del Nivel Inicial. EdUNLu, Universidad Nacional de Luján.

Ramos, Laura (2021) Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX. Buenos Aires: Lumen

Rodríguez, Laura Graciela; Petitti, Eva Mara (2021) "Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)". TeseoPress

Vidal Sanz, Lucía (2002) "Infancia y educación: la pedagogía froebeliana y su proyección en Tucumán". En Actas Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

Fuentes

Archivo particular Sra. Silvia Belfiore de Sanz (nieta de Justa Gómez de Belfiore)/ Archivo Histórico de la Provincia de Tucumán/ Archivo Consejo General de Educación de Tucumán/ Cordeiro, Ramón, Viale, Carlos Compilación Ordenada de Leyes, Decretos y Mensajes del período Constitucional de la Provincia de Tucumán que comienza en 1852. Tucumán, Imprenta de la

Penitenciaría/Cuadernos de Justa Josefa Gómez de Belfiore/ Diario El Orden, Tucumán/ El Diario, Paraná

Escuelas, prácticas y territorios rurales pampeanos

Lisandro David Hormaeche[77]
Carmen Elisa Carripi[78]

Palabras clave: prácticas educativas; primer peronismo; educación rural; territorios nacionales

Contenido

En esta ponencia se indagan algunos aspectos de la cotidianeidad escolar durante el primer peronismo en al Territorio Nacional de La Pampa Central, específicamente, y de forma exploratoria, se centra la mirada en la vida cotidiana escolar rural en las voces de maestras y alumnos/as que trabajaron y asistieron a establecimientos educativos rurales.

En primer término, presentamos una breve caracterización del contexto histórico del peronismo, para hacer referencia luego al análisis de entrevistas de maestras y alumnos/as como así también a cuadernos de clases de ese período. Este trabajo exploratorio intenta ser una reflexión sobre la búsqueda de marcas de resistencia o adhesión a la ideología de ese momento histórico en la cultura escolar y prácticas educativas.

Para el análisis hemos recurrido a testimonios orales de 8 (ocho) maestras y 5 (cinco) alumnos/as y a cuatro cuadernos de clase de ese período. Las maestras entrevistadas se desempeñaron en escuelas nacionales, entre los años 1949 y 1951 en localidades (Conhello, Miguel Cané, Rucanello) y parajes (Chapalcó, Colonia Santa María) rurales. Comenzaron su trayectoria docente luego de la obtención del título de Maestra Normal Nacional. Este dato es relevante porque atraviesa los testimonios desde las expresiones emocionales y conforman un modo de ejercer la profesión a la vez que implica una elección de vida. Se constituye en el desafío de educar siguiendo los postulados de su formación docente normalista a los que aluden recurrentemente. Seis de ellas fueron egresados de la Escuela Normal de Santa Rosa y dos en la Escuela Normal Nº 1 de Capital Federal.

Por otro lado, los alumnos/as entrevistados asistieron a escuelas nacionales, entre los años 1949 y 1952; sus edades oscilaban entre 8 y 10 años. Sus padres eran empleados rurales y /o ferroviarios y pequeños comerciantes. Todos/as accedieron con agrado a las entrevistas mostrando un marcado interés en referirse por un lado a su escolaridad en tanto modelo de educación y por otro, a sus maestras como una amalgama de exigencia, entrega y afecto. Esto hace que los recuerdos estén especialmente marcados por la nostalgia.

Planteamos como hipótesis inicial que la vida escolar no fue modificada enteramente durante el peronismo en el Territorio Nacional de La Pampa Central ya que las tensiones entre discursos y prácticas docentes en el campo educativo no se visibilizan de manera tan clara.

En general, es posible afirmar que el peronismo utilizó a la escuela con fines políticos en tanto responsabilizó a la misma para lograr consensos. En este sentido, la llegada del Perón al poder, reconfiguró las divisiones sociales y en cierta medida visibilizó a algunos grupos subalternos (Fiorucci, 2012). Con relación al ámbito educacional, superó las controversias y debates sobre métodos, saberes prácticos y saberes teóricos, escuela tradicional y escuela nueva, positivismo y espiritualismo; laicidad y religiosidad, entre otras, con una nueva propuesta educativa.

En primer lugar, retoma el discurso de la Instrucción Pública (para todos los postergados) con influencia del espiritualismo (educación integral) refiriéndose con ello a la formación intelectual, física y moral de los alumnos. La formación intelectual es considerada instrucción pública en la que

[77] Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Argentina. Correo electrónico: lisandrohormaeche@gmail.com
[78] Universidad Nacional de La Pampa, General Pico, Argentina. Correo electrónico: carmencarripi@yahoo.com.ar

incorporan contenidos de la historia nacional, regional y religiosos en lo que se plasma la orientación nacionalista. La Educación Física, ocupaba un lugar preponderante en la educación de los niños; tenía como base el higienismo para lo cual los Campeonatos Infantiles Evita representaron el derecho de los niños al juego y al deporte. A la vez que facilitaron la confección de las libretas sanitarias permitiendo el control de la salud y de vacunación de los miles de escolares participantes.

Los lineamientos de la política con mención de acciones y concreciones están claramente explicitados, casi de modo didáctico en la Nación Argentina, Justa, Libre y Soberana.

La orientación nacionalista llegaba a las escuelas a través de los programas de estudios, de los materiales de lecturas, y a través de prácticas y símbolos como cantar la marcha peronista, exhibir los retratos de Eva y Perón en las aulas junto a los próceres míticos o luego de la muerte de Eva, la obligatoriedad del minuto de silencio y la portación del luto a través de crespón negro.

Eva Perón desde su Fundación centraba la atención en los niños desprotegidos - "cabecitas negras" "descamisaditos" - privilegiando la acción social por sobre la pedagógica. La infancia es valorada en dos sentidos, por un lado, como oportunidad de redención de su situación de desprotegido y, por otro lado, un sentido político, porque ese niño sería el ciudadano leal peronista.

La premisa de esta labor era asistir a los desprotegidos, madres solas, ancianos y niños. Financiaba proyectos de hospitales, viviendas con aportes del estado y de empresas privadas. Las máquinas de coser que entregaba a las mujeres fueron una bandera. Promueve para las mujeres, el derecho al voto. Un elemento novedoso fue el reparto de juguetes de manos de Perón y Evita ya sea en la Residencia presidencial, en los discursos y en las prácticas asistenciales siempre promocionados por el aparato oficial de propaganda, se escuchaba: que "eran juguetes para los niños felices de la nueva argentina" triciclos, muñecas, bicicletas, instrumentos musicales se repartían en las fiestas de Navidad, de Reyes y en el Día del Niño. "Los niños no conocen la miseria y están familiarizados con una alegría de vivir". La centralidad de la política asistencialista del peronismo, en especial Eva Perón fueron los niños. Sandra Carli dice que la memoria de esos niños se manifiesta "emotiva y mitificada" (2002, p. 62) y que esos recuerdos de la infancia están presentes por experiencia directa, por la transmisión o por ausencia. En los relatos de los/as alumnos/as se oye: "recuerdo con alegría cuando recibí mi bicicleta que me regalo Evita"," fuimos con mi abuelo al Correo y ahí me dieron una muñeca con el pelo largo".

El sistema escolar en el Territorio tuvo su base legislativa en la Ley 1420, según los estudios realizados por Billorou y Sánchez (2011, p. 115) el proceso educativo se "realizó con grandes esfuerzos en un contexto en que la organización política y social existente no podía satisfacer las necesidades requeridas para sus habitantes"; los relatos de las maestras dan cuenta de las carencias edilicias (construcciones de chorizo o galpones cedidos) y de comunicaciones (caminos de tierra y médanos). Describen las escuelas como "habitaciones grandes" y señalan a los "caminos intransitables". Manifiestan que con la construcción de escuelas en los centros poblados "van pidiendo traslado".

Por los años 1930, en un contexto de escasa oferta en términos de creación de escuelas y presupuesto exiguo; fue en paulatino aumento hacia los años 40 y 50 marcando una lenta recuperación social y económica que indicaría el camino hacia la provincialización: aun así, persistía el analfabetismo y la población rural quedaba relegada. Los relatos dibujan un escenario de territorio inhóspito y soledad. Situación que les permitía "hacer el propio curriculum" y superar inseguridades y miedos.

En los testimonios, sobre la enseñanza de contenidos, se observan expresiones como: "en el aula, yo sabía qué enseñaba y qué hacía, el director pocas veces se animaba a decirme lo que tenía que hacer". Pareciera que la selección era personal, "yo aprendí mucho de los chicos del monte; las clases de Ciencias Naturales las dictaban ellos porque me enseñaban sobre pájaros y otros animales", y que el curriculum lo marcaban los niños y su espacio. Este testimonio resulta

particularmente interesante por la interacción entre contenido, medio ambiente y alumno – maestra, en tanto construcción propia de la cultura escolar de ese momento histórico.
La acción comunitaria que desarrollaban estaba direccionada a los "niños necesitados" (expresión de testimonial): "sabíamos quiénes eran y los visitábamos en sus casas, luego del horario escolar"; "yo sabía que eran muchos hermanitos entonces les llevaba ropa del ropero"; "Yo hice un curso de enfermería así les ponía las vacunas (…) si tenían fiebre, se quedaban en la escuela. Es más, yo en Buenos Aires hice un curso de Peluquería y les cortaba el cabello a mis alumnos y a veces a sus padres".
Advertimos un compromiso personal y profesional sobre sus alumnos pero no ligado al modelo asistencialista peronista: "no permitíamos que los niños dejen de ir a las escuelas"; "después de clases sabíamos ir a las casas de los chicos que no iban a clase", "la mayoría faltaba porque ayudaba a sus padres en las tareas del campo", "algunos chicos faltaban cuando estaban enfermos" "nosotras les llevábamos los deberes para que no se atrasen" , son algunas de la expresiones que se reiteran en las entrevistas a las maestras. Queda claro el mandato normalista respecto de la enseñanza por sobre todo en estas expresiones.
Una idea que hemos bosquejado luego del análisis de los testimonios es que no se comentaban las posturas políticas y en todo caso, señalan: "el director era peronista pero nunca nos obligaba a enseñar sobre Perón".
En términos generales, a partir de 1950 la 'doctrina' se convirtió en una cuestión integral del imaginario político peronista. El mismo Perón, en varias oportunidades, resaltó que los maestros tenían delegada la responsabilidad de inculcar la doctrina peronista en los niños de la Nueva Argentina (Plotkin, 2007). Si consideramos el reemplazo de Ivanissevich por Méndez San Martín al frente del Ministerio de Educación, es importante explicitar que la adhesión a la causa –y a la doctrina peronista– fue un cambio importante para los maestros, fundamentalmente por la profundización de "la 'peronización' lisa y llana de los libros" y el "conflicto que se suscitaría con la Iglesia Católica" (Plotkin, 2007, p. 170).
Es menester también aquí dejar claro que, teóricamente, esta situación de adoctrinamiento otorgada a la escuela y a quienes ejercían la función de adoctrinar propuesta por Plotkin, es cuestionada por otras posturas como la de Somoza Rodríguez (2006), quien indica que una concepción de la escuela como agencia de adoctrinamiento es una descripción parcial para poder explicar la "compleja red de procesos en la que estaban implicados la formación de nuevos habitus, es decir, de constitución primaria de sujetos sociales" (Somoza Rodríguez, 2006, p. 31). En tal sentido, la idea de adhesión a la causa, en nuestro caso, por parte de maestros, tendría un peso relativo si consideramos que, más allá de la 'manipulación', es necesario precisar que existió una relación de liderazgo vinculada a "las relaciones generales de dominación presentes en una determinada sociedad y tiempo histórico" (Somoza Rodríguez, 2006, p.33).
Siguiendo en esta línea de análisis, por ejemplo, del grupo de maestras entrevistadas, se escucharon relatos en los que daban muestras de participación de las reuniones para la organización del gremio docente (que se realizaban en la ciudad de Santa Rosa) pero cuando consideraron que "se politizaron" dejaron de frecuentarlas.
Sobre el uso e historicidad del cuaderno investigó Silvina Gvirtz (1999). Los cuadernos de clases, (legado de la Escuela Nueva) para nuestra exposición fueron considerados como privilegiados registros de clases que dieron cuenta de las actividades y contenidos de los años estudiados. Gvirtz en su investigación sobre los cuadernos de clases señala una ruptura en el uso de los mismos durante el peronismo. Los maestros rechazaban la imposición de ciertas actividades porque consideraban una intromisión en su quehacer escolar.
El cuaderno como dispositivo pedagógico deja constancia de lo hecho en clase por el alumno ya que solo cada uno escribe en su cuaderno y como dispositivo de control está al alcance del docente para

evaluar los aprendizajes y también facilita el trabajo del director para control del cumplimiento del maestro con el curriculum prescripto.

A continuación, extractamos relatos de los alumnos entrevistados: “el cuaderno era muy cuidado, la señorita nos decía que teníamos que cuidarlos y ser prolijos”; “los cuidábamos, tenían el cuaderno único. La maestra me decía que tenía que mejora la letra y me felicitaba porque dibujaba muy bien”, “me acuerdo que nos decía que teníamos que usar poco la goma de borrar”; “las actividades más comunes eran cálculos, copia del pizarrón, el resumen y también las redacciones”. La escolarización como mandato docente se concreta estratégicamente, en actividades de “Caligrafía: ¡me gusta estudiar mucho en la escuela!; “a la escuela voy contento.”

Hasta que el Nacionalismo Católico perdió terreno en el segundo gobierno peronista, se lee en los cuadernos: “Clase de lengua: importancia del catecismo. Ejercicios de redacción: Jesucristo creó el universo. Jesucristo murió en la cruz.” “Caligrafía: Hay que amar mucho a la santa virgen” “El hombre es sin duda el ser superior de la creación, la obra más perfecta de Dios.

Este breve recorrido pretendió visibilizar tensiones entre discursos y prácticas docentes en el campo educativo en el territorio nacional durante el primer peronismo. Pareciera que la vida escolar no fue modificada enteramente durante el peronismo. Los procesos se dieron con matices propios a veces por la distancia espacial e ideológicamente de las políticas estatales. Hablamos de matices porque no advertimos posturas extremas “a favor” o “en contra”. Posiblemente una aparente neutralidad y la geografía del entonces Territorio Nacional de La Pampa pudieron haber ayudado a que estas tensiones no fueran extremas.

Hemos analizado, que “haceres y quehaceres” de maestras se tensionaron entre políticas educativas y certezas profesionales. Los niños deben ser escolarizados, el sentido de “ser niño” viene de la mano de la escuela. Abundan imágenes y discursos construidos en las entrevistas que dan cuenta de la tutela en la que estaba bañada la infancia.

La formación docente había dotado a los maestros de certezas metodológicas que resultaban satisfactorias por ello dejaban en manos de directores. Los relatos de las maestras dan cuenta de una práctica asistencialista casi cotidiana por las acciones comunitarias en la enumeración de acciones ya referidas como visitas a los hogares, reparto de útiles escolares, confección y distribución de ropa y calzado del ropero escolar, higiene y corte de cabellos a los niños y eventualmente a los padres. La atención y la acción estaban puestas en los niños necesitados.

Sobre lecturas partidarias ostentaron haber podido negarse al igual que a dictar clases de religión. Los relatos de los alumnos, recuerdan que La razón de mi Vida estaba en sus casas y no recuerdan haberla leído en la escuela.

En este colectivo docente, hubo quienes en palabras de Adriana Puiggrós vieron “fracturas de identidad” y transformaron su labor de enseñantes en compromiso social más lejos de los límites edilicios de las escuelas. Participaron de organizaciones sociales, pero “luego del horario de clases”; la militancia, claro está, no la moldearon en la escuela.

Finalmente, podríamos decir que, frente a contextos de conflictividad del gobierno peronista con el magisterio, en el Territorio de La Pampa Central el escenario era incomparable con el de los centros poblados. A eso se suma un modelo educativo en espacios adversos desde lo poblacional, lo económico y lo social. Por otro lado, la población escolar, incluidos los docentes (en su mayoría novatos) y directivos eran numéricamente insignificantes en el contexto nacional, lo cual permite proyectar nuevas oportunidades de reflexión en el marco de las problemáticas históricas de la región.

Referencias

Billorou, M. J. y L. Sánchez “La Pampa: los caminos de la educación” en Lluch, A. y Di Liscia, M. S. (eds) (2011) *Historia de La Pampa II. Sociedad, política y economía de la crisis del treinta al inicio de un nuevo siglo*. Editorial UNLPam.

Carli, S. (2002) *Niñez, Pedagogía y Política*. Miño y Dávila.

Fiorucci, F. El campo escolar bajo el peronismo (1946-1955) *Revista Historia de la Educación Altinoamericana,* Vo. 14, Nº 18, Enero-Junio 2012.

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

Plotkin, M. (2007) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. EDUNTREF.

Somoza Rodríguez, M. (2006) Educación y política en Argentina (1946-1955). Miño & Dávila Editores.

Acerca de las perspectivas y escalas de análisis en la historia de la educación: Experiencias e instituciones de educación para la primera infancia en el Alto valle rionegrino

About the perspectives and scales of analysis in the history of education: Experiences and institutions in early childhood education in the Upper Valley of Rio Negro.

Glenda Miralles[79]
Luciana Betancur[80]
Emmanuel Stefanelli[81]

Palabras clave: Infancia-Río Negro-Historia de la Educación-Experiencias

Introducción

La experiencia del equipo de investigación de historia de la educación de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) en relación a los estudios desarrollados en la Patagonia norte, más precisamente en la provincia de Río Negro, dan cuenta fundamentalmente de la conformación del Nivel Primario y Secundario, contemplando diferentes temáticas y enfoques entre los cuales se incluyó la indagación de libros de textos, prensa escrita pedagógica y gremial en el período territoriano y provincial.

El trabajo realizado en la cátedra de Historia de la Educación para el profesorado en Nivel Inicial de la FaCE y la participación en diversos eventos académicos y reuniones científicas[82], oficiaron como punto de referencia para recuperar debates y perspectivas hasta entonces postergadas en la producción de la historiografía educativa regional.

Al mismo tiempo, el diálogo con otras disciplinas -la pedagogía y la política educativa- y la territorialidad centrada en el Alto Valle de Río Negro nos plantea como propósito general de la investigación el análisis de la configuración del Nivel Inicial, las experiencias, las instituciones y los sujetos en el Alto Valle de Río Negro desde la provincialización hasta las primeras décadas del Siglo XXI. En esta dirección, interesa indagar sus regulaciones, las discusiones y las posiciones en disputa en un nivel que lleva el sello de tensionar funciones que van desde la puericultura hasta la educación específica de la primera infancia.

Una línea que se impone, o al menos que no se puede ignorar, es el estudio de la diferencia entre instituciones educativas e instituciones de cuidado. Esta disputa navega siempre entre aguas que adeudan el cumplimiento de derechos, como es el derecho a la educación, el derecho a la salud y a un crecimiento pleno. Es aquí donde la discusión es atravesada por políticas sociales, de desarrollo social y por acciones que trascienden o eluden el ámbito educacional para instalarse en el campo de la política social y su territorio de implementación.

[79] FaCE-UNCo -IPEHCS, Cipolletti, Argentina. Correo electrónico: glendamiralles2020@gmail.com
[80] FaCE - UNCo, Cipolletti, Argentina. Correo electrónico: lucianabetancur@gmail.com
[81] IPEHCS- CONICET- FaCE -UNCo, Neuquén, Argentina. Correo electrónico: emanuelstefanelli@gmail.com

[82] Solo por nombrar uno de ellos, "Miradas Latinoamericanas a la Educación Inicial. Del Sueño de Juana Manso a la escuela infantil del siglo XXI" (2020) organizada por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y la Red Latinoamericana en Historia de la Educación Inicial (REPHI). Asimismo, la participación como equipo docente de la Diplomatura "Infancias y oficios docentes: Educación Inicial en la contemporaneidad" organizada por el gremio docente provincial UnTER y la FaCE-UNCo.

En este sentido y a los fines de la siguiente presentación, se procura volver la mirada sobre las intersecciones entre las escalas de análisis y actores a partir del reconocimiento de las experiencias de atención a la primera infancia y las políticas implementadas en el territorio, sin dejar de considerar su particularidad en relación a los procesos de formación y expansión a nivel nacional.

Abrir el diálogo. Perspectivas para el análisis de la historia de la educación: escalas, regiones y actores.

Con la intención de pensar problemas de largo aliento y contribuir a la necesaria y permanente reformulación de los objetos y debates de la investigación histórico-educativa, nos proponemos presentar en esta comunicación un primer intercambio teórico y metodológico en torno a las escalas, regiones y a los actores desde donde abordar nuestro tema de estudio.

De un tiempo a esta parte, el campo de la historia de la educación ha dado lugar a un prolífero y diverso caudal de producciones y trabajos académicos de significativa trascendencia. El período que abarca desde la recuperación democrática hasta la actualidad abrió una nueva etapa en la historiografía educativa, caracterizada por la ampliación de los problemas de investigación, "la superación de los reduccionismos de diverso tipo y la apertura a esquemas multicausales para explicar la situación educativa" (Pineau, 2010: 17). Estos cambios dieron origen a nuevos temas, enfoques y con ello, a la posibilidad de reconstruir el registro del pasado contemplando otras particularidades y desafíos. Sin pretender exhaustividad, se reconocen en esa dirección los aportes de Ascolani, 2012; Arata y Southwell, 2014; Bianchetti, 2015; Carli, 2014; Gagliano, 2015; Suasnábar, 2015; Almirón y Musín, 2020; entre otros.

De manera complementaria, la asombrosa celeridad y el crecimiento exponencial de las canteras temáticas son actualmente un asunto que demanda revisar la «vitalidad» de los presupuestos sobre los cuales se escribe el registro histórico, o bien la agenda que define lo que es tematizable de aquello que, por decisión u omisión, no deviene en objeto de interés por parte de los investigadores (Southwell y Arata, 2011). De una u otra forma, resulta una invitación a seguir repensando los problemas de investigación, revisitando abordajes previos y proponiendo nuevas explicaciones a la luz del empleo de fuentes de indagación hasta entonces inexploradas (Stefanelli, 2023).

En las últimas décadas, la masiva conformación de cátedras universitarias y programas de posgrado han ido impulsando el desarrollo y la difusión de una tendencia de estudio de la historia de la educación centrado en las provincias (Ascolani, 2012), cuya contribución resultó esencial para el despliegue de nuevas líneas de investigación específicas y originales. En ese sentido, la decisión de ajustar la escala en función del objeto de estudio permitió expresar nuevas preocupaciones en el análisis histórico de la educación, revisitando e incorporando interpretaciones, periodizaciones, relatos, archivos y registros, actores y saberes, disputas e itinerarios, proyectos colectivos y experiencias institucionales. Como correlato, esta orientación amplió el espectro, otorgando al campo en su conjunto una impronta colectiva y plural, decisiva para convocar líneas de trabajo interdisciplinarias y vincular objetos de indagación que demandan de una mirada integral para su abordaje.

Entre otras motivaciones, el impulso de estas indagaciones buscó subvertir el marco de generalización de la historiografía nacional para dar cuenta de los ritmos temporales y las múltiples espacialidades que coexisten al interior del vasto universo educativo (Lionetti, 2015). Desde esta perspectiva no se pretendió sustituir el relato de las historias nacionales de la educación por pequeñas historias regionales, más bien se intentó revalorizar los enfoques locales al poner en entredicho las grandes certezas –y olvidos– de «las historias generales de la educación [que] suelen ser historias vistas desde el centro del poder» (Rockwell, 2006: 51). Del mismo modo, Bandieri (2006) -una de las referentes de la denominada historia regional- plantea que los posicionamientos focalizados en la validez de la construcción histórica regional es una alternativa posible para superar las visiones fuertemente centradas en las historias nacionales todavía vigentes, en las cuales, las fronteras estatales -provincias o naciones- limitan la revisión y reelaboración de un pasado más complejo y con características propias.

Por ello, y a pesar de haber experimentado un proceso de ampliación y densificación de la producción académica, la historiografía educativa regional exhibe, aún hoy, vacancias y deudas en términos de inclusión, cobertura, reducción de las desigualdades, afectada por asimetrías sociales y políticas (PISAC, 2023). Esta situación se acentúa, todavía más, si se parte de considerar que en su abordaje se privilegia -por lo general- un enfoque de análisis macropolítico sobredeterminado, donde predominan las indagaciones emplazadas en los grandes centros metropolitanos, en desmedro de temáticas y objetos que responden a otras territorialidades. Así, se producen conocimientos basados en conclusiones válidas para estas áreas, que se suponen extensivas al conjunto de las demás jurisdicciones del país (PISAC, 2023).

La perspectiva regional y local en tanto forma de aproximarse al estudio de los fenómenos educativos permite, entre otros asuntos, descentrar la mirada y redefinir la interpretación en torno a las dinámicas de apropiación y recepción de las experiencias pedagógicas, y volver a ponderar la capacidad de agenciamiento de los sujetos y las instituciones, reconociendo en ellos la existencia de tensiones entre poderes centrales y locales (Arata y Southwell, 2014).

De este modo, la infancia vista desde los estudios históricos de la educación, nos abre diversos interrogantes que nos permiten indagar las traducciones locales que se realizan de los proyectos y política pública nacional, provincial y municipal. No solo vinculado al nivel propiamente dicho sino también a las diversas experiencias de educación para la primera infancia.

Nivel Inicial e Infancias en clave provincial. Experiencias de educación para la primera infancia en dos municipios rionegrinos

La educación del Nivel Inicial ha sido históricamente relegada en el campo de la historiografía. Aunque sí se escribió la "historia de los Jardines de Infantes", campo que estuvo signado por la ambigua función de los mismos y su equívoca definición como institución educativa o de cuidado infantil. Autoras como Carli, 2003; Diker y Terigi, 2003; Ponce, 2006 (Musin, 2020) coinciden en afirmar que tal cuestión se mantuvo presente en todas las instancias hasta la definición de la especificidad del Nivel. Como indican Fernández Pais y Ponce (2020) "Varias investigaciones sobre historia de la Educación Inicial, Preescolar o Infantil cobraron relevancia en las últimas décadas en consonancia con la inclusión institucional de formas escolares que ganaron legitimidad con la obligatoriedad de algunos tramos o instituciones, la producción de documentos curriculares, la creación de estructuras técnico-administrativas específicas o de programas socioeducativos para la primera infancia" (p. 5). En este sentido, las instituciones educativas oficiales conjuntamente con las de cuidado para la primera infancia, en su reconocimiento como tales, han buceado en torno a una diferencia que se impone por su mismo devenir histórico. En este aspecto la discusión está atravesada por políticas sociales y acciones que trascienden o eluden el ámbito educativo para instalarse en un campo difuso de implementación. Desde este lugar es sabido que la educación para la primera infancia se compone de experiencias, instituciones y sujetos de diverso origen y

procedencia: organizaciones sociales, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, asociaciones con o sin fines de lucro y particulares, bajo el paragua de centros de primera infancia, de atención infantil, de educación infantil, de estimulación y aprendizaje temprano, centros comunitarios, casas de niños, asociaciones civiles, asociaciones vecinales, centros de promoción barrial, unidades de desarrollo infantil, educación privada (Fernández Pais, 2020).

Como se mencionó, pensar en la especificidad del Nivel Inicial desde la perspectiva de la Historia de la Educación, conlleva para nuestro abordaje distintos enfoques, entre ellos, recurrir a nuevas escalas de observación que den cuenta de su configuración en la provincia.

En línea con uno de los objetivos del proyecto nos interesó indagar, con relación a las experiencias de educación para la primera infancia, las políticas implementadas en la provincia de Río Negro donde se sitúa nuestro proyecto de investigación. En particular, y poniendo el foco en la zona del Alto Valle, se iniciaron las primeras indagaciones en dos municipios: General Roca y Cipolletti en los que situamos las primeras muestras de estudio e investigación.

Bajo la órbita del espacio municipal, los Centros Infantiles Municipales (CIM) en Cipolletti y los Centros Educativos Comunitarios Infantiles (CECI) en General Roca, funcionan con relativa autonomía en cuanto al diseño de su propuesta de implementación. La articulación con provincia y nación varía en función de las políticas públicas para el sector que se ejecuten e implementen lo cual es una variable a considerar en tanto a partir de allí cada Centro recibe no sólo denominaciones diferentes, sino que también sus propuestas que, si bien tienen en común la protección integral de la infancia desde una perspectiva de derecho, las mismas varían atendiendo a lo antes mencionado.

Para esta instancia, y por cuestiones de extensión, se mencionan a modo de introducción experiencias locales, para luego profundizar su tratamiento en el marco de las Jornadas. Analizaremos las características y dinámicas propias, la estructura organizacional, los sujetos que intervienen, los puntos de inflexión que se marcan en el devenir de sus trayectorias y que les imprimieron rasgos distintivos.

A modo de reflexión

En el reverso del conocimiento de las especificidades educativas nacionales se encuentra -necesariamente- el desarrollo y la consolidación de líneas de investigación que incorporen nuevos temas y nuevas escalas de análisis u observación para situar las preguntas en el territorio. Lejos de resultar una labor sencilla, es un primer paso para profundizar la reflexión sobre el estado actual del campo. No se trata, de "pensar la especificidad del nivel desde la perspectiva de la historia de la educación provincial" con motivo de hacer una historia de "lo particular" sino más bien, es un intento por contemplar la implementación de las políticas públicas dirigidas hacia la infancia en y desde los espacios locales.

El desafío entonces es analizar esta temática recurriendo a un enfoque que no puede obviar la mirada sobre las infancias y las distintas construcciones de sentido a través de la historia, o de las políticas para la educación de la primera infancia, así como tampoco las reconstrucciones de sus instituciones en el cruce de la política social y las políticas educativas. Este espacio se presenta entonces, como una buena oportunidad para su abordaje, tensionando lo nacional, provincial y regional/local en la historia de la educación. Y, en esa dirección, abrir un diálogo sobre los problemas, los matices, los relatos, las metodologías, los contextos, las normativas y los nuevos interrogantes que desde y para el Nivel nos interpela.

Bibliografía

Arata, N. y Southwell, M. (2014) Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI, *en* Arata, N y Southwell, M. (comps.) *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Ed. UNIPE. pp. 9-45.

Ascolani, A. (2012) Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina. *Educação, 35*(1), 42-53. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823352005
Bandieri, S. (2006), Nuevas investigaciones, otra historia: la Patagonia en perspectiva regional. En S. Fernández (Comp.) *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones* (pp. 47-72). Prohistoria ediciones.
Betancur, L. (2023) *Los primeros avances en la configuración del Nivel Inicial. Experiencias, instituciones y sujetos en el Alto Valle de Río Negro* [Ponencia] Presentado en el IV Foro en Humanidades y Ciencias Sociales del Comahue. Neuquén
Fernández Pais, M. y Ponce, R. (2020) Historiografía de la educación Inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo de reflexión. *Anuario de Historia de la Educación. SAHE. 21*(1), 4-15.
Fernández Pais, M. (2018) *Historia y Pedagogía en la educación inicial en la Argentina*. Homo Sapiens.
Lionetti, L. (2015) Los aportes de la historia de la educación en las provincias. Huellas e indicios para continuar un camino, en Arata, Nicolás y Ayuso, María Luz (eds.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, SAHE.
Miralles, G. y Cipressi, R. (2022) La configuración del Nivel Inicial. Experiencias, instituciones y sujetos en el Alto Valle de Río Negro desde la provincialización hasta las primeras décadas del Siglo XXI. Proyecto de Investigación. FaCE (UNCo).
Pineau, P. (2010) *Historia y política de la educación Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. pp. 7-38.
Rockwell, E. (2006) Mirando hacia el centro desde los estados, en Martínez Moctezuma, Lucía y Padilla, Antonio (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación*, México, Conacyt-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Miguel Ángel Porrúa, pp. 44-67.
Southwell, M. y Arata, N. (2011) Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina, en *History of Education & Children's Literature*, vol. 6, no 1, pp. 519-539.
Stefanelli, E. (2023) La formación de maestros en la Universidad Nacional del Comahue entre 1968 y 1973: una reforma ¿prevista? Documento inédito, SAIEHE.
Proyecto (2023) *Asimetrías sociales, investigación histórico-educativa y construcción federal del conocimiento*, Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC), SAIEHE.

Maestras normales y su relación con la organización escolar en Santiago del Estero, 1880 a 1888.

Armando Jugo Suárez[83]

Palabras clave: maestras normales, organización escolar.

La presente investigación pretende analizar la experiencia desarrollada por la Escuela Normal de Maestras en Santiago del Estero entre 1880 y 1888. Periodo en el cual las maestras normales egresadas comenzaron a ser empleadas inicialmente dentro de la escuela normal y posteriormente en las escuelas fiscales de la provincia. Si bien se trató de un proceso de modernización de la organización escolar provincial, es necesario entender que el mismo fue el resultado de la instalación de la escuela normal y que con ello inició un proceso singular en el espacio local.

En el periodo estudiado, en el contexto nacional se produjeron dos hitos de gran trascendencia: la creación del Consejo Nacional de Educación (1881) y la sanción de la Ley N° 1420 en 1884, contribuyendo ambos al establecimiento de las condiciones necesarias para avanzar en una centralización del sistema educativo nacional. El artículo 25 de la Ley N° 1420 sostiene que "los diplomas de maestros serán expedidos por Escuelas Normales"[84]. Esto significaba que la instrucción primaria debía ser impartida por maestros y profesores que contaran con un diploma específico.

La década de 1880 representó para Santiago del Estero un período de transición en lo que se refiere a la organización del estado provincial. Como antecedente, podemos mencionar que ningún gobernador terminó su mandato, pues siempre fue interrumpido por revueltas, destituciones o renuncias. Ante este panorama, la alineación con el roquismo fue tardía. Alonso considera que "los gobernadores locales que se sucedieron entre 1880 y 1886 fueron aliados primero de Dardo Rocha y más tarde de Juárez Celman[85]". Recién la gobernación de Absalón Rojas en 1886 se acercó con fuerza a la figura de Roca. Estas idas y vueltas conllevaron dos intervenciones nacionales (1882 y 1883), que buscaron ordenar los fondos provinciales, además de influenciar la reforma de la Constitución provincial en 1888.

Como se sostuvo en avances anteriores, en Santiago del Estero la creación del Consejo de Educación Provincial se produjo en la década anterior, aunque recién logró estabilidad y capacidad para desarrollar sus funciones en la década de 1880 (Jugo Suárez). Este organismo, en un intento por alinearse a la administración nacional, sancionó sucesivas leyes educativas entre 1880 y 1887. Estas pueden ser pensadas como un momento culminante en este período de organización de la estructura educativa en toda la provincia. En este contexto, el ejecutivo nacional acordó la creación de la Escuela Normal de Maestras en 1880, incorporando dentro del espacio social local la formación de maestras para las escuelas primarias, acción tendiente a cubrir una necesidad funcional del mismo sistema educativo provincial, tal como lo demuestra la falta de registros de preceptoras o maestras diplomadas en las instituciones educativas de toda la provincia.

Es en este sentido que pretendemos describir y analizar las acciones generadas entre 1880 y 1888. El período de ocho años está demarcado por la instalación de la Escuela Normal de Maestras en 1880 y el nombramiento de las primeras maestras normales en escuelas primarias de la capital provincial por parte del Consejo General de Educación local en 1888.

[83] profjugosuarez@gmail.com – ISPP Nº1 - SAIEHe

[84] Consultada en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf

[85] Alonso, P. (2003) La política y sus laberintos: el partido Autonomista Nacional entre 1880-1886. En Sabato H. & Lettieri, A. (comp) La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces. Fondo de Cultura Económica.

Escuela Normal de Maestras

La etapa fundacional de las Escuelas Normales se inició en 1870 con la instalación de la Escuela Normal de Profesores en Paraná y en 1875 la Escuela Normal de Maestros en Tucumán. Rodríguez considera que el primer ciclo de creaciones se desarrolló entre 1870 a 1920, momento histórico en el que las Escuelas Normales se diferenciaron "por género"[86], es decir varones, mujeres o mixtas. El año 1875 es significativo en relación a la instalación de las Escuelas Normales Para Maestras, ya que el entonces presidente de la nación, Nicolás Avellaneda, se propuso fundar una en cada capital provincial con un plan de estudios de tres años de duración. Pinkasz sostiene que esta ley del 13 de octubre del mencionado año, "autorizaba la creación de Escuelas Normales en las provincias que lo solicitaran"[87]. Santiago del Estero en ese aspecto guardaba un antecedente de solicitud, cuando el gobernador Manuel Taboada manifestó al presidente Sarmiento en diciembre de 1868 la necesidad de contar con "una Escuela Normal, de la que saldrían buenos preceptores de educación primaria"[88]. Antes de finalizar su período presidencial, Avellaneda instaló el 25 de agosto de 1880 la Escuela Normal de Maestras en la capital santiagueña. La misma contó inicialmente con un plan de estudios de tres años de duración, que más tarde se amplió a cuatro. En septiembre de ese año se designó al personal directivo y profesores. El primer gran obstáculo fue sortear entonces la negativa de una gran mayoría del personal designado, como sucedió por ejemplo con Adela Horney (directora) quien en este período tuvo un marcado accionar en la Escuela Normal de Rosario y posteriormente en la de San Luis. De la primera designación, solo aceptaron Francisca Jacques6 nombrada como profesora en Gramática y Geografía, y Dolores Herrera como maestra de sección. A través de algunas de sus semblanzas podemos conocer datos interesantes. Francisca Jacques era hija del sabio Amadeo Jacques, tenía 21 años al momento de ser nombrada como profesora en la Escuela Normal donde se desempeñó con algunas breves interrupciones hasta su jubilación en 1904. Dolores Herrera en cambio se desempeñó hasta su jubilación como maestra en la Escuela de Aplicación. Es necesario remarcar que tanto Jacques como Herrera, según fuentes[89] consultadas, se encontraban en Santiago del Estero al momento de ser designadas. En este sentido, su presencia se encontró relacionada con las gestiones del gobierno provincial en la posible apertura de una escuela superior en la ciudad capital en 1878, que finalmente no se concretó.

Recién para enero de 1881, el Ejecutivo nacional designó a Juana Pérez como directora de la Escuela Normal y en abril del mismo año al personal que acompañaría el primer año escolar:

Vicedirectora: Elvira Pérez, Profesora de Historia, Dibujo y Gimnasia hermana de Juana, según cita el diario El País de 1884[90], ambas eran de nacionalidad española.

Profesora de Gramática y Geografía: Francisca Jacques

Profesora de Labores: Adelma Villar

Departamento de Aplicación: Rosario Gallardo, Dolores Herrera, Antonia Pérez, Apolinaria Olivera, Isabel Rodríguez y Celina Palacio[91].

---

[86] Rodríguez, L. (2019) Cien años de Normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol. 30, N° 59, nov.-abril. p. 203.

[87] Pinkasz, D. (2001) Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires. En Puiggrós, A. (dirección) La educación en las provincias y territorios nacionales (1885.1945). Editorial Galerna. P44.

[88] Op. Cit.

[89] El vínculo que guardaba Jacques con Santiago del Estero aceleró su aceptación. Su madre Martina B. Augier Echagüe era santiagueña.

[90] Paz, V. (1935) La Escuelita de 1812 y La Escuela Normal. Santiago del Estero. P88 Diario El País. 1884. Año II. N° 50.

[91] https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hnf68r&view=1up&seq=694&q1=

Consideramos necesario hacer un alto en el desarrollo y proponer algunos detalles relacionados a la negativa del personal directivo y de las profesoras designadas. Para 1880 en el país existían unas diez Escuelas Normales: las de Paraná y Concepción del Uruguay que eran mixtas, Capital Federal, Tucumán, Mendoza (de varones) y solamente las de Capital Federal, Mendoza, Catamarca, San Juan y Rosario para maestras[92]. La creación de la Escuela Normal de Maestras en Santiago del Estero y la designación de las primeras mujeres para gestionar tal institución seguramente llevó a que las mismas miren a la provincia desde aspectos tales como la inestabilidad política de la década anterior, las irregularidades en la administración de los fondos por parte del consejo provincial analizadas ya en el capítulo II, lo referido al transporte, puesto que el ferrocarril llegará a la ciudad años más tarde, razón por la cual el traslado a la capital santiagueña debía realizarse en transporte con tracción animal.

Ante este panorama provincial, podemos entender la negativa de algunas de estas mujeres en no aceptar el nombramiento, agregando como referencia que de sesenta y cinco maestras y maestros que llegaron desde Estados Unidos a partir de las gestiones de Domingo F. Sarmiento, solamente Myra Kimball aceptó el nombramiento como directora de la Escuela Normal de Maestras por un período de cinco meses[93].

Entre agosto de 1880 y abril de 1881 no se pudo avanzar con la organización de la Escuela Normal en razón de la tardía designación del personal. Esto llevó a dilatar el inicio de las inscripciones y las actividades durante 1881. En diciembre, la directora Pérez reconoció ante el ministro de Instrucción Pública que el año en cuestión (1881) "fue de organización interna"[94] y que sólo fue posible iniciar con la Escuela de Aplicación con seis secciones. El magisterio recién comenzó en 1882.

La estrategia de mirar el año 1881 por parte de la dirección de la Escuela Normal, refiere a una estrategia organizativa que permitió a partir del accionar del personal docente conseguir ciertos adelantos relacionados con aprendizajes que buscaron afianzar la escritura y la lectura en las ingresantes de la Escuela de Aplicación. Otra de las acciones acordadas fue el incremento de las horas semanales de clases, tal como lo detalló la directora de "treinta horas, pasaron a cuarenta horas semanales", ya que solo una minoría de las ingresantes "conocía el abecedario"[95].

En lo que se refiere a la matrícula, en el período considerado es posible detallar un marcado incremento en las ingresantes año a año:

[92] Op. Cit.

[93] Kimball fue nombrada en enero de 1893 y en mayo del mismo año renunció a la dirección. Según detalla Houston, llegó a la Argentina en el contingente de 1883, proveniente de Winoma Estados Unidos.

[94] Op. Cit

[95] Op. Cit

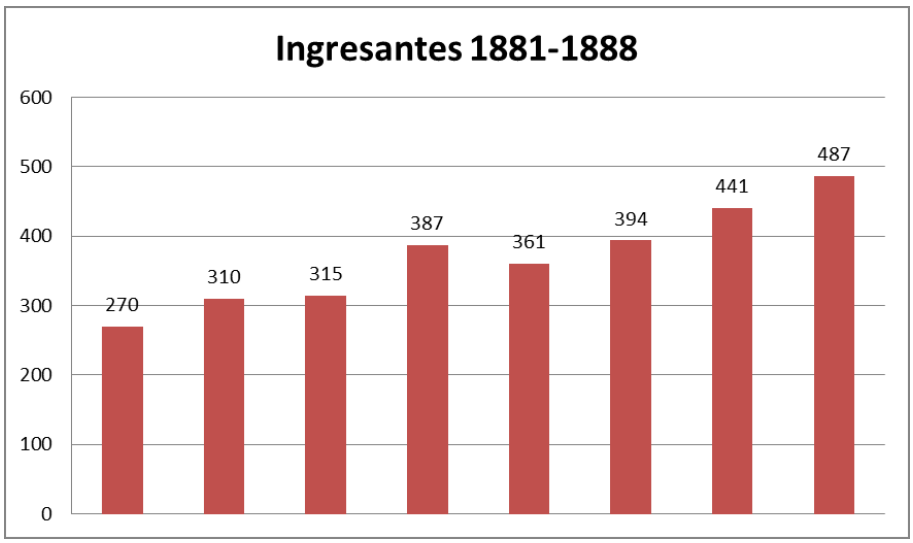


Gráfico N° 6 - elaboración propia. Fuente Informes Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

La apertura de la Escuela de Aplicación y la Escuela Normal fue acompañada con el incremento de la matrícula y con la incorporación de las futuras maestras egresadas en las diferentes secciones de dicha institución. Como habíamos mencionado, el inicio del ciclo en 1881 representa un año a destacar, ya que la matrícula cerró en 270 ingresantes, que fueron distribuidos en las seis secciones de la Escuela de Aplicación. Este ordenamiento recibió buenas observaciones por parte de los integrantes de la comisión examinadora (1881), quienes reconocieron el progreso evidenciado en las mesas de exámenes de diciembre. Esto dejó un estado de total satisfacción en la dirección de la escuela y en los integrantes de dicha comisión.

La inclusión de los señores capitalinos en la comisión examinadora representa un gesto que posicionó no solo el accionar de la Escuela Normal, sino que acercó a estos notables a un espacio gestionado por mujeres, instalando así en la agenda del Ejecutivo provincial la participación en estas instancias de evaluación, aspecto que será momentáneo (hasta los exámenes de 1884). A partir de su llegada a la dirección de la Escuela Normal (1884), Jacques gestionó la presencia de las alumnas más avanzadas en las comisiones de exámenes. En este sentido, pensar la educación entre mujeres, dejando de lado la presencia masculina en las instancias de evaluación, permitió en principio dar un giro ante la necesidad de convocar a ciertos actores locales para conformar las mismas y las posicionó en un acercamiento con sus pares, desde un ejercicio evaluativo.

A partir del año 1884, la capital provincial comenzó a celebrar el egreso de las primeras maestras normales. Recordemos que para el año 1882 habían egresado los últimos maestros normales de la Escuela Anexa al Colegio Nacional y los dos primeros bachilleres del Colegio Nacional en 1883. Entre 1884 y 1888 un total de cuarenta maestras egresaron de la Escuela Normal, aunque el proceso de nombramiento de las mismas en las escuelas primarias de la provincia fue lento. En principio, esto sucedió por la tardía organización del Consejo General de Educación local que requirió de la intervención de nación en su administración, con el objetivo de regularizar tal situación. Además por lo escasamente atrayente de los salarios, y la constante tardanza en el pago de los mismos.

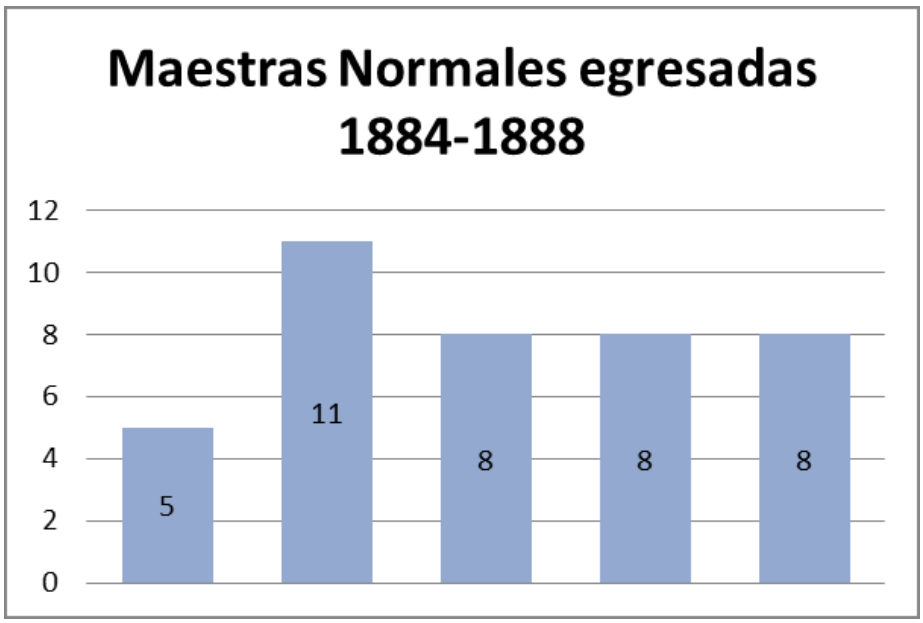


Gráfico N° 7 – Elaboración propia. Fuente Informes Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

Los sueldos más bien exiguos y la irregularidad en sus pagos determinaron una opción poco atractiva a la hora de cubrir las vacantes en la campaña provincial. Un claro ejemplo resulta al mirar el presupuesto destinado a educación para el año 1888, donde un preceptor/a de la campaña tenía asignado un sueldo mensual de $45 mientras que en la capital provincial uno diplomado tenía asignado $60. A pesar de este panorama, los maestros y maestras normales gestionaron espacios en los cuales sostuvieron actividades de beneficencia, por ejemplo, ante la epidemia de cólera de 1886 o las inundaciones provocadas por el brazo del río Dulce sobre la capital provincial. Eso permite reconocer que estas experiencias fueron exponiendo a dichas mujeres ante modos de sociabilidad en los cuales fueron tomando cierto protagonismo.

Sgoifo considera que estos espacios creados por la élite gobernante contribuyeron a instalar formas de "articulación entre la sociedad civil y el entramado político"[96], donde pudieron accionar las mujeres que habían tenido acceso a la educación formal. Un ejemplo de ello resulta la sociedad de beneficencia creada por el estado provincial en 1880, y reorganizada en 1886 ante la epidemia de cólera[97].

En 1884, durante el receso de verano, se produjo la renuncia de Juana Pérez a la dirección de la Escuela Normal, ante lo cual el Ejecutivo nacional designó a Francisca Jacques, quien estuvo al frente de la misma a partir de febrero de 1884 hasta octubre de 1891. Posteriormente, hubo un segundo momento en su gestión, en mayo de 1893 hasta el 1 de junio de 1900. Resulta necesario remarcar que la gestión de la Escuela Normal estuvo acompañada desde la subdirección (para el recorte temporal del presente estudio) por Elvira Pérez, hermana de la directora saliente, y Adolfo Díaz en diferentes momentos.

Entre algunas acciones gestionadas por Jacques, encontramos en el informe enviado en febrero de 1885, un pedido realizado ante el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública relacionado con la posibilidad de que cuatro de las cinco primeras egresadas de la Escuela Normal sean designadas

[96] Sgoifo, M. (2010) Estado, Educación y Género en Santiago del Estero (1872-1914). Editorial Lucrecia. Santiago del Estero. P93.

[97] Creada el 27 de septiembre de 1880 por el Gobernador Pedro José Lami, fue presidida por Magdalena García Achával, esposa del ex Gobernador Pedro Gallo.

dentro de esta institución. El mismo se detalla bajo el título "Necesidad de emplear nuevas maestras":[98]

"Terminaré pidiendo muy encarecidamente a V.E. atienda las indicaciones que, en la lista que me permito enviarle del personal para el 85. Hago respecto a las nuevas maestras normales graduadas en la escuela. El Sr. ministro debe tener conocimiento de la situación triste en que se encuentran las maestras ocupadas por el gobierno de la provincia y ninguna quería una ocupación de esa. Son las primeras que se reciben en esta; todas ellas tienen necesidad de su trabajo para vivir, y por otra parte, entre las que pudieran encontrarse aquí, son las más competentes y las más autorizadas para ejercer la profesión. Además no sería estímulo para las que siguen, si estas vieran que se les da un diploma que ellas guardarán con mucho cuidado, pero no les servirá para llenar las necesidades de la vida. Y no es eso solo, sino que la falta de práctica tal vez vendría a esterilizar los esfuerzos hechos para terminar su carrera. Como V.E. puede verlo, propongo hasta la división de un grado en dos secciones repartiendo el sueldo entre dos con tal de ocupar a todos. Y son tan pocos, que no me parece difícil, si el Señor ministro quiere atenderme, dar colocación a todas en la misma escuela. No son más que cuatro, pues una de ellas por razones particulares no tiene interés en ocuparse, a menos que se le exigiera como el cumplimiento de un deber. Sus nombres son las siguientes María Suffloni, Natalia Ríos, Francisca Alcorta y Laureana Bravo. Recomiéndolas muy especialmente Sr. ministro, son todas niñas inteligentes, instruidas y de conducta intachable.

Si bien el pedido fue aceptado, y en el mismo año escolar estas cuatro maestras normales iniciaron su experiencia tanto laboral como educativa en la Escuela de Aplicación, la gestión propuesta por Jacques ante el ministro en nombre de las jóvenes egresadas, nos permite reconocer en principio el posicionamiento que la joven directora asumió ante la administración nacional y el inicio de nueva etapa en la Escuela Normal local, relacionada con la organización de la Escuela de Aplicación con maestras que comenzaban a tener una relación maestra – alumna, con jóvenes del espacio social local.

Podemos reconocer que la Escuela Normal instaló en la ciudad capital dos acciones en primera instancia, la celebración en cada año escolar del egreso de las maestras normales que permitió dentro del espacio social local situar a la Escuela Normal y su accionar en el centro de la opinión pública local, y como segunda acción, la llegada de actores externos al espacio local que relacionados a la Inspección Nacional, o profesores y maestros egresados de las Escuelas Normales de Tucumán y Paraná fueron generando un espacio de circulación y convivencia dentro de las Escuelas Normales de Maestras y Maestros.

Las primeras cinco graduadas vieron su objetivo logrado el 14 de diciembre de 1884. El egreso fue presenciado por las autoridades provinciales, junto a una tertulia que fue acompañada por una amplia cantidad de personas que concurrieron a dicho evento. Al momento de despedir a las mismas, la directora de la Escuela Normal, Francisca Jacques[99], les dirigió la palabra instando a las mismas "a sublevarse contra todo lo indigno, contra todo lo bajo, a protestar contra lo injusto y no adular ni bajar la cabeza ante el poder"[100]. Era la primera vez que en el espacio local una mujer sostenía un discurso público y, además instaba a una sublevación ante el poder. Estas palabras de Jacques despertaron reacciones dentro del sector conservador local. A tal punto lo hizo que el diario *El País* sostuvo acerca del rol de directora *"le impone serios deberes a cumplir, se ensaya en las alturas y necesita fundir su reputación de nuevo, bajo el fuego directo de la mirada pública*"[101].

Entre las primeras egresadas, se encontraban: Francisca Alcorta, Aurelia Iturbe, Natalia Ríos, María Suffloni y Laureana Bravo, maestras que recién para finales de la década de 1880 pudieron ingresar

[98] Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, año 1885, p922. Consultado en https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hnf68r&view=1up&seq=694&q1=

[99] Jacques fue designada en febrero de 1884, ante la renuncia de Juana Pérez.

[100] Diario El País. 1884. Año II. N° 50

[101] Op. Cit.

en el sistema educativo provincial cuando asumieron cargos en las escuelas primarias creadas en la capital provincial[102]. Estas escuelas superiores se ubicaron en cuatro puntos distantes de la plaza principal, permitiendo reconocer la expansión urbana que fue teniendo la ciudad.
De las cuatro escuelas instaladas en 1888, recién para el año siguiente fue nombrado el personal en tres de las mismas[103]:

Escuela Superior Domingo Faustino Sarmiento
- Director: Jaime Agüero.
- Vicedirectora: profesora, secretaria y bibliotecaria Carmen Roldan de Cisneros.
- Maestras Normales: Gauna Dolores, Bravo Auristela, Ibarra Ramona y Ríos Rosario (estas dos últimas no son egresadas de la Escuela Normal).

Escuela Superior Absalón Rojas
- Directora: Juana Llamas.
- Vicedirectora: profesora, secretaria y bibliotecaria Josefa Bravo.
- Maestras Normales: Encalada Rosario, Cleofe Arias y Antonia Marcos.
- Maestra ayudante sin diploma según decreto, Elisa Cordero con asignación mensual de $45.

Escuela Superior Benjamín Zorrilla
- Directora: Petrona Marcos.
- Vicedirectora: profesora, secretaria y bibliotecaria Carmen R. de Bravo.
- Maestras de grado: Luisa Villar, Taboada Nieva y Concepción Mendoza.

A modo de cierre
En cierta manera, la campaña provincial no fue una opción laboral para las maestras normales. En principio, por su pertenencia social a las familias distinguidas de la élite local, tal es el ejemplo de María Teresa y Emilia Suffloni (ambas hermanas), hijas de Antonio Suffloni de profesión abogado, quien presidió la Cámara de Diputados durante la década de 1880, y en segundo lugar, por la remuneración y la tardanza en el pago de las mismas que fue forjando una alternativa poco atractiva.
De igual manera, es posible reconocer un proceso de modernización de la organización escolar provincial, marcha que será lenta en los años restantes del siglo XIX pero permite comenzar a caracterizar la experiencia local.

[102] Instaladas en la Capital provincial en octubre de 1888, su creación fue desarrollada en el capítulo II.
[103] 21 AHPSE. Sección Leyes y Decretos. Carpeta 1889. Mes de Abril.

Algunos aspectos de la cultura escolar en los primeros años del Colegio Nacional Alejandro Carbó. Concordia, 1946-1956

Some aspects of the school culture in the first years of the Alejandro Carbó National School. Concord, 1946-1956

Gabriela María Dri[104]

Palabras clave: cultura escolar, composición social, normativa y permanencia.

Presentación

Este trabajo reconstruyó la cultura escolar del estudiantado del Colegio Nacional Alejandro Carbó (desde ahora CNAC), situado en la ciudad de Concordia, en el período de tiempo que va desde 1946 hasta 1956. Se detuvo en la constitución, dinámica y desarrollo de las prácticas cotidianas llevadas a cabo por los estudiantes, partiendo de los datos contenidos en los legajos escolares, y otros vertidos en entrevistas, buscando hacer foco en la perspectiva de los relatos de experiencias juveniles.

El período seleccionado coincide con la consolidación de su prestigio en la región, permite identificar transformaciones e incorporaciones en la población escolar, a la vez que se inscribe en el período de nuestra historia nacional, y local, como fue el de las primeras presidencias del General Juan Domingo Perón, que introdujo cambios sociales, políticos, económicos y culturales, incluso en la estructura misma del sistema educativo.

El proceso de indagación se basó en la recopilación de información contenida en los más de 800 legajos de los estudiantes que por entonces transitaron las aulas del Colegio, y hoy obran en una biblioteca particular. En términos generales, estos documentos ofrecen datos sobre diversos aspectos de la vida institucional y de los propios estudiantes, dando muestras de las intervenciones de la rectoría en cuestiones académicas o disciplinares, y solicitudes e impugnaciones a las normas y resoluciones, formuladas por tutores y tutoras, padres, madres y estudiantes.

Se buscó complementar esta información a través de entrevistas, para indagar respecto de cómo resistieron o no, los y las estudiantes, a la trasmisión de la cultura escolar, y qué perspectivas de movilidad social experimentaron.

¿Cómo experimentaron la cultura escolar del CNAC los y las estudiantes del período comprendido entre 1946 y 1956?, ¿de qué modo su interacción con la normativa quedó reflejada en los legajos?

Este trabajo se aproximó a una reconstrucción de la cultura escolar del nivel secundario, haciendo foco en los estudiantes, reflejada en las diferentes intervenciones que se conservaron en los legajos, confeccionados por docentes y administrativos, y en los relatos recogidos. Si bien se ocupó de la experiencia local, se establecieron articulaciones con otras escuelas secundarias de la ciudad y con otros colegios nacionales en la esfera regional y nacional, inscribiéndose en su contexto histórico.

Algunas notas sobre el Colegio Nacional Alejandro Carbó

El Colegio Nacional Alejandro Carbó fue fundado en 1935, y tuvo su sede en el edificio de la escuela de Comercio que desarrollaba sus clases de mañana, mientras el CNAC funcionó en el turno tarde.

Desde sus primeros años de vida, albergó a estudiantes procedentes de la ciudad de Concordia y de la región, además de recibir a aquellos que decidían cambiar de escuela debido a su deseo de

[104] Profesorado Superior de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma de Entre Ríos, Concordia. Argentina. Correo electrónico: gabrieladri@gmail.com

acceder a la formación en el nivel superior. También cobijó a estudiantes que arribaban de otras ciudades acompañando a sus familias, con padres dependientes de oficinas nacionales.
La cultura escolar en que participaron estos jóvenes se nutrió de, o chocó con, un amplio abanico de expectativas y posibilidades, personales y familiares.
El transitar de estos y estas jóvenes por la escuela, lejos de ser un camino uniforme, en muchos casos, estaba atravesado por infracciones a la norma, inasistencias, apelaciones a las decisiones del rector (sea por parte de los estudiantes, de sus padres, madres, tutores o tutoras), materias pendientes de aprobación y pases entre instituciones.

Enfoque metodológico y conceptual

Vale destacar que, para desarrollar esta tarea, se analizaron los legajos escolares de 860 estudiantes que transitaron el colegio en este período, profundizando en los 382 pertenecientes a quienes llegaron a realizar el 5to año.
Se buscó recoger las voces de los actores y actoras involucradas (hayan o no terminado su escolaridad en este Colegio), que permitieran dar mayor densidad a los análisis logrados a través de la revisión documental. La cultura escolar fue analizada teniendo en cuenta la normativa vigente y el perfil de ese estudiantado.

Contexto socio político y económico nacional, provincial y local

El período seleccionado, coincide con la primera y segunda presidencia de Perón. Se considera aquí que desarrolló un estado benefactor con políticas públicas que llegaron a amplísimas franjas de la población y posicionaron a los y las trabajadoras como un actor fundamental en la vida y la historia nacional. La mejora de los salarios y la legislación social posibilitó especialmente a las clases populares, el uso del tiempo libre de diversas maneras, a la vez que acrecentó el consumo de productos antes restringidos.
En estos años, se definió una identidad de clase media que se encontraba en proceso de conformación. Esta identidad, según Adamovsky (2013), se puso de manifiesto en expresiones culturales como la literatura y el teatro, en las que se le otorgaron características como cierto afán de figuración o rechazo al trabajo manual, que fue autodefiniéndose en oposición a las clases populares.
Con este estado benefactor, se aceleró el crecimiento de la escolarización primaria y secundaria, mientras nuevos sectores sociales llegaban a la universidad. Se profundizó y se consolidó la masificación de la enseñanza. Por otro lado, el interés del gobierno peronista por la educación se vio reflejado en reglamentaciones y decretos, ofreciendo una importante apertura del acceso al sistema educativo en los diferentes niveles para nuevos actores, aunque sin llegar a declarar la gratuidad del secundario, con el correr de los años peronistas, los pedidos de sellados fueron menguado o siendo sustituidos por constancias y finalmente desaparecieron.
En el ámbito provincial y local
Entre Ríos se veía afectada por el crecimiento del Estado nacional hacia las provincias, en las que se multiplicaban oficinas gubernamentales. Y por la incipiente industrialización por sustitución de importaciones que, durante la década de 1930, aceleró elproceso de migraciones internas.
Según un censo realizado en 1943, el departamento Concordia contaba con un total de 47.956 habitantes. En esta época la ciudad contaba con escuelas secundarias nacionales ymixtas: la Escuela de Comercio; la Escuela Normal; el Colegio Nacional, y una escuela de gestión privada sólo para varones.
En la década de 1930 se amplió la oferta educativa de nivel medio con las escuelas dependientes de órdenes religiosas para señoritas: San José, adscripta a la escuela Normal, y Mitre (fundada como particular por una maestra y cedida luego a una orden), adscripta al CNAC.

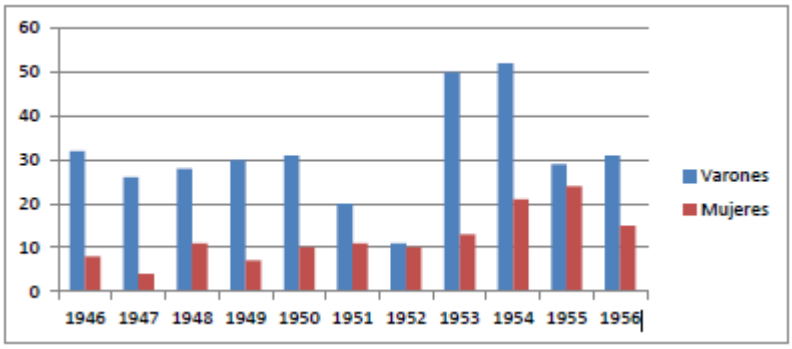
En sus inicios, el Colegio contó con una sola división, pero con el aumento en las solicitudes de matriculación, se solicitó una nueva sección.
María Elías (2015) sostiene que la idea de cultura escolar incluye aquellos aspectos que permiten comprender el funcionamiento de una institución. Esta definición contiene características estáticas (crea sentido de pertenencia y compromiso, introduce a los nuevos miembros) y dinámicas (sujeta a cambios). Poner el foco en la cultura escolar posibilita acercarse a lo que ocurre y qué le ocurre a los actores. En este trabajo se buscan rastros de estos componentes dinámicos y estáticos en las narraciones obtenidas y en los vestigios presentes en los legajos.
Estos últimos son considerados dispositivos que nos permiten observar la dinámica de la institucionalización, nos remiten constantemente a las prácticas cotidianas en la que se insertaron. En estos, se visualizaron algunas de las políticas llevadas adelante por el gobierno peronista en torno a la democratización de la enseñanza secundaria. Como ejemplo, puede apreciarse en las inscripciones de 1945 la "exención de pago de derechos, por acogerme a los beneficios de la Resolución Ministerial del 30 de diciembre de 1944"[105], añadiendo datos escolares de sus hermanos.
Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en un intento por reconstruir la vida cotidiana de aquellos tiempos, el recuerdo de la experiencia escolar (lo vivido y lo percibido), y las interpretaciones que las y los entrevistados hicieron sobre ellas al reconstruirlas en ocasión de esta investigación.

Composición sociodemográfica del estudiantado

Vale destacar la tesis de Tedesco (1993) que asegura que los colegios nacionales, en un primer momento, estuvieron destinado a miembros de las elites, pero luego fue abriéndose a aquellos grupos sociales en ascenso que presionaban, para proseguir estudios superiores y acceder a otros espacios.
Para analizar estos datos, es necesario tener presente que la posibilidad de acceder a la educación secundaria, fue un objetivo deseado por la creciente clase media y obrera que buscó ascender socialmente y tener posibilidades de una mayor participación política.
Los legajos ofrecieron datos como: sexo del ingresante; procedencia y ocupación de los padres y condiciones de ingreso.

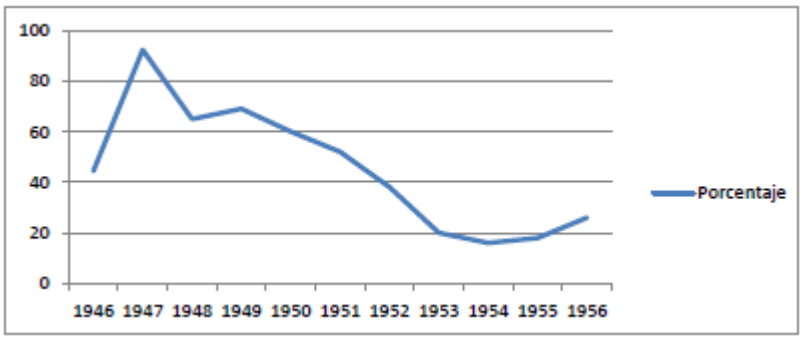
Sexo del ingresante

Una característica del CNAC es que fue creado con la condición de mixto. Puede apreciarse una importante mayoría de estudiantes varones, (entre un 67 y 72 por ciento), sobre una presencia femenina bastante menor (33 al 28 por ciento).
Cuadro Ingresantes por sexo, en cada año del período estudiado



[105] Extracto de una nota presentada, observada en varios de los legajos consultados.

En los primeros 5 años representados en este cuadro, la presencia de ingresantes varones es mayor, entre un 72 y 81 por ciento del total, entre tanto las mujeres alcanzaron apenas entre un 19 y 26 por ciento. En cambio, en los siguientes años, se registró una mayor presencia femenina, que llegó al 48 por ciento en el año 1952 o un 45 por ciento en 1955.
Es probable que esta distribución desigual se deba a que los varones de clase media alta eran los que reunían más condiciones para proyectarse en estudios universitarios, mientras que las mujeres raramente podían aspirar a algo distinto del magisterio (especialmente si además eran de bajos recursos).
Relación ingresantes/bachilleres
Cuadro Porcentaje de estudiantes femeninas que completaron la escolaridad secundaria a lo largo de período estudiado.



Si bien con el correr de los años aumentó el número de mujeres ingresantes, ascendiendo del 21 al 43 por ciento, llama la atención el hecho de que es menor la permanencia y el egreso de las mismas en la institución.
Buscando alguna respuesta para saber qué pasó con esas estudiantes que no lograron egresar, encontramos que sólo un 5 por ciento declaran abandonar sus estudios por alguna
razón familiar o de fuerza mayor; un 13 por ciento egresa con pase a otra institución, un 4 por ciento declara incorporarse a algún trabajo. Y de la gran mayoría, no hay más registros.
La década de 1950 deja de manifiesto un incremento de la matrícula, estrechamente vinculado con el movimiento inmigratorio, que se ve reflejado en los datos de los padres y estudiantes volcados en los legajos, y en las políticas educativas implementadas por el peronismo.
Concordia fue uno de los poblados entrerrianos que logró desarrollarse con mayor intensidad desde la década del 30, justamente en la que fue creado este Colegio. Su consolidación nos permite preguntarnos por estas relaciones entre el desarrollo de la ciudad y el del prestigio de la institución.

Procedencia y ocupación de los padres
Establecer los orígenes de las familias, dará una pauta del estrato social al que pertenecían estos jóvenes. Con este fin se presentarán los datos de nacionalidad, morada y ocupación de los padres.
Entre los datos solicitados para las inscripciones y en las fichas que comenzaron a utilizarse en 1946 no se mencionaban más datos de la madre que su nombre y si aún estaba viva o no. Su ocupación sólo aparecía si el padre estaba ausente o fallecido.
Nacionalidad de los padres
Entre los padres de los egresados, observamos una gran preponderancia de argentinos, seguido de europeos. También se registran progenitores que figuran como “naturalizados”.
Ocupación de los padres
Las ocupaciones que desarrollaban los padres eran tan variadas que fueron agrupadas según afinidades. Con el correr del tiempo, se fueron incorporando nuevas ocupaciones, por lo que, fue necesario definir e incluir otras categorías.
Se tomó información correspondiente a los y las estudiantes que lograron egresar. Sabiendo que en este caso es donde pueden encontrarse grandes diferencias de ingresos y posibilidades en un mismo

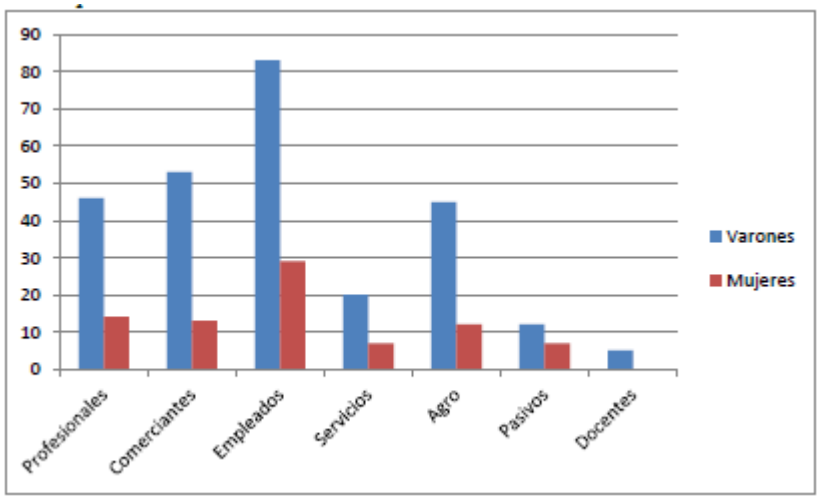
rubro, pues encontramos tanto al dueño de la estancia como al encargado que podía llegar a enviar a sus hijos e hijas al colegio, aun así se constituyen los rubros:
- "profesionales": contadores, dentistas, ingenieros civiles y agrónomos, tenedor de libros, abogados y médicos, farmacéutico, periodista, enfermero, meteorólogo, médicos y arquitectos.
- "servicios": electrotécnicos, agentes de seguro, un chófer, constructor y un soldador, mecánicos, técnicos, carpintero, encargado de tareas varias, sastre, perito mercantil, y hasta un diputado nacional y un pastor evangélico.
- "empleados": oficinistas nacionales, ferroviarios, jefe de usina y obreros industriales, bancarios, un policía y la aclaración de uno que se desempeña en el "campamento de Salto Grande".
- "agro": hacendados, agricultores y citricultores, apicultores, tractorista.
- "docentes": maestros y educacionistas, como se le llamaba a los inspectores
- "pasivos" (jubilados).

En el gráfico, se aprecia que un alto porcentaje de padres que se desempeñaba como empleado, llegando a un 32 por ciento entre los varones y a un 34 por ciento entre las mujeres que lograron egresar.

Los padres que declararon desempeñarse en alguna tarea agropecuaria corresponden al 16 por ciento entre los varones egresados y 17 por ciento entre las mujeres. Los que se registraron como comerciantes suman un 21 por ciento entre los egresados y un 9 por ciento de las egresadas.

Los padres profesionales suman un 17 por ciento para los estudiantes varones y un 23 por ciento para las mujeres. Los progenitores "pasivos" llegaron a un 5 por ciento entre varones y 9 por ciento entre mujeres, y los que se declararon "docentes", un 2 por ciento (sólo varones).

Cuadro Ocupaciones de los padres de los estudiantes que lograron egresar, discriminados por sexo



En el rubro de padres "pasivos" es cuando más se acercan las cantidades, siendo 12 ingresantes varones, y 7 mujeres. Varios de esos jubilados fueron trabajadores nacionales, ferroviarios o bancarios, que procuraron dar a sus hijos una posibilidad de educación superior, y darles una mejor calidad de vida, aprovechando las nuevas condiciones que ese Estado ofrecía.

Si tuviéramos en cuenta todos los ingresantes, veríamos aparecer, desde 1953, un nuevo rubro que representa a una clase más desfavorecida, que empezaba a incursionar en este nivel educativo, como esos trabajadores que se podrían incluir en la categoría "jornalero" entre los que se cuentan los albañiles. Esta incorporación es posibilitada, sin lugar a dudas, por las políticas llevadas adelante por el gobierno nacional.

Cuadro Estudiantes que ingresaron al CNAC con padres provenientes de otros sectores sociales

	1953	1954	1955	1956
Jornalero	2	3	3	1

Puede observarse que la gran mayoría de los y las estudiantes provienen de familias de clase media, en incipiente crecimiento en la ciudad y la región.
Lograr ingresar al colegio no significaba alcanzar todas las expectativas que se ponían en juego, pues la mayoría, casi la mitad de los ingresantes, no podía culminar sus estudios. Fueron los y las estudiantes procedentes de esas familias con mayores recursos económicos (y culturales también) los que lograron terminar su secundaria.
Completar sus estudios en este establecimiento que permitía la prosecución de estudios superiores, a la vez que otorgaba cierto estatus (a decir de uno de los entrevistados) a sus egresados y egresadas, posibilitaba relaciones con pares pertenecientes a otras realidades, incluso algunos procedente a un rango social diferente. De este modo, se permitiría ampliar esa red de vínculos, dando lugar a la (para muchos) deseada movilidadsocial.

Sobre el cumplimiento de asistencias
En términos generales, los y las estudiantes asumían el compromiso de cumplimentar la escolaridad secundaria. Ser parte del estudiantado del CNAC implicaba un compromiso y una posibilidad. Como estudiantes del secundario, debían dar cuenta de que merecían estar y permanecer en el nivel, pues llegarían a ser los ciudadanos y las ciudadanas que la nación requería, "abanderados de la verdad"[106], decía la nota del Rector.
Asistían regularmente a clases, puesto que la necesidad de presentar justificaciones, hacía que se pensara bien antes de faltar. De todos modos, las inasistencias sucedían, por razones merecedoras de atención o no y cuando era necesario, se recurría a las reincorporaciones.
Y cuando padres, madres y estudiantes, especialmente si pertenecían a un sector social más acomodado o contaban con cierto nivel educativo, no estaban de acuerdo con alguna resolución de rectoría, las cuestionaban, e incluso se animaban a apelar a instancias superiores, con mayor o menor suerte.
La presencia de gran cantidad de justificaciones de faltas, de pedidos para que se retiren antes o se ausenten por diferentes razones, deja entrever esa necesidad de cumplir con lo instituido, y el deseo de mostrar el apego a la normativa. Aún así, se aprovechaban las posibilidades de amortiguar algunas de las consecuencias que podían acarrear la transgresión, incluso generando prácticas como las de gastar las faltas, explorando los límites de esa normativa y de las posibilidades reales de los estudiantes de ir más allá de lo esperado.
En cuanto a las comunicaciones mantenidas con el hogar, vale decir que dan cuenta de cierta fluidez, no sólo en sentido punitivo sino también de prevención de determinadas situaciones. Las advertencias buscaban la intervención de la familia para que los y las jóvenes revisaran sus desempeños y comportamiento. Se advierte una mayor cantidad de misivas destinadas a tutores y tutoras de estudiantes varones, probablemente porque las mujeres estaban más sujetas al comportamiento que se esperaba de ellas.

Sobre el cumplimiento de disciplina y desempeño
Los y las estudiantes llevaban adelante una serie de acciones que les permitía permanecer y continuar en la comunidad educativa que conformaba el CNAC, por lo que, en general, procuraban atenerse a lo normado, aunque los desafíos a esas normas, una de las características propia de los jóvenes, no estaban ausentes en esta comunidad.
Ser parte de un grupo implicaba sumarse en ciertas oportunidades a determinadas acciones, que podían llevar a vulnerar lo reglamentado. No sólo las jerarquías laborales y sociales fueron puestas en jaque con el arribo del peronismo, sino que ese espíritu de transformación se introducía también

[106] Extracto de una leyenda que acompañaba las notas enviadas a los padres en el inicio escolar de 1952.

en las estructuras institucionales. Los ideales de decencia y de jerarquía familiar fueron puestos en cuestión, y los y las jóvenes fueron adquiriendo un carácter más dispuesto a cuestionar las normas establecidas, según puede percibirse en la vida escolar.
Andar por las calles vagando no era lo esperado para un futuro bachiller, y ese será el motivo de sanciones. Si el estudiante no cuadraba en ese perfil esperado, no sería beneficiado con rebajas a la hora de otorgar un castigo.
En las cuestiones académicas, se emplea la advertencia para no caer en las malas notas, y anticiparse así a los aplazos, y solicitan la intervención de los padres para lograr cierta actitud frente al estudio.
En cuanto a las conductas sancionadas, y los y las estudiantes merecedores de las mismas, nos hacen pensar en dos posibilidades: por un lado, la comodidad de actuar, desafiando autoridades y normas, pues el sector social del que se proviene se lo permite, y no está en su pertenencia al colegio; por otro, los que deben adaptarse a las formas de un sector social al que no pertenecen, y prefieren aceptar algunas condiciones y mandatos (como los apodos, por ejemplo) para continuar.

Algunas conclusiones

Los colegios nacionales mantenían su perfil de formadores para la prosecución de estudios superiores y acceder al nivel universitario era una posibilidad que se abría cada vez más en este tiempo, aunque permanecían ciertas restricciones. Nos referimos a la necesidad de cierta solvencia económica para que el o la estudiante pudiese trasladarse a otra ciudad donde se encontrase la universidad elegida. Esto tornaba a la continuidad de una carrera universitaria en una empresa no accesible para todos y todas.
Los efectos del tránsito por el nivel medio resultaron motores de ascenso social para un sector social medio bajo, al mejorar la empleabilidad de las personas, aun sin haber terminado el ciclo como lo identificamos en los casos de aquellos que dejaron el colegio para ingresar a trabajar en dependencias públicas, el ferrocarril o algún banco.
Los y las estudiantes del CNAC que aceptaban el desafío de ser miembros de esa población se acomodaban a la misma, asumiendo roles y asimilando creencias, a la vez que consideraban este hecho un verdadero privilegio; y, como tal, debían ganárselo y conservarlo, y para conseguirlo, aprender y formar parte de esa cultura escolar que se desarrollaba.
Ingresar al colegio, los y las impelía a egresar como bachilleres; ese era el compromiso que se asumía, más allá de las deserciones, abandonos y pedidos de pase, que se produjeron a lo largo de los años.
Si bien en esta forma de ser joven estudiante, se concretaban acciones que iban en contra de las prescripciones del Reglamento General, en términos generales, acataban las sanciones y los límites impuestos, y reaccionaban ante las advertencias.
Se identificó un alto porcentaje de jóvenes que no registraron mayores sobresaltos en su escolaridad, que se adaptaron a una cultura escolar que imponía mucho respeto y quizá hasta cierto temor, a la vez que se iban apropiando de la misma, con las interacciones diarias entre pares, y con sus docentes y directivos.
La cuestión de la inasistencia a clases, resultaba doblemente sancionada (con faltas y amonestaciones) si esta se producía sin conocimiento de los padres, da cuenta del control que ejercía la escuela (y las familias), sobre los jóvenes. Formar un ciudadano responsable, y obediente a las normas, era uno de los fines que se perseguía.
La gran cantidad de pases recibidos desde esos otros establecimientos de enseñanza media de la ciudad, particularmente desde la escuela Normal, dejan entrever esa mirada positiva que las familias tenían no sólo sobre la formación que se ofrecía allí, y sino también de las cada vez mayores posibilidades de acceder a estudios superiores que se iban abriendo en la región.

Las familias que nucleaba el colegio pueden ser definidas como de clase media (empleados de diferentes organismos, ocupando distintos escalafones, jubilados, militares, y docentes) y media alta (profesionales, comerciantes de diversa envergadura, industriales, propietarios de los campos y miembros de la Sociedad Rural).

En general, paso de estos jóvenes por la escolaridad no fue uniforme, de plena obediencia a la norma, sino que estuvo atravesado por múltiples prácticas de intercambio, de revisión, de consulta y apelación a las decisiones de las autoridades. En plena coincidencia con el clima de transformación social, los y las jóvenes se manifestaban dentro de la institución, transgrediendo lo normado. La mayoría de esas apelaciones, de los cuestionamientos a las medidas adoptadas, parten de tutores de jóvenes de clase media alta, generalmente de estudiantes varones. Raramente las mujeres apelan las decisiones que las afectan, ni sus tutores o tutoras levantan la voz por ellas.

Los actos merecedores de sanciones, estipuladas en el Reglamento General, que regía para todo el país, y para todas las escuelas secundarias, requerían de la mirada y experiencia del directivo. La intervención de la familia, especialmente si sus padres tenían cierto nivel educativo, podía llevar a la revisión de la medida.

El registro de las sanciones aplicadas, de las apelaciones, de las respuestas, servía para medir la valía de los y las estudiantes, si debían permanecer o no en la institución. La deconstrucción de estos legajos permite recrear, en parte, esas tensiones que atravesaban las relaciones entre pares y con la autoridad.

Se logró caracterizar a la cultura escolar de ese período, compuesta por una serie de normas escritas. Y también por una serie de prácticas que, sin estar explicitadas, se llevaban adelante desde la institución para acompañar o "direccionar" el desempeño de los estudiantes, ya sea en lo disciplinar o lo académico: como las conversaciones, las advertencias, las reuniones de padres para orientar y acompañar, y las prácticas desarrolladas entre pares.

Descubrimos que algunos y algunas estudiantes debían, por momentos, adaptarse a la forma de ser imperante en el colegio (la de los jóvenes de clase media, clase media alta), soportando las presiones de los grupos más fuertes (ya sea por ser mayoritario, más grandes de edad, o por estar formados por sujetos convencidos de que lo eran) de la institución.

Ante cada situación disruptiva, la institución ponía en ejecución mecanismos propios: notas, citaciones, visitas a las familias, para comunicarse con las familias e informar, e intervenir en el desarrollo de los estudiantes, solicitando, en muchas oportunidades, la colaboración de las mismas.

En general, los y las estudiantes tenían una actitud de respeto y reconocimiento hacia la institución y sus normas, aunque algunos buscaban o aprovechaban oportunidades que se presentaban para saltarlas o confrontarlas.

En general, podemos decir que la escolaridad secundaria desarrollada durante este período en el CNAC no resulta tan monolítica ni rígida como suele creerse, sino que estaba atravesada por intersticios, aceptaciones y apelaciones. Podría decirse que la vida misma de los y las estudiantes y sus familias, que bregaban por acceder al bachillerato, ponía en tensión la normativa para alcanzar el objetivo de obtener el deseado título de Bachiller.

Bibliografía

Adamovsky, E. (2019). Historia de la clase media argentina. 1ª ed. CABA: Crítica.

Barrancos, D. (2008). Mujeres entre la casa y la plaza. Sudamericana. Buenos Aires.

Biasizo, R. (2015). Economía de Entre Ríos en el período de intervencionismo conservador 1930-1945. 1a ed. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. EDUNER.

Cammarota, A. (2014). "Somos bachiyeres": juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón, 1949-1969. 1a ed. CABA. Biblios

---------- (2010). El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología,

centralización, burocratización y racionalización (1949-1955). Universidad Nacional General – Argentina. Grupo de Investigación HISULA. Rev. hist.edu. latinoam. Vol. 15. Año 2010, pp. 63 – 92.
Cimolai, S. (2014). Los legajos escolares en el proceso de construcción de los problemas del alumnado. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas [en línea]. [Fecha de Consulta 14 de Septiembre de 2019]. ISSN: 1068 2341. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898104
Elías, M (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5053327.pdf
Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409- 4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 285-301 Consulta del 26/05/2017
Jelin, Elizabeth (2010). Pan y afectos: la transformación de las familias, 2a ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
Lombraña, A. y Ojeda, N. (2013). Los legajos personales únicos como campo de indagación antropológico. Un ejercicio metodológico. En Revista Nuevas Tendencias en Antropología, nº 4, 2013, pp. 1-23.
Petitti, E. (2013). La educación estatal en Argentina durante el peronismo: El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955). Trabajos y Comunicaciones (39). En Memoria. Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6087/pr.6087.pdf
Poggi, M.; Ferreyra, G.; Fonte, L. El desgranamiento matricular durante el primer gobierno peronista. Diversas soluciones para la misma problemática. En Lamarra, N. (2019) Inclusión, conocimiento e instituciones. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
Puiggrós, A. Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.
Ramallo, F. (2013). De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940. Universidad Nacional de Mar del Plata. Consulta: 07/07/2018 http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/262
Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Decreto Nacional 150073 1943. Sanción: 17/05/1943. Bs. As. Consulta: 05/10/19 http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000742.pdf
Revista Bachilleres. Octubre 1951. Concordia, Entre Ríos.
Tedesco, J. (1993). Educación y sociedad en la Argentina. Buenos Aires: Ediciones Solar

Militancia pedagógica: Las Asambleas Técnico-Docentes de Educación Secundaria como ejemplo de resistencia ante el modelo educativo competencial

Pedagogical activism: Highschool Teacher Conventions as an example of resistance against competency-based learning

Prof. Mariana Sanabia[107]
Prof. Antonio Ferreira[108]

"Entonces, ¿qué es un pueblo?, un pueblo es el proyecto de ser una historia. Cuando la historia que tejía colectivamente, como el tramado de un tapiz donde los hilos diseñan figuras, a veces acercándose y convergiendo, a veces distanciándose y en oposición; es interceptada, interrumpida por fuerza de una intervención externa, este sujeto colectivo pretenderá retomar los hilos, hacer pequeños nudos, suturar la memoria, y continuar. En ese caso, deberá ocurrir lo que podríamos llamar una devolución de la historia, una restitución de la capacidad de tramar su propio camino histórico, reanudando el trazado de las figuras interrumpidas, tejiéndolas hasta el presente de la urdimbre, proyectándolas hacia el futuro".
Rita Segato
Crítica de la colonialidad en ocho ensayos, Buenos Aires, 2015. p 76

Esta ponencia tiene como objetivo reflexionar en torno a ciertas potencias militantes de la Asamblea Técnico Docente uruguaya, al concebirla como un espacio institucional fundamental donde se construye resistencia pedagógica, en el seno mismo del cuerpo docente del país. Las Asambleas Técnico Docente (ATD) son espacios de discusión y producción pedagógica que funcionan a través de distintos niveles de participación vinculados entre sí: las Asambleas Liceales suceden en los territorios varias veces al año y recogen las voces de cada liceo a través de informes críticos que son abordados por las Comisiones Permanentes y las Asambleas Nacionales. Las mismas están integradas por docentes que representan al
profesorado de todo el país, mediante elecciones nacionales reguladas y ejecutadas por la Corte Electoral. La ATD es, entonces, un organismo estatal de participación democrática en materia de Educación Pública cuyo vínculo con la Administración es de asesoramiento técnico-pedagógico, debiendo ser preceptivamente consultada en la modificación de planes y programas. Tales son sus potencias de resistencia que históricamente ha sido objeto de silenciamientos, negación de su voz e incluso intentos de obstrucción de su construcción colectiva por parte de las autoridades de turno.
Los documentos públicos del Banco Mundial a los gobiernos que el cuerpo docente suele ser el principal obstáculo para la implementación de las reformas. En el documento "Profesores

[107] Profesora de Biología, Educadora Sexual, especializada en género y racialización. Docente en DGES. Docente y coordinadora de SEXUR - Instituto de Formación Sexológica Integral. Canelones y Montevideo, msanabia@gmail.com

[108] Profesor de Lengua y Literatura, estudiante de Licenciatura en Educación en la Universidad de la República, docente de Idioma Español en DGES y DGETP. Docente de Introducción al Campo Profesional de Idioma Español en IPA (CFE), Montevideo, ferreirantonio82@gmail.com

excelentes - Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe", en la última sección del mismo se hacen consideraciones políticas sobre la implementación de reformas educativas. El Banco Mundial señala que "debido a que gozan de una autonomía única cuando se cierran las puertas del aula, los profesores tienen un profundo poder de decisión en lo que respecta a qué políticas nuevas se pueden implementar con éxito. En comparación con parámetros internacionales, los sindicatos docentes de América Latina y el Caribe se consideran especialmente poderosos". Prosigue luego a explicar que si bien los sindicatos están vinculados a legítimos reclamos históricos sobre las condiciones laborales, "el equilibrio de poder entre los Gobiernos y los sindicatos docentes de la región se está alterando", de manera que muchas veces los gobiernos deben utilizar técnicas de confrontación para lograr la implementación de las reformas. Si bien la ATD no es un sindicato, históricamente ha ocupado, en el discurso de las autoridades, el lugar de "obstaculizadora" que en los años más recientes avanzó incluso hasta ensañarse con el desmantelamiento de su estructura y funcionamiento, tratando de mermar su alcance a la hora de crear conciencia colectiva sobre la naturaleza e implicancias políticas de las distintas reformas, y en particular la última, de carácter fuertemente neoliberal. La producción de la ATD es una producción pedagógica e ideológica que existe, que toma cuerpo tanto en las prácticas como en los discursos de una buena parte del profesorado, pero que es constantemente silenciada por el sistema que lleva adelante un sentido educativo histórico contrario a los intereses populares.

Interrumpida por fuerza de una intervención externa

En los años 60 se empezó a hablar de educación con criterios economicistas y, de allí en adelante, los avances reformistas en clave neoliberal intentaron permear toda América Latina.

Estos avances fueron en pos de una pedagogía mercantil y utilitarista, mediante la influencia de organismos internacionales y acuerdos multinacionales, sumado a una construcción de narrativa y presión mediática que justifica las reformas diseñadas desde las esferas de poder político y económico.

No es novedosa la influencia colonial-imperialista en los sistemas educativos de nuestros países. En la última mitad del siglo XX esto se hace evidente en los mandatos y recomendaciones de organismos como el Banco Mundial o la OCDE, así como en los convenios firmados con, por ejemplo, la pastera finlandesa UPM (que tienen apartados sobre educación donde el país asume la responsabilidad de cumplir con la demanda educativa de la corporación). Todos apuntan a subsanar una supuesta "crisis educativa" e indican en cuál es el modelo que los países deben llevar adelante para ello, además de hacer recomendaciones políticas específicas sobre su implementación. Sobre la línea educativa que se "recomienda" y que nuestro país viene impulsando desde hace por lo menos treinta años es el modelo competencial o basado en competencias. Es decir, un modelo educativo que subordina los contenidos de las distintas asignaturas al desarrollo de determinadas "competencias" que se presentan mediante un lenguaje cargado de términos de la pedagogía popular, expropiados y vaciados de significado (inclusión, diversidad, interseccionalidad, pensamiento crítico, etc), pero que no son otra cosa que aquellas habilidades que el mercado mundial requiere de las poblaciones colonizadas. O, en la forma de decir del informe SCANS de 1992, *lo que el mundo productivo requiere de la escuela*.

Acerca del nivel político de implementación de reformas educativas, sobre lo cual el Banco Mundial también asesora, podemos nombrar el ejemplo más reciente de reestructura neogerencialista del sistema educativo uruguayo: mediante la Ley de Urgente Consideración, con la que el actual gobierno inauguró su mandato, los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) pasaron de estar gestionados por Consejos (conformados por integrantes elegides por el cuerpo docente y otres por el gobierno) a ser Direcciones Generales, con una única persona como Directora General. Es decir, se pasó de un modelo de gestión participativo

a uno centralizado, lo cual facilita la toma de decisiones y la implementación de las mismas de forma verticalista.

La educación no escapa a las máximas capitalistas de extractivismo y explotación que sostienen un orden geopolítico de raigambre eurocentrista y fuertemente imperialista. Los estados-nación pierden poder frente a la imposición de la dependencia, que es económica y también cultural. De allí que la Educación sea el campo fértil donde establecer esta relación de dominación. En este ambiente propicio florecen, entonces, el entrenamiento de las capacidades básicas y el coaching emocional aplicado al terreno educativo, la escuela como mera "alfabetizadora laboral" y el propio modelo competencial. Este último cristaliza toda

una intención política en el terreno didáctico, haciendo posible que el aparato educativo quede al servicio de los dispositivos extractivistas y de dominación.

En el marco de estas concepciones es que en los últimos años se han propagado las propuestas educativas dirigidas específicamente a poblaciones socioeconómicamente empobrecidas, a través de las llamadas "políticas focalizadas" y la articulación "filantrópica" de los modelos público privados. Las mismas han tenido en común presentar una magra malla curricular, un aumento en las horas destinadas a aprender oficios y conocimientos útiles para desempeñarse en el mundo laboral y un especial énfasis en las "habilidades socioemocionales de autorregulación". Se configura así toda una educación diferencial para

pobres, donde lo importante es tomar su lugar como capital humano dentro de la matriz productiva. Como escribió el Maestro Miguel Soler Roca en su libro "El Banco Mundial metido a educador" al analizar el documento "Prioridades y estrategias para la educación.

Examen del Banco Mundial": *ya que los pobres no tienen nada más que sus manos, que las apliquen al trabajo*.

Para hablar sobre el modelo competencial que se impulsa en nuestro sistema educativo desde hace varias administraciones, y que en esta última alcanzó altos niveles de concreción mediante todo un dispositivo de vigilancia y persecución política (sindical e ideológica), tomaremos la noción de educación de Luis Ernesto Behares usando las cuatro categorías que propone como dialógicas y convergentes en toda política de enseñanza:

a- Dimensión política: despolitización profunda de lo educativo mediante todo un eficaz dispositivo de vigilancia y persecución ideológica al cuerpo docente utilizando en sentido de censura la noción tradicional, fundante del sistema educativo uruguayo, de laicidad.

b- Dimensión epistémica: el conocimiento se coloca en un lugar secundario, siendo lo principal el desarrollo de ciertas competencias, que a pesar de estar narradas con un lenguaje que se pretende complejo, no son otra cosa que las habilidades que requiere la matriz de producción y acumulación de capital.

c- Dimensión del sujeto: frente a un reduccionismo de un sujeto de derecho a un consumidor, será necesario inculcar una mirada emprendedurista sobre la vida y el trabajo, haciendo proliferar el llamado capitalismo cognitivo en la forma de técnicas de coaching que se basan en la idea de que cada quien es "gestor de sí" y la construcción de la falacia de que el estudiante puede y debe generar sus propias condiciones de vida. Se pregona una centralidad del estudiante mientras se lo despoja de los saberes y la posibilidad de comprender el mundo desde miradas estructurales críticas.

d- Dimensión didáctica: como efecto de las tres dimensiones anteriores, se traduce en una praxis. El modelo competencial la reduce a la aplicación de una serie de pasos y recetas orientadas a producir una subjetividad eficientista. Se dinamita la profesión docente en el terreno didáctico como profesional con experticia en la selección de metodologías de trabajo, con un discurso disciplinar particular y específico, lesionando gravemente la libertad de cátedra e impidiendo prácticas educativas profundas, críticas y reflexivas.

Lo que vemos aparecer aquí es toda una razón instrumental, al cumplir con el mandato de agentes externos de centralizar y reducir el acto educativo en la medición y el resultado, por más que se presenta mediante el uso de eslóganes de mejora de aprendizajes.
Si bien podemos decir que el modelo competencial desembarcó con las reformas de los años 90 en experiencias puntuales, en el 2017 la administración del momento genera el Marco Curricular de Referencia Nacional, que pretende comenzar a extender dicho modelo a todo el país. Este documento articulador para todos los subsistemas educativos (primaria, secundaria, educación técnico-profesional y formación docente) halla su relevo y continuidad con la administración siguiente, la actual, que el año pasado lanzó el llamado Marco Curricular Nacional. El mismo, tal como hacía el documento anterior, delinea las bases del modelo basado en competencias, que termina luego de concretarse en Secundaria en niveles más específicos a través de los programas de asignaturas. Estos últimos fueron objeto de revisión y transformación para ajustarlos al modelo competencial el año pasado, a través de un rápido proceso con graves atropellos a nivel de participación, que generó la resistencia organizada de docentes de todas las asignaturas. La ATD decidió no participar por entender que no estaban las garantías ni los tiempos suficientes dados, evidenciando la verticalidad maquillada de consulta. Los nuevos programas ya no habilitan a la selección de las metodologías que cada docente considere apropiadas según su marco pedagógico y epistemológico, sino que se reducen a un didactismo competencial (aprendizaje basado en proyectos, por ejemplo). En materia de contenidos, la asignatura Historia sufre un recorte conceptual significativo con claro trasfondo ideológico y los programas de Educación Sexual padecen un vaciamiento bibliográfico y conceptual casi absoluto.
Sumado a esto, la ANEP impulsó todo un cambio de concepción en la gestión de los centros educativos: con el advenimiento de la emergencia sanitaria en 2020 se impulsó la idea de "autonomía de los centros". La misma ostentó una generosa capa de maquillaje discursivo donde se decía que la intención era que cada centro tuviera autonomía para decidir sobre la implementación de medidas de prevención sanitaria según su realidad (condiciones edilicias, población que la atiende, etc). Lo que sucedió en los hechos fue, por un lado, el fortalecimiento de "mandos medios" en la escala de autoridades (direcciones e inspecciones liceales) respondiendo al modelo neogerencial, y por otro, el desplazamiento del concepto de autonomía al terreno pedagógico y didáctico. Es así que desde el 2022, cada centro educativo es mandatado a definir un "proyecto de centro" a partir del cual articular la enseñanza de las diferentes asignaturas. Los proyectos de centro dependen de cada establecimiento educativo y tienen que estar vinculados a la realidad concreta de la población a la que atiende. Mediante este modelo nos alejamos de una educación universal, es decir de la idea de que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y territorial, deben acceder a una base conceptual determinada, necesaria para la concreción de una educación de naturaleza
humanista y al servicio de la justicia social. Enmascarada en la idea de una supuesta autonomía, la educación termina vinculada explícitamente a la reproducción de las condiciones de vida de origen de las personas.

Retomar los hilos, hacer pequeños nudos, suturar la memoria, y continuar

La escuela no es una empresa, más allá de que su constitución responde a los Estados modernos y a una lógica fabril (Foucault), la misma aloja en su interior resistencias e intentos emancipatorios que han constituido verdaderas conquistas y construcciones populares.
Cuando decimos ATD, entonces, estamos nombrando al acervo histórico de construcción técnico - pedagógica que tiene como eje estructurante la reivindicación de autonomía y cogobierno para la Educación Pública del Uruguay. En el marco de la elaboración y sanción de la última Ley de Educación de nuestro país, que sancionó el primer gobierno progresista, se convoca preceptivamente a un Congreso Nacional de Educación: el "Congreso Julio Castro". En él participó

la sociedad en su conjunto, reclamando reivindicaciones históricas, como Autonomía y Cogobierno. Posteriormente la Ley 18.437 (Ley General de Educación) no los consagra y profundiza en términos educativos una gran distancia entre el poder político y las demandas sociales en torno a la educación pública, ignorando los reclamos más sustanciales del Congreso.

Consideramos que la problemática de los países latinoamericanos tiene mucho que ver con un acuerdo multipartidario de reformismo global llevado adelante en niveles variables. En Uruguay, las políticas educativas ilustran perfectamente dicho acuerdo, dado que durante los 15 años de gobierno progresista (tres administraciones educativas) se impulsó el mismo modelo educativo que en el actual gobierno (coalición de derecha). El contrato firmado con UPM durante el último gobierno frenteamplista ejemplifica claramente cómo el modelo colonial extractivista funciona actualmente, articulando la educación con la extracción de

bienes natuales para el enriquecimiento de una corporación finlandesa: avalada por una narrativa de ayuda y colaboración con el sistema educativo (supuestamente en crisis), la corporación otorga un puñado de becas de posgrado a docentes a cambio de que el Estado uruguayo ofrezca y financie las propuestas educativas que le sirven para capacitar a su personal, el mismo que operará la maquinaria necesaria para procesar la pulpa de celulosa, algo que requiere tomar del Río Negro cada día la cantidad de agua equivalente al consumo de todo Montevideo. La misma Montevideo que estos días no puede beber agua de la canilla porque está salada: en los últimos meses llovió muy poco y se desabastecieron de agua potable los territorios más poblados, a los que se comenzó a enviar agua del Río de la Plata. Si habrá interés político en resguardar la injerencia de las corporaciones sobre lo educativo, que en la marcha que se realizó en 2019 contra este tema en específico hubo detenciones ilegales y violencia policial contra manifestantes.

Las Asambleas Técnico-Docentes permiten hacer circular estas ideas y establecer estas conexiones entre les docentes del país. Aunque sea con mayor o menor profundidad, con interés variable, con efectos diferentes, en cada institución educativa donde suceda una asamblea está la posibilidad de vincular políticas educativas con extractivismo, identificar la injerencia externa, en suma, disputar la dimensión política de lo educativo en relación a lo demás. Sobre por qué las resistencias no alcanzan aún para revertir el curso de la historia, o torcerlo un poquito más hacia trayectos más cercanos a las reivindicaciones populares, habría

que decir que existe una “batalla cultural” entre las demandas sociales y las articulaciones político-institucionales. Culturalmente no hemos podido aún descorrer al ciudadano del lugar de consumidor al que ha quedado reducido, dentro de lo cual la escuela no es ajena. La misma ha quedado desplazada del lugar de institución de gran valor cultural y político, con potencial transformador y donde se transmiten los saberes, al lugar de guardería, necesaria para sostener vidas cada vez más exigidas desde el multiempleo, y que debe garantizar, como se garantiza a quien paga por un servicio, cierto resultado (acreditación, certificaciones, capacitación). En pos de sostener estas ideas, en la resistencia organizada hemos vivido tanto el silenciamiento de forma simbólica (dar voz pero no dar lugar a sus reclamos y demandas) como de forma explícita (acallamiento expreso y censura de las voces). Nos proponemos entonces recuperar la voz a través de propuestas disidentes de la lógica imperante, politizadoras del acto educativo, complejizadoras en tiempos de reduccionismos y de franco retorno a ideales conservadores. Es en ese sentido que la ATD y nuestra agrupación pedagógica no han parado de trabajar en diferentes iniciativas: declaraciones públicas,

intervenciones en espacios docentes, organización de conversatorios, participación en instancias regionales de producción y discusión sobre la realidad educativa latinoamericana.

Todas acciones orientadas a continuar reivindicando los principios fundantes de nuestra resistencia pedagógica: un sistema educativo autónomo y cogobernado, una educación concebida por fuera de caprichos políticos de turno e intereses exógenos, concebida a través de acuerdos colectivos que no se traicionen, y que permitan a nuestro pueblo llevar las riendas de su devenir histórico.

Referencias bibliográficas

ATD-DGES (2022). Libro de la I ATD Extraordinaria. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/ATD/Libros/Libro_I_atd_extraordinaria_Salto_2022.pdf

ANEP (2022). Marco Curricular Nacional. Disponible en: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf

Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento: la noción de la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Ediciones Universitarias.

Conde, S. (2021). La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, *31*(1), 147-164.

Soler Roca, M. (2000). El Banco Mundial metido a educador. *Diálogos: educación y formación de personas adultas*.

Dos décadas de militancia técnico-pedagógica. La Agrupación Pedagógica Siglo XXI de la Asamblea Técnico Docente de Educación Secundaria en Uruguay

Two decades of technical-pedagogical militancy. The Siglo XXI Pedagogical Association of the Technical Teacher Assembly of Secondary Education in Uruguay

Matías Berger Arambarri[109]
Leonor Berná[110]
Andrés Vartavedian [111]

Palabras clave: Asambleas Técnico Docentes - Autonomía - Reformas neoliberales

La Agrupación Pedagógica Siglo XXI (en adelante APSXXI) es una de las tres listas que actualmente integran la Asamblea Técnico Docente (ATD) de Secundaria en Uruguay. Fundada en el año 2003, la componen profesoras y profesores de diversas regiones del país que coinciden en una serie de principios políticos y pedagógicos que han guiado su accionar en estas dos décadas de militancia técnico-pedagógica.
Para poder pasar revista a la plataforma que guía su accionar desde hace veinte años es necesario, en primer lugar, hacer referencia al campo de acción privilegiado de este colectivo: las ATD.

¿Qué son las ATD?
Las Asambleas Técnico Docentes son uno de los rasgos más distintivos y particulares del organigrama de la educación pública estatal uruguaya. Existen cuatro, una por cada subsistema que integra la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública): Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación Docente.
Es importante aclarar que cada una de estas ATD tiene su propio reglamento interno, el cual no coincide exactamente con el de las demás. Pero todas comparten algunas características en común: la ley las define como un órgano asesor y consultivo, *"que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general"* (Ley Nº 19.889, art. 166).
Allí está previsto que cada centro educativo de cada subsistema tenga, a su vez, su propia ATD "territorial" o "por instituto". Estos niveles, "local" y "nacional", están comunicados estrechamente, ya que los informes elaborados en cada instancia son leídos y discutidos en ambas direcciones. Cada asamblea es soberana y tiene derecho a iniciativa, las primeras frente a las direcciones de los centros educativos y las segundas frente a las autoridades de cada subsistema.
Además, tanto a nivel territorial como a nivel nacional, las ATD tienen, como lo indica su denominación, un régimen asambleario. Sin embargo, entre cada una de las asambleas existe una Mesa Permanente electa que coordina y da continuidad al trabajo de las y los docentes.

Por último, es fundamental destacar que las delegadas y los delegados que asisten a las ATD Nacionales participan en representación de todo el cuerpo docente del país, quienes deben votar

[109] Udelar, Salto, Uruguay, matiasberger@gmail.com.
[110] CFE - DGES, Canelones, Uruguay, leonorberna@gmail.com
[111] DGES, Canelones, Uruguay, andresvartavedian@gmail.com.

obligatoriamente cada tres años en elecciones organizadas y garantizadas por la Corte Electoral del Uruguay.
La APSXXI fue fundada en el seno de la ATD de Secundaria y este año celebra su vigésimo aniversario de militancia técnico-pedagógica, con principios que se retrotraen a algunas de las más ricas tradiciones del profesorado nacional. Para comprender su plataforma, en adelante se desarrollarán algunas de estas líneas de larga duración que han sido piedras angulares de la historia de la Educación Secundaria en el Uruguay.

La tradición autonómica de la Educación Secundaria en Uruguay
Desde la primera reforma constitucional en 1918, la educación pública uruguaya se organizó institucionalmente en función de una autonomía técnica y administrativa especial. Se crearon "Consejos Autónomos" definidos constitucionalmente como organismos estatales que gozaban de un alto grado de autonomía.
Educación Secundaria, en particular, había sido desde el siglo XIX una sección de la Universidad de la República, la única universidad del país hasta 1985. Bajo su órbita, funcionaba con un fuerte carácter centralista, elitista y propedéutico. Durante las administraciones batllistas de principios de siglo XX se le dio un impulso descentralizador, al crearse por ley, en 1912, los Liceos Departamentales que lentamente iban cubriendo todo el territorio nacional.
Más adelante, en el contexto de la dictadura de Gabriel Terra, en 1935, se produjo la separación de la Sección Secundaria de la Universidad de la República, al crearse el Consejo de Educación Secundaria como un servicio descentralizado y autónomo.
Desde la promulgación del Estatuto del Profesor de Enseñanza Secundaria, en diciembre de 1947, se crearon las "Asambleas de Profesores", así llamadas por el artículo 40 que las sanciona. Estas asambleas se realizaron periódicamente en un régimen bianual (aunque entre la primera de 1949 y la segunda, celebrada en 1954, pasaron seis años) y se fueron transformando en una nota distintiva del funcionamiento de la Educación Secundaria uruguaya. Los grandes temas de política educativa -como las necesidades de reformas curriculares y programáticas, la laicidad y la propia profesionalización docente, entre otros tantos asuntos pedagógicos- eran tratados por el profesorado nacional con una orgullosa especialización y reivindicaciones de independencia ancladas en un compartido espíritu democrático y republicano.
Ese carácter democrático y republicano no puede ocultar el hecho de que a lo largo de los años las discusiones pedagógicas en las "Asambleas de Profesores artículo 40" mostraron que lo que implicaba cada uno de estos conceptos estaba lejos de ser consensuado. A modo de ejemplo se pueden recordar las discusiones saldadas por mayoría en la IV Asamblea de Profesores (marzo de 1960), con respecto a la necesidad de una *"Declaración de Fe Democrática"* que todos los profesores y profesoras de Secundaria del país debían suscribir obligatoriamente. La Guerra Fría, el anticomunismo y la Revolución cubana habían desembarcado también en las discusiones del profesorado nacional.
Pero si hay un tema que atraviesa la actuación de estas "asambleas artículo 40" hasta la sanción de la Ley 14.101 de 1973, ese es el de la autonomía del ente. Y allí radica especialmente el potencial democrático y pedagógico que heredó a las ATD actuales y del futuro. En más de una oportunidad las y los docentes de Secundaria, actuando en un régimen asambleario representativo de todos los Liceos del país, tomaron postura frente a lo que consideraban injerencias indebidas del poder político del momento en los asuntos analizados estrictamente desde un punto de vista técnico-pedagógico por el profesorado nacional.

Herencia del pasado universitario o no, la educación pública era entendida como un área reservada para quienes tenían no solamente la preparación profesional y la relación funcional que habilitaba sus planteos, sino que además así lo establecía la ley. Como afirma Antonio Romano: "...los

partidos políticos y el Poder Ejecutivo deben permanecer por fuera de una discusión que es interna a un organismo que goza de las facultades constitucionales para deliberar y tomar las decisiones que considera pertinentes" (Romano, 2010, 42).

La educación no escapó a la crisis multidimensional que vivió el Uruguay en la década del 60. Es más, fue uno de los terrenos en donde manifestó con más crudeza sus efectos y fue además el escenario en el que importantes actores políticos y sociales se desenvolvieron durante esta fase de alta conflictividad (sindicatos, gremios estudiantiles, grupos ultraderechistas como la Juventud Uruguaya de Pie, por ejemplo).

A partir de 1968, con el acceso al gobierno del colorado Jorge Pacheco Areco y la correspondiente escalada de violencia represiva gubernamental, la cada vez más profunda crisis económica y la creciente movilización popular desde abajo, había también entrado en un espiral disolvente, junto con las bases de la democracia representativa, el principio de autonomía que tan férreamente habían defendido las y los docentes de Secundaria.

El desenlace comenzó en febrero de 1970, con la intervención tanto de Secundaria como de UTU (la Universidad del Trabajo del Uruguay, subsistema de educación media encargado de la formación técnico-profesional). Se disolvieron los Consejos autónomos y se nombraron "Consejos Interventores" que impusieron una serie de dispositivos de control y disciplinamiento propios del autoritarismo reinante en la época. Estas políticas, sumadas al discurso de las nuevas autoridades y a su proyecto de reforma para moldear actitudes y valores, permiten advertir la consolidación de una pedagogía autoritaria en el período

(Berná, 2018).

La Ley de Educación General 14.101, sancionada en los últimos estertores del prólogo autoritario a la dictadura, fue la embestida que acabó con la educación autonómica y la rica tradición de soberanía pedagógica de las y los profesores. Esta ley, impulsada por Julio María Sanguinetti -el entonces ministro de Educación y Cultura y posterior presidente de la República a partir de 1985- suprimió la autonomía de los consejos desconcentrados y los subordinó a un órgano coordinador llamado Consejo Nacional de Educación (CONAE).

En nombre de una supuesta despolitización de la enseñanza, el nuevo organigrama institucional de la educación pública excluyó a las "Asambleas artículo 40", eliminó la libertad de cátedra y cercenó cuantiosos derechos y garantías de funcionarias, funcionarios y estudiantes. Entre ellos puede destacarse la prohibición de realizar actos, asambleas o cualquier actividad gremial, prohibiendo todos los ámbitos de discusión colectiva y de ejercicio de ciudadanía. Como denunciaba la gremial de profesores en aquel momento, con la vulneración de la autonomía, los métodos y contenidos de la educación quedaron sujetos

a la discrecionalidad de las autoridades y las y los educadores dejaron de tener la libertad, independencia y garantías imprescindibles para ejercer su profesión.

Este dispositivo sería complementado y profundizado por la dictadura, que aplicó una nueva tecnología represiva con el propósito de ordenar, disciplinar y despolitizar la enseñanza media. En particular, se materializó una "caza de brujas" para purgar el sistema de todos aquellos profesores y profesoras que, a juicio del gobierno, no reunían la confiabilidad política y moral que la tarea docente requería. Para esta operativa de supervisión ideológica se instauró una estructura de vigilancia y control que entrelazó a las jerarquías bajo la órbita del sistema CONAE, con el denso entramado de los organismos represivos.

Por otra parte, la estrategia del gobierno de facto para «poner la casa en orden» se acompañó de una reforma educativa, que se implementó tras la disputa por concretar proyectos curriculares. En ellos se aprecian principios político-pedagógicos divergentes que eran representativos de dos sectores de la derecha: uno nacionalista y otro tecnocrático. El primero fue un grupo conservador, antiliberal, moralista, cuya propuesta estuvo centrada en la promoción de valores asociados a la identidad

nacional, como el sentir patrio, el estilo de vida oriental y la identidad del hombre uruguayo. El segundo agrupó a fracciones liberales, que se enfocaron en la aplicación de técnicas de planificación integral para mejorar la eficiencia del sistema escolar y adaptarlo a las demandas de formación de recursos humanos para el desarrollo económico. (Berná, 2022) Estos últimos estaban alineados al discurso de las agencias trasnacionales, que promovían una formación "integral" entendida como la primacía de las competencias instrumentales sobre los contenidos, el uso concomitante de métodos didácticos "modernos" y la incorporación del planeamiento educativo como una tecnología social fundamental para mejorar la educación cualquiera fuera su contexto.

Democracia tutelada, autonomía adormecida

Las dos décadas iniciadas en 1985, con la instalación de un gobierno electo democráticamente, han sido caracterizadas por Gerardo Caetano (2005) como *"uno de los períodos de cambios más radicales en la historia política uruguaya de todos los tiempos"*.

Pero durante el primer lustro la "recuperación democrática" estuvo plagada de obstáculos, amenazas y temores, los cuales fueron aprovechados para retacear derechos y vigilar la transición a una democracia tutelada.

En marzo de 1985, a pocos días de haber asumido la Presidencia de la República, Sanguinetti promulga la "Ley de emergencia de la Enseñanza" (ley 15.739). Allí se creó la ANEP, presidida por un Consejo Directivo Central (CODICEN) integrado por cinco miembros designados por el Poder Ejecutivo. Se consumaba así la subordinación pedagógica al poder político de turno, proceso iniciado a fines de los años 60 y consolidado en la dictadura civil militar.

Por otro lado, esta ley también estableció las bases de un nuevo Estatuto del Funcionario de la recién creada ANEP. A partir del artículo 19 se comienza a reglamentar todo lo relativo a concursos, vacantes, titulación o no de las y los docentes, personal administrativo, así como las causales de destitución, entre otros temas. En medio de estas medidas, se cuela en el inciso 8° de dicho artículo la (re)creación de las Asambleas de docentes.

Con el acceso al gobierno de Luis Alberto Lacalle en 1990 se van a desplegar en el país una serie de reformas estructurales de primera generación del denominado Consenso de Washington. Al igual que tres décadas atrás, el Partido Nacional asumía la tarea de impulsar cambios, desde el gobierno, en el Estado y la economía que tributaban sus inspiraciones en la doctrina neoliberal.

En este contexto se produce la instalación de las Asambleas Técnico-Docentes (ATD) del artículo 19 de la "Ley de Emergencia" de 1985. La mera persistencia de este organismo dentro de la ANEP, que es parte de un Estado en proceso de reforma estructural, es digna de mención. En pocas palabras, su carácter asambleario y participativo, democrático y representativo, no sintonizaba con los *slogans* neoliberales en boga de la época.

Igualmente, la tradición autonomista no fue la corriente mayoritaria de las ATD reinstaladas en Secundaria en los años 90. La penetración del discurso tecnocrático, especialmente proveniente de la CEPAL, donde empezaba a destacar la labor de Germán W. Rama, fue tomando cuerpo en la representación técnico-docente nacional, ambientando una recepción en principio auspiciosa de la Reforma Educativa de 1996, pero que en poco tiempo -y a influjos del movimiento estudiantil y sindical- fue generando una fractura en el ámbito de la ATD de Secundaria. La representación docente aún no estaba organizada en listas, pero quedó claro que existían dos corrientes: una prorreformista y una antirreformista.

La "Reforma Rama", como se la conoció popularmente, aplicada en Secundaria a partir de 1996, fue criticada en principio por la modalidad de su implantación: verticalista, inconsulta y autoritaria. Luego se comenzaron a analizar los supuestos que la fundamentaban, así como sus conexiones y coincidencias con el discurso educativo de los organismos multilaterales de crédito como el BID y el Banco Mundial. En 2003, en medio de una de las peores crisis económicas del país en décadas, la reforma pretendió extenderse

a los bachilleratos con el desembarco de la TEMS (Transformación de la Enseñanza Media Superior). Allí, la confrontación de parte de la delegatura técnico-pedagógica con esta reforma fue abierta y encarnizada. Es en este contexto combativo que se funda la APSXXI.

El balance de esta primera etapa reformista estuvo lejos de ser el proyectado. Si bien se mejoraron algunos indicadores, como los de cobertura por ejemplo, no rompieron con la tendencia que se había iniciado años antes. Por otra parte, al atar las propuestas educativas del país a los designios del Banco Mundial y su tecnocracia neoliberal, se atravesó una enajenación y una pérdida de soberanía pedagógicas que pretendían sepultar para siempre la posibilidad de recuperar los fueros autonómicos para la Educación Secundaria.

Sin embargo, en las últimas dos décadas y a través de gobiernos de distinto signo político (Partido Colorado, Frente Amplio, Partido Nacional), la APSXXI ha mantenido en alto las banderas que le dieron su perfil fundacional. Estos principios parten de un antagonismo sin consensos contra el proyecto neoliberal en general, y contra sus modalidades educativas en particular; surgen de una independencia de toda estructura político-partidaria, en sus principios y en su accionar; derivan de una reivindicación radical de autonomía para los subsistemas de educación pública, en lo institucional, en lo técnico-pedagógico y en lo político; emanan de una defensa de la soberanía en la definición de las políticas educativas del país y de una histórica reivindicación de cogobierno real y efectivo para todos los subsistemas de la Educación Pública. No como una mera participación simbólica o testimonial, sino como una efectiva toma de decisiones por parte de los actores del sistema en el diseño, ejecución y administración de un proyecto educativo democrático y liberador.

La falta de autonomía mantiene a la educación atada a los cambios de los elencos gobernantes, los cuales fluctúan periódicamente y son dependientes de los ciclos electorales y de los modelos económicos hegemónicos del momento. Estas injerencias desvirtúan la verdadera naturaleza del proceso educativo y actualmente se convierten en territorio de “especialistas” o “expertos” en la materia, cuando no aparecen las figuras más contemporáneas de “coaches” o “gurús” educativos.

Por otra parte, una estructura educativa de estas características, que privilegia la subordinación funcional o el acatamiento acrítico de disposiciones administrativas, concentrando el poder de decisión en muy pocas manos, las cuales fundamentan su sitial de privilegio y autoridad en la mera designación por parte del poder político de turno, no es el espacio en el que podrán nacer las alternativas a las miserias civilizatorias a las que el capitalismo tardío nos somete.

La APSXXI, en su praxis militante no ha renegado nunca de los diagnósticos críticos y las propuestas fundamentadas porque hubiera que utilizar algunos conceptos o términos que resuenan a otros contextos históricos. En los informes escritos que la ATD Nacional produce y que luego leen y discuten las y los docentes del país, no se titubea al hablar de “utopía” o “revolución”, de “clases sociales” o de “tecnocracia neoliberal”, porque como decíamos en el año 2008:

> “La producción que de la ATD emana no es neutra ideológicamente, debe ser la expresión de nuestros intereses pedagógicos y expresar el proyecto de una sociedad que se reconstruirá en el sentido revolucionario, rompiendo los lazos de dependencia ideológica con el ‘pensamiento único’ y abriendo los caminos para la creatividad popular”.

Por eso articula su respuesta con un “espíritu sin complejos, seguro, agresivo y alegremente feroz” para usar una caracterización debida a Perry Anderson (1995). No vemos otra manera de educar, ni posible ni deseable. De allí que cuando decimos "militancia pedagógica" nos estamos refiriendo a una forma organizada y comprometida de enseñanza que reivindica la autonomía técnico-pedagógica y la libertad de cátedra de las y los docentes para transmitir, criticar y recrear los saberes de la humanidad. En el aula, en
las calles y en las asambleas.

Referencias

Anderson, P. (1995). *El despliegue del neoliberalismo y sus lecciones para la izquierda.* Conferencia en la Facultad de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.

Berná, L. (2018). *La intervención de Educación Secundaria y la imposición de una pedagogía autoritaria, 1970-1971.* En Contemporánea, Año 9, Volumen 9.

_____ (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.

Caetano, G. (2005). *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples.* Ediciones Taurus.

Romano, A. (2010). *De la reforma al proceso: una historia de la enseñanza secundaria (1955-1977)*. Ediciones Trilce.

Re-pensando la formación en Educación Física en la provincia de Río Negro desde una perspectiva intercultural

Re-thinking the training in Physical Education in the province of Río Negro from an intercultural perspective

Agostina Lapuente Romero[112]

Palabras clave: Formación Superior, Educación Física, Currículum, Interculturalidad.

Introducción

En este trabajo invito a pensar y reflexionar respecto a la interculturalidad en el ámbito de la formación superior en Educación Física, desde un abordaje teórico y un primer análisis curricular de instituciones universitarias y no universitarias que ofrecen dicha formación en la provincia de Río Negro.

Es preciso mencionar que este trabajo se inscribe en un proyecto más amplio que busca comprender las perspectivas interculturales en el currículum de la formación superior en Educación Física en la provincia de Río Negro (Argentina), tanto en el plano de la prescripción como del desarrollo curricular. Específicamente de cuatro instituciones de dicha provincia: Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física (localidad de Viedma), Universidad Nacional de Rio Negro (Sede Atlántica-Viedma), Universidad Nacional del Comahue (localidad de Bariloche) y la Universidad de Flores (localidad de Cipolletti). A partir de un abordaje cualitativo e interpretativo buscamos construir interpretaciones enriquecidas desde el interjuego de perspectivas sobre una realidad concreta. Asumimos que la realidad no es única, sino que consta de percepciones que van cambiando con el tiempo y en un contexto determinado (Castaño Molina, et. Al, 2017). Por ello, realizaremos análisis de documentos curriculares, entrevistas semi-estructuradas a referentes de la gestión en las carreras de Educación Física de cada institución y grupos focales con docentes de asignaturas previamente determinadas.

En esta presentación compartiré un primer análisis de dos de las cuatro instituciones de formación en EF de dicha provincia: Universidad Nacional del Comahue y el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física. Esta selección obedece al grado de avance en el que me encuentro trabajando actualmente.

Estructuré esta presentación en tres momentos: en el primero desarrollo una aproximación teórica y reflexiva respecto al concepto de interculturalidad; en el segundo comparto un primer análisis de las currículas prescriptas de las instituciones de formación involucradas; y en el tercero propongo reflexiones a modo de conclusiones abiertas.

Desarrollo

Hablemos de interculturalidad.

La interculturalidad es un concepto ante todo polisémico y un campo de disputa, de modo que depende desde dónde y quién lo plantea. Tomo como punta de partida la idea de que los procesos de dominación colonial son parte del presente, considerando que se vinculan con un fenómeno histórico que aún perdura, como una matriz de poder donde los conocimientos, subjetividades, el trabajo y las personas son jerarquizadas y gobernadas en base a su racialización: denominado colonialidad (Restrepo y Rojas, 2010). Aníbal Quijano propone a la hora de hablar de colonialidad

[112] IdIHICS- FAHCE-UNLP, La Plata, Argentina. Correo electrónico: agostinalapu@gmail.com

pensar en lo que denominó "colonialidad del poder" y "colonialidad del saber" (citado en Noboa Viñán, 2005). La primera entendida como la jerarquización que toma a la raza como criterio para clasificar a la población en distintos roles sociales, los cuales forman parte del sistema capitalista, moderno y colonial. Y la segunda hace referencia al eurocentrismo del conocimiento, que niega, invisibiliza y reprime toda aquella forma de producción de conocimientos que no sea europea, blanca y científica. A su vez, Nelson Maldonado-Torres nos propone una tercera dimensión, la "colonialidad del ser", que conceptualiza como la negación sobre la otra persona, la cual históricamente se centralizó en determinados grupos sociales, etiquetándolos como menos civilizados y poblaciones atrasadas en el tiempo (Walsh, 2005).

Hablar de colonialidad desde la teoría decolonial, implica entenderla en conjunto con la modernidad. El proyecto moderno históricamente se constituyó como el proceso en el que la cultura burguesa se erige como hegemónica e impera una concepción lineal y ascendente de progreso. Quienes no han alcanzado el progreso (los criterios eurocentrados), no es que no sean reconocidos, sino más bien esa diferencia es traducida como inferioridad. Siguiendo a Paula Ramírez (2020), históricamente desde la Modernidad la diferencia es jerarquizada e inferiorizada, donde hay una cultura dominante que se incorporó e incorpora violentamente sobre lo que es la "otra cultura". La otredad aparece en la periferia en relación a la cultura hegemónica eurocéntrica, que se transformó en "centro". Rita Segato (2013) plantea que el mundo moderno es el del Uno, donde todas las formas de otredad en relación con el patrón universal, el cual es representado por este Uno, terminan constituyendo un problema. De modo que, los otros tienen que ser explicados, traducidos, conmensurabilizados y procesados por la operación racional que los incorpora a la grilla universal (Segato, 2013).

La colonialidad del saber actúa colocando en un lugar inferior a todo aquel conocimiento diferente al europeo y anglosajón. Gabriel Kaplún (2005) señala que "…los universitarios latinoamericanos estamos siempre más al tanto de las novedades intelectuales europeas o norteamericanas que de lo que producen nuestros colegas latinoamericanos que, para hablar, deben apoyarse en la autoridad intelectual de algún autor "reconocido", mayoritariamente europeo o norteamericano" (p.218).

Ahora bien, ¿por qué hablar de interculturalidad en la formación docente en Educación Física? Primero porque considero que la Educación Superior, y específicamente la formación en Educación Física no quedan exentas del contexto social, político, económico y cultural. Reconozco a la educación como acción cultural y política aporta a la construcción de determinada cultura, maneras de pensar y sentir, como una dirección intelectual y moral que lucha por ser hegemónica (Jara Holliday, 2010). Por lo tanto, es preciso y necesario una revisión de las geopolíticas del conocimiento, entendiendo su carácter de estructuras epistémicas del poder (Argüello Parra, 2015). Siguiendo lo prescriptivo normativamente, la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, en el artículo Nº 2 inciso "c" establece que tanto el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son responsables en la educación superior de "promover políticas inclusivas educativas que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los proceso multiculturales e interculturales" (Ley 27.204, 2015).

Un primer análisis curricular de la formación en EF en Río Negro

En este apartado comparto un primer análisis acerca de la perspectiva intercultural en el plano curricular prescripto en la formación en Educación Física de dos instituciones públicas de la provincia de Rio Negro: Universidad Nacional del Comahue y el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física.

Propongo el siguiente interrogante: ¿desde dónde entiendo al currículum? Alicia De Alba (1998) lo considera como "…la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por

diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía" (De Alba, 1998, p.80). Es central pensar el currículum como propuesta política-educativa, donde esta síntesis de elementos implica una lucha de intereses entre diferentes sectores que responden a determinadas perspectivas ideológicas. Desde un posicionamiento crítico, es de interés retomar la perspectiva democrática para pensar que el currículum "debe ser común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, planificado y coherente" (Guarro Pallás, 2005, p.46). Los conocimientos no son rígidos e inertes, sino más bien criticables, de carácter reflexivo. El conjunto de conocimientos que es aceptado socialmente deben ser adoptados por toda la comunidad, sin ninguna discriminación ni diferencia de calidad. Y deben ser conocimientos relevantes para el estudiantado, que se relacionen con la sociedad y se basen en la cooperación más que en la competencia. Y deben reflejar la pluralidad cultural, desde todos los sectores que quedan en posiciones marginales por la hegemonía cultural: mujeres, trans, grupos étnicos, clases sociales postergadas, etc. Esta perspectiva curricular responde una propuesta político-educativa que se articula con proyectos que se fundamentan y aspiran a la justicia social.

A partir de esta breve conceptualización respecto al currículum, compartiré un primer análisis documental de los planes de estudios y diseños curriculares correspondientes a las carreras de grado de Educación Física que ofrecen las instituciones de la provincia de Río Negro mencionadas en líneas anteriores. Me centré en determinados segmentos de dichos documentos curriculares: fundamentación, objetivos, perfil profesional, incumbencias labores y el mapa curricular. En cada uno de ellos indagué respecto a si está presente la perspectiva intercultural, ya sea de manera explícita como implícitamente.

El primer plan de estudios que analicé fue el de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa), que se encuentra vigente desde el año 2003. Se estructura en tres trayectos y cuatro niveles: Trayecto inicial (duración mínima dos meses), Trayecto común de formación general (duración mínima dos años) y Trayecto de Formación Específica y orientada (duración mínima dos años). En este último trayecto de formación se ofrecen dos orientaciones posibles: orientación a Actividades regionales de montaña; y Problemática educativa de la Educación Física.

Esta currículo presenta a la Educación Física como práctica pedagógica, desde un lugar participativo, cooperativo y solidario, que sea para todos y donde el objetivo es la educación y participación en el movimiento. A su vez, busca "orientar una formación hacia una EF "para el cambio", que rompa la dimensión corporal con la homogeneidad, nivelación, disciplina, lo reproductor y modélico. El cuerpo y el movimiento como espacios expresivos, comunicativos y unidad afectivo social e histórica" (UNComa, 2003, p.5). A su vez, cuando se aborda el perfil profesional, se hace mención a una concepción de formación tanto como proceso de apropiación de conocimientos científicos como de otros saberes que permitan la reflexión sobre las prácticas profesionales; entendiendo y aspirando a formar profesionales que puedan desempeñarse de manera autónoma frente a la práctica docente. Se considera, además, la práctica docente como social, ética y política. También, es de interés recuperar que dentro de los objetivos general de este plan de estudios es que quienes egresen hayan adquirido competencias que demuestren habilidades y destrezas para "el trabajo interdisciplinario, intercultural e intersubjetivo" (UNComa, 2003, p.9). Así como también actitudes de respeto hacia el alumnado y colegas sin presencia de prejuicios respecto a la cultura y modos de vida. Por otro lado, en la grilla curricular se pueden encontrar determinadas asignaturas que en base a su fundamentación y breve descripción, hacen a este análisis:

- Historia del Movimiento y la EF, donde entre las temáticas se abordan las perspectivas socio-históricas de la EF, bases políticas y económicas; lo culto y lo popular; juegos tradicionales, regionales y autóctonos.

- Bases biológicas y culturales de la actividad física I, donde se plantean temas como: el cuerpo en diferentes culturas y subculturas; y las diferencias corporales según géneros.
- Sociología (esta asignatura forma parte de la orientación Problemática educativa en la EF), se propone, entre otros temas, la estratificación social: rol y estatus; el control de los cuerpos a través del "cuerpo y el movimiento".
- Educación Física y Problemática Educativa I (esta asignatura forma parte de la orientación Problemática educativa en la EF). Entra algunos temas aparece la discapacidad y la empatía.
- Educación Física y Problemática Educativa II (esta asignatura forma parte de la orientación Problemática educativa en la EF). En dicha asignatura se plantea explícitamente el etnocentrismo e interculturalidad como temas a abordar.
- Antropología (esta asignatura forma parte de la orientación Problemática educativa en la EF). Entre algunos temas que resultan de relevancia a este análisis, se encuentra explícitamente la diversidad y diferencia cultural; juegos deportes y otras prácticas corporales en la región y en el contexto socio educativo, histórico y cultural; y se aspira hacia el concepto de Etnomotricidad.

Otra de las instituciones de formación en Educación Física que hacen a este análisis curricular es el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física de la provincia de Río Negro, el cual se encuentra ubicado en la ciudad de Viedma de dicha provincia. La carrera que ofrece es el Profesorado en Educación Física, donde su diseño curricular actual rige desde el año 2015. Se estructura en cuatro años, y tiene un campo de Formación General, otro de Formación Específica, y un tercer campo de Formación en la Práctica Profesional. Estos campos se encuentran presentes en los cuatro años del profesorado.

Ahora bien, este diseño curricular presenta una fundamentación pedagógica en la cual plantea diversos puntos de interés relacionados al posicionamiento que asume respecto a: la sociedad, la educación, el sujeto, el conocimiento, el currículum, la enseñanza, y el aprendizaje. Considera que la sociedad como configuración compleja, conflictiva e histórica, donde el mundo globalizado es una realidad social en la que las contradicciones entre sujetos, grupos sociales y naciones existen. Un mundo en el que a su vez persisten intentos de homogeneizar por parte de los sectores sociales con poder y recursos. Plantea que la educación es una práctica social, de acción, histórica y política, entendiendo su relación con el poder. De modo que, "la educación en tanto proceso socio político históricamente situado, se constituye como un proceso social y cultural que va más allá de la "escolarización" que realiza la escuela ya que responde a lo que cada sociedad o colectivo social considera como saberes o habilidades valiosas y relevantes – legitimadas socialmente - para seguir transmitiendo entre sus miembros" (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Rio Negro, 2015, p.16). Después, respecto al conocimiento científico, este diseño considera que el mismo debe ser situado como producción social, atravesado por poderes que lo validan. Siguiendo con esta línea, además plantea entender al currículum desde una perspectiva crítica, considerándolo como "un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades…" (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Rio Negro, 2015, p.19), aspirando a la construcción de un currículum democrático.

A su vez, este profesorado tiene entre sus objetivos "promover la reflexión acerca de la problemática de género, diversidad cultural y discapacidad, relacionada con las prácticas corporales y motrices" (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Rio Negro, 2015, p. 11). Y, donde el perfil de profesional apunta a que quienes egresen tengan una formación teórica, metodológica y pedagógica del campo disciplinar sólida, siendo capaces de fundamentar sus prácticas profesionales desde una visión transformadora y comprometida, como así "desarrollar actitudes de compromiso con la democracia, la equidad social y el respeto a la diversidad cultural, actuando y promoviendo las mismas a nivel institucional y social" (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Rio Negro, 2015, p.12).

A partir de esta primera lectura analítica de las currículas prescripas de las carreras de Educación Física que ofrece la UNComa y el IFDCEF de la provincia de Río Negro, se puede hacer una primera aproximación de que se encuentra explícita la perspectiva intercultural. Tanto el diseño curricular del IFDCEF como el plan de estudios de la UNCoMa postulan una perspectiva pedagógica crítica respecto a la formación y donde se plasman cuestiones que hacen a la interculturalidad.

Conclusiones provisorias

Siguiendo a Paula Ramírez (2017), me resulta de interés para continuar este análisis en otras instancias pensar en un "descentramiento epistemológico", donde se revaloricen las cosmovisiones invisibilizadas, los conocimientos de los grupos subalternizados en la formación docente, poniendo en jaque la idea de ciencia como conocimiento universal y superior. Reconozco que esta concepción cientificista forma parte de la herencia colonial que distingue qué conocimientos son legítimos y cuáles no. Por ende, se vuelve perentorio "revisar la posición monocultural que la universidad sostiene desde su constitución" (Ramírez, 2017, p.88).

En este primer abordaje del currículum prescriptivo se pudo observar explícitamente un posicionamiento crítico de la formación en ambas instituciones superiores. Ahora bien, ¿Se plantea de manera transversal o solo se encuentra en asignaturas aisladas? ¿Cómo esta perspectiva se aborda en el currículum real? ¿Qué nos pueden decir les próximos egresades respecto a esta perspectiva? ¿Y les docentes? ¿Qué ocurre en las otras dos instituciones que ofrecen la formación en EF en la provincia de Río Negro? Estos son algunos de los interrogantes que guiarán nuestras próximas indagaciones.

Referencias

Argüello Parra, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma otro desde la educación. Correo del Maestro, 226, (19), 28-37.

De Alba, A (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Guarro Pallás, A. (2005). El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En Escudero Muñoz, J. y Otros, Sistema Educativo y Democracia: alternativas para un sistema escolar democrático. Barcelona: Ed. Octaedro.

Honorable Congreso de la Nación Argentina (Noviembre, 2015). Ley 27204. Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior.

Jara Holliday, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. En Community Development Journal, 45 (3), 287-296.

Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. En Walsh, C. (edt), Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala. Pp. 213-250

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2015). Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Física. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Río Negro.

Noboa Viñán, P. (2005). La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En C. Walsh (edt). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. (pp.71-110) Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala.

Ramírez, P. (2017). La inclusión de la noción de interculturalidad al programa de la asignatura didáctica general en la formación docente universitaria. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 15 (18), 80-90.

Ramírez, P. (2020). Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furiloche warria Wallmapu mew. Tesis de Doctorado en Ciencias de

la Educación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
Restrepo, E. & Rojas, A. (2010) Interculturalidad, en Restrepo, E. & Rojas, A. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Pp.168-181.
Segato, R. (2013). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. – 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prometeo Libros.
Universidad Nacional del Comahue (2003). Ordenanza Nº 0435. Neuquén, 22 de Diciembre 2003.
Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala.

La política educativa para la escuela secundaria en Ciudad de Buenos Aires: el caso de las “Actividades de Aproximación al mundo del Trabajo y a los Estudios Superiores”

The Educational Policy for Secondary School in Buenos Aires City: The Case of 'Activities to Approach the World of Work and Higher Education'

Agustín González[113]
Guadalupe Lopez[114]

Palabras clave: ACAP- Política Educativa - Escuela Secundaria - Prácticas Pedagógicas - Ciudad de Buenos Aires

I. Introducción

La presente ponencia parte del trabajo final presentado para la materia Políticas e Instituciones Educativas —Cátedra Feldfeber— del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Para su realización decidimos analizar las “Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores” (en adelante ACAP) de la Ciudad de Buenos Aires. Brevemente, esta política se crea en el año 2021 con el objetivo de que lxs estudiantes de quinto año de las escuelas secundarias, de gestión estatal y privada, desarrollen experiencias pedagógicas relacionadas al mundo laboral, cultural y de los estudios superiores.

Lo analizado a lo largo de estas páginas intenta servir de argumento a la idea de que las ACAP reconfiguran de modo particular el rol de lxs estudiantes en un contexto de crecientes discursos neoconservadores en torno al trabajo, la educación y el Estado. Para ello, utilizamos un enfoque metodológico cualitativo que permite acceder a los datos y voces de lxs sujetos. Recopilamos y sistematizamos documentos legislativos como resoluciones y decretos vinculados a las ACAP; y, al mismo tiempo, documentos gubernamentales de formulación, publicidad y gestión de dicha política. A su vez, realizamos una búsqueda de notas periodísticas y entrevistas a actores relevantes en distintos medios de comunicación. En esta línea, llevamos a cabo cuatro entrevistas virtuales a docentes o referentes de escuelas secundarias públicas de gestión privada de CABA que nombraremos bajo seudónimos para no develar su identidad. Dos de lxs entrevistadxs trabajan en una escuela confesional del barrio de La Boca, Rocío y Marcos; la primera, es docente y preceptora de dicha institución; y, el segundo, además, de docente y referente ACAP, integra un equipo de una Subsecretaría del Ministerio de Educación de la Ciudad. Otrx de lxs entrevistadxs, al que llamaremos Gabriel, es docente y referente ACAP en una institución educativa pública de gestión privada de Balvanera que pertenece a la Universidad Kennedy. Y, el últimx, Bárbara, es preceptora y referente ACAP en una
escuela parroquial del barrio de San Cristóbal.

[113] Facultad de Ciencias Sociales (UBA), CABA, Argentina. Correo electrónico: lic.agustingb@gmail.com

[114] Facultad de Ciencias Sociales (UBA), CABA, Argentina. Correo electrónico: lopez.guadalupe.nsr@gmail.com

El análisis de este *corpus* nos permitió divisar la configuración singular que la política en cuestión traza en relación a lxs sujetos destinatarixs; definiéndolxs a partir de categorías y representaciones vinculadas a perspectivas neoconservadoras y adultocéntricas. Asimismo, nos posibilitó reconstruir las estrategias que lxs diferentes actores construyen en sus escenarios institucionales para tensionar dichos sentidos y contenidos. Por ello, en la presente ponencia intentaremos demostrar la trayectoria de política, en términos de Ball (2006 en Novick de Senén González y Vilella Paz, 2009) de las ACAP; develando su camino no lineal desde la etapa normativa hasta su aplicación en los diferentes escenarios institucionales; en ellos, actúan e intervienen sujetos con distintas cuotas de poder y capitales para tensionar sentidos hegemónicos.

II. La política educativa de Cambiemos y el caso de las ACAP

En las elecciones del año 2015, la alianza Cambiemos gana la presidencia, la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otras jurisdicciones; constituyéndose, no como un hecho aislado sino como parte de los procesos latinoamericanos de restauración conservadora. En este período, desde fines de 2015 a 2019, se observa en nuestro país una transformación en las intervenciones estatales con el objetivo de desarticular el Estado social y sus políticas de redistribución del ingreso y, en paralelo, ampliar los mecanismos de mercado. Así, las políticas implementadas desplazan el foco de la ciudadanía y los derechos hacia el individuo quien, se considera, debe transformarse en emprendedor (Moyano y Diyarian, 2020).

La política educativa tradujo estos sentidos y adquirió una impronta tecnocrática focalizada en la calidad educativa en términos de resultados. Así, se propuso llevar a cabo una "revolución educativa", cuyos ejes fueron trazados en la Declaración de Purmamarca de febrero de 2016. En el caso de la escuela secundaria se implementó una macro política curricular que recibió el nombre de "Secundaria Federal 2030" (Res. CFE N.º 330/17) y que tuvo como objetivo la renovación integral e innovación de este nivel. Allí, la escuela adquirió un rol protagónico en la misión de formar sujetos emprendedores y líderes con competencias asociadas a la motivación por el logro, la innovación, la flexibilidad y el autoconocimiento; entre otras herramientas consideradas necesarias para el progreso personal y para manejar situaciones en el mundo social y del trabajo. En este sentido, la noción de igualdad del periodo anterior fue desplazada por la de autonomía, que se erigió como propósito fundamental de las trayectorias educativas y del mérito de lxs estudiantes (Feldfeber, et al., 2018).

Podemos decir, observando el caso de la Ciudad de Buenos Aires —quien ya se encontraba gobernada por este partido— que las políticas implementadas en esta jurisdicción fueron ensayos de las que luego se aplicaron a nivel federal. Por ejemplo, en enero de 2015 se crea la "Nueva Escuela Secundaria" (en adelante NES), mediante la resolución N.º 321 del Ministerio de Educación de CABA, que inaugura la reforma curricular, la reorganización institucional y la revisión de las estrategias pedagógicas con el objetivo de lograr la escolarización y el sostenimiento de las trayectorias escolares. Con respecto a lo curricular, antes de la NES el nivel secundario de la Ciudad no contaba con un diseño específico para el ciclo básico común; así es que esta normativa aprueba el diseño vigente con el objetivo de garantizar experiencias formativas que orienten a lxs estudiantes al logro de aprendizajes significativos e integrales. El surgimiento de la NES expresa, además, sentidos neoliberales en torno a la educación y al sujeto estudiante; sobre todo porque prioriza el desarrollo de habilidades que le permitan a lxs sujetos desarrollarse autónomamente y adaptarse a los escenarios inciertos.

A pesar de la intención de esta política, los resultados logrados no fueron los esperados, por lo que en el año 2017 se creó la "Secundaria del Futuro" (en adelante SF) con el objetivo de profundizar la NES e introducir un modelo educativo "inclusivo" que se adapte a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos procesos de aprendizaje y enseñanza. Esta propuesta comenzó a implementarse en 2018 siguiendo tres ejes; incorporar nuevos dispositivos tecnológicos y orientaciones para que lxs

“alumnos” ganen autonomía y puedan desenvolverse en la “sociedad del futuro” (Secundaria del Futuro, s. f.); modificar el rol docente en tanto facilitador de la autonomía del estudiante; y, por último, llevar a cabo pasantías no rentadas relacionados con el emprendedurismo. De este modo, podemos observar que tanto la NES como la SF dan cuenta de una transformación con respecto al proyecto pedagógico de la escuela, en tanto intervenciones enfocadas en la enseñanza de actitudes, valores y habilidades por sobre el conocimiento disciplinar de las asignaturas.

En este escenario de profundización de la NES, surgen las ACAP en diciembre de 2021 mediante la resolución N.º 3958 del Ministerio de Educación de la Ciudad. Esta política educativa se define en su normativa como una experiencia pedagógica tendiente a acercar a lxs estudiantes al mundo “laboral, cultural y de la formación superior” (Anexo I, Resol. 3958, 2021). A comienzos de 2022, las ACAP se implementaron en veintiséis escuelas de la Ciudad, para continuar con su aplicación progresiva en los demás establecimientos educativos durante el resto del ciclo lectivo (Anexo II, Resol. 3958, 2021). Según la información pública del GCBA, para este periodo dicha política debería alcanzar a 29.400 estudiantes de quinto año del secundario de 442 escuelas, divididas de la siguiente forma: gestión estatal: 11.250 estudiantes en 116 escuelas; y, gestión privada: 18.150 estudiantes en 326 escuelas.

Siguiendo la normativa, esta política propone que lxs estudiantes desarrollen experiencias pedagógicas obligatorias en organizaciones de los siguientes sectores: productivo (privado o público); gestión de políticas públicas; ámbito cultural-comunitario; o, ámbito de la educación superior-científico- académico. Las “organizaciones oferentes”, como se las denominan en los distintos documentos del Ministerio, deben estar inscriptas en el “sistema de entidades y personas humanas comprometidas con la educación”, localizarse fuera del edificio escolar a un radio inferior a sesenta kilómetros, y brindar espacios y propuestas para que lxs estudiantes realicen experiencias vinculadas con la orientación que transitan en la escuela secundaria (Ministerio de Educación, s/f). En el caso de las escuelas de gestión estatal, el Ministerio ofrece una serie de organizaciones en donde lxs estudiantes pueden asistir, así como también especifica qué actividades desempeñar según la orientación y el tipo de organización. En el caso de gestión privada, estas directrices son más laxas en el sentido que son las escuelas las que deben contactarse con las organizaciones, establecer las acciones que consideren más adecuadas para su estudiantado y firmar actas acuerdo (Ministerio de Educación, s/f). En esta intermediación cobra protagonismo la figura del “referente ACAP”, en tanto es quien hace de puente entre la escuela y la organización oferente, con diferencias según el tipo de gestión dado lo que mencionamos.

A partir de estas trayectorias, se postula que la ACAP posibilita a lxs estudiantes “beneficiarse de una experiencia concreta que trascienda las actividades escolares habituales” (Anexo I, Resol. 3958, 2021). Más allá de que esta articulación entre la educación y el trabajo se encuentra contemplada como finalidad de la educación secundaria en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, consideramos que lo novedoso se da en cuanto al desplazamiento del modelo pedagógico y de la figura de la escuela que promulga esta política. La idea de “salir de la escuela” introduce un cambio en cuanto a la función formativa de la educación, haciendo extensiva esta responsabilidad a otrxs actores sociales.

Así lo declara el documento del Ministerio de Educación (s/f): “los procesos educativos son mucho más amplios que lo estrictamente escolar: vivimos en una ciudad educadora. Por eso, es fundamental expandir las oportunidades de aprendizaje y formación” (p. 3).

III. Sentidos y contrasentidos alrededor de las ACAP

Históricamente, las representaciones sociales sobre lxs adolescentes y jóvenes, que son gran parte de la población destinataria de la política que analizamos, han definidos a estxs sujetos como insegurxs de sí mismxs, en transición, no productivxs, desviadxs y peligrosxs (Chaves, 2005). Lo que podemos observar allí es una perspectiva «adultocéntrica» que, no sólo simplifica la realidad de

estxs sujetos, sino que, también, produce intervenciones basadas en estigmatizaciones. En esta línea, logramos identificar que las ACAP tienden a esta representación en tanto refuerza la idea de lxs estudiantes como "sujetos pasivxs", "que no saben", "cumplen y se adaptan al contexto". Asimismo, observamos un desconocimiento —o anulación— de las vivencias y trayectorias de lxs estudiantes fuera de la escuela; o por fuera, mejor dicho, de los resultados obtenidos en la escuela. Esta política da por supuesto, por ejemplo, que dichxs sujetos no desarrollan actividades laborales y/o productivas. En este sentido, Gabriel menciona que la política tiene como limitación no "escuchar la voz de los estudiantes… Muchos de ellos ya trabajan, por ejemplo, en McDonald" (Gabriel, docente y referente ACAP, 2023). Las ACAP expresan, en efecto, un imaginario que tiende a situar en lxs estudiantes la "falta" de herramientas y competencias necesarias para su desempeño en el mundo laboral. Así lo plantea la ministra de Educación de la Ciudad, Soledad Acuña, en una entrevista en "La Nación +": "hay que ser conscientes de la necesidad que tienen los jóvenes de poder tener experiencia… Aprender de lo que van a trabajar el día de mañana" (9 de diciembre de 2021).

Podemos situar en estas palabras la vinculación entre educación y trabajo que desde una perspectiva conservadora naturaliza la necesidad de adaptación del sujeto a las condiciones del mercado de trabajo (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). ¿Cómo observan las ACAP, entonces, el mercado de trabajo actual? Desde lo que pudimos recuperar de la política de las ACAP consideramos que, en algunos casos, se reproducen procesos de alienación propios del mercado laboral. Así lo mencionan varias de las notas periodísticas que recuperamos y que se sitúan en establecimientos de gestión estatal visibilizando, por

ejemplo, el caso del Instituto Lenguas Vivas donde lxs estudiantes desarrollaron prácticas en el Hotel Marriot, llevando a cabo tareas como limpieza de cuartos y de cocina.

Consideramos que este proceso de alineación se visualiza, también, en lo mencionado por Rocío, "las ACAP tienden a formar trabajadores… (pero) no está dirigido a puestos de trabajo que tengan que ver con alcanzar otra calidad de vida, con que te guste lo que haces. O sea, siguen reproduciendo la capa más baja del ámbito laboral" (Rocío, preceptora y docente, 2023). En esta línea, Bárbara hace referencia a que las familias de lxs estudiantes de su escuela observaban a las ACAP como positivas, sobre todo, por la posibilidad de incluirlxs en "la cultura del trabajo y que el día de mañana trabajen doce horas y no se quejen" (Bárbara, preceptora y referente ACAP, 2023). Podríamos decir que las ACAP expresan, en el marco de proyectos políticos neoliberales y neoconservadores, un ideal de mercado autorregulado capaz de albergar a sujetos lo suficientemente competitivxs; promoviendo una visión del mundo laboral que legitima y acepta las desigualdades sociales al atribuir el destino de lxs sujetos, únicamente, a su iniciativa individual. La pobreza, el desempleo, el éxito y el fracaso son considerados, de esta manera, el resultado de decisiones y acciones individuales; desconociendo los elementos políticos, sociales e históricos que condicionan dichas situaciones (López Vila, 2022).

Sin embargo, las experiencias narradas por lxs entrevistadxs presenta una diferencia. Por ejemplo, Gabriel menciona que en la escuela en la que trabaja lxs estudiantes estuvieron contenidxs por la organización oferente, aunque postula "que no en todas las escuelas se dio así" (Gabriel, docente y referente ACAP, 2023). Rocío, también, aludió que sus estudiantes hicieron las ACAP en un espacio que se buscó para "que sea algo que a los chicos y a las chicas les interese, les haga sentido; y, además, les sirva" (Rocío, preceptora

y docente, 2023). Entonces, lo que podemos dar cuenta, es que el "éxito" de las trayectorias, es decir que fueran prácticas interesantes y significativas, se relaciona con los recursos materiales y simbólicos de la institución educativa. En efecto, entendemos que la escuela, sus docentes y referentes fueron claves al momento de traducir y adecuar la política a los escenarios institucionales. En su marco normativo, las ACAP sustentan un modelo de «educación bancaria» que sitúa a lxs estudiantes como sujetos pasivxs y a lxs educadorxs como poseedores de

conocimientos. Sin embargo, las experiencias narradas por lxs diferentes entrevistadxs muestran ejemplos de prácticas que tensionan este modelo pedagógico. En esta línea, Bárbara refirió que asumió el rol de referente ACAP "antes que lo agarre alguien sin corazón y haga cualquier cosa" (Bárbara, preceptora y referente ACAP, 2023). De esta manera, destacamos la importancia del accionar contextuado, singularizado y desde la pedagogía liberadora, que buscaron promover las escuelas de lxs entrevistdxs para que la experiencia de las ACAP resulte significativa.

Reflexiones finales

Nos encontramos en América Latina y en Argentina, en particular, en un periodo de recomposición de posturas neoconservadoras. En el campo de la economía estas se traducen en el ideal del libre mercado, característica central del neoliberalismo; mientras que, en el plano político, se sostiene que el Estado debe imponer orden y difundir los valores de disciplinamiento. En este escenario de debates político-culturales, intentamos observar la trayectoria que traza la política educativa "Actividades de aproximación al mundo del trabajo y los estudios superiores" del año 2021 del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En dicho análisis logramos visualizar como se reproducen —en cierta medida— los fundamentos del neoconservadurismo: a través de la obligatoriedad; la falta de consulta a lxs estudiantes; la ausencia de acompañamiento por parte del Gobierno de la Ciudad. Visualizamos en ella, además, un viraje en cuanto a la concepción de la educación como derecho promotor de la igualdad y a la materialización de las ACAP como prácticas que promuevan mayores grados de ciudadanía y libertad.

Sin embargo, como intentamos mostrar, esta política educativa es reinterpretada por lxs distintxs actores que la aplican; tensionando, incluso, sentidos que la misma pregona en su fase normativa. En el caso de las experiencias narradas por lxs entrevistadxs, por ejemplo, pudimos reconstruir procesos de reflexión y acción sobre las ACAP, que giraron en torno a la posibilidad de que estas se constituyan en promotoras de prácticas integrales y significativas para lxs estudiantes. De este modo, consideramos fundamental la apropiación que lxs sujetos hacen de las políticas, quienes pueden adecuarlas al contexto, a la historia y a lxs actores en lxs que estas se materializan. Comprendemos que la educación constituye una actividad compleja desarrollada en escenarios singulares, situados en contextos históricos-culturales particulares y compuestos por diversxs actores sociales. En este sentido, concebimos fundamental promover prácticas educativas liberadoras, contextualizadas, no homogeneizantes y que prioricen las voces de lxs estudiantes, en tanto estrategia capaz de disputar los sentidos y contenidos que se intentan imponer en este contexto neoconservador.

Referencias

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En *Última Década*, 23, pp. 9-29. Chile: Centro de Estudios Sociales.

Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación.

Feldfeber, M.; Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación.

López Vila, V. (2022). Pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo: Relato de una experiencia. En *XXVII Congreso Pedagógico. Pedagogías en comunidad. Lecturas, autorías, escrituras en acción*, pp. 41-43. UTE.

Moyano, I. y Diyarian, M. (2020). Recentralización del poder y debilitamiento de la participación. Una aproximación a los modos de construcción de las políticas hacia la escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires a escala territorial (2015-2018). En *Revista Sociedad*, 40. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Novick de Senén González, S. y Vilella Paz, I. (2009). Las políticas educativas como textos y como discursos. El enfoque de Stephen Ball. Simposio: nuevos enfoques y perspectivas para el estudio de las políticas educativas. En *II CongresoInternacional educación, lenguaje y sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas: Universidad Nacional de la Pampa.

Reflexiones en torno a la figura y oficio de enseñar del docente tutor virtual. Un buscador de sentidos para horizontes emancipatorios

Reflections on the figure and job of teaching the virtual tutor teacher. A searcher of meanings for emancipatory horizons

Prof. Jorgelina Inés Kolodzinski[115]

Palabras clave: docente tutor virtual, oficio de enseñar, práctica reflexiva, trabajo colaborativo.

Resumen

Este trabajo se inscribe en una experiencia pedagógica, enmarcada en las acciones de políticas educativas sostenidas por gobiernos de la provincia de Santa Fe durante los años 2015 a 2019. Un plan de estudio inédito y transformador que configuró el oficio de enseñar de los docentes tutores virtuales , Plan Vuelvo a Estudiar Virtual[116] alojado en la Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPAN1330 Virtual). Además, nos invita a habitar procesos disruptivos que tensionaron algunos de los sentidos asignados a los procesos educativos y de escolarización para la Educación de Jóvenes y Adultos en tramas poderosas dentro de la Educación a Distancia. Se hace foco en la figura y funciones de los docentes tutores que producen prácticas de enseñanza desde construcciones colectivas a través de módulos interdisciplinarios. Asimismo, los docentes tutores virtuales desarrollan su oficio en la bimodalidad son capaces de construir saberes colaborativos a partir de prácticas reflexivas van generando trayectorias educativas continuas o discontinuas en favor de más igualdad y justicia social y curricular (Connell, 2009); en un contexto de profundas desigualdades en nuestra América Latina.

Introducción

Este trabajo surge a partir de la experiencia realizada como docente tutora en la propuesta del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual y de la Tesis de Maestría en Práctica Docente (UNR) de mi autoría titulada: “La construcción del oficio del docente tutor virtual en el marco de la propuesta política educativa del Plan Vuelvo a Estudiar en la provincia de Santa Fe (2015-2018)”, en espera de fecha para su defensa.

La idea es compartir ambas instancias, reflexiones e investigaciones que problematicen la capacidad e iniciativa que algunos actores han sostenido en el ámbito de la educación en la provincia de Santa Fe, para recrear y fortalecer el sistema educativo provincial con jóvenes y adultos y las relaciones que fueron configurando en el tiempo.

En un contexto de grandes cambios de interrogantes, de tramas que acontecen, como la posibilidad de proyectar y accionar hacia nuevos escenarios para la enseñanza de la bimodalidad. Esta experiencia pedagógica, nos aproxima a una práctica institucional inédita en Santa Fe y la Argentina, junto a los jóvenes y adultos, que por múltiples motivos no pudieron iniciar, permanecer, aprender y egresar de su escolarización secundaria en la presencialidad.

[115] ISPN1 “Manuel Leiva “de la ciudad de Casilda (Santa Fe). Argentina. Correo electrónico: jorgekolo10@gmail.com

[116] 2 El plan Vuelvo a Estudiar Virtual surgió en 2015 como una política pública del Ministerio de Educación santafesino con el objetivo de restituir el derecho a la educación de aquellos adolescentes, jóvenes y adultos que por diversas razones no pudieron comenzar, permanecer y/o egresar del nivel secundario.

Son esas transformaciones necesarias junto a propuestas innovadoras que muestran la fuerza de las instituciones educativas a la hora de educar y de crear colectivos críticos de docentes, creativos y transformadores para la escuela que se viene, que será bimodal, flexible en tiempos y espacios alterados intentando evitar la sobrecarga de contenidos, desde una mirada más interdisciplinaria, con diseños curriculares más convocantes y minimalistas Maggio, (2020) acordes a los intereses de los estudiantes y la realidad imperante.

Desarrollo

Nos preguntamos entonces: ¿cómo se construye ese oficio de ser docente tutor en la bimodalidad?, ¿qué acciones se dan en las aulas del Vuelvo a Estudiar Virtual frente a las dificultades que se presentan en los estudiantes a la hora de generar procesos de enseñanza y aprendizajes emancipadores?, ¿qué significados otorgan los docentes tutores a sus prácticas de enseñanza en la virtualidad?.¿De qué manera los docentes tutores ponen en diálogo sus disciplinas junto a las acciones que realizan en el aula virtual?, ¿cómo construyen los docentes tutores sus intervenciones en la interacción y en el hacer con otros, en el acompañamiento y sostenimiento de trayectorias educativas y la construcción de conocimientos colaborativos en el aula virtual? y ¿qué procesos reflexivos llevan a cabo los docentes tutores durante la experiencia de trabajo en el aula virtual?. La tesis se inscribe en la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln 2011), desde un enfoque hermenéutico reflexivo y crítico, como modo particular de abordar el mundo empírico, orientado a identificar información que permita construir datos que habiliten su posterior interpretación.

A partir de los interrogantes anteriormente citados el objetivo general de la investigación fue comprender la construcción del oficio del docente tutor virtual, sus funciones en el marco de la propuesta política educativa del Plan Vuelvo a Estudiar en la provincia de Santa Fe entre 2015 y 2018. Por otra parte, el objetivo de esta contribución es socializar esta experiencia junto a otros colegas.

En este sentido, recuperamos aportes teóricos vertidos por Alliaud (2017) quien tomando la obra de Richard Sennet, resalta la dimensión artesanal del trabajo docente tutor. Sennett (2009) define la artesanía como un impulso humano de hacer las cosas bien. Para el autor el artesano es básicamente un habilidoso y caracteriza la artesanía como una habilidad desarrollada en un alto grado, que remite a un saber hacer referido a algo en particular. En la producción artesanal, pensamiento y acción (mano y cabeza; teoría y práctica) no se separan, sino que van unidas. Es el pensamiento, la reflexión, lo que sirve de sostén y, a la vez, tensiona o pone en cuestión nuestras acciones y decisiones. La artesanía no es entonces un hacer sin más, se apoya en conocimientos, pero también los produce a medida que se desarrolla. Así entendida, la ejecución artesanal implica superar la mecanización técnica y rutinaria de cualquier trabajo e incorpora la posibilidad de crear, producir, innovar en lo que hacemos y mientras lo hacemos. Es educar con pasión y esperanza, donde enseñar es acompañar en el oficio de hacer humanidad (Meirieu,1996). Enseñar hoy es crear, desde la perspectiva de un nuevo oficio (Dubet 2006), partiendo desde una enseñanza poderosa (Maggio, 2012), como un oficio que se produce, construye, experimenta y siente junto a prácticas colaborativas de enseñanza reinventadas. Para imaginar estas propuestas, el ensamble como objeto que nos permite pasar de la idea al hecho, tener la enseñanza en nuestras manos como un acto creativo para tomar propuestas didácticas en vivo, volver a pensarnos como docentes y revisitar qué formación diseñar en el presente (Maggio, 2021).

En lo que respecta al trabajo de campo, desde los grupos focales realizados a los equipos de docentes tutores virtuales, se evidenciaron acciones a los fines de garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos, su acceso, permanencia, aprendizaje y egreso. A partir de la recreación e interacción de equipos de trabajo interdisciplinarios, de las actividades y consignas de trabajo propuestas en cada módulo didáctico interdisciplinario, en cada eje problemático, abordado desde los contenidos curriculares, se motivó a otros colegas para acompañar a los estudiantes en sus

trayectorias educativas. Según Copertari (2020) y apelando al diseño curricular del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, todas las disciplinas negocian significados para crear un nuevo conocimiento y volcarlos en la realización de un proyecto de acción socio comunitario junto a los saberes educativos que los estudiantes traen, a través de una evaluación colaborativa.

En la EEMPA 1330 cada módulo didáctico interdisciplinario va trabajando una situación problemática en la cual, todas las disciplinas, desde sus saberes, aportan en la realización del proyecto de acción sociocomunitario.

Otro aspecto a resignificar por los docentes tutores desde los grupos focales, fue la importancia que tiene, en la virtualidad, formarse en un paradigma afectivo e inclusivo, al mismo tiempo que aprenden a elaborar materiales curriculares y multimediales artesanales para una mejor comprensión y comunicación con los estudiantes.

Ante esto, los tutores fueron formados desde el paradigma "Affective e-Learning", sustentado por el Grupo Teis de Tecnología Educativa de la Universidad de Granada (España) para poder seguir y sostener las trayectorias de los estudiantes y acompañarlos en sus recorridos hasta concluir la educación secundaria.

Con relación a lossentidos y significados que otorgan los docentestutoresen relación alas prácticas en su oficio de enseñar, fueronvoces de un texto polifónico, de posiciones conceptuales, cargadas de categorías frente a referentes empíricos que hacen al oficio del docente tutor, sus tensiones, interacciones y discusiones. Allí los hilos de la formación de saberes y experiencias se entrecruzan, se atraviesan, se van entramando para dar sentido y estructura a al oficio del tutor que será un ir y venir, en palabras de Dexler (2019), amar la trama más que el desenlace y en este entramar nos seguimos preguntando y encontrando.

En este contexto entonces, ¿cómo abordamos los referentes teóricos para analizar el oficio de enseñar de los docentes tutores y ellos mismos puedan pensarse? ¿Cómo nos conectamos desde el grupo focal con el objeto de estudio para poder ser ese espejo en que puedan mirarse los docentes tutores y reconocer algo de lo propio y hacer que esos referentes teóricos cobren vida? ¿Cómo convertimos la teoría en un instrumento para ver más allá y, después, cómo traducimos eso que vimos para que otros puedan aprovecharlo y mejorarlo? El análisis de grupo focal tiene que ver con entrelazar, conectar y vincular la multiplicidad de experiencias y saberes de los docentes tutores. Nos invita a pasar y pisar ese escenario educativo situado en la bimodalidad, como un lugar de análisis, donde se teje una trama discursiva a través de una polifonía de voces. Esta resulta una tarea casi artesanal donde se secuenciaron: datos observables, frases descriptivas e interpretación, donde se presentan los hallazgos que a continuación compartimos a partir de las siguientes dimensiones de análisis:

• Un aventurero responsable que emancipa, que aprende de esa aventura, de adentrarse en lo desconocido, es un aprendiz todo el tiempo, que ensaya nuevas formas para que sus estudiantes aprendan, donde el aprender es construir, reconstruir, constatar para cambiar, reconociendo que nada se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu (Freire, 1994).

• El que acompaña e interroga lo cotidiano reflexivamente desde la complejidad, ante lo repentino, inesperado, urgente, excepcional y a veces precario e incierto. Acompaña desde la inmersión junto a saberes y en colaboración, desde un diálogo genuino enseña colectivamente, ofrece alternativas y construye cercanía. El docente tutor reconoce que pueden existir diferentes versiones o distintas miradas de un mismo hecho que se da a conocer en la práctica y confía en lo grupal, en la capacidad de todos para elaborar propuestas y prácticas alternativas para adaptarse a diversas situaciones y contextos singulares, y así volverse a apasionar.

• Un compositor, arquitecto, anfitrión, ensamblador, narrador y artesano (Alliaud, 2016; Brailovsky, 2020 y Spiegel, 2013). El docente tutor no sólo tiene a su cargo las acciones tutoriales sino que, al mismo tiempo, la enseñanza que crea, recrea, resignifica, ensambla, produce socialmente

conocimientos y saberes significativos; articula éstos con los contenidos curriculares y multimediales de un modo artesanal en cada módulo didáctico interdisciplinario.

• Un orientador que evalúa colaborativamente, está dispuesto a abrir las puertas a la incertidumbre, a lo imprevisto e indeterminado, aprende a sentir la incertidumbre en los Proyectos de Acción Sociocomunitarios(en adelante PAS) poniendo en juego los saberes educativos de la experiencia (Orozco, 2014). Ayuda a ver las nuevas prácticas como un camino para poder mejorar o transformar lo establecido. Se propone además generar espacios para volver a aprender, porque aprender requiere olvidar.

• Un guía que los acompaña en sus trayectorias educativas promueve actitudes solidarias (Terigi, 2007) con estrategias de inclusión socioeducativas en una praxis de retroalimentación permanente. Todos pueden aprender y crecer. El objetivo de la transmisión de la cultura debe ser ofrecer a todos la posibilidad de acceder al placer de pensar y al poder de actuar (Meirieu, 2017). Pensar a las trayectorias educativas como camino que cada cual debiera recorrer, no es un protocolo a seguir sino un itinerario en situación, implica comprender que los sujetos realizan otros aprendizajes además de los que se proponen en las escuelas (Terigi, 2010) y esta propuesta pedagógica tiene mucho que aportar ahí.

Asimismo, se necesitan docentes tutores que exploren formas de vivir y sentir complejas, que se dejen afectar y se entreguen en el sentir del acto de enseñar. Docentes que miren desde la posibilidad, que acompañen, ayuden permitan, habiliten, encuentros genuinos. La honestidad para pensar lo propio y al mismo tiempo caminar los diversos territorios, como la expresión de una búsqueda incansable de creación de otro mundo posible donde convivan todos los mundos (Arendt,2016).

Para seguir pensando juntos…

A partir de la crisis pandémica mundial, la virtualización llegó a dimensiones universalistas. Hoy estamos más instalados frente a un contexto de emergencia y sin duda abrupto. La dificultad de no contar en la mayoría de casos con docentes e instituciones preparadas para la Educación a Distancia en entornos virtuales, demanda una gran complejidad, de cara al futuro, para todo el sistema educativo argentino, como un gran reto para el Estado, a la Educación y en ella, a la cultura escolar con un fuerte cambio tecnológico en tiempos de postpandemia.

Atendiendo a las prácticas educativas virtuales en Argentina y particularmente en la provincia de Santa Fe, pensar el accionar del docente para la Educación con Jóvenes y Adultos, a través de la experiencia propia nos interpela para comprender cómo y de qué modo las escuelas acompañan los desafíos del nuevo escenario global, las demandas de la sociedad de la información y la economía y, con ello, nuevos modos de aprender y enseñar. En ese sentido, la EEMPA 1330 fue al momento de su creación, la única institución educativa en la provincia de Santa Fe preparada organizacional y académicamente para afrontar la crisis pandémica mundial Covid 19, con docentes formados para continuar con el desarrollo ininterrumpido de las clases en la virtualidad en una plataforma educativa pública.

Mientras seguimos pensando, estamos reconfigurando esa función tan innovadora, dinámica, afectiva e inclusiva, que significó caminar con una actitud transformadora y de empatía. Plantearnos en contextos de postpandemia, de qué manera visibilizar y hacer realidad estos procesos de acompañar, transformar, emancipar y desde este lugar y al interior de esta experiencia pedagógica, sin lugar a dudas -reconocida nacional e internacionalmente como innovadora por lo disruptiva e inédita- muy importante para cada estudiante que la habitó y se sintió transformar su realidad y sentirse transformado reconocida nacional e internacionalmente tan innovadora por lo disruptiva e inédita y lo más importante en cada estudiante que la habitó.

Con un horizonte de emancipación y desde un paradigma crítico, inclusivo y afectivo, empezamos a desarmar el ovillo que representa retomar nuestras prácticas pedagógicas, para resignificarlas y así

permitir dar un salto (Maggio, 2023), tirar de la cuerda para seguir desovillando complejidades, para construir nuevos sentidos educativos, hoy tan necesarios para articular, fortalecer, expandir y generar prácticas liberadoras. Desde una práctica reflexiva y compleja del oficio de enseñar del docente tutor virtual, como una praxis de carácter político y ética, en un contexto sociohistórico e institucional que requiere, tal como sostiene Litwin (1998), de una reconfiguración crítica y colaborativa sobre concepciones, supuestos, dispositivos y criterios de evaluación, a fin de alcanzar aprendizajes de calidad junto a horizontes esperanzadores y de posibilidad para los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2017). Los Artesanos de la Enseñanza. Buenos Aires: Paidós

Arendt, H. (2016). La Condición Humana. Paidós.

Brailosvky, D. (2020). El docente arquitecto y anfitrión. Recuperado el 17 de mayo de 2020 de: https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion.

Connell, R. (2009). La Justicia Curricular, Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.

Copertari, S. (2016). Desde qué lugar entendemos la interdisciplinariedad en el Diseño del Plan Vuelvo Virtual. (Documento de Circulación Interna). Plan Vuelvo a Estudiar. Vuelvo Virtual. Ministerio de Educación Santa Fe.

Copertari, S. (2022). Política Pública de Inclusión socioeducativa con Jóvenes y Adultos en la Educación Secundaria Santafesina (2015/2019). Análisis del plan Vuelvo a Estudiar Virtual en el Marco de la Educación a Distancia desde el contexto de una Antropología de las Políticas Públicas. Rosario (Argentina). Tesis Doctoral UNR. Facultad de Humanidades y Artes. Doctorado en Educación. Tesis Doctoral UNR. (Defendida el 09/08/2022) en la Facultad de Humanidades y Artes como Doctora en Educación.

Copertari, S. (2021). Curriculum Incierto, Interdiscipline and Virtualización de la Enseñanza en a Política Pública de Inclusión Socio Educativa . Santa Fe - Argentina, 2015 a 2019). Revista Científica Educ@ção , 5 (9), 1148–1169. Obtenido de https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/23 Recuperado, 25 de abril 2023.

Drexler, J. (2019) Amar la trama más que el desenlace. Recuperado el 11 de enero de 2020 de: https://oecorazon.wordpress.com/2017/11/16/amar-la-trama-mas-queel-desenlace/

Dubet, F. (2006). Declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Gedisa

Litwin, E. (1998). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.

Maggio, M. (2020). Reinventar las prácticas de enseñanza a manera de ensambles. Artículo publicado por el Ministerio de Educación Nacional.

Maggio, M. (2021). Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias. Paidós.

Maggio, M. (2022). Hibrida. Tilde editora (Formato digital).

Meirieu, P. (2017). Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós.

Sennett, R. (2009). El Artesano. Anagrama.

Spiegel, A. (1999). Docente protagonista, docente compositor. Editorial Centro de publicaciones y material didáctico.

Terigi, F. (2007). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina, por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En Dossier de Revista Propuesta Educativa pp.17-29.

“Entre experiencias Pedagógicas” Análisis sobre las experiencias Socio – Educativas llevadas adelante en el año 2020 en Clubes de Niños y Niñas del departamento de Maldonado-Uruguay en el contexto de aislamiento social a causa de la pandemia por COVID-19

"Between pedagogical experiences" Analysis of the Socio-Educational experiences carried out in 2020 in Boys and Girls Clubs of Maldonado-Uruguay in the context of social isolation due to the COVID-19 pandemic

Jessika Victora[117]

Palabras clave: Pandemia, Infancias, Educación Social, Clubes de Niños/as, Derechos.

Introducción:

El año 2020 fue un año marcado por una pandemia mundial, el aislamiento social y la emergencia sanitaria, los cuales denotaron un contexto particular, donde los centros de atención a las infancias han tenido un papel fundamental.

En este trabajo se pretende conocer las diferentes experiencias llevadas adelante en el año 2020 en los Clubes de Niños/as de la ciudad de Maldonado y Pan de Azúcar, del departamento de Maldonado a través del análisis de las experiencias socio- educativas. Es interesante plantearse ¿Cómo han sido afectadas las infancias en esta situación de aislamiento social? ¿Cómo trabajaron los clubes de niños/as en este contexto? Pensando desde la Educación Social ¿Cuáles fueron los principales desafíos que se les presentaron a los equipos a la hora de trabajar?

Se han implementado normas nuevas, el miedo ha estado latente y también la realidad de enfrentarnos a algo desconocido, entre tanta incertidumbre del “mundo adulto” quedan escondidos los intereses y sentires de los Niños/as que se encontraron en situación de aislamiento social. Poner fin a la crisis del COVID-19 está requiriendo en el mundo entero muchos esfuerzos, como el cierre de escuelas y la restricción de movimiento.

Para muchos niños y niñas en cuarentena, quedarse en casa conlleva ciertos riesgos, como la falta de juego al aire libre, el uso excesivo de pantallas o la alimentación poco saludable. Pero para otros el riesgo es mucho mayor.

“Desde UNICEF calculamos que cerca de 300 millones de niños de dos a cuatro años en todo el mundo son víctimas de algún 6 tipo de disciplina violenta de forma habitual, y que nueve de cada 10 adolescentes que fueron forzadas a mantener relaciones sexuales conocían a su agresor. En una situación como la actual, la imposibilidad de salir de casa empeora la situación de esos niños y niñas para quienes el hogar no es un lugar seguro” (UNICEF, 2020)

¿Cuáles fueron las responsabilidades que se delegaron a los niños/as respecto al contagio y el miedo? ¿Las medidas tomadas fueron adecuadas y justas para todos y todas? ¿Esta situación afectó directamente a los niños/as, que se encuentran en situación de vulnerabilidad social? Este contexto nos desafía a pensar la profesión en nuevos lugares, y quizá nuevos accionares que nos invitan a conocer ¿Cuáles fueron las acciones educativas que se llevaron adelante en el año 2020 en los Clubes de Niños/as de la ciudad de Maldonado en contexto de pandemia?

Objetivo General

[117] Jessika Victoria , Maldonado, Uruguay. Correo electrónico: victorajessika@gmail.com

Dar a conocer las estrategias Socio-Educativas llevadas adelante por los Clubes de niños/asDionisio Díaz y Jacinto Vera del departamento de Maldonado en la pandemia por Covid-19 enmarcada en el año 2020.

Objetivo Específico

-Identificar las diferentes acciones realizadas por parte de los equipos de los Clubes de niños/as para sostener el vínculo educativo durante la no presencialidad

-Mostrar tres repercusiones de la situación de emergencia que se visualizan en las realidades de los Niños/as que concurren a los clubes de Niños/as.

- Describir cuáles fueron los principales desafíos para el equipo de trabajo a la hora de pensar un quehacer educativo social en este contexto.

Marco metodológico

Para esta investigación utilizaremos una metodología de tipo Cualitativo exploratorio Si bien son numerosas las estrategias de investigación cualitativa existentes, se considera que la entrevista semi- estructurada donde la población objetivo serán los integrantes de los equipos de trabajo de cada centro es la estrategia metodológica que se encuentra a fin con lo que se desea conocer.

En base a lo anteriormente mencionado, se decidió trabajar con Dos Educadores (Elegidos de forma aleatoria) y con el Equipo técnico de los Clubes de Niños/as.

Desarrollo:

Este trabajo pretende dar a conocer las experiencias Socio-Educativas llevadas adelante en los Clubes de Niños/as Jacinto Vera y Dionisio Díaz del departamento de Maldonado en el año 2020, año enmarcado por el comienzo de la pandemia Mundial por Covid-19.

El análisis de estas experiencias propone conocer el perfil de los Clubes de Niños/as, la política pública en la cual se inscriben y la población objetivo, el rol del educador/a en el contexto de emergencia sanitaria, las metodologías que se llevaron adelante para sostener el vínculo educativo en pandemia y los protocolos que se aplicaron.

Así como también analizar cuáles fueron las acciones que se llevaron adelante por los centros, además de indagar sobre la visión adulta acerca del impacto que género esta situación en las infancias. Se realiza una reseña de la etimología de la palabra infancia y cómo ha evolucionado a lo largo el tiempo, “Infancias en la historia- Pasado /Presente”, hasta la visualización de Niños/as como sujeto de derecho, se visualiza como han ido modificando las políticas públicas de las infancias, y dentro de estas se hace foco en el perfil de los clubes de Niños y Niñas, donde se analiza el perfil institucional “Transitando dispositivos” desde la lógica de dispositivo que plantea G. Agamben

Se da a conocer cómo trabajaron los Clubes durante la pandemia, referenciando sobre la época particular en la cual se realizó la investigación. “Contexto Histórico SARS-COV-2” Se realiza un análisis sobre la cotidianidad y las “Ceremonias Mínimas” “Pensar la cotidianidad desde las ceremonias mínimas”, se indaga sobre la relación educativa y las nuevas formas de trabajo, Relación educativa, nuevas formas ¿Más interferencias? Por otra parte se analiza el “Rol de El/a Educador/a Social y la relación educativa

individualizada y las familias”, entendiendo y analizando la importancia de las redes, sociales, comunitarias y barriales “Redes que sostienen” y conociendo sobre la falta de estas “Redes que desconectan”.

La situación de emergencia sanitaria ha causado incertidumbre a nivel mundial, respecto a cómo adaptar la realidad y cotidianidad a la limitación y restricciones que se plantean por parte de protocolos establecidos que ponen en marcha o tratan de aproximarnos al mundo que nos antecedía al contexto pandémico actual.

Las nuevas formas de las relaciones humanas que se instauraron y que parecen latentes aún, el miedo, la incertidumbre, han acentuado la desigualdad y la pobreza. La pandemia y el hecho de

quedarse en casa no es ni ha sido pensado para todos, quedarse en casa como se propone resulta utópico para muchos/as que viven en situación de extrema vulneración de derechos.

En Uruguay, un país pequeño donde se plantea la realidad de responsabilidad compartida, donde esta responsabilidad es cuestión de clase, donde la brecha y la desigualdad es cada vez mayor. "El virus es igualitario –se prende a todo cuerpo–, pero sus efectos se cumplen diferencialmente en un orden de desigualdades. No sólo las consabidas de edad o enfermedades preexistentes, que lo vuelven riesgoso para la continuidad de la vida. También desigualdades sociales, de clase y de género."… "La masividad del peligro pone en evidencia los desiguales accesos a la salud (distritos gigantescos e híper poblados que tienen un solo hospital), a los servicios públicos, a las viviendas en condiciones y al trabajo formalizado. La cuarentena empezó a ser un privilegio accesible a quienes tenemos lugar para encerrarnos y un salario, aunque no salgamos a trabajar" (López. M, 2020. p75.).

En esta nueva realidad se ve reflejada en la gestión social (diferencial) de las poblaciones de Robert Castel (1984), citado en "Encrucijada de la Educación Social" 8 (2012), donde retoma el higienismo del siglo XIX. Luego refiere a la gestión social de los sujetos, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales. "Se trata hoy de nuevos dispositivos de intervención social, muchas veces llamada intervención socioeducativa"(p.76). Se dibuja de esta manera la posibilidad de una gestión previsiva de los perfiles humanos.

La gestión diferencial opera dotando a ciertas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad, pero en circuitos previamente establecidos para cada una, en esta realidad los vacunados y no vacunados, los que padecen del virus y los que no lo han padecido aun, los niños/as, los adultos y los adultos mayores entre otros.

G. Agamben (1998, p.156) nos habla del universo concentracionario como paradigma biopolítico de la modernidad, "del que hay que aprender a reconocer las metamorfosis y los disfraces". Teniendo en cuenta el concepto de eugenesia, que implica prevención. Se intenta mejorar, prevenir y eliminar los defectos del ser humano, tanto de salud como de conducta, con el fin de perfeccionar la especie. Se acerca la idea de higiene en el cuerpo social.

En este punto todas las intervenciones higienistas, y a la vez eugenésicas, se justifican mediante la moralidad del progreso y en este contexto particular de pandemia con el fin "Cuidar y cuidarnos". Se realizan las actuaciones por el bien de la comunidad. Ante todo este nuevo mundo planteado, las infancias han quedado paralizadas por el aislamiento social, no concurrían a la escuela, los centros de atención a las infancias estaban parcialmente cerrados o funcionaban sin atención directa, las plazas se encontraban cerradas así como casi todos los lugares que tienen que ver con la circulación social y el
patrimonio cultural.

Ante esta situación el trabajo del Educador/a Social se tuvo que readaptar a este nuevo y pandémico mundo. La Educación social se caracteriza por una riqueza, saber reinventarse ante las distintas situaciones o contextos en los cuales se mueve. El/la Educador/a Social cuenta con ejes claros que debe de garantizar, pero así mismo con una libertad enriquecedora para darle la cuota de lo particular, en pensar que es lo que
queremos y debemos poner en juego frente a las cuestiones que nos y les acontecen a los sujetos de la educación.

"La educación como acto político supone en primer lugar una actitud de reconocimiento del otro, antes que nada, aún de conocerlo. Lo reconozco como un sujeto igual a mí, a la vez que diferente. Igual desde nuestra condición compartida de ser humanos, de ser sujetos; la igualdad entonces la entendemos como punto de partida. Diferente, en tanto otro, otro que nos resulta enigmático y muchas veces extraño, pero en el cual depositamos nuestros deseos de que emerja lo inédito". (Asociación de educadores/as Sociales del Uruguay [ADESU] "Educación Social como acto político y ejercicio profesional" 2009 p.14)

Es necesario reconocer al otro, al reconocerlo como único e irrepetible, se entiende que cada accionar desde el Educador/a Social debe ser distinto según los intereses y las necesidades del sujeto, si bien hay acciones que deben realizarse y que tienen que ver con garantizar el ejercicio pleno de los derechos de los sujetos.

Por otra parte la medición, transmisión y enriquecimiento del medio de la Educación Social, las singularidades de cada sujeto y este contexto histórico particular nos invita a pensar sobre las necesidades e intereses de los Niños y Niñas y ¿Cómo trabajaron los clubes de niños/as en este contexto? ¿Qué metodologías utilizaron para sostener los vínculos más allá de la no presencialidad? ¿Cuáles fueron los principales aportes que se hicieron a la infancia en esta situación particular de trabajo? ¿Se logró escuchar la voz de los niños y niñas que asisten a los centros?

Es necesario escuchar a las infancias, infancias que quedaron "por fuera" pero a la misma vez dentro de esta nueva modalidad, es necesario escuchar cómo el mundo gira y ellos/ellas van al unísono con lo dado, pero ¿Qué aportes significativos podemos realizar desde la Educación Social ante esta situación? Este deber político y ético es el que nos convoca a investigar y pensar que es lo que están viviendo los Niños y Niñas, ¿Los protocolos se pueden aplicar, que generan en los niños/as?

Es necesario realizar un análisis de la situación actual, para poder pensar y actuar ante esta brecha que cada día se acentúa más. Tender redes, redes con familias, con equipos y construir juntos, pero sobre todo es necesario un compromiso del quehacer ético y político del educador/a, para que se realice un aporte significativo en el impacto de la realidad que atravesamos. Se trata de conocer experiencias, construirnos juntos y juntas, en redes y recorridos, conociendo las vivencias y pensando-nos en nuevas formas de hacer Educación Social.

Conclusiones

Tras la investigación realizada, y el compartir de las experiencias de ambos centros se entiende que el año 2020 marcó un antes y un después en cada sujeto que atravesó la situación de pandemia, fue un año que marcó desafíos, restructuras y movilidad.

El principal objetivo de esta investigación pretendía dar a conocer las experiencias que vivieron los centros del departamento, experiencias que fueron significativas para la sociedad en general y para los sujetos con los cuales se trabajó. En sus objetivos la investigación nos impulsó a identificar las acciones socio-educativas llevadas adelante por los Clubes de Niños y Niñas Dionisio Díaz y Jacinto Vera, que si bien se ubican a unos cuantos kilómetros de distancia, compartieron mucho en común entre ello "Ir haciendo camino al andar".

A pesar de los protocolos, los centros buscaron la forma de generar acciones cada uno desde su lugar de trabajo, para hacer sentir a los niños y niñas que no estaban solos, con el fin de acompañarlos a través de las estrategias de acción, brindando escucha, fortaleciendo los procesos a la distancia, buscando nuevas formas de hacer lo extraño cotidiano y de adaptarse a ese mundo que tanto miedo género en los niños y las niñas.

Para sostener el vínculo educativo ambos centros implementaron video llamadas para saber cómo se encontraban los niños y las niñas, se mandaron videos con actividades, y también actividades por WhatsApp, además se habilitó un espacio de apoyo pedagógico para consultas también a través de video llamadas.

Los centros mantuvieron el apoyo alimenticio que se brindaba normalmente y además coordinaron con distintas instituciones para entregar canastas, por tanto de esta forma garantizaron que el derecho a la alimentación de los niños, niñas no fuera vulnerado.

Por otra parte se pretendía describir los principales desafíos para el equipo a la hora de pensar un quehacer Educativo Social en este contexto. Se planteó por parte de los equipos la necesidad de adaptar la cotidianidad del centro a las exigencias de los protocolos y los lineamientos de INAU.

Además se planteó como desafío la no presencialidad y sostener la comunicación y el vínculo, buscando llegar realmente a los niños y niñas. Además de esto surge como desafío pensar acciones socioeducativas en este contexto, acciones que no generaran mayor sobrecarga de la que ya existía en las familias.

Por último se pretendía mostrar tres repercusiones de la situación de emergencia sanitaria que se visualizan en las realidades de los niños y niñas que concurren a los clubes de niños/as. Una de las repercusiones que se visualiza fue la vulneración de los derechos de los Niños y las Niñas, principalmente enmarcados por situaciones de violencia intrafamiliar, por falta de acceso a la salud, a la educación, y a la vivienda diga. Otra de las repercusiones mencionadas tiene que ver con la pérdida de hábitos, el relacionamiento entre pares y la rutina, situación a la cual se hace referencia en el análisis de la entrevista y se relaciona estrechamente con las ceremonias mínimas y el corte radical que implicó un antes y un después en las formas en que funcionaban los centros. La tercer y última repercusión que se observa fue el miedo de los Niños y las Niñas, el sentido de responsabilidad y de cuidar, el hecho de cargar a las infancias con las exigencias adultas, el miedo con el que se movió y promovió esta pandemia tuvo un impacto directo en las vivencias de las infancias.

La pandemia paralizó al mundo, pero no hizo que estos centros dejaran de trabajar, se adaptaron a las nuevas normativas de trabajo, buscaron nuevas formas de llegar a los Niños y Niñas, en oportunidades habilitando la asistencia de niños/as al centro mediante pedido especial a INAU, ante el inminente desamparo de algunas familias.

Se observa que más allá de la incertidumbre con lo que podía pasar primó el hacer, el hacerle sentir a los Niños y Niñas que no estaban solos, que había gente esperando por ellos, que cada actividad pensada tenía un objetivo y era el de acortar el tiempo para el reencuentro.

Se puede decir que fueron “haciendo camino al andar”, buscando nuevas formas de mirar, habilitando la posibilidad de reforzar los vínculos con las familias y con las redes. Esta pandemia nos movilizó, y nos habilitó la posibilidad de visualizar que es necesario un tiempo y un espacio específico para el quehacer educativo, pero que este se puede ir moviendo y transformando. Este contexto desafiante, nos deja la puertaabierta para pensar que quizá, no se necesitan grandes acciones educativas cargadas de contenidos que saturaran a las familias y en ocasiones no juegan a favor en la situación. Quizá, la riqueza de nuestro quehacer, en este momento paso por estar presente, por no dejar a los Niños y Niñas en silencio, por buscar formas de llegar a ellos, por mirar más allá de lo que se veía a simple vista y por asistir cuando lo necesitaban, sin caer en el asistencialismo, garantizando la compañía y la asistencia como derecho humano.

Referencias

ADESU – Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (2010) “Funciones y competencias del Educador Social en el ejercicio profesional”

Agamben G; (2015) “Que es un dispositivo”. Anagrama. Barcelona

Castel, R. (1984): “La gestión de los riesgos”. Anagrama ; Barcelona

López. M (2020) “La vida en Cuestión” en La fiebre pensamientos contemporáneos en tiempos de pandemias. ASPO ediciones.

“No se ve la discapacidad” algunas contradicciones en la inclusión

“Disability is not visible”. Some contradictions in the inclusion

Valentina Vilchez[118]

Palabras clave: Corporalidad obligatoria, homogeneidad arraigada, escuela secundaria

Contenido

En el proyecto de investigación *La inclusión de personas con discapacidad (PCD) en una escuela secundaria de modalidad común en la ciudad de Córdoba. Un estudio del cotidiano escolar* presentado para la finalización de la maestría en pedagogía, uno de los objetivos planteados consistió en describir y analizar acciones y estrategias del trabajo de docentes en la definición curricular para la “inclusión” de PCD. En esta presentación retomamos dicho objetivo y como texto político la Res. Nº 1825/19 Condiciones para la inclusión escolar en el sistema educativo del Ministerio de Educación, Anexo V Guía de Implementación del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI), particularmente trataremos una tensión que se evidenció en la realización del trabajo de campo: el “etiquetamiento” acerca de estudiantes con discapacidad, la organización de clases y contenidos desde criterios hegemónicos y de selección de estudiantes como algo específico y heredados de las primeras escuelas secundarias (Acosta, 2012) dando lugar a algunas contradicciones al definir “inclusión”[119] educativa.

Nos centramos en los aportes teóricos de Ball (2012) en lo que refiere a la puesta en acto de las políticas entendiendo que las mismas no se implementan desde la linealidad y rigidez del texto sino que se caracteriza por las interpretaciones, traducciones, los cambios y movimientos que surgen con el accionar de las personas involucradas. En palabras de Ball, se trata de eliminar el concepto de implementación en el lenguaje de investigación de las políticas (...) ver a la puesta en acto como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto

(Avelar, 2015, p.6). Esta propuesta se encuadra dentro de un tipo de investigación cualitativa con un enfoque teórico metodológico etnográfico y relacional (Rockwell, 2009; Achilli, 2013); dado que permite identificar y analizar la puesta en acto de políticas y recuperar los significados producidos por docentes en tanto informantes claves de las dinámicas y problemáticas que signan a la escolaridad.

La Res. Nº 1825/19 - objeto de estudio- se aprobó en un contexto de reformas educativas que promovieron la garantía y ampliación del derecho a la educación a través de la extensión de la obligatoriedad y el diseño de programas y proyectos tendientes a garantizar mejoras en el financiamiento, la provisión de recursos materiales, la formación permanente de docentes, etc. bajo los principios de inclusión y justicia social (Maturo, Bocchio & Miranda, 2020), sin embargo es oportuno mencionar que en relación a educación y discapacidad aún sigue vigente la Ley N° 22.431 Sistema de protección integral de los discapacitados que se sancionó en 1981 en el periodo de la dictadura cívico militar (1976-1983) con principios de *educación para el orden*. Esto es, a más de 40 años de un gobierno que buscaba el control, la disciplina, se basaba en el autoritarismo y que

[118] Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Becaria SECyT- UNC 2022-2023 Córdoba, Argentina. Correo electrónico: vvilchez94@gmail.com

[119] Los términos de “inclusión”, “incluíde”, “etiquetamiento” en ocasiones se encomillan para aludir a su carácter construido y la necesaria revisión teórica constante para no interpretarla como una categoría natural, obvia.

propuso regular y certificar la existencia de la discapacidad, su naturaleza y su grado estableciendo parámetros individuales desde un aval médico otorgando el Certificado Único de Discapacidad (CUD) para insertarse en la escuela secundaria[120], se perpetúan algunas de éstas contradicciones actualmente a título de inclusión.

Aunque no es el objetivo realizar un análisis del contenido del documento oficial, si consideramos que una primera contradicción alude a que desde el Ministerio de educación de la provincia de Córdoba se define la "implementación de los PPI" lo cual explicita una concepción de aplicación con un cuestionable margen y desorientación que se da para las modificaciones o intervenciones, desatendiendo a lo que sucede en la traducción (expectativas y lo que en concreto se realiza) e interpretación (qué requiere que hagamos) de la política en su puesta en acto. En la investigación se ha observado que si bien el PPI es un documento singular, personalizado, individual y actualizable que se diseña anualmente en conjunto entre docentes de la institución, Docentes de Apoyo para la Inclusión (DAI), la familia de les estudiantes con discapacidad estableciendo acciones, modalidades de cursado y definición de espacios curriculares, los requisitos para permanecer "incluíde"en la escuela secundaria, son decididos y (de)limitados por un grupo de personas que define cómo puede le estudiante transitar su escolarización aunque la PCD no participa o es consultade en la elaboración de tal documento.

En las entrevistas realizadas a profesores (11) y DAI (5), acontecía algo diferente a lo escrito en el texto político de hecho les docentes entrevistades desconocían la existencia de la resolución, no la habían escuchado y tampoco identificaban una instancia de socialización con el personal de la escuela. Si hay registro de expresiones como: "no me prepararon para esto", "no entiendo porqué tiene el certificado si no se ve la discapacidad", "deberían estar en otra escuela", "doy la misma actividad para todo el curso". El diagnóstico, el etiquetamiento y la búsqueda para saber "qué tiene" une estudiante con discapacidad que transita la escuela secundaria en la modalidad común con orientaciones aparece con fuerza en los discursos de docentes, denotando, por un lado, la persistencia de un grupo dominante hegemónico de estudiantes idealizados en la escuela secundaria a partir del cual se rige y prioriza un modo de comunicación, de transmisión de los contenidos; por otro lado, la predominancia del modelo médico-rehabilitador propios de principios del S. XX interpelan y limita los alcances de la inclusión.

Hemos mencionado que uno de los objetivos de la investigación consistió en identificar actuales acciones y estrategias del trabajo de docentes en la definición curricular, en consonancia, una primera contradicción deja en evidencia un currículum hegemónico que mantiene vigencia en las decisiones pedagógicas y didácticas en las horas de clase y que a modo invisible o minúsculo recuerda la heterogeneidad de estudiantes o que algunes cuentan con PPI. En el registro de jornadas escolares se observó que se presenta a todes los mismos contenidos, las mismas actividades, aunque se percibe las dificultades aludidas por les estudiantes, o bien cuando hay estudiantes con discapacidad en el curso son socialmente «eximidos» de responsabilidades y derechos a la vez que privados de expectativas, más allá de su "recuperación" (Rosato, 2009, p.90); parafraseando a Connel (1997) se trata de una *injusticia curricular* que niega el principio de la ciudadanía y participación fundante de la escuela secundaria y que habilitan prácticas donde unes deciden y participan más que otres.

Incluso, si nos posicionamos desde la puesta en acto de la Res. 1825/19, en el documento se explicita: "no es el estudiante el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un currículum prescripto, sino que es el currículum- para ello más abierto, relevante y flexible - el que debe adaptarse o diversificarse en función de las necesidades individuales de cada estudiante" (Anexo V, p. 1) no entraremos en debate respecto a los conceptos de "adaptarse" y "necesidades individuales"

[120] Recientemente, en 2022 se organizaron desde ANDIS audiencias públicas que desde la perspectiva de género, intercultural, retomaron el lema "nada de nosotros sin nosotros" para una nueva ley de discapacidad.

porque excede este resumen, lo que sí interesa es subrayar la flexibilidad y diversificación pretendida por los *hacedores de la política*, no sólo por su inexistencia y la denominada "sobrecarga de responsabilidades" a la que refieren docentes en la mayoría de las entrevista, sino cuando se atomizan los contenidos o se generan PPI en pos de la inclusión educativa quedan al descubierto tres situaciones: qué es lo común en términos curriculares, la denominada flexibilización del curriculum atenta contra y precariza la transmisión cultural y la función socializadora de la escuel;a (Villagrán, 2019, p.137) y, nuevamente en palabras de Connel (1997) dónde queda el principio de democracia en la que algunos ciudadanos solo reciben las decisiones que otros han tomado (p.67).

A propósito de las decisiones que otres han tomado, una estrategia que identificamos refiere a lo que hemos denominado un *constante lugar de externalidad* en la responsabilidad de las prácticas de enseñanza y en términos de inclusión, esto es, les docentes permiten que les DAI en su mayoría provenientes de centros de rehabilitación privados tomen decisiones curriculares sobre la evaluación, los contenidos y la pedagogía que sólo alcanzan a les estudiantes con discapacidad que acompañan por el convenio que tienen con obras sociales sin pretensiones de co-construir el abordaje de situaciones áulicas independientemente de las personas que conformen el grupo-clase. Impera así una lógica capacitista donde les DAI comunican a docentes que es aquello que les estudiantes por las "características de su cuerpo" o la "descripción de su discapacidad" pueden (o no pueden) hacer, se deja entrever que lejos se está de romper con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural (Rosato, 2009, p.91). En definitiva, esta estrategia también muestra que las prácticas de exclusión siguen vigentes y que difícilmente se reconozca aquello que Ferrante (2015) denomina dignidad de las personas con discapacidad, si los obstáculos sociales y escolares son una constante y acrecientan las desigualdades. Dichas prácticas de externalidad tienen su antecedente provincial desde el año 2000 cuando se aprobó la Res. 1114/00 que solicitaba la elaboración de Informe Final de Competencias Adquiridas confeccionado por docentes del nivel y especialistas externos que hayan acompañado a les estudiantes, Otra contradicción que sucede al interior de la inclusión educativa es, como mencionamos, la predominancia del modelo médico-rehabilitador fundado en la modernidad, aspecto complejo que lo abordamos desde dos aristas, la perspectiva individual patologizante desde la cual se sigue pensando la discapacidad y la fantasía de la corporalidad obligatoria.

En cuanto a la primera se reconoció una cadena consecutiva de sino se conoce "que tienen" les estudiantes o no cuentan con certificados de discapacidad otorgados por profesionales del área de la salud pareciera que no se sabe que hacer al interior de la clase o no se pudiera identificar un mínimo de contenidos para aprender, circulando una especie de *excusa invisibilizada*[121] que adquiere la categoría de tabú la cual nos muestra que por mucho que se haya avanzado en términos de derecho, reconocimiento y algunas prestación, para les docentes entrevistades la discapacidad se sigue percibiendo como una desventaja social, una deficiencia individual con la creencia de que hay que "corregir" y que hay "inclusión" por estar dentro del aula en una escuela de modalidad común de gestión estatal contando con la visita de une agente externo. De este modo, se naturaliza una mirada médico hegemónica de la discapacidad y los cuerpos son devenidos cuerpos pasivos, inactivos e inútiles, portadores de una tragedia médica personal que los convierte en legítimos destinatarios de ayuda (Ferrante, 2015) Es casi imposible identificar un trasfondo de inclusión como responsabilidad

[121] Se cuestiona si el conocer tales rasgos que desde la medicina y no desde la educación sea legítimos para definir en cuestiones pedagógicas, pero aún así si el interés radica en saber funciones y estructuras corporales más que en posibilitar el derecho a la educación, existe una normativa para la certificación de personas con discapacidad emitida por el Servicio Nacional De Rehabilitación al que todes podemos acceder: Rehabilitación basada en la comunidad; Normativa para la certificación de personas con discapacidad con deficiencia intelectual y mental; Evaluación de personas con discapacidad con deficiencias físicas de origen motor.

de docentes, el equipo directivo, les compañeres si se sigue solicitando una constancia de discapacidad, que tenga une DAI o considerando que necesariamente requiere de ayuda para estar en la escuela.

En cuanto a la segunda arista Mc Ruer (2020) ya aludió a que lo problemático no es la discapacidad, sino la normalidad instalada y en ese marco la capacidad corporal obligatoria asume de antemano que todos y todas estamos de acuerdo con que las identidades y perspectivas capacitadas son preferibles y que todas las personas, colectivamente, aspiramos a ellas (p.5), es esa fantasía de la corporalidad disciplinada la que rige prácticas de enseñanza dentro del aula y que se referenció en varias entrevistas; fantasía porque es solo un imaginario que hay cuerpos actives, estudiantes que se interesan por estar en la escuela, participan y debaten, prestan atención. Incluso, quedó al descubierto que la noción de discapacidad, el etiquetamiento, la compulsividad por diagnosticar y los mitos a su alrededor predomina más en docentes y DAI que en les estudiantes con discapacidad en tanto que al mantener conversaciones informales defienden aquello por lo que otres les identfican: “tengo dislexia, entonces tengo una maestra que me acompaña”, “algunas cosas no las entiendo”, “están viendo de cambiarme de escuela, me gusta, porque acá no voy” autodefiniciones que

sería importante considerarlas como punto de partida al pensar la inclusión en la escuela sino van a seguir prevaleciendo adultocentrismos y creencias fantasmáticas referidas a educación y discapacidades.

A modo de cierre provisorio, es oportuno decir que las líneas de análisis aquí presentadas atienden a personas con discapacidad que transitan en una escuela secundaria de modalidad común con orientaciones, ello no implica desconocer que existe un número de estudiantes que cursan en espacios compartidos que involucran ambas modalidades (común y especial), otres que eligieron, optaron o a partir de “valoraciones” de equipos técnicos transcurren en la escuela especial; aunque también existen personas que más allá de la obligatoriedad, el derecho a la educación sigue estando lejos, muy lejos y no llegan a la

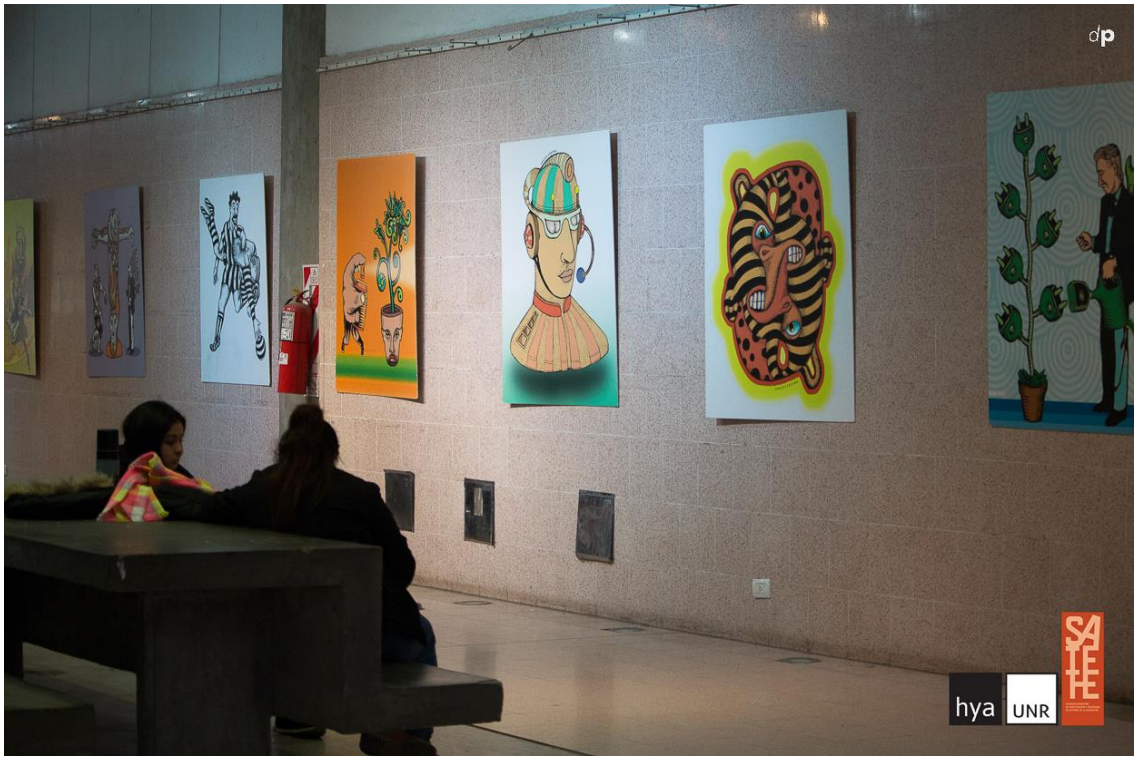
escuela por múltiples carencias aún no garantizadas por el Estado: falta mobiliario, dificultades económicas, imposibilidad de trasladarse o estar en las aulas, contenidos inaccesibles, docentes no formados en educación-discapacidad, que tiene su antecedente en los rasgos de la modernidad que persisten en nuestro tiempo. Por último, consideramos que en la medida en que sigamos escuchando al interior de las escuelas expresiones alineadas a “no se ve la discapacidad” seguiremos abandonando los derechos humanos, el derecho a la identidad, el derecho a la educación, dar lugar a le otre como persona sino se seguirá reproduciendo el modelo médico rehabilitador y seguirán existiendo prácticas de exclusión pero a título de inclusión, fortaleciendo la homogeneidad arraigada en la escuela de la modernidad que está desactualizada en las demandas y en las formas de inclusión que queremos empezar a ver al interior de las escuelas secundarias.

Referencias

- Achilli, E. (2013). Investigación antropológica en educación. Pensar la noción de contexto. Editorial Manantial. Buenos Aires
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. Archivos Analíticos de políticas educativas, 24(24).
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How schools do policy: policy enactments in secondary schools. New York: Routledge.
- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Ediciones Morata.
- Maturo, Y. D., Bocchio, M. C., & Miranda de Fassi, E. M. (2020). La educación secundaria en Argentina: obligatoriedad, inclusión y producción de nuevas/viejas desigualdades escolares. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(2), 89-108.

- McRuer, R. (2020). Capacidad corporal obligatoria y existencia discapacitada queer. Papeles del CEIC, 230-230.
- Ferrante, C. (2015) Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo. La vigencia dela tragedia médica personal. Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, Vol. Especial. Julio-Septiembre 2015, 33-53.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C. & Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. Ciencia, docencia y tecnología, (39), 87-105.
- Rockwell, E. (2009). La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Villagran, C. (2019) El dispositivo está de moda: dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria". Textos y Contextos desde el sur.Comodoro Rivadavia:Universidad Nacional de la patagonia san juan bosco. 2019 vol.IV (1), 127-141.

Mesa 11: Perspectivas críticas en el campo de la educación y la pedagogía. Género, lenguajes, discursos



Fotografía de la exposición de Chachi Verona, artista plástico que realizó la gráfica de las Jornadas, realizada en el hall de ingreso de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) del día jueves 31 de agosto de 2023.

Historizar la memoria.
Cruces entre historia oral y prácticas de investigación educativa

Historicize memories. Crosses between oral history and educational research practices

Paula Cristina Ripamonti[122]
Mercedes Cecilia Barischetti[123]

Palabras clave: Memoria; historia oral; historia de la educación; investigación educativa; testimonio.

Contenido

La experiencia que traemos para compartir pertenecen al proyecto de investigación "Conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes entre las décadas de 1960 y 1980" (2016-2018) Código 80020160300041UN y su continuación "Más conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes en la segunda mitad del siglo XX"(2019-2021) Código 06/G781 - 80020180100415UN , que dirigimos y desarrollamos en la Universidad Nacional de Cuyo. Los testimonios que traemos nacen de entrevistas y conversaciones con estas mujeres, tanto en forma individual como en grupos
focales. En este contexto, Claudia, una de las maestras con las que conversamos, recuerda su experiencia en un escuela rural:

"Yo me voy a situar en… la verdad que en 38 años se agolpan las experiencias… Era en la escuela, en la primera escuela que titularicé en Lavalle, El Vergel, Lavalle. Una escuela que para mí fue muy importante, una escuela chiquita, rural, éramos cinco maestras y éramos una familia o sea, compartíamos todo: desde hacerles la comida a los chicos, desde… teníamos el ballet, yo les enseñaba folklore, teníamos el vestuario de los chicos, mi otra amiga, maestra, les enseñaba a cantar… era la escuela ideal, soñada. Con mucha participación de la comunidad. Entonces las fiestas era juntar plata para esto y era la peña y era el locro y… Realmente ir a trabajar era una maravilla, era una alegría. Teníamos una directora que era tan increíble que, por ahí no teníamos micro para volvernos: pasaba un micro y por ahí pasaban antes o no pasaban. Entonces ella decía 'bueno vamos chicas' y yo me acuerdo que ella siempre iba de falda, que en esa época era poco la zapatilla: falda, medias de seda y tacos y caminar. Nos íbamos caminando los cinco kilómetros que habían hasta la ruta de Lavalle que ahí teníamos micro más seguido" (Claudia, Grupo focal, julio de 2017).

Claudia nos conduce a una situación vivida por ella que se constituye, a través del relato, en un acontecimiento. Arendt (2005) sostuvo que los acontecimientos históricos son irrevocables, originales, densos y abundantes en sentido. Pero la irrevocabilidad no significa que su ocurrencia haya sido necesaria o que exista necesidad en la historia, sino que algo "irremediablemente nuevo ha nacido", que ha acontecido por una trama de decisiones (posibilidades y condiciones) y que tenemos que habérnosla con él e intentar trazar su historia hacia atrás. Es allí cuando el acontecimiento ilumina su propio pasado y nunca puede deducirse de éste, "sólo entonces el caótico revoltijo de sucedidos pasados emerge como un relato que puede contarse". Desde la

[122] Mendoza, Argentina. paula.ripamonti@ffyl.uncu.edu.ar
[123] Mendoza, Argentina. mbarischetti@ffyl.uncu.edu.ar

perspectiva del presente, cada acontecimiento del pasado es un "comienzo", y de este modo la historia es "un relato que tiene muchos comienzos y ningún fin" (Arendt, 2005, p. 387-389). Claudia ilumina con su relato un sector de ese pasado focalizándose en una de esas "experiencias" que "se agolpan en estos 38 años". Ella elige uno, uno que para ella abunda en sentido, uno que constituye "una maravilla o una alegría". En ese caótico revoltijo emerge el relato que es traído desde la perspectiva del presente. ¿en qué lo podemos notar? ¿cuáles son los comienzos en este relato? ¿desde dónde viene y hacia dónde va? ¿cómo esto atraviesa su historia?

Podemos decir que contar es un modo de recomenzar y por esto también, en el contexto de la historia, es una "operación de salvación" de lo que de otro modo se perdería (Arendt, 2005). La comprensión histórica es un proceso de construcción que nos implica en diálogos con nuestro pasado a través de diferentes dispositivos de mediación. Uno de ellos tiene que ver con la recuperación y documentación de las voces que expresan experiencias, memorias que nos permiten comprender y significar el propio presente como tiempo histórico y ese pasado como comienzo que nos alcanza. En este encuadre, surgen desafíos epistemológicos y metodológicos para las disciplinas sociales y humanas que involucran procesos heurísticos, hermenéuticos, analíticos y críticos de trabajo científico.

Con nuestra investigación, que realizamos a través de conversaciones con maestras, nos propusimos rescatar y recuperar mediante dispositivos de diálogo con el pasado, relatos y fragmentos de historia de la educación que de otra manera se perderían. Buscamos atender a experiencias y saberes desde voces de territorio, que no hubieran sido previamente exploradas ni expuestas, esto es, de maestras de aula, mujeres trabajadoras de la educación. A través de las diferentes instancias de intercambio, fuimos ingresando a discursos biográficos sobre prácticas docentes con sus anclajes institucionales, intersectadas desde relaciones de trabajo, poder, género, matrices culturales e imaginarios sociales.

La historia oral responde a la necesidad de comprender los acontecimientos recientes desde la perspectiva de los/las actores/as como sujetos históricos, como colectivos, como movimientos. Fundamentalmente desde aquellos que quedaron afuera de los discursos historiográficos tradicionales y que ocuparon (o se les asignó) diferentes lugares en las tramas socio-políticas y culturales, como las víctimas, los/as excluidos/as, los/as exiliados/as, los/as migrantes, los/as trabajadores/as, los/as militantes, las mujeres, etc. También se relaciona con la posibilidad de iniciar nuevos procesos de reflexión a través de los cuales esa/s memoria/s y sus testimonios articulan acciones políticas y cambios sociales. Permiten sostener denuncias de injusticias, desmitificar supuestos instituidos, plantear nuevos problemas y abordajes críticos. A continuación, el relato de Elsa a sus 75 años, acerca de su inicial experiencia en la Mendoza los años 60, ofrece puntos críticos que interpelan cierta representación de la docencia:

"Yo he sido maestra, maestra simple nomás. Porque empecé muy joven. Salí de mi casa para ir al campo a trabajar, solitas cuatro maestras, con una precariedad enorme, tomando agua de una especie de cisterna que había y nosotras le decíamos a los papás que cómo tomaban agua de… la sacaban de un pozo y entonces 'bueno pero ustedes toman de una pileta donde tienen tres pozos sépticos alrededor'. Bueno, o sea que empezamos así. Y bueno, no era nada de lo que a mí me habían contado de 'ser maestra'. Porque uno sale con una idea de cómo ser maestra, cómo presentarse, cómo atender los niños. Y llega la realidad que los chicos van con hambre, y que no hay 'copa de leche' y que no hay yerbeado que les alcance. Entonces nosotros ¿qué hacíamos? Cuando íbamos al campo, parábamos por la calle San Martín en esas fiambrerías que en esa época estaba Arcor y Asa una cosa así; y en vez de hacerle la copa de leche o el yerbeado comprábamos fiambre, íbamos a panificadoras, comprábamos bolsas de pan, llegábamos a abrir panes y colocar adentro el fiambre. Porque al chico le producía más satisfacción en su pancita comer un sánguche que tomar un yerbeado." (Elsa, Grupo focal, julio de 2017).

Pero con Elsa vamos más allá. Por una parte, nos propone pensar desde su memoria, la

contraposición entre el discurso hegemónico, evidente en esas ideas 'de cómo ser maestra, cómo presentarse, cómo atender los niños' con el relato de la contrahistoria, en la voz de mujeres jóvenes que salen de su casa por primera vez, para enfrentar un mundo ¿inesperado?, un mundo en el que "lo que me habían contado de ser maestra no era". Ella recurre a precisiones para ratificar su historia, para verificar el relato, detalles como los nombres de los negocios en los cuales "comprábamos fiambre" o "comprábamos bolsas de pan". Estos testimonios constituyen historia tanto como las fuentes oficialmente instituidas, pero principalmente nos aportan una parte que aquella hegemonía invisibiliza. Además, lo que acontece mientras conversamos y la escuchamos, es que convoca un espacio de vecindad del cual nos sentimos parte. Su relato se desplaza sin mediaciones entre "yo" y "nosotras" (sus compañeras). Y entonces, en la escucha, también estamos ahí con ellas, habitamos su preocupación y su esperanza, nos agenciamos de su decisión.

Como acto rememorativo, la memoria es un ejercicio reconstructivo que constituye un campo de litigio y configura la matriz histórica, guardiana de la relación representativa entre presente y pasado. No es ajeno a conflictos y ejercicios de poder (Ripamonti, 2017). Por esto, las construcciones de la memoria no son meramente personales sino ante todo políticas, es decir, comportan una doble e indisociable dimensión. Por otra parte, en la memoria el presente también interactúa con el recuerdo, interfiere, actúa, disloca los significados que se traen como memoria. (Ripamonti, 2017, p. 86). Todo acto recordatorio y su enunciación amplían la memoria vital y la convierte en una acción política. Esto en la medida que articulan un sentido de la historia, producen representaciones simbólicas y dan cuenta de decisiones concretas pasadas pero también habilitantes de un futuro posible. Por supuesto, cada vez que nos proponemos agenciarlas, recuperarlas de la dialéctica entre el espacio de experiencia y el horizonte de espera, es decir, abrirlas a la luminosidad de lo público. Volvamos a los testimonios previamente presentados:

● Claudia decide reivindicar la imagen que guarda de su directora, cuando expresa: 'yo me acuerdo que ella siempre iba de falda, que en esa época era poco la zapatilla: falda, medias de seda y tacos y caminar. Nos íbamos caminando los cinco kilómetros que habían hasta la ruta de Lavalle' esa elección constituye un acto político, mostrando tal vez ¿una época ideal? ¿una imagen de mujer ideal, sacrificada, voluntariosa y animosa? ¿o como ella misma la describe 'increíble'?

● Elsa compone su experiencia en tensión con su presente, luego de la acumulación de otras muchas experiencias, evidenciando una suerte de ¿ingenuidad? ¿inconsciencia? ¿vulnerabilidad? cuando relata: 'Salí de mi casa para ir al campo a trabajar, solitas cuatro maestras, con una precariedad enorme, tomando agua de una especie de cisterna que había'. Ella agrega descripciones para enfatizar su punto: ´solitas', 'con una precariedad enorme' y lo contrapone a 'salí de mi casa' lo cual nos trae una imagen clara y precisa del rol de la mujer y de la maestra en aquellos contextos desde sus propias vivencias.

Ellas tejen un relato que se sostiene desde dislocaciones y hasta contradicciones que no necesitan resolverse, dado que la práctica está hecha de ellas: usar tacos aún cuando había que caminar varios km por tierra; salir de casa para trabajar, es decir, para garantizar el sostenimiento de la vida y, sin embargo, ingresar a un mundo de una precariedad enorme; o la gran dificultad de trabajar en una escuela rural, con grados múltiples y aulas divididas por cartón prensado pero logrando que los chicos aprendieran. Lo que nos permite traer al presente esos espacios escolares, imaginarlos y hasta comprenderlos en algún sentido, no es tanto la historia rosa de maestras valientes o padecientes de situaciones específicas, sino la de sujetos con compromiso político y acciones que aún condicionadas, inscriben experiencias al narrar y expresan opciones personales, modos específicos de gestionar la identidad (Jelin, 2002).

En el marco de investigaciones de carácter riguroso, un punto clave es alcanzar distancia crítica, como sostiene Elizabeth Jelin (2002). Mirar lo propio como si fuera extraño y exótico, y mirar lo extraño como si fuera propio, esto es revisar supuestos que pueden, si no se objetivan, llevarnos a sobreinterpretaciones o a movernos en un espacio naturalizado a través de precomprensiones que

terminan analogando los testimonios a casos
confirmatorios de ciertas generalizaciones. O como plantea Rita Segato, quien refiriéndose a la antropología, señala que su tarea no es la que se inscribe en la búsqueda de una mirada gnoseológica que, desde determinada extranjeridad (neutralidad/ objetividad) busca conocer a otro, sino en la posibilidad que nos conozcamos en su mirada y permitamos que su mirada nos alcance, lo cual requiere, nos dice, "un cambio radical en la práctica", que el "objeto" de estudio, "nos interpele, nos diga quién somos y qué espera de nosotros y nos demande el uso de nuestra 'caja de herramientas' para responder sus preguntas y contribuir con su proyecto histórico" (Segato, 2013, p. 13-14).

La vigilancia epistemológica nos llama a evitar la sacralización y la banalización en el trabajo de interpretación, estas pueden obturar procesos de comprensión y de articulación pública del sentido de la memoria como forma de justicia (Todorov, 2013). El registro audiovisual de las conversaciones permite acceder a la experiencia desde la gestualidad y volver sobre lo narrado, sin sustituciones ni recortes. Proponemos la noción de gestualidad como aquello que se activa en una conversación, esa trama o plexo de palabras, gestos, tonalidades, disposición y presencia de los cuerpos en situación dialógica y lo que esta constituye en términos de intimidad, confianza, profusión de detalles, de descripción de escenarios, de relevancia oral, etc.

Como todo trabajo sistemático de investigación, la historia oral necesita de una tarea triangulada y atenta a los sujetos, a los contextos, a las diferenciaciones, a las relaciones de poder, a la singularidad de los acontecimientos y la construcción narrativa del pasado y, por supuesto al modo y las condiciones en que se producen las interacciones. En términos generales, las fuentes orales, al ser creadas para el marco de una determinada investigación, presentan las siguientes características específicas: son orales, son narrativas, aportan más información sobre el significado de los acontecimientos que sobre los acontecimientos mismos, son configuradas en situaciones de diálogo intersubjetivo, incompletas, en la medida que puede continuarse sin agotar totalmente las posibilidades del relato (Benadiba, 2007).

En el caso de nuestra investigación con maestras mendocinas, el proyecto original propuso entrevistas individuales y grupales (al estilo de entrevista colectiva). Con el desarrollo del trabajo acuñamos una estrategia que, consideramos, desborda la clásica entrevista grupal antes descripta. Nos referimos a la conversación como dispositivo clave de la propuesta metodológica. En primer lugar, entendemos la conversación como un intercambio oral comunicativo, en situación de diálogo que pone en tensión configuraciones o representaciones de mundo y, fundamentalmente, el relato de experiencias vividas o emergentes. En tal sentido, Gonzalo Scivoletto (2020) expresa, desde Gadamer, lo que produce o hace una conversación,

"La conversación deja una 'huella en nosotros', nos dice Gadamer, en la medida que 'hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado en nuestra propia experiencia del mundo' (Gadamer, 2010, p. 206). La conversación o diálogo posee una fuerza transformadora, no en el sentido de que se nos ha enseñado algo nuevo, sino que hemos ampliado nuestro horizonte, nuestra perspectiva. En este sentido, se puede inferir que la conversación no comporta un juicio sobre la posición del otro sino, de alguna manera, consiste en una especie de *role taking*, que supone, a su vez, una afinidad particular o amistad"

Ahora bien, proponer una conversación como estrategia de un enfoque de historia oral, exige atender a dos aspectos epistémicos que llamamos: intimidad y movimiento. Intimidad alude a la especie de amistad antes mencionada que se produce en la medida que se conversa, que se trata un asunto o se comparte una preocupación o problema sobre el cual la comunidad considera valioso o importante pensar. Esa intimidad produce cercanía entre quienes están próximos. Con movimiento nos referimos al tránsito entre los contornos de la experiencia singular narrada y la ampliación de perspectiva -y perforación de esos contornos-, a través de la escucha recíproca. Por esto, el movimiento también lo es de vinculación e indagación. Asumimos que en el contexto de una

investigación la conversación no es espontánea sino convocada, provocada, estrictamente, es una invitación. Por esto, el movimiento al que aludimos requiere dar lugar a la espontaneidad (la emergencia de los relatos) y a la agencia discursiva de quienes interactúan: ¿quiénes conversan?
Estos aspectos nos llevan a plantear momentos necesarios de la conversación como dispositivo, a saber: propósito, condiciones de la invitación y procedimientos. El propósito se encuentra ligado a un objeto de investigación pero no en tanto problema en busca de una respuesta unívoca u homogénea o general, sino en tanto aquéllo que convoca a hablar, a dar testimonio, a contar la experiencia. De aquí que entre las condiciones de la conversación como invitación, se encuentren la simetría y horizontalidad de la circulación de la palabra. En nuestra propuesta,
"La convocatoria y la forma de generar la interacción investigadores-maestras debía pasar por el diálogo y por ese motivo la conversación se presentó como más apropiada que la entrevista formal o la historia de vida. La conversación como construcción de un espacio de confianza, la conversación entre investigadores y maestras, pero también de maestras mendocinas entre sí. Las conversaciones habilitan una escucha que parte de un esquema de entrevista mínimo para comenzar pero que en el camino va tomando el rumbo que la testimoniante lleva, en una tensión entre sus memorias, el objeto de investigación y el tiempo necesario para reelaborar esos recuerdos. El equipo de historiadores toma en este caso el rol de acompañante o partenaire, dejando transcurrir el diálogo y retomando cuando la trama se aleja demasiado con alguna pregunta oportuna, sosteniendo los recaudos metodológicos mínimos de la investigación cualitativa para construcción de la fuente oral." (Barischetti, 2021, p 283)

Referencias

Arendt, Hannah (2005) Comprensión y política. En: Ensayos de comprensión 1930-1954. Caparrós editores.
Barischetti, M. (2021) Género y dictadura en las conversaciones con maestras mendocinas. En Mancini; y Caballero, M (Compiladores) (2021) Maestras argentinas (y maestros y maestres). Entre mandatos y transgresiones. Tomos 5. Centro Cultural de La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.
Benadiba, L. (2007). Historia Oral, relatos y memorias. Maipue.
Jelin, Elizabeth (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI.
Ripamonti, Paula (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico metodológicas. En: Alvarado y De Oto (2017). Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.
Segato, Rita (2013) La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Lugar: Prometeo.
Scivoletto, Gonzalo (2020) Diálogo, debate, discurso. Una aproximación tipológica enredada en la praxis educativa. Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación, 5(1), p.1-13. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3487
Todorov, T. (2013) Los usos de la memoria. En: Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos. Dossier. IDEH-PUCP, Nº 10.

Mujeres, ESI y educación inicial. Reflexiones a paso lento

ESI and initial education. Reflections at a slow pace

Mónica Fernández Pais [124]

Palabras clave: educación inicial, género, primera infancia

"Pensar la infancia no basta."
Marlene Wayar, 2018

En este trabajo nos proponemos recuperar algunas de las reflexiones surgidas al atravesar la experiencia de trabajar con docentes de educación inicial en talleres sobre la implicancia de la Educación Sexual Integral en las instituciones de educación inicial. El sentido de los contenidos que se propusieron a lo largo del desarrollo de materiales y propuestas de formación destinada a docentes de nivel inicial han habilitado conversaciones productivas que se apoyan en una mirada de las tradiciones e historia del mismo. Este trabajo a su vez, recupera los desarrollos una de las líneas del proyecto de investigación acerca de la construcción del discurso pedagógico del campo al buscar trascender la mirada de la educación sexual y abonar a la construcción de la perspectiva de género para la enseñanza en el jardín de infantes.

¿La ESI como novedad?

El Programa Nacional de Eduación Sexual Integral fue sancionado en el año 2006 por ley N° 26.150 establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral y crea el Programa Nacional con la intención de garantizar el acceso a este derecho en todas las escuelas del país. Se trata de una de las leyes conocidas como las de los derechos o las 26.000 que en el marco del gobierno de Néstor Kirchner cristalizaron propuestas de ampliación de derechos a la ciudadanía. Junto a ley Nacional de Educación N° 26.206, ordenan un plan educativo que se traduce en modalidades y estrategias para la enseñanza.

En el caso de la educación inicial, debemos reconocer que la necesidad de crear el programa no ubica a la niñez hasta los seis años como principal destinatario sino que iguala su implementación como un nivel más del sistema educativo nacional. De esta manera, la invitación a hablar de temas ligados a lo privado, lo prohibido, la prevención y los cuerpos fue habilitada e instalada en los diseños curriculares de manera definitiva. Lo que se presentaba como un tema que avanzaba más allá de lo esperable como puede ser los nombres correctos de los órganos sexuales, pasó a ser un contenido habitual, por ejemplo.

¿Cuál fue el aporte del Programa? Al contar con la ESI la educación inicial abrió una puerta que ratificaba y consolidaba temas que por años fueron considerados tabú y que las docentes (recordemos que hasta el regreso a la democracia no podemos hablar de incorporación de maestros porque no estaba permitido) trabajaban de manera banalizada muchas veces porque se consideraba inapropiado. La llegada de la ESI, propuso nuevos enfoques y el tema se reordenó.

Sin embargo, las preocupaciones y contenidos ligados a lo vincular y a la integración en las salas pasó a ocupar un lugar privilegiado con el devenir de la producción de materiales y del desarrollo en las salas.

Las láminas, los documentos que se usaron desde la creación del Programa se van a sintetizar en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la ESI vigentes aprobados en el 2018 (Res. 340 del Consejo Federal de Educación) definen los contenidos para planificar la enseñanza recuperan

[124] Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, IdIHCS/CONICET, CABA, Argentina. Correo electrónico: moniferpais@gmail.com

muchas enseñanzas que el jardín de infantes argentino enseñó a lo largo del tiempo muy ligadas al higienismo, los "buenos" hábitos y las pautas de un orden social definido por la moral judeo-cristiana, la estructura capitalista y la heteronormatividad patriarcal que se consolidó con los distintos gobiernos dictatoriales. En contrapartida, se incorporan la aceptación de modelos familiares diversos y la necesidad de evitar estereotipos. Sin embargo, el énfasis en los aspectos biológicos y los hábitos de conducta mantienen la misma centralidad. A saber los NAP son,

> - "Las partes externas del cuerpo humano.
> - El vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.
> - Los procesos de gestación y nacimiento.
> - La disposición de recibir y dar cariño.
> - La confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda.
> - La adquisición de pautas de cuidado y auto protección.2
> - Igualdad de oportunidades para niñas y niños en juegos y trabajos, evitando estereotipos de género.
> - La diversidad de familias.
> - El concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as. - Decir "no" frente a interacciones inadecuadas con otras personas. - No guardar secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos".

Como vemos la enseñanza de lo que refiere a los afectos necesita ser expresado a través de contenidos que se tradujeron en emociones que hay que controlar o identificar, volver objeto atrapado por la razón. El planteo moderno desplazó la centralidad divina al afirmar en la voz de Descartes "pienso, luego existo" y abonó a la idea de una única perspectiva que no es otra que la del hombre (nos permitimos el uso del genérico del lenguaje para seguir el derrotero filosófico, pero en adhesión al uso de los códigos de inclusión social que visibilizan y respetan a mujeres y diversidades LGTBQy+) y su razón (Giaccaglia, 2013: 10). Continuemos. "La concepción moderna de subjetividad implica también la de interioridad, en tanto la conciencia nace como ámbito donde lo otro, es decir, la exterioridad, es traído como representación (en el teatro de la conciencia), es presentado y puede ser conocido y juzgado. El punto de vista de la conciencia, organiza el mundo. Dado que el objeto es lo que el sujeto determina como tal, la ciencia moderna crea su objeto, lo mide, calcula, legisla acerca del mismo y predice. Al convertir lo que acontece en objeto, el sujeto construye en su interioridad un saber que le otorga poder sobre la naturaleza y los otros hombres. El conocimiento da al hombre dominio sobre la naturaleza y los otros hombres, pretensión que realiza mediante la tecnología. En tanto el sujeto es capaz de descifrar el mundo puede en consecuencia dominarlo" (*ibídem*: 18). El sujeto, puede separarse de la determinación natural, lo que lo hace libre y le permite formular leyes. Estas leyes trazarán límites para ordenar el caos de la vida común que alienta la igualdad y ordenar, así, la sociedad a través de la creación del Estado-nación. Las fronteras de la propiedad privada, de exclusión del otro, la pureza étnica serán confiadas a un Estado que "deviene, entonces, una máquina que produce otros, delimita un territorio, crea diferencia racial y regula flujos migratorios. La sociedad moderna piensa al otro sometiéndolo a los propios modelos de identidad (reduciendo la alteridad a la mismidad) o excluyéndolo" (*ibídem*: 19). Esta perspectiva moderna será puesta en cuestión por el pensamiento posestructuralista que denunció la necesidad de control de las emociones y la imaginación (como a la naturaleza) en pos de un supuesto conocimiento objetivo. Este planteo nos ayuda a bucear, alguito, en los modos en los que hemos enseñado en los jardines como parte de una herencia que disputaba un modo de pensar el mundo y pensarse en el mundo. Si las fronteras ante el límite al Otro, las imagino reduciendo al Otro a objeto que conozco y controlo con mi presencia nuestro

trabajo de enseñar realiza un giro considerable. Volver a los contenidos que buscan controlar aquello que la razón no controla que son nuestras emociones o lo que "entre casa" llamamos lo que "nos dice la panza" amerita continuar el derrotero.

Es Yuval Noah Harari (2021) quien recupera la idea de una felicidad que se construye antes con lo que sienten los cuerpos que con sus razonamientos y lo hace para recuperar la pregunta por el sentido de la existencia. En ese sentido, podemos pensar que la ESI puso sobre la mesa un aspecto que la escuela moderna dejó fuera de sus muros: los sentimientos. La ESI, nos habilitó a sentir en las aulas. La pregunta que se impone es sobre el carácter verdadero de tal afirmación en los jardines de infantes. En ese sentido, diremos que el sentimiento estaba permitido en el jardín, con mesura, sin excesos y habiendo garantizado el buen comportamiento. La ESI aporta, entonces, una mirada renovada, pero nada original.

En ese sentido, cabe reflexionar acerca de la vigencia en las instituciones de inicial por el derecho de las niñeces, que si bien está presente en todos los enunciados se vuelve significante vacío mientras reclama responsables para llevarlos a la práctica en la medida que las redes que acompañan el trabajo docente son endebles. La tradición del nivel se ha construido a partir de la idea de educar un tiempo de la infancia libre de conflictos bajo el mandato de garantizar felicidad. Este planteo que aparece en la bibliografía para la formación docente encuentra su origen en los postulados froebelianos a partir del autogobierno de sí (Fernández Pais, 2018).

Para finalizar diremos que es necesario revisar los materiales que plantean un modo de ser niñas o niño asumiendo que son producto de su tiempo y que en la sociedad argentina desde el año 2006 ha habido profundas transformaciones en relación a la perspectiva de género. Resulta necesario, revisar el sentido político de la formación docente, ya que "es preciso defender el derecho de los niños a ser considerados como subjectividades políticas irreductibles a una identidad de género, sexual o racial" (Preciado, 2013).

La mujer y la educación en los primeros años: una relación bajo sospecha

Resulta innecesario plantear aquí que es la mujer a la que se la ha confiando al crianza de los hijos en la sociedad moderna. Sin embargo, esta suerte de entrega de responsabilidades nunca implicó la existencia de confianza. Desde Comenio en su Didáctica Magna hasta casi todos los textos publicados en el siglo XX, el lugar de la mujer, las funciones de la "maestra jardinera" y las expectativas acerca de su trabajo fueron causa de escritos en los que se expresaban distintas ayudas, advertencias y reflexiones acerca de como debía "ser" la persona que asumiera la función. Cómo relacionarse con los padres, como vestirse, como entrevistar a las familias fueron parte de los textos escritos en la década de 1960 en el país.

Por otro lado, Sara Ahmed nos invita a pensar en los modos en los que Rousseau define en el Emilio que las mujeres y los hombres deben ser educados de maneras distintas ya que las mujeres deben mantener a la familia unida y mantener su integridad. La mujer, debe controlar su exceso de imaginación porque ello las desviará de la "senda recta y estrecha" de la felicidad. La imaginación les permite a las muchachas preguntarse si lo que es bueno para todos es necesariamente bueno para ellas (2020: 141). Ese exceso de la imaginación que el conocido boletín "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo" advertía como peligro en las salas, siempre fue visto como riesgo, lo que derivó en una formación docente con una fuerte impronta instrumental en la que el despliegue tecnocrático se tradujo también en los aportes para el abordaje de la ESI. Así, tanto docentes como niñes encontraron repertorios pautados que al no tener siempre explícitos los recursos para su abordaje abrevaron de los materiales de dudosa calidad hechos bajo la lógica de la enseñanza de las emociones bajo el paradigma del control social como es el caso del famoso "Monstruo de colores".

La sospecha acerca del contenido de enseñanza, de las propuestas de actividades y los modos de

resolver las relaciones cotidianas muestra cómo se mantiene la sospecha acerca de la aptitud e intencionalidad de la docente, mayoritariamente mujer. En el caso de la educación inicial, resulta necesario revisar los efectos de la enseñanza de unas determinadas formas de vincularse, de expresar y/o controlar las emociones y afectos, de aceptar los alcances de la perspectiva de género para poder como dice Susy Shock en su libro *Crianzas* (2018) usar más otros cuadernos donde dejar ser aquello monstruoso que nos habita desde la niñez.

Reflexiones finales

"Cada hombre es Vehículo de la tradición, si la da como la recibe, i es Instrumento de concordia o discordia, si se sirve de la tradición para ordenar o desordenar las costumbres"

Simón Rodríguez

Este trabajo busca sumar a la reconstrucción del derrotero del discurso pedagógico en la educación inicial. Nos interesa seguir hurgando acerca de cómo la mujer fue y es la garante de un orden social cada día más velado. En las instituciones del nivel inicial, la ESI vino a poner el tema nuevamente en agenda, a cuestionar porqué las mujeres que las familias, las iglesias, los movimientos que se nuclean a partir de unos valores y creencias, no pueden controlar van a criar y educar a sus hijes. Se trata de un tiempo de quiebre, según plantean muchos de los pensadores contemporáneos, del sistema capitalista extraccionista, patriarcal y financiero. La pregunta es entonces por la educación de los que nacen. ¿Cómo los recibimos? ¿Pudo la ESI condensar lo nuevo, el cambio? ¿Por qué la ESI adoptó unas formas tan tradicionales y temerosas en inicial? ¿Cómo dialoga este pasado reciente con la ola de amenazas y denuncias que reciben hoy las mujeres que trabajan en estas instituciones? Nos interesa intercambiar, escuchar y pensar en este eje acerca de cómo las perspectivas críticas vehiculizan respuestas y hechan luz a un tema de todes.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría,* Buenos Aires, Caja Negra.

Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina,* Rosario, Homo Sapiens.

Giaccaglia, M. (2013). *I Renato Descartes: acerca del sujeto como fundamento.* En: Giaccaglia, M. (comp.) "Sujeto y subjetivación. Del tortuoso camino del universal al singular", Paraná, Fundación La Hendija.

Ministerio de Educación de la Nación (2018). Núcleos de Acción Prioritarios ESI, Educación Inicial, Resolución 340, Consejo Federal de Educación, MEN.

Preciado, B. (2013). *¿Quién defiende al niñx queer?* Francia, MACBA.

Apuntes para una historia de la educación diferenciada por "sexo" en Argentina

Notes for a history of education differentiated by "sex" in Argentina

Pablo Kopelovich[125]

Palabras clave: Educación diferenciada, escuela secundaria, coeducación, género.

Introducción

Nos proponemos problematizar la historia de la educación diferenciada (en adelante, ED) por "sexo" en Argentina, especialmente en la escuela secundaria, desde las primeras experiencias creadas para este nivel desde el siglo XIX, a partir de la presentación de notas, premisas, pistas, preguntas abiertas. Consideramos fuentes secundarias que aluden al tema (al menos de manera tangencial), a la vez que buscamos plantear la importancia o la relevancia que entendemos que tiene el abordaje de este tema. Para ello, entonces, nos valemos de investigaciones realizadas por referentes del campo, así como de una serie de producciones propias que abordan esta problemática.

En ese marco, entendemos por ED al desarrollo de la escolarización de varones en un espacio físico (un edificio escolar) separado del espacio destinado a las mujeres (otro edificio escolar), o viceversa. Adoptamos, además, una perspectiva crítica de género, entendiendo a este como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino. Partimos de considerar que la escuela contribuye y contribuyó fuertemente a la producción de cuerpos femeninos y cuerpos masculinos, estableciendo un claro debe ser para unas y otros.

Desarrollo

Consideramos a los colegios nacionales, en la segunda mitad del siglo XIX en el marco de la consolidación del Estado Nacional, como instituciones determinantes en la configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina, que produjeron un modelo pedagógico o institucional que fue resultado de un ensamble de discursos tanto internacionales, con sus respectivas apropiaciones y resignificaciones, como nacionales. En el año 1863, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, el primero de este tipo, y desde allí se lo tomó como modelo para la construcción de otros en la mayoría de las capitales de provincias y en las grandes ciudades (Ramallo, 2017).

La conformación misma del modelo de Bachillerato nació adhieriendo a una ED, lo que se ve desde la creación de los primeros Colegios Nacionales que buscaban formar una élite dirigencial masculina (Méndez, 2013). Las instituciones educativas preexistentes al Colegio de 1863, como el Colegio de Ciencias Morales en Buenos Aires, el Colegio de Monserrat en Córdoba, el Colegio de San Miguel en Tucumán, y el Colegio del Uruguay en Entre Ríos también adherían a una educación de este tipo. La educación en el nivel medio continuó con la creación de escuelas técnicas y agropecuarias (principalmente para varones) y normales (especialmente para mujeres), para alejar de esa élite directiva a otros sectores sociales. Mientras que la educación para los varones pretendía la reparación para la actividad, la autonomía, la toma de decisiones y el desempeño en el ámbito público; la oferta para mujeres, contribuía al proceso de "maternalización"

[125] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata, Argentina. Correo electrónico: kopelovichpmail.com

y “domesticidad” de las mismas, en el contexto de preocupaciones por la disminución de la natalidad en el país, mediante la enseñanza de materias específicas como “Puericultura”, “Economía Doméstica”, “Ciencias domésticas”, “Labores”, “Cultura Física y Estética”, “Educación Estética”, entre otras exclusivas para las mujeres, o de contenidos incluidos en asignaturas como “Higiene” y “Ejercicios Físicos”. Así, la separación del estudiantado en modalidades diferentes, con contenidos distintos según el género, contribuía a formarlos/as para el ejercicio de ciudadanías desiguales (Fernández, 2001).

Esa formación para la ocupación de lugares diferenciados y desiguales en la sociedad, en un contexto en el que las mujeres contaban con una ciudadanía secundaria o deficitaria, se reforzaba en ocasiones por la mayor presencia de profesoras en la educación de mujeres y de profesores en la educación de los varones. Por caso en la década de 1930, en el Colegio Secundario de Señoritas (Universidad Nacional de La Plata) se pretendía explícitamente que ante paridad las mujeres resultaran ganadoras de los concursos docentes. Asimismo, en esa misma década, en la provincia de Buenos Aires, para la asignatura de Educación Física de los colegios en general, se determinaba que los profesores enseñaran a los alumnos y las profesoras a las alumnas. Al respecto, surge la pregunta en torno a si se pensaba a los/as docentes en tanto modelos de hombres o mujeres, según el caso.

Ampliando lo que respecta a las escuelas agropecuarias, Gutiérrez (2019) afirma que desde el surgimiento de esa modalidad de enseñanza a fines del siglo XIX hasta la década de 1970, las escuelas “agrícolas” fueron destinadas a alumnos varones, mientras que para las mujeres se fueron instalando algunos pocos establecimientos y cursos de educación del “Hogar agrícola”, con un evidente enfoque de género en su orientación. Entendemos que ello se relaciona con vincular históricamente la fuerza (requerida en el trabajo en el campo) con uno de los tantos mandatos de la masculinidad. En ocasiones, esos colegios contaban con sistemas de internado que recibían especialmente a varones. Entonces, desde 1970 comenzaron a recibirse mujeres (tratándose de un proceso lento), aunque existieron casos de escuelas privadas (escuela salesiana de Del Valle, desde los últimos años de la década de 1990) y públicas (escuela Inchausti, 2017) y donde ello se llevó a cabo de modo tardío.

A su vez, en las escuelas agropecuarias existía (y existe en menor medida que antes) una clara división de género entre el profesorado: mientras que la gran mayoría de profesores dictaba asignaturas ligadas al trabajo en el campo, las profesoras se encargaban de las demás tradicionales asignaturas.

En lo que respecta al normalismo, se inició en 1870 con la creación de la primera Escuela Normal de Paraná, bajo el impulso del presidente Sarmiento. Ésta sirvió de modelo y norma para otras similares que después se fundaron en el país. En una primera etapa entre 1870 y 1892 se crearon treinta y cuatro escuelas normales en capitales de provincias y ciudades importantes, trece de varones, catorce de mujeres y siete mixtas. En un segundo período, entre 1894 y 1910, prevalecieron en pequeñas ciudades y espacios rurales siempre como “réplica” del normal de Paraná que logró uniformidad y regularidad en la formación (Ramallo, 2017). Ésta había nacido, entonces, por la necesidad urgente de formar maestros/as para una escuela primaria en expansión (Rodríguez, 2019). Con el paso de los años entre los/as asistentes predominaron las mujeres. Siguiendo a la misma autora, “si bien los funcionarios creían que había que estimular a los varones a que siguieran la carrera de magisterio, fueron tomando medidas a fines del siglo XIX y principios del XX que terminaron desalentando su ingreso, por lo que la feminización de la matrícula no hizo más que consolidarse e incrementarse” (Rodríguez, 2019: 204). Rodríguez (2019: 205) explica, además, que “los primeros planes de estudio de las EN [escuelas normales] de varones tenían más horas de Matemática que el de las mujeres, y ellas tenían más horas para materias como Economía Doméstica y Labores de mano”. Hacia fines del siglo XIX, distintos funcionarios creían que las mujeres egresadas por su dulzura innata eran mejores para enseñar a niños/as pequeños de jardín de

infantes y de los primeros grados de la primaria, mientras que los varones debían enseñar en los grados superiores y desempeñarse como directores, debido a su capacidad "natural" de imponerse.
Unos años después, las autoridades concluyeron que las Escuelas Normales de varones eran demasiado costosas porque tenían menos matrícula que las mixtas y de mujeres, por lo que en 1900 se decidió su "refundición" con los colegios nacionales. Por ello, pese a que algunas llegaron a funcionar como Escuelas Normales anexas, la medida implicó el cierre definitivo de las escuelas normales de varones ubicadas en Tucumán, Mendoza, Catamarca, Córdoba, Corrientes, San Juan, San Luis, Santa Fe, La Rioja, Jujuy, Santiago del Estero y Salta. La excepción fue la escuela de la ciudad de Buenos Aires, la actual "Mariano Acosta". Desde ese momento, se fundaron especialmente escuelas normales mixtas, pero ciudades como Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y La Plata, mantuvieron escuelas normales sólo de mujeres (en el último caso al menos hasta 1970).
Asimismo, en 1890 se creó la Escuela "Carlos Pellegrini", siendo la primera escuela de comercio, que pasó a depender de la Universidad de Buenos Aires en 1931 y comenzó a recibir mujeres en 1953. Además, en 1897 se fundó la Escuela Industrial de la Nación "Otto Krause" también en la ciudad de Buenos Aires, que recibió a mujeres recién en la década de 1960, que funcionó como modelo de las posteriores escuelas técnicas.
Sin embargo, vale aclarar que existieron numerosos colegios nacionales mixtos, como el de Mar del Plata (1914) o el de Morón (1949), aunque el Colegio Nacional de Buenos Aires no recibió mujeres hasta 1959, sucediendo lo propio con el Colegio Nacional de La Plata desde la década de 1960. No obstante, ambos habían recibido algunas mujeres (como Julieta Lanteri en La Plata) hasta 1907, momento en el que se crearon las respectivas secciones femeninas: Colegio Nacional de Señoritas (Ciudad de Buenos Aires) y Colegio Secundario de Señoritas (La Plata).
Empero, los cinco colegios nacionales de la Ciudad de Buenos Aires (no dependientes de la Universidad de Buenos Aires) permitieron el ingreso de mujeres recién con el retorno a la democracia luego de 1983.
A su vez, son dignos de mención otros colegios que sí pertenecen a universidades nacionales que se hicieron mixtos tardíamente no sin ausencia de conflictos por parte de la comunidad educativa: Colegio Monserrat de Córdoba (1997), Sarmiento de Tucumán (2015), Gymnasium de Tucumán (2017), Inchausti de la UNLP (2017), ente otros. El paso a la coeducación se daba allí de modo paulatino. En ocasiones, la resistencia de parte de la comunidad al cambio hacia la coeducación presentó cierta idealización del pasado que se lo vinculó con la tradición y con la razón de ser de la supuesta calidad de la enseñanza.
En este marco, al considerar las escuelas de varones, nos valemos del concepto de *homosocialidad masculina*, que alude a una socialización que, en ocasiones, contribuye a construir sentimientos de hermandad o fraternidad entre los estudiantes, a modo de pacto patriarcal, lo que redundaría en la mantención de sus privilegios. En ese proceso de socialización del varón resulta central el papel cumplido por el grupo de pares, donde se practica, demuestra, reconoce y consolida la masculinidad. Esos espacios, muchas veces, presentan mayor grado de homofobia que la sociedad en general.
Asimismo, una serie de estudios propios (en curso) y de otros investigadores muestran que las alumnas incorporadas a colegios mayoritariamente de varones debían "masculinizarse" para encajar y tener éxito en su paso por la institución, como se daba en escuelas como las agropecuarias.
Por otro lado, sobre la coeducación, a inicios del siglo XX existían voces a favor y en contra. Las primeras, por caso, hicieron converger a socialistas, librepensadores/as y anarquistas, y se vincularon con la pretensión de una mayor democratización de acceso de las mujeres a las escuelas argentinas. De hecho, hacia 1910 la coeducación fue uno de los principales tópicos propuestos en el Congreso Femenino Internacional de Buenos Aires (Zemaitis, 2021). Por ejemplo, Carlos Vergara abogaba por la coeducación por entenderla como una necesidad y por considerar que las escuelas

normales mixtas eran las mejores del país. Estimaba que la acción común en una misma tarea ennoblecía a los dos sexos y los impulsaba a mirarse con respeto y simpatía. Otro defensor de esta modalidad fue el pedagogo y psicólogo Víctor Mercante que, paradójicamente había sido director del Colegio Secundario de Señoritas de La Plata entre 1913 y 1914 sin modificar esa ED, que temía por posibles "riesgos" que tenían las escuelas que educaban un solo sexo en la posibilidad de despetar pasiones homosexuales (Zemaitis, 2021).

Entre las posturas en contra, se destacaba la de la maestra normalista Raquel Camaña que, junto con la uruguaya Paulina Luisi, estuvo entre las primeras socialistas y feministas en introducir la importancia de la educación sexual en el medio local. Ella planteaba, entonces, que la educación debía bifurcarse al llegar al nivel medio, porque los "alumnos experimentan ya la urgencia de verse científicamente orientados como «hombres » y «mujeres»" (Camaña, 1912: 23; en Zemaitis, 2021: 80). Las posturas en contra, además, temían que la coeducación desembocara en la "confusión de los géneros", como sucedía con pensadores como Senet. También entre los opositores a esta modalidad se pueden mencionar a José Manuel Estrada que rechazaba a la coeducación por considerarla peligrosa, innecesaria y porque entendía que los programas educativos comunes iban en contra de la naturaleza otorgada a ambos sexos. Vale aclarar, no obstante, que la coeducación como la convivencia de varones y mujeres en un mismo edificio, no significaba necesariamente que a alumnos y alumnas se les enseñara lo mismo (Zemaitis, 2021). Es de destacar en estos planteos cierto binarismo en la consideración de las personas (se es hombre o se es mujer, invisibilizando otras identidades existentes), en línea con la cosmovisión hegemónica en la época.

Por otro lado, es importante mencionar que desde fines del siglo pasado, la mayoría de las escuelas de ED pertenecen a la gestión privada, muchas veces confesionales. Por ejemplo, el tradicional Colegio Cardenal Newman de la Ciudad de Buenos Aires recibe mujeres desde 2022, pero en aulas separadas.

En términos cuantitativos, en 2010, según el diario "La Nación" había 200 escuelas de este tipo (todas privadas), siendo 5330 en América y 241.974 en el mundo (155.102 de Medio Oriente y 53.322 de África). Sin embargo, el medio porteño "Diario con vos", planteaba en mayo de 2021 que existían en el país 2250 colegios de este tipo (una cifra extremadamente alta, que debería chequearse). Ese artículo afirma, también, que en Ciudad de Buenos Aires no quedan escuelas públicas con matrícula de un solo sexo, pero que entre las privadas hay ocho de nivel inicial, trece de primaria y doce de secundaria.

El hecho es que continúan existiendo posturas a favor de la ED, tanto a nivel nacional como internacional, que parten de una crítica a la educación mixta y plantean desde posiciones explícitamente biologicistas que "no aprendemos a ser hombres o mujeres sino que nacemos hombres o mujeres". Afirman que la ED responde a peculiridades de niños/as, conforma grupos homogéneos y significa una opción por la libertad de elección de las familias. Desde su mirada, hombres y mujeres se diferencian en los modos de madurar y aprender a partir de la consideración de la naturaleza y la biología. Adhiere a la heteronormatividad al creer que les estudiantes en este tipo de educación no deben preocuparse por atrear a lo que entienden como "sexo opuesto". Existen actualmente entidades internacionales que defienden esta opción (European Association of Single-Sex Education y Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada) y congresos mundiales (IV Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 2013). Tiene vigencia en países que se presentan como "desarrollados" como Alemania, Suecia y Estados Unidos, existiendo en este último caso, incluso, universidades para mujeres.

Conclusiones: relevancia, posibles fuentes y potenciales dimensiones

Un elemento relevante para investigar esta problemática tiene que ver con la pregunta por cómo si había en determinadas zonas sólo escuelas para varones o para mujeres se dificultaba la asistencia de los/as otros/as a la escuela media por cuestiones de lejanía. Ello podría pensarse en

términos de que se vulneraba el derecho a la educación para hombres o para mujeres.

Un segundo elemento que muestra la importancia de este abordaje se vincula con la formación, en especial a fines del siglo XIX y en una parte considerable del siglo XX, de ciudadanías diferenciadas y desiguales.

Un tercer punto tiene que ver, como se dijo, con la vigencia relativa de las instituciones de ED y con todo un movimiento intelectual y político de fomento de este tipo de división de los cuerpos en distintas instituciones. Es decir, recién en los últimos años se disolvieron estas modalidades en la gestión estatal, pero sigue siendo considerable la cantidad de colegios de gestión privada de ED en Argentina y el mundo.

Otra cuestión se vincula a la vacancia o relativa vacancia en este tipo de abordajes: muchos de los colegios mencionados se han abordado, pero no desde una perspectiva de género.

Por otro lado, en lo que respecta a las posibles fuentes a indagar, consideramos que se encuentran variados documentos escritos como planes, programas, memorias, informes, libros de disciplina, biografías y autobiografías de docentes, directivos/as y alumnos/as; libros conmemorativos de los colegios, discursos de directivos, entre muchos otros. Además, las fotografías pueden significar una forma adecuada de acceder a diferentes prácticas llevadas en cabo en innumerables instituciones. También, por tratarse de experiencias de una historia reciente, las entrevistas y los grupos focales pueden tener una inmensa riqueza para recuperar vivencias y resignificaciones de experiencias escolares.

Finalmente, en lo que atañe a potenciales dimensiones o subtópicos a considerar, pensamos que podrían vincularse con la vestimenta, la disciplina, los contenidos, los espacios, los futuros imaginados para egresados/as, la cultura material, los/as docentes, la construcción de sensibilidades colectivas “masculinas” o “femeninas”, entre muchas otras opciones.

Consideramos, para cerrar, que las investigaciones futuras sobre el tema podrían centrarse en las continuidades y cambios a lo largo de las décadas en torno a los dicursos legitimantes de posturas a favor y en contra de la ED, así como dar cuenta de las prácticas en escuelas de varones o de mujeres. Una pregunta central al respecto se vincula con qué dinámicas particulares (códigos, costumbres, valores) se construyeron en escuelas de varones o de mujeres, considerando particularidades locales y nacionales, institucionales y de clase social. Abogamos, así, por una perspectiva relacional de género, que implica que para atender la construcción de masculinidades en una sociedad es preciso tener en cuenta lo análogo con las feminidades, y viceversa.

Referencias

Fernández, M. (2001). Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada. En: Historia de la Educación Anuario Nº3-2000-2001. Buenos Aires.

Gutiérrez, T. (2019). Escuela, agro y mujer. Provincia de Buenos Aires, 1983-2018. Cuadernos de Humanidades - N° 31.

Méndez, A. (2013). El Colegio, La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires. Buenos Aires: Sudamericana.

Ramallo, F. (2017). El bachillerato como experiencia: un abordaje biográfico narrativo a aprtir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940. Tesis doctoral. Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 30, núm. 59.

Zemaitis, S. (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997). Tesis de posgrado, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Publicaciones femeninas de principios del siglo XX: una lectura sobre el feminismo pedagógico en México

Female publications from the early XX century: a reading on pedagogical feminism in México

Lorena Mejía Mancilla[126]
Antonio Padilla Arroyo[127]

Palabras clave: Feminismo pedagógico, publicaciones feministas, género, educación de las mujeres

El objetivo de la presente ponencia es reflexionar acerca de lo que puede delimitarse y definirse como *feminismo pedagógico*, el cual contribuyó a redefinir "lo femenino" en las primeras décadas del siglo XX en México. Desde la teoría del género y de la epistemología feminista se reconoce a las mujeres como actores históricos en el marco del estudio de los procesos históricos a la luz de nuevos significados para entender la realidad –las especificidades del conocimiento que producen ellas– y por lo tanto de nuevas formas de actuar para transformar su mundo y el mundo.

El *feminismo pedagógico* en México se enmarca en el movimiento posrevolucionario el cual se distinguió, entre otros aspectos, en la participación activa de las mujeres en la vida pública del país. Éste reconoció y planteó, entre otras dimensiones, la importancia del acceso a la educación no sólo como un mecanismo de posicionamiento social y político de las mujeres sino como un elemento primordial de la nueva sociedad y estado mexicano. La educación de la mujer mexicana fue concebida como una tarea que tendrían que realizar las propias mujeres, con el objetivo de formar a la "mujer moderna", indispensable para revindicar y promover su condición de ciudadanas, lo que implicaba inculcar y adquirir nuevas ideas, creencias, nuevos valores, hábitos y conductas, es decir, una nueva concepción del mundo y nuevas prácticas culturales de quienes formarían a su vez a los futuros ciudadanos. Una de las herramientas más importantes de su proceso educativo fueron las publicaciones periódicas dirigidas a las mujeres.

El texto se organiza en tres subtemas: el primero inquiere en la educación femenina en cuanto derecho político y civil: el segundo, identifica el feminismo norteamericano como una de las principales influencias en la conformación del feminismo en México y el tercero, describe y puntualiza las características del feminismo pedagógico en las publicaciones producidas por intelectuales y reformadoras mexicanas. En el primer apartado se destacan algunas de las facetas del feminismo, entre cuyos propósitos estaba el de visibilizar y denunciar la marginación de las mujeres y de otros grupos vulnerados, entre los cuales se encuentra la niñez, en el contexto de un nuevo orden político y social que reconocía la primacía de la Ley y la autonomía de los seres humanos (De las Heras, 2009, pp. 47-48). En particular, las mujeres que se asumen como herederas de la Ilustración, movimiento intelectual que aconteció entre los siglos XVII y XVIII sobre todo en Europa (Gamba, 2008, p. 2) propuso la inclusión de las mujeres en los principios de la universalidad de la razón, la emancipación de los prejuicios, la aplicación del principio de igualdad y la idea de progreso.

(De las Heras, 2009: 48). De ahí que los orígenes del movimiento feminista pueden situarse en el

[126] Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Cuernavaca, México. Correo electrónico: lorna_mejman@hotmail.com
[127] Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Cuernavaca, México. Correo electrónico: apadilla@uaem.mx

marco de la lucha por los Derechos Humanos. Sin embargo, no fue sino hasta la realización de Congreso Universal de Librepensadores de Ginebra (1902) que la presencia de las mujeres se torna más activa en la medida en que formulan sus críticas a la Declaración de los Derechos el Hombre y exigen una Declaración de los Derechos de la Mujer (Ramos y Vera, 1998, p. 477).

Este acontecimiento y esa demanda puede considerarse el antecedente más inmediato de los discursos y de las prácticas feministas, las cuales defienden la individualidad, la libertad, la condición de autonomía y racionalidad y la igualdad de las mujeres, principios que se expresaron en la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía, decretada por Gouges en 1790. (De las Heras, 2009, p. 48). Estas expresiones redefinieron el papel de las mujeres y la reivindicación ya no de la mujer en su condición sexual sino de lo femenino como género. Como puede apreciarse, tales reivindicaciones iban más allá de una formulación ética y moral y que se concibieron en calidad de derechos políticos o civiles que habrían de adaptarse a condiciones y particularidades geográficas; constituyéndose movimientos feministas específicos en cada uno de los países.

La lucha y la organización por los derechos de las mujeres en general y de las mujeres francesas tuvo en la fundación de clubes femeninos y en la cultura escrita, específicamente en la publicación de panfletos y de otro tipo de impresos, medios por excelencia para la divulgación de los ideales de las mujeres, que en la medida en que se consolidaron permitieron una reflexión sistemática que recogía no sólo experiencias de distinta naturaleza y de distintos espacios donde se desplegaba la labor femenina. Así, en la medida en que se cuestionaba las funciones tradicionales que se le asignaba a las mujeres, la reproducción biológica de la especie crianza, el cuidado y protección de hijos e hijas, así como sus actividades en el ámbito privado o familiar, en contraste con las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas que se produjeron por el desarrollo de las sociedades modernas y capitalistas que ampliaron la esfera de la participación de las mujeres, que permitieron cuestionar las bases culturales de los roles que se le atribuían para pasar a la crítica práctica y teórica sobre las naturaleza biológica y natural de las diferencias entre los sexos y los géneros. Esto fortaleció el movimiento femenino y después feminista. De tal forma que éste propugnó por la efectiva radicalización del proyecto igualitario ilustrado; la razón ilustrada tuvo como consecuencia una autocrítica detectando sus propias contradicciones (De Miguel, 2011).

Como ya se ha hecho referencia, la educación de las mujeres constituía un camino seguro en el reconocimiento de la autonomía femenina, y representaba posibilidades idóneas en la búsqueda de una mayor participación de las mujeres en la vida social y económica. Una de las medidas que las mujeres ilustradas emplearon en la lucha por el reconocimiento político y social fue el recurso de la escritura y la lectura de textos referentes a su condición (generalmente escritos por mujeres). A través de estos textos se discutían todo tipo de cuestiones que iban desde la situación familiar hasta las cuestiones políticas (Pinto, 2003, p. 32).

Otra de las medidas que las mujeres emplearon en la lucha por el reconocimiento social fue a través de la formación de clubes de mujeres, en los que plasmaron efectivamente su voluntad de participación. Tales iniciativas constituyeron un avance en la participación de las mujeres en la vida pública, así como en la exigencia de sus derechos, exigencias sociales y políticas que van a ser reproducidas en otras regiones como España y México. Junto al reclamo de una educación para las mujeres también se encontraba la reivindicación del sexo femenino a través del reconocimiento de sus derechos civiles, así como el acceso a "todas las profesiones que no repugne a su natural dulzura" (Rico, 2009, p. 155). Concepción Arenal también propuso la idea de que se debe enseñar a la mujer "oficios lucrativos que puedan proporcionarle los medios de subsistencia, en vez de limitarse a lo que se llama labores propias de la mujer, cuestionando que no son propias, sino que dichas labores la entregan a la miseria y la ponen al borde de la prostitución" (Rico, 2009, p.160).

En cuanto al segundo punto, el feminismo norteamericano se nutrió del liberalismo individualista, por el republicanismo, así como por el universalismo; sin embargo, es en los Estados Unidos de

Norteamérica en donde se organiza y se funda el primer movimiento feminista, el 19 de julio de 1848, el día en que se aprobó el documento conocido como Declaración de Séneca Falls, uno de los textos básicos del sufragismo americano (Rodríguez, 2008, p.1164). La declaración consta de doce decisiones e incluye dos grandes apartados: de un lado, las exigencias para alcanzar la ciudadanía civil para las mujeres y de otro los principios que deben modificar las costumbres y la moral. El sufragismo tenía dos objetivos: el derecho al voto y los derechos educativos y ambos marcharon a la par apoyándose mutuamente. El costoso acceso a la educación tenía relación directa con los derechos políticos ya que a medida que la formación de algunas mujeres avanzaba, se hacía más difícil negar el derecho al voto. El movimiento sufragista era de carácter interclasista ya que consideraban que todas las mujeres sufrían, independientemente de su clase social, discriminaciones semejantes.

Una de las exponentes feministas cubano-americanas que influyeron en la sociedad mexicana, especialmente entre el grupo social de las profesoras al finalizarse en siglo XIX fue Blanche Z. de Baralt profesora autodenominada feminista que además escribió para la revista *La Mujer Mexicana* (1904-1908). La propuesta de Baralt acerca del mejoramiento social de las mujeres se fundamenta en un Feminismo Eugénico. En 1910, se publicó el folleto denominado Higiene de la Especie: Breves consideraciones sobre la stirpicultura humana, de Francisco Hernández, y un año después, el primer artículo referente al uso de la eugenesia para el mejoramiento racial; a partir de los planteamientos "feministas" del eugenista inglés Caleb Saleeby, que refiere la eugenesia como protección a la mujer frente a las enfermedades venéreas y otros daños contra la salud reproductiva. Blanche publicó en 1911 una amplia reseña del libro de Saleeby Feminismo Eugénico. Otro de los factores que intervinieron en el movimiento de las mujeres norteamericanas a favor de su emancipación fueron las prácticas religiosas protestantes, las cuales promovían el acceso de la mujer a niveles básicos de alfabetización (Suárez y López Guazo, 2009).

De hecho, antes de 1840 algunas fundaciones privadas semi-religiosas habían creado ya algunos centros universitarios femeninos (Rodríguez, 2008, p. 1166). El activismo religioso fomentó la sensación de una experiencia colectiva, una experiencia compartida, así como la asimilación de ciertos conocimientos compartidos; con lo que se puede decir que muchas de las asociaciones femeninas giraron en torno a la religión. Por ejemplo, ya en 1834, catorce años antes de la Declaración de Seneca Falls, un grupo de mujeres, extremadamente devotas, se reunió en la tercera iglesia presbiteriana de Nueva York para fundar lo que llamaron The New York Témale Reform Society, con la que pretendían limitar el comportamiento sexual del hombre (Rodríguez, 2008, p. 1116). De ahí que, por ejemplo, uno de los principales objetivos de las feministas norteamericanas fuese no sólo la emancipación civil y laboral sino también la construcción de valores morales y religiosos sólidos, tal y como se postula en la obra de Saleeby y cuya reseña elaboró la autodenominada feminista cubano-americana Blanche Z. de Baralt, quien además fue una redactora de *La Mujer Mexicana* (1904-1908).

El reformismo moral impulsado por las mujeres norteamericanas facilitó su participación en los movimientos sufragistas ya que, en la sociedad norteamericana de finales del siglo XIX, las mujeres representaban un modelo de excelencia moral y ética que les facilitó su incorporación en el espacio público. Las cualidades morales y éticas de las mujeres norteamericanas fue uno de los argumentos que se utilizaron en la concesión del sufragio femenino al creer que los nuevos votantes ayudarían a elevar el nivel moral de la política y podrían freno a la corrupción (Rodríguez, 2008, p.1167). En lo que respecta a la ideología feminista, ésta se convirtió en un pilar importante en el reclamo de los derechos educativos de las mujeres en México. La difusión de ideas feministas en México inició con la publicación de revistas femeninas que planteaban la emancipación de la mujer por medio del estudio y cuya principal representante de estas ideas emancipadoras fue Concepción Jimeno Flaquer, quien publicó *El Álbum de la Mujer* (1883).

Las ideas propuestas por Flaquer se afianzaron años más tarde con la propuesta de otras figuras femeninas que plantearon a la educación como un medio de emancipación femenina. Entre ellas destacaron las profesoras Dolores Correa Zapata, Laura Méndez de Cuenca, así como otras profesionistas que defendieron al feminismo como una ideología que contribuía en una participación activa de las mujeres en el ámbito social. Las repercusiones del movimiento feminista, especialmente en México se acentúo durante los primeros años del siglo XX, cuando algunas mujeres que se autodefinían como feministas comenzaron a organizarse para conseguir reconocimiento civil y político (Macías, 2002, p. 16). Ese fue el caso de algunas mujeres pertenecientes a las clases acomodadas entre las que destacan: Laureana Wright de Kleinhans, entre otras.

En cuanto al tercer subtema, el feminismo pedagógico en las publicaciones feministas mexicanas fue parte sustancial tanto en el acceso y la generalización de la mujer a la cultura escrita como a la educación elemental de las mexicanas y de los nuevos referentes que se consideran esenciales en la construcción de la llamada "mujer moderna". A través del análisis de dos publicaciones periódicas feministas: *La Mujer Mexicana* (1904-1908) y *Mujer* (1926- 1929), se pretende comprender el papel que jugó el feminismo en el proceso educativo de las mujeres mexicanas durante las primeras décadas del siglo XX en México. Una de las líneas que guiará este apartado será el de la construcción de ciudadanía como un proceso formativo que redefinió la identidad de las mujeres, así como las formas de socialización. De igual forma, interesa plantear que la difusión del feminismo como movimiento político se convirtió en un feminismo pedagógico en la medida en que pretendía dotar de nuevos valores socioculturales a las mujeres a través de la formación informal difundida en los medios impresos de tipo feminista. Ambas revistas -mencionadas anteriormente- formaron parte de un importante repertorio de publicaciones nacionales que pretendían constituir un conjunto

de lecturas y saberes adecuadas en la conformación de una nueva nación más igualitaria y justa. En términos generales, estas publicaciones de tipo feminista planteaban la integración de las mujeres a la nueva nación surgida de la Revolución Mexicana de una manera más activa y basada en los ideales sociales herederos de la revolución.

Para lograr dicho propósito, el ideal de mujer debía de tener una redefinición que permitiera a las mujeres mexicanas tener una condición equitativa en el plano intelectual y laboral semejante al de los varones. Dicha condición debía estar subordinada al proyecto de engrandecimiento y perfeccionamiento de las sociedades modernas; de tal manera que buscar mejorar las condiciones educativas de las mujeres constituía un adelanto siempre y cuando no se transgrediera "drásticamente" con su condición social de madres de familia. El perfeccionamiento de la mujer consistía en apropiarse de nuevos conocimientos, valores y actitudes que contribuyeran con el progreso económico y social. Una vez instruidas en nuevos saberes, sobre todo científicos, las mujeres podrían inculcar nuevos hábitos y nuevas aspiraciones en los futuros ciudadanos. La propuesta de perfeccionamiento en *La Mujer Mexicana* (1904-1908) y de *Mujer* (1926-1929) parte de una crítica a las formas de cómo la mujer mexicana ha sido educada. Dicha educación, se cuestionaba, había limitado la condición social de las mujeres como seres autónomos y racionales. Por lo tanto, debía formarse en conocimientos "útiles" para el hogar como el de la salud, la higiene, maternidad, alimentación, vestido, pero también se decía debía saber de leyes; específicamente debía conocer sus derechos civiles como fue el caso del seguro maternal hacia finales de la década de los veinte.

A manera de conclusión, puede sostenerse que las publicaciones femeninas cuestionaron los preceptos sobre que justificaban las diferencias y supuesta desigualdad natural de los sexos y promovían la transformación de los roles de las mujeres en el marco de la construcción de una sociedad mexicana, la cual tendría que ser instruida, justa y nacionalista. Esta profunda mutación cultural hacía necesario redefinir el modelo de mujer por lo que "lo femenino" suponía crear

nuevos significados cívicos, políticos e intelectuales. El feminismo pedagógico y la "pedagogización femenina" implicó el apoyo de las publicaciones hechas por y para mujeres para producir, difundir y promover la participación de las mujeres en la construcción de una nueva sociedad más equitativa que se pretendía construir.

Hemerografía

El Álbum de la Mujer (1883)

La Mujer Mexicana. Revista mensual científico-literaria consagrada a la evolución y perfeccionamiento de la mujer mexicana (1904-1908).

Mujer (1926-1929).

Bibliografía

De las Heras Aguilera, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política. (9),45-82. https://earchivo.uc3m.es/handle/10016/8876#preview

De Miguel, A. (2011). Los feminismos a través de la historia. Creatividad Feminista. 1-40. https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018- 2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf

Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Mujeres en Red. El periódico feminista. http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397

Macías, Ana. (2002). Contra viento y Marea. El movimiento feminista hasta 1940. PUEGUNAM/CIESAS, México.

Pinto González, W. A. (2003). Historia del feminismo. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, (225), 30-82. https://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/225/ru2254.pdf

Ramos, M. D. y Vera, M. T. (1998). El Congreso Universal de librepensadores de Ginebra (1902): una aportación a la historia del pensamiento igualitario. Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia. Universidad de Málaga, España.

Rico Lara, M. (2009). "Concepción Arenal". Revista internacional de Pensamiento Político. (4), 151-161. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3083536

Suárez y López Guazo, L. (2009). "Evolucionismo y eugenesia en México". Medigraphic Artemisa en línea. Bol Mex Fil Med (12), 19-23. https://www.medigraphic.com/pdfs/bmhfm/hf-2009/hf091e.pdf

El Cuaderno de Actuación Profesional Docente en la escuela primaria de CABA entre 1947 y 2021: análisis del género discursivo y del ethos directivo en 74 años de escritura ininterrumpida

The Professional Teacher Performance Notebook in the primary schools of CABA between 1947 and 2021: analysis of the discoursive gender and the managerial ethos through 74 years of uninterrupted writing

Agustina Lejarraga[128]

Palabras clave: Cuaderno de actuación docente – género discursivo – ethos directivo – escritura – escuela

PRESENTACIÓN

El presente escrito es producto de una investigación para la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural de la Universidad de San Martín-IDAES y se realizó entre los años 2018 y 2023. Se trata del análisis del discurso del Cuaderno de Actuación Profesional Docente, una herramienta de evaluación del desempeño docente por parte de los directivos de una escuela que se usa actualmente y desde el año 1931.

El Cuaderno fue creado por el Consejo Nacional de Educación y está reglamentado en su uso por el Estatuto del Docente y el Reglamento de escuelas. En tanto soporte material, se trata de un cuaderno similar al cuaderno de clase del alumno. Es escrito únicamente por el equipo de conducción de la escuela, y pertenece al conjunto de los documentos de uso obligatorio y permanencia definitiva en las instituciones, según lo indica el reglamento mencionado. En el Cuaderno se escriben las observaciones que la dirección debe hacer sobre el desempeño docente en la escuela, a partir de las cuales se construye la calificación final que cada maestro recibe anualmente para su ubicación en el ranking de puntaje que luego les permite la movilidad en los cargos. Cada maestro tiene un solo cuaderno a lo largo de su vida profesional, que lo acompaña a cada escuela en la que se desempeña.

Se trabajó con dos fuentes primarias: un corpus documental de 22 cuadernos originales pertenecientes a maestras de grado de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y 16 entrevistas en profundidad a directoras, maestras, supervisoras y asesoras, algunas de ellas jubiladas. El corpus de Cuadernos abarca un período de 74 años de historia, siendo su primer "asiento" del año 1947, y su último, de 2021. Se seleccionaron para el análisis solamente Cuadernos de maestras mujeres, y dentro de ellos, los asientos escritos por directoras mujeres de manera de acotar los límites de la definición de la representación de la subjetividad al género femenino, excluyendo la problemática de género, asunto digno de una profundización que excedía los alcances de la tesis.

La investigación se hizo desde el abordaje multidisciplinario del Análisis del Discurso, configurando un marco teórico hecho de aportes de las ciencias del lenguaje, la historia de la educación y de la escritura, y la sociología de la cultura. Se parte de la noción de discurso como práctica eminentemente social e histórica (Foucault, 1999) y como una "organización textual en un

[128] Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (PLYSE). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: alejarraga@flacso.org.ar

lugar social determinado" (Chareaudeau y Maingueneau, 2005). Se toma la noción de géneros discursivos de Bajtín (1999) en tanto "tipos relativamente estables de enunciados" vinculados a una esfera de la praxis social. Con la perspectiva de la Teoría de la enunciación de Benveniste (1999) se intentará reconstruir el ethos discursivo como auto-representación del narrador en el lenguaje. Se toman para ello los aportes de Maingueneau y Chareaudeau, Ducrot, Amossy, y Adam. Para la historización de la escuela acudimos a Alliaud, Bourdieu, Foucault, Corea y Duschatzky, Davini y Pineau. De Certeau, Plebani, Ong y Petrelli, nutren las observaciones sobre el componente cultural del discurso y de la escritura.

El Cuaderno de Actuación surge en la década de 1930 en Argentina en el gobierno de facto de Uriburu, que interrumpe por la fuerza militar un devenir de sucesos democratizadores de la vida política nacional, y junto a los cuales había crecido la participación social y política, la militancia, y la organización obrera concomitante con el inicio de la industrialización. De corte nacionalista y católico, el gobierno militar busca el disciplinamiento social. El Cuaderno puede ser considerado una expresión de esta voluntad sobre el cuerpo docente, que había crecido considerablemente para el momento, en un Sistema de Instrucción Pública a la sazón ya consolidado. A continuación se presentan algunos hallazgos sobre el análisis del género de este objeto de escritura de la escuela y sobre los rasgos del sujeto de la enunciación encarnado por la directora.

DESARROLLO

Los componentes estables del género

El análisis del género implica considerar tres niveles del texto: estructura, composición temática y estilo (Bajtín, 1999).

En cuanto a la estructura se observa una forma de alta estabilidad que se conserva casi inalterada entre los ejemplares del corpus hasta el día de hoy. Hay presencia regular de componentes típicos de la documentación burocrática como sellos, firmas, foliado y fechas, cuya aparición está reglamentada por la normativa oficial. Todos los ejemplares del corpus mantienen una combinación de asientos y planillas fechados y en relación correlativa, secuencia que a su vez responde a los ciclos tanto del calendario como del cargo desempeñado en la institución. Al cierre de cada año se encuentra la planilla de concepto o Informe de calificación final, conteniendo la nota de cierre del año del desempeño de la docente, recordatorio de la función de evaluación del cuaderno. El orden secuencial y cíclico de la información se corresponde con la lógica del ciclo lectivo del nivel y del sistema de movilidad docente. En su estructura, el discurso muestra formalmente su adscripción a un sistema institucional y en lo que respecta al ethos, los rasgos identificados dan cuenta de un narrador inscripto en una estructura jerárquica oficial que declara sostener, y que a la vez lo sostienen.

En cuanto al tratamiento del contenido en toda la extensión del corpus impera el orden clasificatorio. Las planillas se estructuran internamente en ejes temáticos que son los que oficialmente se establecen para orientar la evaluación, y sobre los cuales se debe calificar al docente. Estos ejes a su vez, organizan la información que va apareciendo en los asientos. En esta forma de tratar los temas se observa la fuerte impronta del paradigma positivista moderno que ha organizado nuestro pensamiento a través de instituciones disciplinarias como la escuela que basaban la organización de los cuerpos, saberes, tiempos y espacios, en una lógica clasificatoria anclada a un principio de "normalidad". Asimismo, es evidencia del modo de funcionamiento de la administración del Estado Moderno caracterizada por Weber como regida por la separación y la "compartimentalización" (1998).

Se seleccionaron para el análisis el contenido del Cuaderno dos rubros de evaluación que se encuentran presentes a lo largo de todo el corpus como una constante: las condiciones personales y la preparación técnica. En cuanto a la personalidad, el discurso refuerza un modelo de maestra genérico e ideal hecho de un conjunto de rasgos que se repiten durante décadas: discreción, responsabilidad, corrección, suavidad en el trato y en la voz, buenos modales, buena presencia,

recato, entre otros. El compromiso, la entrega y la disciplina tienen fuerte presencia en todas las décadas, sin excepción. Esta recurrencia temática a lo largo del corpus configura una identidad docente modélica, única y estandarizada que se refuerza como deber ser para todos los maestros.
Por otro lado, los "resultados" son el observable que hace de puerta de entrada a todo el aspecto didáctico-pedagógico del desempeño, y con eso, a su "preparación técnica". Dentro de esto, un aspecto sumamente estimulado y valorado a lo largo del tiempo es la planificación de la tarea.
El análisis del contenido permite ver la fuerte presencia de la "pedagogía del modelo" (Alliaud, 2011) donde la maestra es reforzada en su lugar de ejemplo de superioridad moral. A continuación se presenta un asiento que deja ver esa representación reforzada desde la dirección:

Figura. Bs. As. 22/11/63 Sra.… Docente muy culta, disciplinada, bondadosa y respetuosa. Se dedica con verdadero entusiasmo y celo a sus tareas escolares. Trata a sus alumnas con dulzura y cariño maternal, siendo respondida por las mismas con todo su afecto. El espíritu de bondad anima todos sus actos. Notificada: Fecha:

En cuanto al análisis estilístico, el discurso presenta de manera constante una enunciación compuesta. Consiste en el doble uso de la forma impersonal y personal en el mismo enunciado. Esto se corresponde con distintas escenas dialogales que el discurso presenta, dado a su vez por sus características funcionales y los diferentes destinatarios a que está dirigido. Escrito a la vez para los superiores jerárquicos (que incluye a los directores colegas) y la maestra, la enunciación se acompaña de dos estilos diferentes que se conjugan: uno impersonal que se pretende meramente informativo y probatorio, y otro donde se usa la primera persona del singular o plural, con intenciones persuasivas y cargado de lenguaje afectivo.
Veamos a continuación un ejemplo:

Figura 2: Constancia N.° 01. Bs. As, 13 de mayo de 1997. Motivo: S/ Alta Escuela N.° … DE... En la fecha se presenta la Srta. … maestra de grado titular de la escuela N.° 6 DE 13 con su designación como maestra secretaria interina, cargo por Creación, según Resolución N.° 1631/96.

Este Equipo de Conducción se alegra con su llegada y le desea que compartamos juntas la tarea. Bienvenida! Notificación.
En la forma impersonal el destinatario es la propia estructura jerárquica el docente aparece como objeto del enunciado pero referido indirectamente. Abundan los tecnicismos y es común encontrar la mención a normativas oficiales y organismos que hacen de sustento a la autorización de la voz del narrador. El cuaderno se confirma como objeto-prueba que vehiculiza un discurso testimonial -lo cual corresponde a su función-, la directora se presenta como escribana, asumiendo el lugar de la observadora objetiva que ofrece fundamentos como sustento de sus apreciaciones.
La primera persona inaugura otro estilo, uno de intensión persuasiva comprensible si se considera por un lado el sentido formativo y orientador que tiene el cuaderno como una función adyacente a lo meramente testimonial, y por otro, el sentido que las propias usuarias del cuaderno atribuyen a esos textos que funcionan como vehículo de reconocimiento y puesta en valor del trabajo ajeno. Entonces este estilo incluye un léxico cargado de afectos, dentro de los cuales a su vez puede reconocerse el recorte que la
escuela hizo en términos de selección arbitraria de rasgos que serían los deseados para dibujar la imagen de la maestra ideal. Los afectos correctos no dejan lugar a la aparición de afectos incorrectos, que están ausentes en el corpus.
En términos del análisis de la enunciación, los dos estilos se corresponden con dos destinatarios distintos. Con lenguaje técnico propio de los documentos jurídico administrativos, el discurso se dirige al superior jerárquico (el supervisor o supervisora) y al sistema en general, al Estado. En esta voz, gramaticalmente impersonal, todos los componentes estructurales como el sello, el foliado, las firmas y la mención a las normativas y organismos, indicios de la pertenencia un orden legal, operan reforzando la autoridad de la subjetividad directiva y así, su carácter de garante del discurso. Este destinatario incluye a los directores colegas que están inscriptos en esa estructura obligatoria aunque estos no aparecen como destinatarios directos.
Cuando se asume la forma personal, sea singular o plural, el destinatario del discurso es la maestra titular del Cuaderno, a la que el enunciador se dirige con la forma del "tú" o "usted". Con esta voz se despliegan, en general, las observaciones detalladas sobre lo que la docente realiza, o lo que se deriva de su trabajo, como por ejemplo, los exámenes de los alumnos. Acá aparecen rasgos de un ethos directivo empoderado no sólo en su rol de ser quien está autorizado a testimoniar por el trabajo docente, sino que además tiene el conocimiento experto del trabajo pedagógico y, por eso, la autorización. Además, es cuando aflora lo que podría interpretarse como un gusto por la escritura que da cuenta de una obra llevada a cabo. El orgullo que significa poner en relación un trabajo docente correctamente realizado con una buena conducción, empodera a la directora en este procedimiento de ejercicio de la autoridad testimonial. Finalmente, el discurso afectivo da cuenta de una voluntad de reconocer el trabajo ajeno, dado en parte porque el Cuaderno se propone como un instrumento orientador y no solo evaluador o calificador. La búsqueda pathémica es considerada un medio para que la palabra sea escuchada.

Las tensiones al interior del género: la búsqueda de nuevos efectos de genericidad

Hasta la década del 2000 se observa un discurso altamente homogéneo desde el punto de vista estructural, temático y estilístico. Los aspectos analizados aparecen "indisolublemente vinculados" (Bajtín, 1999, p. 248) y se relacionan con las características funcionales del Cuaderno, demarcadas por ley y por su propio uso dentro de la institución.
Un conjunto de asientos emergen sin embargo del corpus mostrando novedades en la regularidad del género: tintas no reglamentarias, dibujos en lugar de palabras, el uso de la técnica collage y de la heteroglosia con citas político-intelectuales y lenguaje inclusivo. Denominamos a estas novedades "fugas del género". Se trata de tensiones que el enunciador incorpora en la búsqueda de efectos de genericidad (Adam & Heidmann, 2004). Pensar en la genericidad nos corre de buscar la

pertenencia genérica para observar
la familiaridad de un "tono" con otros géneros, permite advertir tensiones y relaciones de un género con su afuera, con una comunidad discursiva.
En primer lugar, se observa como "fuga" una trasgresión al Reglamento en el uso de tintas de color verde y rojo. Luego, modifica el estilo y la enunciación al introducirse la técnica collage, autores y estilos nuevos de otros ámbitos de la producción cultural: la literatura, la pedagogía, la música, la militancia feminista.
El ethos discursivo adopta así rasgos que lo refuerzan desde otro lugar de enunciación, presentándose como una subjetividad politizada, intelectual, empoderada que disputa sentidos con un modelo educativo vigente (aquel propuesto por el Gobierno de la Ciudad). A la vez, da cuenta de una sensibilidad estética propia que se autoriza para trasgredir cierto cógido de estilo. Los recursos artísticos como el collage refuerzan la intención persuasiva.
Las fugas pueden leerse, además de como búsqueda de autoafirmación desde otro lugar de enunciación, no obediente y sí desafiante de una tradición discursiva, como emergencia de un contexto de crisis institucional consecuencia de la Reforma del sistema educativo implementada con el modelo neoliberal iniciado en 1976, y profundizada en la década de 1990.

CIERRE

Como conclusiones de la investigación, se observa en primer lugar que el discurso configura un género discursivo singular.
Éste está dado en primer lugar, por una estructura estable y regular a través del tiempo, con componentes propios del lenguaje jurídico (sellos, foliado, firmas) y que opera como sostén de un ethos que se presenta como engranaje de un sistema jerárquico y allí se autoriza. Elementos propios de la escritura jurídica hacen de andamiaje a una representación de la directora en tanto "escribana".
En cuanto al tratamiento temático, se observa un uso clasificado de la información, que se corresponde con la organización de los espacios, tiempos, contenidos curriculares de las instituciones modernas. A través de la puesta en valor de ciertos atributos personales y habilidades técnicas, prncipalmente la planificación, se produce una representación modélica de maestra. Tienen omnipresencia en el corpus también las efemérides patrias y la disciplina.
Las características de la estructura y el aporte a la configuración del ethos de directora como escribana, es fortalecido por el estilo técnico del texto escrito desde una forma gramatical impersonal y con una serie de elementos que la asemejan a la escritura burocrática. Este estilo se combina con otro, de intención persuasiva. Juntos configuran
un discurso argumentativo que cumple la función para lo que es diseñado, ser fundamento de la calificación final del docente.
La doble enunciación muestra tanto a una subjetividad empoderada en su rol institucional, como autoridad que emite un discurso oficialmente organizado, como una que busca un acercamiento a su interlocutora. Este desdoblaje es coherente con el hecho de que el Cuaderno se escribe tanto para la maestra titular del mismo, para "orientarla", como para los superiores jerárquicos de la directora, el sistema educativo, o el Estado en general.
Es de destacar la huella disciplinaria del discurso, dada por los siguientes rasgos:
- Un uso y manera de confeccionar el texto reglamentada por ley
- Una estructura ordenada y estable, también normada
- Un tratamiento del contenido temático que mantiene un orden clasificatorio y establecido oficialmente.
- Una lógica argumentativa del discurso para sostener la objetividad, exigida por ley
- La disciplina como tópico explícito en el contenido de los enunciados
- La presencia en los enunciados de insignias oficiales

 un estilo de escritura ordenador y mandatorio de la escritura emitido desde la impersonalidad que significa la disimulación del yo en la persona genérica de la institución combinado con otro estilo cargado de representaciones modélicas sobre el ser docente

La alta estabilidad del género muestran por un lado la fuerza de la tradición de escritura en el marco de un esquema de poder, es decir la fuerza del poder de la norma en un sistema jerárquicamente constituido –como es la escuela- enlazado con un sistema de promoción docente basado en la evaluación jerárquica –como es el Sistema de Clasificación.

En las entrevistas sostenidas con directoras, supervisoras, maestras y asesoras se descubrió tal como lo hiciera Gvirtz (1996) en relación con el cuaderno de clase del alumno que hay un plano de relaciones y prácticas que son condicionadas discursivamente, y que a la vez entran en relación con la escritura, afectándola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2004). Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). Langages, n° 153(1), 62–72. https://doi.org/10.3917/lang.153.0062

Alliaud, A. (2011). La maestra modelo y el modelo de maestra. In Aique Grupo Editor (Ed.), Los gajes del oficio - enseñanza, pedagogía y formación (1era ed., pp. 57– 71).

Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. In S. X. Editores (Ed.), Estética de la creación verbal (décima edi, pp. 1–396). Siglo XXI Editores. https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacic3b3n verbal.pdf

Benveniste, E. (1999). De la subjetividad en el lenguaje. In Problemas de lingüística general II. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1999). La arqueología del saber (Siglo XXI (ed.); 19°). Siglo XXI Editores.

Weber, M. (1998). Economía y sociedad (2da. edici). Fondo de Cultura Económica (1922).

Tramas de autoridad en las voces docentes del sur de Mendoza. Desde la última dictadura militar hasta la Ley Federal de Educación

Wefts of authority in the voices of teachers in the south of Mendoza. From the last military dictatorship to the Federal Education Law

Milena Quiroz[129]
Néstor Navarro[130]
María Alejandra Olaiz[131]

Palabras clave: voces docentes, autoridad, (des) autoridad, escuelas del sur, género

Resumen

Nuestro trabajo compartirá algunas tramas sobre la noción de autoridad, especialmente desde la comprensión y las formas en que se presenta en las voces de docentes del sur de Mendoza. Las mismas se inscriben en un proyecto mayor de investigación de la Universidad Nacional de Cuyo denominado: "Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza". La investigación se propone dialogar con docentes de primaria, actualmente jubiladas. La conversación, como metodología, implica la construcción de un espacio de confianza, no sólo la conversación entre investigadores y maestras, sino también de maestras mendocinas entre sí. También, habilitan una escucha que parte de un esquema de entrevista mínimo para comenzar y en el camino va tomando el rumbo que la testimoniante lleva, en una tensión entre sus memorias, el objeto de investigación y el tiempo necesario para reelaborar esos recuerdo (Barischetti, M. y Ripamonti, P., 2020).

De esta manera, desde un abordaje cualitativo se da lugar a las voces de maestras mendocinas y se tensionan las categorías históricas emergentes de las memorias de maestras que se hayan desempeñado profesionalmente en la segunda mitad del siglo XX. Los relatos de experiencias conforman un corpus discursivo que operará como fuente común de les investigadores del equipo interdisciplinario (de las Ciencias de la Educación, de la Sociología y de la Filosofía). De este modo, el proyecto toma elementos de la Historia Oral, ya que se trata de una forma de producción de conocimiento que contribuye a recuperar el sentido que les sujetes le atribuyen a sus experiencias del pasado y su inscripción en el horizonte cultural y simbólico de las instituciones. Los métodos de la Historia Oral apuntan a producir información sobre la memoria de actores para poner en tensión el significado que les sujetes otorgan a su experiencia con la dinámica de los acontecimientos históricos. En este sentido, la Historia Oral puede definirse como un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos:

Al recuperar *experiencias*, prácticas e imaginarios, detectamos vetas inexploradas que proporcionan elementos de análisis inéditos así como significaciones relevantes para el presente y para su revisión crítica por parte de la comunidad educativa y para la formación docente en Mendoza, en Argentina y Latinoamérica (Barischetti y Ripamonti, 2020,p. 310).

[129] INCIHUSA, CONICET, CCT Mendoza. Argentina. milena.quiroz@gmail.com
[130] Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofia y Letras. Mendoza. Argentina. nwnavarro@gmail.com
[131] Dirección General de Escuelas, Mendoza, Argentina. olaizalejandra@gmail.com

La epistemología feminista en general y, específicamente la tradición producida por el feminismo negro en su crítica al método científico, han propuesto y tematizado la "experiencia" de las mujeres como base válida para la producción de conocimiento (Espinosa Miñoso, 2019). Por ello, en el presente trabajo tomamos como fuente principal las experiencias, generosamente compartidas en los encuentros y en las conversaciones mantenidas con las maestras. Lo que compartiremos aquí surge de dos conversaciones; una en Malargüe, en junio de 2022 y la otra en San Rafael, en octubre de 2022.

En Malargüe nos reunimos en la casa de la maestra, quien trabajó en varias escuelas, una especial y con mayor antigüedad fue la Escuela Sargento Baigorria N 1-428. En San Rafael, nos reunimos en la casa ofrecida por una de las cuatro docentes entrevistadas, quienes entre ellas compartieron sus primeros años de trabajo en educación,

en la escuela primaria albergue de El Nihuil, en San Rafael. Esta escuela recibe el nombre de Ingeniero Augusto Rossel N° 1-425.

A partir de las desgrabaciones, notas de campo y análisis de las conversaciones surgieron algunas tramas llamativas en torno a la noción de autoridad- (des)autoridad como formas identificadas desde la última dictadura y la transición de la vuelta a la democracia hasta la Ley Federal de Educación. De esta manera, rastreamos en las voces las tramas de autoridad y (des)autoridad.

En cuanto al periodo de la última dictadura observamos conversaciones que la distinguen de manera explícita, experiencias concretas de ese periodo donde hay un silencio en torno a ella, no se nombra el golpe de estado, sin embargo, también hay resquicios, donde se nombra su pasaje y su herencia en la escuela.

Mapear implica, en cierta forma, comprender el territorio y la vida en él, por ello, y de manera breve, podemos decir que El Nihuil es un pueblo, actualmente diezmado por las políticas neoliberales de los años ´90. Hoy, se ha convertido en destino turístico, por la belleza de sus paisajes. Sin embargo, hemos mencionado las consecuencias de las políticas neoliberales, para comprender que durante la década del ´70 el pueblo se configuraba mediante un embalse que retiene las aguas del río Atuel y dos fábricas de hidrocarburos que hoy ya no funcionan. Cabe decir que en 1973 se creó la "ciudad industrial" de El Nihuil. Este distrito originalmente estuvo habitado por puelches y por crianceros o puesteros que aún resisten en el territorio. El límite entre El Nihuil y Malargüe podríamos decir que es sólo político, pero en cuanto a topología, a costumbres, vemos continuidades. El embalse El Nihuil le dio origen al pueblo, convirtiéndose en epicentro de personas que trabajaban en la empresa estatal Agua y Energía, familias que dependían de las empresas siderúrgicas Grassi y Carbometal y las familias puesteras que llegaban al pueblo. Esta conformación geopolítica necesitó del fortalecimiento de la única escuela primaria que aún persiste. Esta escuela, donde las cuatro docentes se encontraron y forjaron una amistad que aún continúa, era albergue. Las cuatro docentes, Miriam, Norma, Rosalía y Virginia eran, además de docentes de primaria, preceptoras.

Malargüe, en especial, es la ciudad ubicada al sur de Mendoza, su clima es más patagónico, es la ciudad más fría de la provincia y más distante de la capital. Esta región surge por la producción del petróleo e hidrocarburos, principal actividad junto al turismo en la región. En materia educativa, atiende a las políticas actuales promulgadas con el surgimiento de la Ley Nacional de Educación, las escuelas asumieron las diversas modalidades y los trabajos en territorios en los órdenes promulgados: atender a la diversidad y trabajar para la inclusión. Sin embargo, la ambigüedad de las políticas provinciales (en objetivos y sentidos) y la pandemia ha debilitado el desarrollo educativo contextualizado, surgiendo formas clasistas y normativas que son una herencia de políticas neoliberales. Durante los años de la última dictadura, las tareas eran concretas, se atendió la higienización y la disciplina a partir de los símbolos patrios y rituales escolares de orden.

En cuanto a las maestras, quienes comenzaron a trabajar en este periodo, llegaban a sus lugares de

trabajo recién egresadas y frases como “mi escuela” se repiten a lo largo de
la conversación y se fue perfilando la pregunta sobre la elección de la carrera, en este momento tomamos tres pasajes de las entrevistas, para poder escuchar las voces docentes en cuanto a la elección de la carrera:

- No sé si la elegí, aprendí a quererla. Era mi oportunidad (Milena, Malargüe). - Quien te despierta la vocación fue mi maestra. Laura de Cuartara, me marcó en la Secundaria. A fuego como persona, yo voy a ser maestra. Te hacía querer saber, deducir. Era extraordinaria. Transmitía ganas, con una situación problemática, sin necesidad de explicar, te hacía deducir. La veo en el centro, aún (Rosalía, San Rafael).
- Decisión paternal. Mis prácticas fueron en piso de parquet y en el Albergue era tierra. No tuve referentes, fuimos aprendiendo juntas en el albergue (Virginia, San Rafael).

Las dos primeras experiencias demuestran una oposición, aunque ambas docentes luego llegaron a ser Inspectoras al finalizar sus carreras. Observamos cómo una de ellas pensaba la docencia como una oportunidad, mientras Rosalía se basó en la vocación, ella elige narrar cómo se fue despertando esa vocación. En tanto Virginia, quien no estudió en el sur provincial, sino que ella vivía en la capital mendocina, identifica la elección de la carrera con una decisión ajena a ella, fue su padre quien viera ciertas aptitudes en ella para que estudiara Educación Física. También, en este relato aparece la construcción de lo colectivo, sobre todo en el albergue, en ese aprendizaje junto a otras, en un espacio educativo separado de la escuela primaria, pero que no se encasilla como no formal.

En este punto, las maestras de San Rafael señalan, entre risas, los recuerdos de haber trabajado en el albergue o en el “internado” como a veces lo denominan.

En este pasaje, por otro lado, podemos visibilizar la materialidad de la escuela: - En el '83 recién se comenzaba con el proceso democratico, pero quedaba mucho del proceso militar, entonces las escuelas seguían con esa rectitud. Recién se avizoró un cambio con la Ley Federal del '93, el plan federal me dio una apertura, dio una oportunidad de capacitación. Allí empezaron a nombrar la postura de inclusión, de reconocer al niño, cuáles eran los principios de cómo aprende el niño, ya se veían las tendencias de aplicar las teorías de Piaget, Ausubel, Vigotsky y fue bueno. Allí los maestros comenzamos a ver que esa teoría nos abría un panorama de un cambio. Porque hasta ese momento el maestro era un técnico (antes de la ley federal). Venía hecho el curriculum. El ministro Duch sacó un currículum con todo establecido y bueno, nosotros tomamos ese librito y éramos un técnico. Cuando se empezó a ver la profesionalización de la carrera docente, con la Ley Federal de Educación (Milena, Malargüe).

- El periodo más significativo fue cuando me nombraron preceptora en El Nihuil, habían 80 chicos en el internado, algunos tenían hasta 17 años de edad son de puestos y todavía me acuerdo de sus caritas (Rosalía, San Rafael)
- Éramos cuatro preceptoras trabajábamos en duplas, teníamos 12 horas de trabajo y cobramos lo mismo que 4 horas, trabajamos de 7:00 a.m. a 7 p.m. los fines de
semana, cada 15 días, nos íbamos a casa. En la escuela no había comodidades (Norma, San Rafael)

En el primer relato aparece la transformación del rol docente previo a la Ley Federal y posterior a ella, se empezó a visibilizar un cambio de la forma técnica que se requería de la función y empezó a pensarse como profesión. El segundo relato menciona las edades de les estudiantes y el origen, se trataba de estudiantes que eran puesteros, de familias crianceras. El recuerdo teñido afectivamente, recupera la noción de rostro y podemos dilucidar la noción de otro. Una línea que fuimos observando es cómo los sujetos se van conformando en la escuela, cuando el encuentro se da entre estudiantes del albergue o internados y les estudiantes del pueblo o hijes de familias de las fábricas. Aparece la configuración de clases sociales y la materialidad de la escuela en esa ausencia de comodidades, en los mesones y bancos compartidos, en las comidas colectivas en el albergue.

Aparece, desde la actualidad, la concepción sobre el salario docente, sobre cierto status de las

maestras y el trabajo en sí en el albergue:
- Estaba mejor pago, rendía más. Se decía: ¿Qué mejor que casarte con una maestra? (Norma, San Rafael).
- Teníamos que bañar con esponja a los más pequeños como si fuéramos la madre Había un grupo en la escuela y otro grupo en el internado. Hacían la caminata, tomaban el desayuno, hacían sus deberes ahí nosotras les ayudábamos (Rosalia, San Rafael).
Pensando junto a Paula Caldo (2015), podemos identificar las palabras de Rosalía con ese vínculo de las mujeres con las tareas de educar, el cual fue argumentado y sostenido por el saber moderno occidental, resultando así, la madre, primera educadora y la maestra, primera alfabetizadora. En este caso, donde las tareas del albergue sobrepasaban las de la escuela, los límites entre escuela y hogar se van corriendo, se van desdibujando.
Las maestras, en este punto observan que tanto su educación como sus inicios laborales tuvieron un marcado un ciclo:
- "Proceso, democracia, proceso" Del '65 al '75 (N, San Rafael).
Como investigadoras/es pudimos ir desmontando un mecanismo que se repite en las entrevistas, sobre todo, ante temáticas fuertes como la dictadura. Suele presentarse un decir y un des-decir, una manera de narrar y de reflexionar luego de lo narrado, cuando la palabra circula, se hace colectiva y en ese preciso instante el recuerdo de un hecho singular se problematiza:
- El 9 o 10 de agosto se llevaron al director, ese día vino la junta de disciplina y yo justo iba a conocer la escuela que había tomado, el 30 de septiembre me hacía cargo. Me había llevado mi padre a conocer la escuela y estaba el interventor y el supervisor Lindor García le dijo: 'yo a las chicas las cuido se tocó la cintura y mostró un arma' (Virginia, San Rafael)
Segundo, con la vuelta a la democracia en 1983, nos interesa resaltar algunos pasajes. Los mismos retoman la elección de la profesión y nuevamente el trabajo en la escuela albergue, para comenzar a ver en los relatos la relación con el género:
- Mi mamá tampoco te imponía qué estudiar. A ella lo único que le importaba era que estudiara y que me recibiera. Y ella con una postura muy feminista, ella consideraba que la mujer tenía que trabajar para no depender del hombre. Había que lograrlo como fuese (estudiar). Buscar el recurso. Quedaba todavía, mucho el rol de la mujer en la escuela. Quizás no se sufría tanto al ser un espacio de puras mujeres, pero el director tenía mucha autoridad, su autoridad era patriarcal por más que fuera mujer y quedaban esos rezagos de lo militar entonces se manifestaban de forma violenta, con privilegios, las "señoras de"… eso pesaba mucho (Milena, Malargüe).
Si bien las elecciones que llevaron a Alfonsín a la Presidencia marcaron un hito histórico, vemos cómo se perpetuaron ciertas prácticas autoritarias y en este relato se observa claramente, la relación entre jerarquías y patriarcado.
También en la resolución de ciertos rituales mínimos, podemos observar cómo se cuela el género, cómo delimita y cómo se reproducen ciertas prácticas que se tornan imperceptibles. Nos dice una de las docentes con respecto al albergue:
- En el albergue había dos pabellones, uno de niñas y otro de varones. Deberían haber comido juntos, pero se separaban las nenas (Miriam, San Rafael)
Aparecen en los diálogos los primeros intentos por trabajar la educación sexual y la figura de un Director General de Escuelas renombrado en las narraciones:
- En una época se quiso implementar el proyecto de educación sexual de Duch en Montecomán a raíz de un video se armó un revuelo salió hasta en los diarios hubo profesores sumariados y quién era muy influyente e instigó para que esto pasara fue el padre Yáñez (Rosalia, San Rafael).
Se visibiliza en el relato las acciones por parte de la iglesia en ocupar espacios en las escuelas, sobre todo, en los temas que conciernen a la educación sexual.
Con la Ley Federal de Escuelas en 1994 hay voces que se van autorizando. Con la Ley Federal nos

resultó interesante revisitar el trabajo docente como un recorrido que se va entramando en la tríada vocación – trabajo – profesionalización. Vemos cómo, si bien aparece una fuerte política educativa neoliberal, se va abriendo paso entre las docentes la reflexión sobre las propias prácticas:

- Mira habían diferentes métodos para alfabetizar , de acuerdo a cómo se enamorara la directora, porque esto no estaba establecido, ni tampoco las autoridades convocaron ya que se podría haber consensuado sobre qué método se usaba pero, no. A ella le gustaba la psicogénesis, había que aplicar la psicogénesis. Lo entendieras o no lo entendieras. El método constructivista también, te gustará o no te gustara había que aplicarlo (Milena, Malargüe).

Para abordar esta temática convocamos la voz de val flores, quien, en su paso por Mendoza en 2022, fue entrevistada por Mercedes Barischetti a raíz del VII Congreso Interoceánico de Pensamiento Crítico. La investigadora habla de las maestras como productoras de conocimiento, en una cadena de jerarquización, subordinación e inferiorización:

-En la jerarquía del saber institucionalizado, las maestras ocupan el último lugar, y esto tiene que ver con un dispositivo de feminización, no en términos de que hay una gran cantidad de mujeres en el espacio de la docencia, sino una justamente pensada como en un modo de disciplinamiento intelectual. Nunca se piensa en una maestra desde la autonomía intelectual en términos relacionales, como productora de saberes (Barischetti, 2022).

Más adelante, en la misma entrevista, val flores reflexiona:

-Hay siempre una apropiación singular del conocimiento. Entonces frente a una normativa para las maestras, ellas implementan estrategias o procedimientos al tratamiento de ese conocimiento, y es importante conocer cuánto de ese saber se pone en tensión con su propio capital intelectual, sexual, genérico; y cómo se sale del determinismo de la cadena de la obediencia, para recuperar esos gestos que son muy capilares o micropolíticos de intervención en el conocimiento (Barischetti, 2022).

En estas voces compartidas podemos identificar distintas formas de autoridad y desautoridad que nos proponemos explorar. Según Emilio Tenti Fanfani “la autoridad, en tanto concepto que debe ser contextualizado en un tiempo y en un lugar determinado, es un proceso que se construye permanente: no es una atribución propia ni excluyente del docente”. (Tenti Fanfani, 1999). Para Max Weber (1987), existe una diferencia entre los conceptos de autoridad y de poder. Dicha diferencia es “la probabilidad de que una orden de un contenido determinado sea obedecida por un grupo concreto de personas”. Definió tres tipos de autoridad. La autoridad tradicional está basada en la creencia en que lo que siempre se ha hecho de una determinada manera debe seguir haciéndose así. La comunidad doméstica ejemplifica la autoridad tradicional, en la que las relaciones de dominación son relaciones de piedad hacia la persona que ejerce la autoridad. La autoridad carismática se asocia a la creencia en dones y atributos extraordinarios que poseen algunas personas singulares a ojos de los que obedecen. La ejemplaridad de los líderes y la disposición de entrega de los seguidores son elementos que caracterizan la autoridad carismática. La autoridad legal-racional está basada en la creencia en la legalidad de las órdenes que se justifican a través de la razón y la interpretación. La existencia de principios formulados explícita y abstractamente, que puedan ser interpretados de acuerdo a una ley fundamental, es una condición inherente a la autoridad legal-racional.

Existen una serie de cambios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos interpelan el trabajo de maestres y profesores de educación básica. Estas transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve la lucha por la renovación de la identidad docente. A partir de estas delimitación teóricas nos proponemos abrir estas tramas de autoridad- des(autoridad).

Referencias

Barischetti, M. y Ripamonti, P. (2020) Tres años de conversaciones para la recuperación de

memorias pedagógicas en Mendoza. En *Revista Encuentro educativo*. UNCuyo.
Barischetti, M. (2022) Ecos del VII Congreso Interoceánico: val flores y los cuerpos, los mandatos y los saberes. Disponible en: https://ffyl.uncuyo.edu.ar/ecos-del-vii-congreso-interoceanico-val-flores-y-los-cuerp os-los-mandatos-y-los-saberes
Caldo, P. (2015) Releyendo mujeres en la educación. Un clásico para pensar una historia de la educación con mujeres y/o género. N° SAHE 20. *La formación de una comunidad intelectual.* Buenos Aires. SAHE.
Espinosa Miñoso, Y. (2019) "Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. En: Direito Práx., Rio de Janeiro Vol. 10, N.03, 2019 p. 2007–2032.
Tenti Fanfani, E. (1999). Sociología de la Educación. Ed. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
Tenti Fanfani, 2008. "La construcción social del oficio docente: Historia y desafíos actuales". IIPE/UNESCO.
Weber, M. (1987) Economía y Sociedad. 1ª Parte, cap. III. México: FCE.

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

Teacher mobilizations as a critique of neoliberalism and the (long) transition to democracy (Chile, 2014-2015)

Christián Matamoros Fernández[132]

Palabras clave: sindicalismo docente, neoliberalismo, sistema de partidos, culturas docentes, repertorios de acción, protestas docentes.

Introducción

Chile se ha presentado tradicionalmente como una referencia respecto de la aplicación de políticas neoliberales, las que tempranamente fueron instauradas en el sistema educacional, lo que fomentó la privatización, la segregación escolar, la introducción del lucro y la estandarización de los procesos y resultados educacionales. Tales políticas comenzaron a apreciarse desde 1980, en plena dictadura militar, donde los principios de libertad de enseñanza y subsidiariedad convivieron con el autoritarismo descarnado que era común en las escuelas. Si bien los gobiernos posdictatoriales operacionalizaron algunos cambios en la materia, mantuvieron las estructuras de la educación neoliberal, profundizando la privatización y el lucro. Lo anterior llevó a que las organizaciones docentes tempranamente ejercieran repertorios de protestas contra esas medidas, como fue la resistencia a la municipalización de las escuelas públicas en 1986 (Matamoros y Álvarez, 2020). Con la llegada de los gobiernos civiles, el profesorado logró la dictación de un Estatuto Docente en 1991, el que en alguna medida fue a contrapelo de las políticas neoliberalizantes antiestatistas, otorgando estabilidad laboral para la docencia pública, aunque menor para quienes ejercían en el creciente sector particular (Moretti, 2022). De esta forma, las organizaciones docentes iniciaron un periodo de tres décadas de repertorios de acción caracterizados por las negociaciones con gobiernos, municipios y empleadores, como también en la adopción de repertorios de acción típicamente sindicales, motivados principalmente por reivindicaciones económicas y condiciones laborales.

La siguiente ponencia busca analizar el carácter específico que tuvieron las protestas docentes de los años 2014-2015, las que pusieron en crisis la relación entre los partidos políticos con la principal organización docente, el Colegio de Profesores. Esta crisis fue representativa de la fuerte crítica que la sociedad chilena venía sosteniendo frente a los principales partidos políticos que habían tenido injerencia en la extensa transición a la democracia chilena, la que emergería con toda su radicalidad en la revuelta popular que sacudió al país en octubre de 2019.

Junto a lo anterior, las protestas docentes del periodo 2014-2015 representaron una resistencia a las políticas de rendición de cuentas que el gobierno de Michelle Bachelet buscaba implementar mediante una nueva ley de carrera docente, donde la estandarización del ejercicio docente, en búsqueda de resultados medibles, iba aparejada de incrementos salariales, lo que ha sido caracterizado como una profundización de las políticas neoliberales.

Por este motivo, la presente ponencia sostiene como hipótesis que dicho ciclo de conflictividad docente combinó reivindicaciones estrictamente gremiales con resistencias más profundas, relativas a una impugnación de la injerencia de los partidos políticos en las organizaciones sociales

[132] Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Correo electrónico: christian.matamoros@usach.cl

y a la profundización de las políticas neoliberales mediante nuevas regulaciones del trabajo docente.

Para llevar a cabo esta investigación hemos realizado una revisión de los trabajos relativos a políticas educacionales chilenas recientes, los referidos a las organizaciones docentes en el periodo y las movilizaciones estudiantiles. A lo anterior se ha agregado revisión de prensa de carácter nacional y provincial, para estudiar los repertorios de acción efectuados en dichas protestas. Finalmente hemos desarrollado algunas entrevistas a docentes participantes de dichas movilizaciones.

La perspectiva epistemológica utilizada es deudora de la historia social, especialmente de la utilizada por los historiadores marxistas británicos en el estudio de las revueltas populares obreras y campesinas. Por lo anterior, nuestro foco estará centrado en los repertorios de acción desarrollados en el ciclo 2014-2015, como también en los discursos y lenguajes propios de los docentes movilizados, en sus ideologías, sentires y cosmovisiones.

El profesorado y su rol en la transición democrática

El Colegio de Profesores fue creado por la dictadura militar en 1974 como una organización única del magisterio, la que impuso la afiliación obligatoria a este y nombró sus directivas hasta el año 1985. Con la introducción de las políticas neoliberales en 1981 los colegios profesionales pasaron a ser simples asociaciones gremiales, donde ya no era obligatoria su afiliación y donde podían existir varias organizaciones. Esto llevó a que a fines de 1985 se realizaran las primeras elecciones de directivas en el Colegio de Profesores, donde de inmediato se estructuraron diversas listas de representantes identificadas con el sistema de partidos chileno, las que iban desde las organizaciones de derecha neoliberal y pinochetista, hasta los partidos de izquierda rupturista que planteaban todas las formas de lucha para terminar con la dictadura. Los resultados se inclinaron mayoritariamente por las listas opositoras, recayendo la conducción gremial en los docentes identificados con la búsqueda de una salida pactada a la dictadura, como era la defendida por quienes militaban en la Democracia Cristiana (DC) y los sectores renovados del Partido Socialista (PS). Tras estos, en minoría, la conducción nacional también estuvo conformada, por un lado, por dirigentes que respaldaban a la dictadura y, por otro lado, por docentes de izquierda críticos de una salida pactada. Esta distribución de las fuerzas políticas fue similar a lo ocurrido en los diversos niveles provinciales y comunales del Colegio de Profesores. En las elecciones de 1987, 1989 y 1992, la conducción fue mantenida por docentes que militaban en la DC y otros partidos de la Concertación, coalición política que gobernó el país entre 1990 y 2010. De esta forma, entre 1990 y 1995 existió coincidencia entre la identificación partidaria del gobierno del país y la directiva del Colegio de Profesores. En ambos casos la directiva recayó sobre militantes DC, lo que, por un lado, posibilitó el establecimiento de acuerdos entre el sindicato y el gobierno, como fue el Estatuto Docente, pero al mismo tiempo, imprimió una especial moderación a la directiva gremial, interesada en no desatar conflictos con el gobierno bajo la tesis de no arriesgar la paz social de la naciente democracia. Esto provocó una postergación de varias aspiraciones gremiales (Reyes, 2021), lo que fue aprovechado por los sectores críticos, en especial por el magisterio comunista, el que fue incrementando su adhesión hasta lograr a fines de 1995 acceder a la conducción del Colegio de Profesores. Este recambió en la conducción política del gremio implicó dar paso a una mayor autonomía respecto al gobierno, adoptando repertorios de acción más rupturistas, materializados en las huelgas nacionales de 1996 y 1998 (Matamoros, 2019).

Con el correr de los años un sector de la conducción gremial abandonó el Partido Comunista (PC), no sin profundas tensiones con el magisterio que permaneció en ese partido. Esto mientras las temáticas educacionales se fueron transformando en los principales tópicos de la política chilena,

situación provocada por la irrupción de masivas movilizaciones estudiantiles, en especial las de 2006 y 2011.

En el año 2007 Jaime Gajardo logró acceder a la presidencia del Colegio, lo que significó la vuelta del PC a la conducción de este importante gremio. No obstante, este partido estaba distante de sus posiciones críticas de los años ´90s, pues en ese momento se encontraba bastante próximo a la Concertación, suscribiendo pactos electorales para lograr romper el sistema binominal que le impedía acceder al parlamento. Esto provocó una nueva subordinación de la conducción gremial a los partidos políticos, cuestión que no fue tan notoria durante el gobierno del derechista Sebastián Piñera (2010-2014), pero que sería explícita al asumir el segundo gobierno de Bachelet (2014-2018), en el que el PC ya era parte de la nueva coalición gobernante, la Nueva Mayoría (Álvarez, 2020).

Esta nueva subordinación partidaria del gremio provocó que el malestar docente emergiera contra todo el sistema político partidario institucional. En noviembre de 2014 numerosas bases docentes canalizaron ese malestar hacia la figura de Gajardo, por el intento de este de suspender una movilización acordada por la asamblea nacional del Colegio tras un

llamado telefónico desde el gobierno. El intento de Gajardo desató las iras docentes, dando pie a lo que la prensa llamó como "la rebelión de las bases".

Incubando la rebelión

Esta rebelión de las bases no fue un hecho espontáneo, sino que más bien venía siendo incubada desde años previos frente a la persistente marginación de las demandas magisteriales. Ya en el año 2008 pequeños sectores de trabajadores de la educación venían intentando levantar organizaciones paralelas a nivel local, motivados por la imposibilidad de un actuar más autónomo y la adopción de repertorios más radicales. Junto a lo anterior, desde el movimiento estudiantil, especialmente el que provenía de liceos secundarios, se venía sosteniendo una importante crítica a las posiciones gradualistas y moderadas del Colegio de Profesores, lo que llevó en varias movilizaciones a tensos momentos.

Es más, presionado por las bases, durante 2009 el Colegio realizó una nueva paralización nacional indefinida que alcanzó cerca de tres semanas, pero que había sido iniciada varias semanas antes por el magisterio de la región de Valparaíso. Esta movilización fue motivada por el incumplimiento del pago de una bonificación establecida por ley para mejorar los bajos salarios docentes cuyos recursos habían sido traspasados por el Estado a los municipios, pero estos los habían destinado a otros ítems durante los dos años anteriores. En esta movilización, emergieron por primera vez prácticas más radicalizadas, como cortes de calles y barricadas, repertorios ajenos a la cultura sindical docente, pero que ahora eran desarrollados en su mayoría por profesores jóvenes. La conducción de Gajardo fue presionada por esta radicalización y tuvo posiciones duras frente al gobierno, aunque en diversos puntos se actuó de manera autoconvocada porque algunos municipios se negaban a cumplir con la ley.

Por otro lado, muy influidos por las movilizaciones estudiantiles del año 2011, comenzaron también a conformarse diversos tipos de organizaciones no formales que incluían a profesores jóvenes y estudiantes de pedagogía, los que inspirados por las teorías de la educación popular buscaron articular las luchas de quienes ejercían la docencia con proyectos educacionales alternativos. Algunas de estas experiencias, como la del Colectivo Diatriba, persistieron en su carácter de colectivos de educación popular, dando pasos a experiencias educacionales como la Escuela Popular Comunitaria, mientras que otras, como la del preuniversitario popular y revolucionario El Cincel de Valparaíso, derivaron en la conformación de agrupaciones docentes con una clara impronta sindical, como ha sido el caso del Movimiento por la Unidad Docente, al estar mayoritariamente sus integrantes insertos en el espacio escolar. A estos, se fueron sumando

otros diversos agrupamientos de profesores, principalmente de la ciudad de Santiago, los que nucleaban a docentes jóvenes que se desempeñaban principalmente en escuelas municipales y particulares subvencionadas. Estos arrastraban una importante experiencia de organización que provenía desde el mundo estudiantil, al haber participado en las movilizaciones de estudiantes secundarios de inicios del nuevo siglo o en las recientes del movimiento universitario. Otros, como profesores jóvenes habían auxiliado a sus estudiantes en las protestas del 2006 o el 2011. En todos estos casos, desde diversas vertientes, habían venido conformando una suerte de "ideología de la protesta" (Rudé, 1981), la que les hacían tener simpatía por la radicalidad de las movilizaciones estudiantiles y distancia crítica frente a la conducción del Colegio de Profesores. Ese profesorado, mayoritariamente joven, era portador de un cúmulo de ideas que estuvieron en la base de las protestas del ciclo 2014-2015.

Esa "ideología de la protesta" estaba signada por la experiencia de diversas derrotas y desesperanzas tejidas duranta la transición a la democracia chilena. Si bien se reconocía claramente que las causales de las nuevas profundizaciones del capitalismo provenían de iniciativas de sectores neoliberales de la derecha política, a esas alturas con una presencia ínfima en el magisterio, las críticas se concentraban principalmente en los partidos que habían sido opositores a la dictadura y que habían liderado la transición, los que contaban con fuerzas reducidas en la conducción gremial, principalmente por el envejecimiento de sus principales dirigentes y la falta de promoción de nuevos cuadros partidarios. No obstante, ahora el malestar también estaba dirigido contra una conducción gremial que había sido mayormente excluida de la transición, como el PC, pero que era vista como ejerciendo denodados esfuerzos por ingresar en el sistema político gubernamental, a costa de sacrificar los intereses del movimiento sindical donde tenía una importante presencia.

La rebelión de las bases

En noviembre de 2014 el intento de la conducción del Colegio de Profesores de suspender una huelga ya acordada desató la molestia masiva de las bases docentes. Esto llevó a que la paralización se iniciara de todas formas, pero no con los repertorios tradicionales de acción del profesorado, marchas, manifestaciones en las escuelas, etc., sino que adoptó una radicalidad atípica. Si bien estos repertorios no fueron los únicos, ni los centrales, fueron protagonistas de la rebelión de las bases. Nos referimos a cortes de ruta, connatos violentos con la conducción gremial docente, como también con las dirigencias de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), encabezada por la profesora Bárbara Figueroa, también militante comunista y dirigente nacional del Colegio de Profesores.

El carácter de bases, el desconocimiento de la conducción gremial, cuando no el enfrentamiento a esta, tuvo características similares a otros procesos de desborde experimentado en movilizaciones docentes latinoamericanas, como las manifestaciones "autoconvocadas" de docentes argentinos de la década de 1990 (Migliavacca, 2011).

La ideología de la protesta no respondió exclusivamente a componentes recientes en su formación, los que eran más propios del profesorado joven, sino que también fue resultado de la recepción de ideas y malestares de más viejo cuño, presentes en el profesorado de mayor edad, desesperanzado frente a su antigua férrea esperanza en los gobiernos concertacionistas (Matamoros, 2019), pero que ahora eran resignificados y acogidos por el profesorado joven. En este punto fue crucial el tema de la "deuda histórica", reivindicación incluida en el petitorio que suscitó la huelga y que intentó ser desconocido por la conducción gremial. La deuda histórica se originó a inicios de la década de 1980, cuando los establecimientos fiscales, y los docentes que ejercían en estos, comenzaron a ser traspasados a la administración municipal. A los profesores traspasados se les incluyó primeramente dentro de las bonificaciones que recibían los empleados del sector público, pero de un año para otro se les dejó de pagar dicha bonificación pues se consideró que ya no eran

funcionarios públicos. Diversos fallos judiciales han reconocido la existencia de esa deuda, la que incluye a más de 80 mil profesores, a los que se les adeudan decenas de millones de pesos (en algunos casos, más de 100 millones de pesos: 124.000 US dólares). Los diversos gobiernos posdictatoriales desconocieron la deuda, o si la reconocieron dilataron su pago, no obstante el gremio y los afectados siempre se mostraron proclives a lograr un acuerdo por cifras menores, tomando en cuenta la elevada cifra. Hacia el año 2014, la deuda afectaba a un grupo menor de profesores en ejercicio, de avanzada edad, pues la mayoría ya se encontraba jubilado o, un número importante, fallecidos. Pero de todas formas la demanda de la "deuda histórica" fue levantada por el magisterio como una bandera de lucha frente al trato dado al profesorado por los gobiernos posdictatoriales. Esa resignificación permitió que la irrupción de las protestas radicales no suscitara el rechazo del sector más tradicionalista del gremio, aquel de repertorios de acción más protocolares.

La rebelión de las bases no triunfó en sus reivindicaciones. Su mayor alcance fue en poner en cuestión a la estructura gremial docente, y con ello, también al conjunto del sindicalismo que acompañó la transición a la democracia. La crítica a la conducción del Colegio de Profesores empujó a las diversas agrupaciones docentes, sindicatos, colectivos, etc. a buscar una articulación, la que estuvo limitada por diversos factores, pero que en el año 2015 volvió a repotenciarse. El motivo principal fue el proyecto de carrera docente instalado por el gobierno de Bachelet, el que contó con el amplio rechazo del profesorado, cuestión que no pudo ser desconocida por la conducción gremial. El rechazo al proyecto provocó una extensa paralización, la que no solo fue protagonizada por docentes afiliados al Colegio de Profesores, sino también por numerosos profesores del sector municipal que no estaban asociados, además de importantes contingentes de escuelas particulares subvencionadas, los que desde sus pequeños sindicatos se sumaron a la lucha por impedir que se implementara una ley de carrera docente basada en las políticas de accountability. La fuerte resistencia suscitada durante la extensa huelga docente de 2015 representó un intento por detener la profundización de las políticas neoliberales, en momentos en que la ideología de la protesta docente seguía latente, acicateado por la crítica a la subordinación partidaria emergida el año anterior, donde en definitiva, el sistema de partidos y la transición a la democracia misma fue puesta en cuestión por un sector social relevante, como los docentes.

De alguna forma, la crítica a la subordinación sindical y a las reformas neoliberales impuestas durante la transición a la democracia representaron un antecedente relevante de la revuelta popular que sacudió Chile durante los últimos meses de 2019. En todo este periodo, el espacio escolar, se ha presentado como el principal escenario de la conflictividad política del país, cuestión que se arrastra hasta el día de hoy.

Referencias

Álvarez, R. (2020) "¿Un pie en la calle y otro en el gobierno? El Partido Comunista en el segundo gobierno de Michelle Bachelet (Chile 2014-2018)", en Daniel Núñez (editor), *El Partido Comunista de Chile y la experiencia del gobierno de la Nueva Mayoría (2014-2018)*, Valparaíso, Chile, América en movimiento, pp. 19- 79.

Matamoros, C. (2019). "Estrategias sindicales y políticas del profesorado en la posdictadura. 1990-2019", *Rosa*, 1, primavera, pp. 163-182.

Matamoros, C. y Álvarez, R. (2020). ""No + Municipalización". La resistencia docente a los traspasos de escuelas públicas. Chile. 1986", *Izquierdas*, n° 49, marzo, pp. 2146- 2177.

Migliavacca, A. (2011). *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical ene la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Argentina, Jorge Baudino Ediciones.

Moretti, R. (2022), "Protección, evaluación y control del profesorado: el surgimiento del Estatuto Docente de 1991 y el rechazo del Sistema de Calificaciones", *Cuadernos Chilenos de Historia de*

la Educación, n°16, pp. 3-33.
Reyes, R. (2021). "Provincias, conflictividad y sindicalismo docente: El Directorio Nacional del Colegio de Profesores y sus regionales de Antofagasta y Biobío (1993-1994)". *Historia Regional*, (45), 1-15.
Rudé, G. (1981). *Revuelta popular y conciencia de clase*, Barcelona, España, Editorial Crítica.

El Derecho a la Educación ¿argumento fundante de la lucha de docentes santacruceños en el conflicto de 2007?

The Right to Education: the basic argument in the faith of the santacruceños educators in the conflict of 2007?

Dina N. Rozas [133]
María de los Milagros Pierini [134]

Palabras clave: derechos humanos - derecho a la educación- Estado - conflicto - política educativa.

Introducción

El trabajo que aquí se comparte es un recorte analítico del proyecto de investigación denominado "El derecho a la educación y los conflictos docentes en Santa Cruz en el siglo XXI" (Finalizado). Particularmente abordaremos el conflicto docente de 2007 y en el contexto de ese acontecimiento, nos proponemos como objetivo socializar una aproximación a indagar sobre la existencia del argumento "en defensa del derecho a la educación" como elemento fundante de los reclamos y lucha gremial. Es decir, en qué medida fue un argumento "real", "presente", "explícito" en "el decir" de docentes protagonistas de acciones gremiales llevadas a cabo en ese conflicto, que respaldó la lucha de los/as docentes santacruceños.

En términos metodológicos este abordaje se realizó desde un enfoque cualitativo, cuyas técnicas de recolección de información fue la entrevista, semi-estructurada y en profundidad a docentes, tanto de nivel EGB como de polimodal de diferentes localidades, que tuvieron una activa participación en las acciones de medidas de fuerza del conflicto objeto de análisis en esta presentación.

El abordaje del objeto de análisis en el campo de la Historia de la Educación se sitúa más específicamente en la temporalidad reciente. Sin entrar a discurrir sobre la temporalización de lo reciente -por ser objeto de muchos y actuales escritos como campo en expansión- para justificar el objeto de estudio, diremos que tal abordaje se justifica por ser un acontecimiento que significó un hito en la lucha del colectivo docente santacruceño y porque se pueden advertir las marcas en las posteriores y actuales luchas que llevas adelante los docentes santacruceños de educación primaria, secundaria y superior no universitaria. En términos de fuentes, la oral a través del testimonio significó una herramienta fértil para la aproximación al objeto de estudio.

Santa Cruz: década del '90 y primera década del siglo XX.

A fines de 1991 asumió el gobierno de la provincia Néstor Kirchner quien, tras calificar de "Estado de emergencia provincial" y puntualizar con alto grado de detalle la situación de las diferentes áreas de gobierno en su mismo discurso de asunción, anunció a través de decretos la emergencia social y económica. En ese marco priorizó el pago de salarios en tiempo y forma, pero aplicó fuertes recortes en otras áreas sociales. No obstante, Auzoberría et al (2017) hacen referencia al apoyo gremial al nuevo gobierno de modo claro, a pesar de la implementación de mecanismos de control económicos y extraeconómicos, como la aplicación del ítem presentismo para el sector docente, que representaba un elevado porcentaje en relación con el salario. Lo cierto es que generó descontento y un estado de alerta y movilización permanente que trascendió hacia el inicio del

[133] UASJ – UNPA - Puerto San Julián, Santa Cruz, Argentina - dinarozas@gmail.com
[134] UARG – UNPA - Río Gallegos, Santa Cruz, Argentina - mmpierini@gmail.com

nuevo siglo.
Las políticas educativas nacionales de los '90, si bien tuvieron eco en la gestión de políticas educativas de la provincia de Santa Cruz, impactaron más en la relación de tensión ya existente entre el gobierno y el gremio docente, vinculadas a las políticas salariales y condiciones laborales docentes, que en el mejoramiento y crecimiento de la calidad educativa. Cardini, A. y Gessaghi (2003), en su resumen ejecutivo hacen referencia a la gestión de las políticas educativas provinciales de Kirchner con un perfil autónomo respecto a la Nación, en términos estructurales, la tasa de escolarización y evolución de la matrícula estuvo por encima de la media nacional. Pero a la vez, mencionan sobre "la ausencia de crecimiento en lo referente a la calidad educativa, las condiciones laborales de los docentes, la claridad jurídica y el mejoramiento del sistema en líneas generales". (pág. 3)
En el marco del contexto social, político y económico-financiero descripto, el gobierno de Santa Cruz acuerda con la implementación de la reforma educativa de los '90, pero su implementación estuvo caracterizada por las marchas y contramarchas de acuerdo con los constantes planteos gremiales, a los efectos de debates y confrontaciones.

El Derecho a la Educación como analizador del argumento fundante de reclamos y lucha
Atendiendo a la extensión disponible en esta presentación, intentaremos perfilar, lo más sintéticamente posible, las perspectivas desde las cuales entendemos los significantes "derecho a la educación" como argumentos fundantes que respaldaron la lucha del colectivo docente santacruceño en el conflicto de 2007.
Comenzaremos por decir que el derecho a la educación es un derecho humano y como tal su abordaje se propone desde una perspectiva más allá de la normativa (que, en tanto producciones culturales situadas tienen sus limitaciones), que considere desde una concepción integral la complejidad del mismo situado en el paradigma de los Derechos Humanos (DDHH). Concebido como "(...) marco de referencia desde el cual abordar, analizar y modificar prácticas sociales estructuradas sobre creencias que establecen valencias diferenciales para las personas". (DNF2021-DHFP. Clase 1, p. 1) Construido desde y sobre la base de la historia de las luchas por la igualdad, la emancipación y la autonomía. Que se articula en torno a los conceptos de igualdad y dignidad personal y social. En esa línea de pensamiento, el concepto de progresividad puede ser fértil para entender el paradigma de los DDHH como un sistema dinámico y en expansión, es decir, hacia la incorporación de otros derechos.
Atendiendo al Derecho Internacional de los DDHH, el derecho a la educación se inscribe en el grupo de derechos económicos, sociales y culturales, cuyo contenido es predominantemente social "tendiente a procurar mejores condiciones para el desarrollo de una vida plena". Así, se incluyen, entre otros, los derechos vinculados con el trabajo (condiciones dignas y equitativas, jornada limitada, retribución justa, organización sindical libre y democrática), el derecho a huelga, entre otros. Relacionada con la clasificación de derechos, en tanto definición fundamental de los mismos, consideramos pertinente hacer referencia a sus características como: "… universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí". (Conferencia Mundial de Derechos Humanos. 1993. Declaración y Programa de Acción de Viena. Punto 5.). Particularmente la relevancia de su mención aquí está vinculada en la consideración de tal relación en instancia de un conflicto, en la que se puede producir una confrontación y a menudo es significada por los actores intervinientes como colisión de derechos(Bravo, 1996). Por ejemplo, el derecho a huelga de las/os docentes y el derecho a la educación de las/os alumnas/os.
En la primera década del siglo XXI, el abordaje y producción sobre los conflictos docentes se encuadraron en diferentes organizadores y/o dispositivos de análisis, tales como las organizaciones gremiales y sindicales docentes en el marco de reformas educativas y el derecho a la educación y se

plasmaron en trabajos de alcance regional y nacional.
En la órbita nacional, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), estudió los conflictos docentes en la Argentina en torno al "derecho a la educación" como un dispositivo analítico para la acción y en términos de dilema o contraposición que genera este derecho. Y en esa línea menciona justamente un antecedente sobre la judicialización del conflicto docente de 1990 en Santa Cruz: el derecho a huelga de las/os docentes versus el derecho a la educación de las/os alumnas/os.
En este trabajo, situado en un proyecto de investigación más amplio, en tanto recorte proponemos al derecho a la educación como analizador en términos de argumentos fundantes de la lucha gremial del colectivo docente santacruceño. Y en línea con ese planteo proponemos, en el marco de definición del Artículo 26 de la Declaración Universal de los DDHH, algunas claves analíticas que lo definen y son fértiles como analizador.
- El derecho a la educación es un derecho humano, de carácter universal, indivisible y exigible.
- El derecho a la educación es un derecho económico, social y cultural. - El derecho a la educación traducido en "derechos educativos".
- El derecho a la educación es un "derecho de derechos".
- El derecho a la educación y su consideración dilemática o de contraposición.

Las voces de las/os protagonistas
En la actualidad en Santa Cruz, acometer la empresa de "conversar" sobre conflictos docentes en el marco de un proyecto de investigación universitario y desde la oralidad, puede ser una condición de posibilidad u obstáculo. Posibilidad en tanto se entiende como la posibilidad de contar, documentar, registrar lo que "realmente" sucedió. Obstáculo, en tanto se trata de un contexto pequeño, donde "se conocen todos" y donde la exposición es un límite, dado que podría afectar el mundo relacional del sujeto en localidades de baja densidad poblacional. No obstantes desde el 2004 podemos decir que el colectivo docente se encuentra en estado de alerta y movilización permanente. Para los docentes de Santa Cruz la lucha, el reclamo y el conflicto docente se instaló como un modo de ser, estar, habitar el ejercicio de la profesión de la docencia desde el 2007.
Ante estas consideraciones definimos implementar entrevistas semi-estructuradas y en profundidad en diferentes localidades de la provincia, con el propósito de tener acceso a una diversidad de voces, más allá de que su accionar trascendió la esfera de sus localidades en instancias de convocatorias de movilización hacia la capital la provincia.
Brevemente diremos que el grupo de entrevistadas/os estuvo conformado por docentes que poseían entre diez y más de veinte años de antigüedad al momento de conflicto. En su mayoría son oriundas/os de otras provincias, habían ejercido la docencia en otras jurisdicciones del país y habían participado anteriormente en acciones de lucha. Dos (2) de las/os entrevistadas/os tenían cargos gremiales (delegados) y uno (1) de ellos de carácter ejecutivo.
Nos interesa compartir aquí específicamente parte del material empírico producido por las entrevistas vinculado con a) motivos que dieron origen al conflicto y, b) argumento/s que respaldó/aron los motivos que dieron origen al conflicto. Consideramos válido comentar que, en muchos casos, ambos puntos fueron integrados en el relato del entrevistada/o, dado que se señalaron "dificultades" para diferenciar entre motivos que originaron el conflicto y argumentos que respaldaron esos motivos de la lucha. La posición del equipo de investigación fue, antes de concebirlas como "dificultades metodológicas", interpretarlas como una posible "ausencia de auto-conocimiento" de la existencia de la construcción de posicionamientos elaborados como producto de una actividad reflexiva de base ideológica, filosófica y sociológica sobre "las postergaciones", "maltratos", "imposibilidad de ejercicio de derechos", imposibilidad de decir", en proceso y progreso. Se trató, parafraseando a una de las entrevistadas, del "grito por decir" lo callado,

silenciado durante muchos años sobre la defensa de derechos que entendieron vulnerados, debido a políticas salariales y laborales provinciales desajustadas con las condiciones de "una retribución justa" y "condiciones dignas" establecidas en el Derecho Internacional y Nacional.
Dicho esto, avanzamos con el análisis proponiendo una selección de fragmentos de diferentes entrevistadas/os que (a los efectos de respetar la extensión de resumen ampliado), a nuestro entender, fueron significativos para aproximarnos sobre la base de claves analíticas a la indagación sobre la presencia del/los argumento/os de "defensa del derecho a la educación" como elemento fundante de los reclamos y lucha de las/os docentes santacruceñas/os.
La entrevistada (E1), docente de EGB 3 en Puerto San Julián, expresaba:

> *"Particularmente lo que creo del 2007 … como todos los movimientos … hubo mucho silencio, muchos años de silencio donde nadie se manifestaba y … verdaderamente la docencia fue maltratada … porque no tenía derecho a enfermarse … no tenía derecho a … ¿por qué? … porque el famoso presentismo … era mucha plata".* "*… hubo muchos años de silencio porque … de hecho … cuando comenzamos con la lucha … se dio casi … casi sin pensarlo". "… no entraba en la lógica de tantos años de silencio que podíamos defender nuestros derechos".*

En este fragmento la referencia a la defensa de derechos es explícita, específicamente los inscriptos en la categoría de derecho social, económico y cultural, además de los civiles y políticos tal como es concebido el derecho a la educación. Si bien no se hace mención puntual del mismo, entendido desde su complejidad podemos traducirlo como "conjunto de derechos educativos" (Rivas et Al, 2007) interconectados, de modo que al ser afectado alguno de ellos, impacta en el ejercicio pleno de aquel. La referencia "no tenía derecho a enfermarse" pone en evidencia el incumplimiento, como mínimo, de los derechos vinculados con las condiciones laborales adecuadas, dignas y justas y las condiciones salariales adecuadas, dignas y justas establecidos en el Derecho Internacional y Nacional. De ahí la necesidad de concebir al derecho a la educación desde una dimensión integral y su complejidad a la hora de indagar su presencia como elemento fundante de los reclamos y lucha gremial.
Desde los planteos conceptuales del esquema de las 4-A de Tomasevski (2004) como contenido del derecho a la educación, la aceptabilidad de la educación implica la calidad de los programas de estudio y los métodos pedagógicos los que son llevados a la práctica por las/os docentes. Lo que implicaría, según la exigencia del Derecho Internacional de los derechos humanos, la afirmación y protección de todos los derechos humanos de todos actores clave en la educación. Es decir, que sus derechos laborales y sindicales estén considerados en las políticas y prácticas educativas nacionales y provinciales. Pero esta misma autore expone, que frecuentemente las investigaciones "revelan que ni sus derechos laborales ni sus libertades sindicales están reconocidos, …, aunque forman parte de los estándares laborales globales, exigibles en muchos países, como asimismo internacionalmente". (pág. 376).
El entrevistado (E4), Secretario General de la Filial ADoSaC de Río Gallegos y Secretario de Prensa de ADoSaC (Provincial), expresaba:

> *"Eran muchos los derechos postergados en cada una de las reparticiones públicas y todos pusieron sus carpas para reclamar frente a Casa de gobierno de Santa Cruz". "Sueldo en blanco, aumento al básico y salario igual a la canasta familiar. Fueron las principales banderas. Pero se arrastraban muchos retrasos edilicios, titularizaciones, perfeccionamiento en servicio, etc.".*

Está claro que el contenido de este fragmento podríamos analizarlo desde las diferentes claves analíticas propuestas, pero avanzaremos desde la concepción básica "el derecho a la educación es un derecho humano, de carácter universal, indivisible y exigible", por lo que es responsabilidad del Estado garantizarsu ejercicio atendiendo a su integralidad y complejidad, según lo establecido en la Constitución Nacional, las leyes sancionadas en consecuencia y los tratados internacionales. En tanto son la ley suprema de la Nación (Art. 31 CNA). Rivas et al (2007) expresan que "el debate más profuso y repetido en torno al derecho a la educación es el vinculado con la concepción que prioriza el mandato estatal de garantizar la educación para todos, …" (P. 165). Esto implica desde el esquema de las 5C pensar en términos de garantizar desde los gobiernos condiciones (retribución justa y condiciones de infraestructura, equipamiento y laborales adecuadas, dignas y justas) y calidad (materiales pedagógicos y tecnologías educativas adecuadas, actualizadas y con docentes bien preparados y actualizados permanentemente). El término "banderas" empleado por el entrevistado lo interpretamos como argumentos, fundamentos que explicitaron la complejidad implicada en los mismos. Es decir, los reclamos y la lucha evidenciaba los "derechos educativos" que componen el derecho a la educación, en este caso incumplidos por parte del gobierno. Recuperar las consideraciones contextuales de Santa Cruz (aunque expuestas sintéticamente) contribuye a situar los reclamos y la lucha.

En esa línea de planteos Gustavo, docente de educación primaria en la localidad de Piedra Buena, de una escuela con un proyecto basado en pedagogías alternativas, expresaba en cuanto a la diferencia entre argumentos y motivos

> *"(…), pensaba en aquel momento y lo sigo pensando ahora … siempre que hay un conflicto hay una colisión de derechos, siempre! En este caso los dos derechos eran valederos … están los alumnos que tienen derecho a la educación y están los trabajadores que tienen derecho a reclamar quitando su fuerza de trabajo que, no es más ni menos que el derecho a huelga. Pero es casi siempre la razón de ser del conflicto. ¿Qué es el conflicto, sino una colisión de derechos? Pero también cada vez que hay un conflicto gremial hay un problema político. Más allá de lo económico también hay un problema político de como vemos la educación, de cómo vemos la remuneración esos trabajadores de la educación y bueno hí hay distintas miradas, está la mirada del gobierno, … la mirada del gremio".*

Otra de las claves analíticas que resultó fértil para indagar sobre la defensa del derecho a la educación fue su consideración dilemática o de contraposición. Tienen que ver con situar en el marco de un conflicto, en este caso docente, la contraposición o colisión de derechos. Esto es, de un lado, el derecho a huelga de los docentes y, del otro lado, el derecho a la educación de las/os alumnas/os (sean niños, jóvenes o adultos). En Argentina, tal abordaje cobra relevancia a partir de la judicialización de dos situaciones sucedidas en Santa Cruz en 1990, estudiadas por Felix Bravo (1996), bajo la denominación "Una confrontación de relevancia: derecho de huelga vs. derecho de aprender" y que sentó jurisprudencia. La decisión de la justicia fue en favor del derecho de los alumnos a la educación, pero obligó al Estado a cumplir con las garantías de los derechos de las/os docentes en términos salariales y condiciones laborales, objeto del reclamo y, en términos del entrevistado, "quita de la fuerza de trabajo". Ahora bien, queda claro la afectación, negación de derechos, tanto para las/os alumnas/os como para las/os docentes ocasionada por el Estado, en tanto principal responsable de garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos.

Frente a la re-pregunta e instalación de esta consideración de la contraposición de derechos, del relato de entrevistadas/os no surge una explicación o reflexión puntual, detenida sobre este punto. Hay una convicción clara que la otra parte del conflicto es el gobierno del Estado provincial, no los/as alumnas/os ni los padres. Antes bien, la mayoría plantea haber recibido apoyo por parte de los

padres, de la comunidad y, hasta en forma "encubierta", de funcionarios del gobierno. Bravo (1996) en la conclusión de su abordaje expresó: "… garantizar y asegurar el derecho de aprender en todas las jurisdicciones requiere una postura activa por parte de los organismos gubernamentales a cuyo cargo está la educación. Ello supone que el estado (nacional, provincial y comunal) debe proporcionar los medios para hacer efectivo el ejercicio calificado de dicho derecho, …". (pág. 62)

Conclusión:

En cuanto al objetivo de nuestro trabajo en esta instancia, el análisis de los fragmentos aquí compartidos (entre muchos más) en base a las claves analíticas definidas, permitió advertir que la presencia de defensa del derecho a la educación como argumento fundante del reclamo y lucha de las/os docentes de santa Cruz en el conflicto de 2007, fue más implícita que explicita. En tanto, que el derecho a la educación en su complejidad y dimensión integral está compuesto por un conjunto de derechos educativos interrelacionados. De modo que el incumplimiento, la afectación de algunos de ellos impacta en el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Referencias

Auzoberría M. A. Et al (2017). *La deposición de Del Val y el ascenso de Kirchner. La transición al dominio del capital financiero en Santa Cruz*. Río Gallegos: UNPAEdita.

Bravo, H. F. (1996). *Una Confrontación de Relevancia: Derecho de Huelga Vs. Derecho de Aprender*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación. Estudio 7. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000271.pdf

Cardini, A. y Gessaghi, V. (2003). *Provincia de Santa Cruz (Versión Definitiva). Proyecto "Las Provincias Educativas". Estudio Comparado Sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 Jurisdicciones Argentinas*. Buenos Aires: Informe Jurisdiccional

N°18. CIPPEC. Disponible en https://www.cippec.org/wp content/uploads/2019/10/SANTA-CRUZ.pdf

Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleda, C. y Vera, (2007). *El Desafío del Derecho a la Educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. https://www.cippec.org/wp content/uploads/2017/07/el_desafio_del_derec.pdf

Presidencia de la Nación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. (S/f). "Introducción a los Derechos Humanos". CampusDH – Curso Virtual.

Tomasevski, K. (Julio-diciembre, 2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH*, 40, 341-388. Disponible en https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/475

La historia de la educación de los/as negros/as/afrodescendientes en perspectiva regional. Silencios, tensiones y avances

Anny Ocoró Loango[135]

Introducción

Desde sus inicios, el campo de la Historia de la Educación en América Latina viene mostrando el papel desempeñado por la escuela moderna en la formación y consolidación de los estados nacionales, y en la creación de modelos de ciudadanía, en concordancia con los proyectos políticos emprendidos por esos estados desde su nacimiento. Recordemos que, en el siglo XIX, las élites latinoamericanas imaginaron un modelo de nación en el cual la identidad del indio y del negro tenía que disolverse, en pos de un modelo de construcción de nación basado en los patrones de la ciudadanía occidental (Ocoró,2015). Esta misma mirada estuvo instalada en la historiografía tradicional que por lo general abordó la historia de los pueblos negros/afrodescendientes desde estas concepciones racistas. Es así que los aportes de la población negra a la construcción de las sociedades latinoamericanas, salvo contados matices, han sido ignorados, manteniendo esta población en el olvido político, cultural y académico.

Si bien en la primera mitad del siglo pasado Cuba, Brasil, y más tardíamente Colombia, lideraron el surgimiento de los estudios sobre poblaciones afrodescendientes en América Latina (Hurtado, 2010), el negro como objeto de investigación en el campo de la historia de la educación emerge realmente en las últimas décadas del siglo pasado. Es apreciable la escasa atención y dedicación que ha recibido la educación de los pueblos negros/afrodescendientes[136] en dicho campo de estudios. En Brasil, por ejemplo, la incorporación de la población negra a las investigaciones enmarcadas en la historia de la educación surge en la década de los 90 (Barros y Fonseca, 2016), y va a tener una notable expansión en los años 2000 (Fonseca, 2007, Cruz, 2008). Mariléia dos Santos Cruz (2005) plantea que, para el caso de la historiografía de la historia de la educación brasileña, los estudios en ese campo han presentado algunas limitaciones, tales como las siguientes: reducir la historia de la educación a la escolarización de la clase media; enfocarse en el Estado y en la enseñanza de leyes; limitar la periodización a lo político-administrativo; omitir otras cuestiones relativas a la vida social y cultural brasileña. De acuerdo con la autora, *"esta disciplina y su campo de investigación ha sido un vehículo para la continuidad de la reproducción de trato desigual de negros e indios en esta sociedad"* (dos Santos Cruz p. 22). En ese mismo orden de ideas, Greive Veiga (2008) llama la atención sobre la escasa visibilidad que el origen étnico racial de los alumnos en el siglo XIX ha tenido como categoría de analítica en la historiografía de la educación en Brasil.

En las dos últimas décadas, los estudios sobre negros/afrodescendientes y educación en Brasil experimentaron un aumento que vino de la mano de la expansión de la formación en posgrados, la creación de centros e institutos de pesquisa, y de revistas especializadas de pesquisa con foco en la cuestión racial, y sin lugar a dudas de la implementación de políticas de acción afirmativas que impulsaron un aumento de la presencia negra en las universidades, lo cual potenció sensiblemente

[135] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET/Untref-Usal. Correo electrónico: aoloango@untref.edu.ar

[136] Usamos la denominación negra/afrodescendiente porque ambas son las denominaciones usadas en los trabajos que exploramos. En Brasil, por ejemplo, la denominación afrodescendiente no tiene tanto uso como si ocurre con la categoría negro. Esta última ha sido politizada y apropiada por el movimiento negro, y está instalada en el campo de los estudios étnico-raciales en dicho país. No ocurre lo mismo en países como Colombia, Argentina o México en los que el término afrodescendiente parece tener mayores consensos. Por otro lado, también usamos ambos conceptos ya que aluden a la historia de la población negra en la región. Hablar de lo negro es también hacer referencia a esa historia que fue nombrada de esa manera. Recordemos que "la afrodescendencia" se consensúa desde principios de este siglo y también tiene sus debates.

la producción académica sobre esos temas. En Colombia, la historiografía de la educación y la pedagogía tienen sus inicios en la década del 50/60 (Herrera, 1996), pero los estudios sobre las poblaciones afro y la educación desde una perspectiva histórica, se desarrollan más en la primera década del presente siglo[137].

Claramente las redes, asociaciones, centros, e instituciones de pesquisa no solamente tramiten conocimiento, sino que también los producen y lo distribuyen. De ahí que tengan un papel importante en la construcción de interpretaciones de la realidad, a través de la visibilidad que dan a sus propios objetos o temas de investigación. Dicha visibilidad está marcada por las tensiones, disputas y negociaciones al interior del campo, en el que se decide qué temas predominan, qué temas son acompañados o acogidos, o cuáles no son convocados. En este sentido, partimos de considerar que el silenciamiento, o la ausencia de la historia negra en la historia de la educación, reproduce una relación desigual hacia los cuerpos y la historia de las y los afrodescendientes, al tiempo que coopera con la estabilización de la matriz racista en nuestras sociedades, una matriz que ha subalternizado sus prácticas, su historia y sus conocimientos.

En las siguientes páginas, exploraremos algunos trabajos que nutren el campo de la historia de la educación de los negros/afrodescendientes. Intentaremos responder a las siguientes preguntas: *¿cuáles son las principales tendencias temáticas y analíticas sobre la historia de la educación de los negros/afrodescendientes en los estudios producidos en los últimos treinta años ¿Cuáles son las principales problemáticas que se estudian o privilegian?* Con el objeto de dar una respuesta fehaciente a dichos interrogantes, se efectuó una revisión bibliográfica analítica y crítica de los estudios, artículos, dossier, libros, trabajos de investigación, tesis, entre otras, producidos en el presente siglo. Así mismo, se hizo un rastreo y se exploraron diferentes repositorios latinoamericanos, logrando identificar líneas temáticas, así como aportes que se han realizado a la configuración del campo de estudios de historia de la educación de las poblaciones negras o afrodescendientes. Este ejercicio también nos permitió identificar los elementos que son visibilizados, y aquellos que aun no han merecido mucha atención. Finalmente, planteamos unas conclusiones generales que suponen algunos desafíos para el campo de los estudios sobre la historia de la educación de los negros/as/afrodescendientes en la región.

Un campo emergente y en expansión: los estudios sobre la historia de la educación de los negros/afrodescendientes en perspectiva regional

A continuación, destacaremos algunos trabajos que, por fuera de los CIHELAS, vienen nutriendo el campo de la historia de la educación de la población negra en algunos países de la región. Los trabajos seleccionados para este apartado están lejos de abarcar toda la basta y rica producción que sobre este tema ha surgido en los últimos años.

En Ecuador, la investigación sobre la historia de la educación de los afrodescendientes se agrupa principalmente en "informes", que reúnen –en algunos casos– estudios de la región, y son financiados por organismos nacionales o internacionales como IAEN (2020), UNESCO (2020), CEPAL (2010), OEI (2019-2020). La finalidad de estos informes es hacer seguimiento al proceso de inclusión de la población afroecuatoriana en el sistema educativo, así como visibilizar y prevenir la discriminación. En estos estudios, la educación de los negros en perspectiva histórica es tratada como parte del informe y no como objeto principal de investigación. El argumento central es demostrar la discriminación de este grupo dentro de la construcción de la nación ecuatoriana, y el papel que la educación jugó en ello, para instalar la necesidad de que su tratamiento en el sistema

[137] Vale la pena mencionar que las sociedades de historia de la educación aparecen en la década de los 90tas (Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995); la Asociación Colombiana de Historiadores de la Educación (1995); la Sociedad Brasileña de Historia de Educación (1999); Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2001).

educativo hoy sea inclusivo y diferencial. En el caso de investigaciones académicas sobre lo afrodescendiente en la educación, con perspectiva histórica, aparecen algunas tesis doctorales y de maestría, tratando lo etnoeducativo como eje del fortalecimiento de la identidad étnica y como superación de la exclusión histórica racista de esta población dentro del sistema estatal en el Ecuador (Montenegro, 2019; Congo 2018). El trabajo de Pavón (2020), analiza las instituciones que limitaron el acceso a la educación de los negros durante el siglo XVIII.

En el caso de México, el eje de la investigación de los afrodescendientes en la educación con perspectiva histórica, es el racismo (Zárate, 2017; Masferrer, 2016; Diaz, 2019; Varela & Pech, 2021; Serna & Ugalde, 2018). A partir de esta problemática se investiga el tratamiento de lo negro en la educación. Como en el caso de Ecuador, se registran pocas investigaciones ancladas en la historia de la educación de los negros/as/afrodescemdientes (Velasco, Gómez & Morales, 2021). Otras investigaciones sobre lo negro en la educación giran en torno a la necesidad de desarrollar políticas educativas para incluir a esta población y contribuyan a superar su invisibilización (López, 2015). En esta línea, algunas publicaciones como "Afrodescendientes en México, una historia de silencio y discriminación" (Velasquez & Iturralde, 2012), evidencian el trabajo del Estado mexicano con organismos creados para luchar contra la discriminación en articulación con la academia. La investigación antes mencionada busca contar la historia negra en ese país, y promover su socialización a través de actividades educativas.

En Argentina, los estudios destacan el tratamiento de la escuela como dispositivo de invisibilización de la población negra (Ocoró, 2016; Finocchio, s.f; Ramallo 2017; Arséne, 2019; Ocoró 2011; Linares, Alderoqui & Ricardes, 2017; Balsas, 2011). Según estos trabajos, la escuela es un lugar donde se contruyen memorias y relatos de nación que excluyen a los negros/as. En este sentido, el curriculum es una de las técnicas de invisibilización de la población afroargentina más importantes en la educación de este país. Como en el caso de Ecuador y México, el campo está poco explorado, y son muy escasos los trabajos sobre la historia de la educación de los negros y negras en Argentina.

En lo que respecta a Colombia, la educación de los y las afrodescendientes con perspectiva histórica encuentra su línea temática más fuerte en las luchas históricas que dieron estos grupos para lograr el acceso a la educación. En tal sentido, hay una basta producción sobre la etnoeducación, cuya importancia reside en ser un logro de la lucha afrodescendiente en el país (Castillo & Caicedo, 2015; Castro, 2014; Villa, 2012; García, 2011; García 2017; Kalulambi, 2005; Flores, 2009; Jiménez, 2003). Otra línea de trabajos aborda a la población negra en los textos escolares en los que el argumento central es que estos dispositivos proponen representaciones jerarquizadas que reproducen estereotipos y la invisibilización de estas comunidades, reforzando miradas coloniales y manifestaciones de racismo científico que legitiman la existencia de razas humanas (Rivera, 2012; García, 2009; Ocoró, 2016). Rojas y Castillo (2005), en un clásico trabajo, analizan la evangelización y la emergencia de la Iglesia docente como dispositivo educador para indígenas y negros. Dicho modelo educador,centralizado en la iglesia, desde la perspectiva de Castillo y Caicedo, "era en realidad un modo de administración de las poblaciones, que se volvió estratégica e indispensable para el sostenimiento económico de la empresa imperial del Nuevo Mundo" (p.111).

En Brasil, pese a que la historia de la educación de los negros/as constituye un campo amplio, y en creciente ascenso, la historiografía sobre la educación ha reproducido un tratamiento desigual hacia las poblaciones negras (dos santos Cruz, 2005). En dicho país, comúnmente cuando se alude a la historia de la educación de los negros/as, se toma como referencia el año 1888, año de abolición de la esclavización. Pero más allá de esto, existen evidencias de la participación de los negros libertos en las escuelas formales en la etapa imperial, lo que a su vez explicaría la generación de intelectuales negros que se destacó en los primeros años de la república (de Almeida, y Sanchez, 2016). Esta vinculación tardía de los negros a los espacios escolares fue muchas veces tomada por

los historiadores de la educación como pretexto para justificar la ausencia de la temática racial en sus investigaciones (Fonseca, 2009). En los últimos años, se han producido diferentes libros, dossiers y trabajos destacados que han venido nutriendo este campo de estudios, haciendo de Brasil un país lider en los estudios sobre la historia de la educación del negro/a en la región. Tres de estos trabajos son: "La educación de los negros: un nuevo rostro del proceso de abolición de la esclavitud en Brasil" de Marcus Vinícius Fonseca (2002); "História da Educação do Negro e outras histórias, publicação" coordinado por Jeruse Romão (2005) y el libro "A História da Educação dos Negros no Brasil" compilado por Barros, Fonseca (2016). Estas importantes obras compilan artículos de diversos autores que contribuyen a presentar el panorama de la investigación del tema en este país. Abordan y discuten las desigualdades y exclusiones que ha enfrentado la población negra desde la época colonial, hasta las luchas por las acciones afirmativas o políticas de cuotas en las universidades, y ofrecen una variedad de fuentes y de temáticas de pesquisa en el campo de la historia de la educación de la población brasileña. Hay en todos estos trabajos esfuerzos académicos por explorar enfoques novedosos con perspectiva histórica, para mostrar la educación de los afrobrasileros en el pasado y su importancia en el presente de Brasil.

Por otro lado, el dossier titulado: "Que as falas silenciadas explodam! Educação e populações negras analisadas em perspectiva histórica" recientemente publicado bajo la coordinación de Silva, Gondra, y Barros (2022), presenta una diversidad de artículos encaminados a pensar la articulación entre las relaciones raciales de la educación en Brasil. A través de diferentes artículos, enmarcados en la historia de la educación de las poblaciones negras en diferentes periodos, en especial de los siglos XIX y XX, este dossier aborda temáticas diversas como el letramiento de las mujeres negras esclavizadas (Peres, 2022); las relacions entre negrosy blancos en las escuelas en el siglo XIX (Fonseca y Batista, 2022); la presencia de de alumnos y profesores pretos y pardos en escuelas pùblicas y privadas entre 1857 e 1911 (Dutra, 2022); la población negra en la educación superior en la decada del 20 y 30 del siglo pasado (Rocha y Costa, 2022), entre otros.

Así mismo, aparece una línea de trabajos que evidencia una relación marcada entre historia de la educación negra y diferentes procesos de lucha, lo primero como logro de lo segundo (Da Silva, 2021; Greive, 2007; Gomes, Baptista & De Brito, 2021; Barros, 2018), enfatizando en las historias luchas del movimiento negro por la educación (Oliveira, Silva, Álvaro & Andrade (2022). En segundo lugar, otra línea que subyace a esta es la reconstrucción histórica en perspectiva de lucha antirracista (Pagliosa, 2021; Pedroso & Baía, 2013; Camara, 2016). Por su parte, de Almeida y Sanchez (2016) analizan las distintas legislaciones educativas que intervinieron en la educación formal de los negros/as. En esa misma línea, Schwarz (2018), analiza la relevancia que adquirió la instrucción educativa como medio de acceso a la ciudadanía en las últimas décadas de la exclavización de la población negra en el siglo XIX, en particular entre los discursos de las asociaciones negras y de grupos abolicionistas. Caldeira (2018), por otro lado, destaca el papel de la comunidad negra, después de la abolición, en el proyecto republicano de brindar educación a las infancias negras pobres.

Algunos trabajos que podrían enmarcarse en la línea del pasado reciente tienen como objeto el análisis de cómo los textos escolares de ciertas disciplinas -como las ciencias sociales y las ciencias naturales- han representado a los y las afrodescendientes o las prácticas discursivas sobre lo negro y/o lo afro en los textos escolares o en las revistas infantiles (Vargas, Castro 2017, Da Cunha, Sueli, 2018, Zubaran, 2021, Alves de Oliveira y Cunha dos Santos (2017). Finalmente, otra línea de trabajos viene abordando la trayectoria de los intelectules negros en la creación de saberes emancipatorios, así como su papel en los procesos de transición entre el siglo XIX y el siglo XX, evidenciando cómo los intelectuales negros estuvieron vinculados al mundo de la educación, y/vale decir al mundo letrado (Vieira y Maciel, 2022; dos Santos, 2022; Barros, 2021)

Consideraciones finales

"Son las preguntas del presente las que renuevan las preguntas que se le hacen al pasado" (Marc Bloch, 1941).

La institucionalización del campo de estudios sobre historia de la educación de los y las afrodescendientes, sigue siendo relativamente débil. En la región, no se ha desarrollado una tradición continua y robusta, sino que esta es intermitente, aún incipiente y desigual entre los países, pues sólo ha sido movilizada fundamentalmente por Brasil y Colombia. En efecto, en Brasil el campo de estudios sobre las poblaciones negras/afrodescendientes en general es mucho más robusto, y en la historia de la educación, en particular, existe hoy una importante producción sostenida en los diferentes programas de posgrado. Por otro lado, es inevitable relacionar este incremento de publicaciones sobre la población negra con el aumento de la presencia negra en las universidades, la cual se ha visto favorecida por la implementación de acciones afirmativas para estudiantes negros/as. Sin duda, estas acciones también han dado un impulso notorio a los estudios sobre historia de la educación del negro/a, no sólo porque aumentó el número de investigadores/as, sino porque, además, se han diversificado las temáticas y las discusiones raciales en el campo académico y educativo.

No obstante, aún en el campo brasileño, "*la cuestión racial dentro de la historia de la educación es todavía un problema relativamente reciente si se compara con otros objetos consolidados en el campo: historia de las instituciones, formación docente, educación femenina, legislación, por ejemplo"* (Barros y Fonseca, 2016). Al mismo tiempo, las discusiones sobre la historia de la educación del negro/a tienen fuerte presencia en el movimiento negro, y están ampliamente vinculadas a las luchas por la ampliación de derechos en la educación superior. En ese sentido, las investigaciones en el ámbito de la historia de la educación son producidas en un contexto que también busca responder a cuestiones y luchas del presente. El aumento de trabajos en esta área también está relacionado con las condiciones materiales en las que se desenvuelve la actividad científica en Brasil, un país líder en la inversión en investigación y desarrollo en la región (OCYT, 2020). En términos generales, la historia de la educación negra es un área muy fructífera, pero escasamente desarrollada en la región. A excepción de Brasil y Colombia, en los demás países tratados no abundan las investigaciones en el tema. En países como Ecuador y México, la educación de la población negra como objeto de producción académica es mucho más reciente que en los países de Brasil y Colombia.

El desarrollo de estudios de esta naturaleza puede contribuir a construir una historiografía de la educación menos eurocéntrica y más comprometida con la lucha contra el racismo epistémico, otro de los grandes responsables de la escasa investigación en el área. En efecto, incorporar la historia de la educación de la población negra es también una herramienta potente de lucha contra el racismo epistémico, y su implementación, sin duda alguna, contribuiría a la expansión de este campo de investigación. Temas como: la educación de la población negra en perspectiva comparativa; la educación de las mujeres negras; las políticas de exclusión de estas poblaciones de los espacios escolares; pero también las formas de educación propia de estas poblaciones; así como los debates que dio el pueblo negro y sus intelectuales a favor de la educación, entre muchos otros, han sido poco investigados. Se observa también, a partir de estos trabajos, un debate abierto, no sostenido, de las últimas tres décadas que muestra la tensión o la relación tensionada entre la historia de la educación más anclada en la historia de la escuela, y aquella historia de la educación producida desde las experiencias por fuera del campo escolar, desde las organizaciones del movimiento negro.

Finalmente, consideramos que para la historia de la educación hay desafíos pendientes. El primero de ellos es instalar el tema en agenda de las asociaciones científicas, y en especial de los congresos de historia de la educaciòn, pero como bien advierte Fonseca, no sólo se trata, de crear un campo o

una línea específica sobre la educación de los negros, sino que se trata más bien de lograr *"una plena incorporación de los negros en los enfoques históricos que recurren para cuestionar y comprender el fenómeno educativo"* (Fonseca, 2007, p. 44). Se trata de recuperar la centralidad de la cuestión racial en todos los campos de la historia de la educación. Un segundo desafío plantea la importancia de seguir nutriendo este campo de investigación para contribuir a desandar la hegemonía eurocéntrica tan normalizada, y el papel periférico y secundario que se le ha dado a la población negra en el campo de la historia de la educación en la región iberoamericana, ya que "*el discurso hegemónico eurocéntrico y las relaciones de poder que administra, mediante las cuales se han jerarquizado los saberes y los conocimientos de los pueblos negros, permite la reproducción de las desigualdades sociales ya que legitima y autoriza sólo una cultura, una historia, imponiendo su superioridad epistémica, política e histórica de Europa"* (Ocoró, 2020, p. 174). Finalmente, es fundamental confrontar el lugar que ocupan hoy aquellas culturas, por mucho tiempo negadas, invisibilizadas, ocultadas o consideradas "incultas" en la historia de la educación, y al mismo tiempo enfrentar el racismo epistémico presente que las ha subyugado.

Referencias

Alves de Oliveira, Lavínia y Cunha dos Santos, Joceneide. Olhares sobre as imagens e temas de história da África nos livros didáticos de história do ensino fundamental II adotados en eunápolis, 2017.

Barros Surya Aaronovich. Intelectuais negros entre o século XIX e início do XX: novas perspectivas para a história da educação brasileira. *2021*.

Barros, Surya Aaronovich. História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. Pensar a Educação em Revista , ano 3, v. 4, p. 3-29, jan./mar. 2018.

Barros, Aaronovich, Surya. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. En: Barros, S.; Fonseca, M. V. A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016.

Bettine de Almeida, Marco Antonio y Sanchez, Livia. (2016). Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil.

Castro Suarez, Celmira Josefa. "En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano". En *XI CHIELA* 2014 Toluca.

Da Cunha, Sueli. A representação da escravidão "negro" no Brasil através de Imagens explícitas nos livros didáticos dos 6ºs anos. Revista Internacional de apoyo a la inclusión logopedia sociedad y multiculturalidad 4(1) DOI:10.17561/riai.v4.n1.8.2018).

da Silva, Gondra, y Barros (Coord). "Que as falas silenciadas explodam! Educação e populações negras analisadas em perspectiva histórica. Disponible en: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2022/12/12/que-as-falas-silenciadas-explodam educacao-e-populacoes-negras-analisadas-em-perspectiva-historica/#.ZBfPjRXMLlw. 2022.

Dutra, P.S. "Credores de minha estima": pretos e pardos na instrução pública e privada, no final do século XIX e início do século XX, em Cuiabá – MT. *RBHE* [online]. 2022, vol. 22, e210 [viewed 12

Fonseca, M.V. and BATISTA, V.S. 'Minas Gerais é muitas': negros e brancos nas escolas do Sul de Minas, no século XIX. *RBHE* [online]. 2022, vol. 22, e209 [viewed 12 December 2022]. https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e209. Available from: https://www.scielo.br/j/rbhe/a/dQftpWT9DNgWghmMKK7JVBN/

Fonseca, M.V. and BARROS, S.A.P. (orgs.) A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EDUFF, 2016.

Flores, E. C. Tinta negra, páginas brancas: a literatura negra nas aulas de história e de historiografia. Resenha de: Cadernos Negros, três décadas: ensaios, poemas, contos; organizado

por Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa (São Paulo: Quilombhoje; Brasília: SEPPIR, 20. Sæculum – Revista de História, *[S. l.]*, n. 22, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11498. Acesso em: 2 abr. 2023.
Greive Veiga, Cynthia. A invisibilidade dos sujeitos da escola na historiografia brasileira. *Historia de la educación - anuario, 9. 2008.* Recuperado en 03 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100007&lng=es&tlng=es.
Greive Veiga, Cintia. "Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres negras e mestiças, Brasil, século XIX ". En *VII CHIELA* 2005 Quito
Gualtieri, Regina y Ellero, Cándida. "Eugenia e educação no Brasil (1920-1930)". En *XIII CHIELA* 2007 Buenos Aires
Herrera, Cortés. Martha, C. Tendencias en la historiografía de la educación en Colombia. CIHELA, Caracas, 1996.
Hurtado, Teodora. Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana y el dilema de la producción del conocimiento "propio". Revista CS, (2), 75-99. Cali, Colombia: Universidad ICESI doi: http://dx.doi.org/10.18046/recs.i2.412, 2010.
Ocoró Loango, Anny. Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. Rev. colomb. educ., Bogotá, n. 69, p. 17- 157, July 2015
Rocha, M.M y Costa, A.L.J.(2022). População negra e ensino superior no início do século XX: considerações sobre o posicionamento do jornal Progresso (1928-1930). *RBHE* [online]. 2022, vol. 22, e214 [viewed 12 December 2022]. https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e214. Available from: https://www.scielo.br/j/rbhe/a/TVwmr8N6WzRsCmyRr3h6cND/
Schwarz, L.; Gomes, F. Dicionário da Escravidão e Liberdade. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.
Vargas Cartro, Edwin. Lo afro y lo negro en Colombia: Genealogía del texto escolar 1991- 2008. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá D.C., Enero de 2017.
Zubaran, Maria Angélica. Representaciones racializadas y dimensiones pedagógicas de las historietas del personaje negro pimpo en la revista infantil "Cacique".. Doi: 10.14210/contrapontos.v21n1.p131-147. 2021.

Identidades de género en el magisterio uruguayo de 1930: un asunto para pensar la cuestión de las fuentes

Gender identities in the Uruguayan teaching profession of 1930: a subject to think about the sources

Trinidad Iralde[138]

Palabas clave: magisterio; género; fuentes documentales; historia de la educación; Uruguay.

Esta ponencia, es en buena medida el resultado de una serie de preguntas que han ido interfiriendo en la lectura de algunas fuentes vinculadas al estudio del magisterio uruguayo de la década de 1930. Particularmente, al análisis de sus formas de organización gremial y cultura escrita, ambas cuestiones analizadas desde una perspectiva de género.

Los interrogantes han surgido centralmente durante el estudio de los órganos de prensa de algunos de sus gremios, fuentes privilegiadas para acceder a las identidades, preocupaciones y prácticas del magisterio agremiado, pero que también acarrean consigo problemas en torno a su grado de representatividad.

Durante los años treinta, como a lo largo de prácticamente toda la primera mitad del siglo XX, las maestras representaron el 90% del magisterio que se encontraba trabajando en las escuelas públicas del país. En las dirigencias gremiales su participación fue algo irregular, en muy pocas oportunidades asumieron roles de presidencia, pero sí llegaron a ocupar algunos lugares dentro de las comisiones directivas y siempre se encontraron a cargo del rol de bibliotecarias. No obstante, pese a estar capacitadas para ocuparse de las tareas vinculadas a la lectura, la dirección de la prensa no fue un espacio disponible para ellas. Asimismo, la cultura escrita de las asociaciones estuvo prácticamente en manos de maestros. No solo estuvo masculinizado el liderazgo de la prensa sino también una buena parte de las colaboraciones escritas y las apelaciones hechas al maestro como lector y militante.

Leyendo boletines y revistas, buscando pistas que nos permitieran reconstruir algunas particularidades de la identidad -o identidades- del magisterio surgieron ciertos interrogantes: ¿Cuáles son las características identitarias del magisterio al que se apela en las páginas de su prensa gremial? ¿Se corresponden con las de las maestras y los maestros que estaban trabajando en las aulas de las escuelas públicas del país? ¿Hasta qué punto las Comisiones Directivas y de Redacción representaron al magisterio que imaginamos? Finalmente ¿Cómo acceder al magisterio desde algunos órganos de prensa escritos por maestros que han operado como mediadores y "productores culturales" (Williams, 2015) dentro de un colectivo que asimismo estuvo altamente feminizado durante toda la década de 1930?

En esa última pregunta se vislumbra el asunto sobre el que versa esta ponencia y sobre el que continúa el trabajo a solas con las fuentes. Nos referimos a reflexiones en torno a los archivos mediante los que acceder a las identidades y relaciones de género a la interna del magisterio, cuestión necesaria para escribir una historia de la educación que resulte realmente explicativa. Como ha escrito Dora Barrancos: "lo esencial es la clave de interrogación, las tramas categoriales, los enredos conceptuales que, aunque recatados y modestos, constituyen los auténticos retos al desciframiento de la diferencia que rinde la acción humana sexualizada" (2005, p. 66). A su vez, afortunadamente contamos con un camino ya recorrido en torno a la preocupación por la cuestión

[138] Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: trinidadiralde@gmail.com

de las fuentes en historias con mujeres y atravesadas por la perspectiva de género (Billorou & Caldo, 2019) como así también por el lugar de aquellos asuntos en la historia de la educación latinoamericana (López, 2008). De todos modos, y pese a la necesidad de ir tras nuevas y otras fuentes, la compleja tarea de estudiar a maestras y maestros nos ha llevado a revalorizar algunas fuentes institucionales, incluso cuantitativas, sobre todo para comprender mejor el lugar de las masculinidades en el seno del magisterio y también en algunos órganos de prensa gremiales.

El magisterio en todos lados

Respecto al primer asunto, a la búsqueda de fuentes desde las que estudiar algunas identidades de género, trabajaremos aquí con dos ejemplos. En primer lugar, partimos de la hipótesis de que el trabajo de enseñar y la militancia en las asociaciones gremiales del magisterio uruguayo operaron como espacios de oportunidad para algunas maestras uruguayas reposicionándolas en lugares que no estaban socialmente disponibles para ellas durante la década de 1930. Nos ocuparemos aquí del caso de Ana Amalia Clulow y de problematizar las fuentes con las que trabajamos para encontrarla realmente entre militancias y escrituras.

Ana Amalia cursó parte de sus estudios en la Universidad para doctorarse en derecho, pero eligió dejarlos en busca de menos tiempo de lectura y más de escritura. Aquello, la llevó a obtener su título de maestra nacional. Ana Amalia conjugó ambas tareas, la docencia y la escritura, de un modo sinérgico, como de inspiración recíproca. Los libros que publicó durante la década de 1930 versaron entre la poesía para adultos e infantil y la novela testimonial y, en paralelo, escribió en la prensa. Su experiencia como periodista es una cuestión que nos interesa particularmente porque permite desentrañar estructuras y relaciones de poder históricas, complejas y desiguales entre escritores y escritoras y porque, a su vez, permite identificar cómo operó su credencial de maestra durante su participación en la Sección Femenina del semanario *Marcha.* Allí, Ana Amalia trató los mismos temas que aparecían en las primeras páginas de la revista, ya que la sección donde escribía se encontraba prácticamente al final del semanario, pero escribió siempre orientando sus contenidos a la problemática de la mujer. De todos modos, y en sintonía con la opinión que expresó a la dirección del semanario respecto a su desinterés por escribir en un espacio exclusivo para la mujer, las cartas de lectores que recibieron las columnas de Ana Amalia fueron escritas por mujeres y, mayoritariamente, por varones. Asimismo, en todos los mensajes estuvo presente el perfil de maestra de Clulow. Si bien los cumplidos tuvieron que ver con el contenido comprometido de sus artículos y con su escritura, su identidad de educacionista y su preocupación por *el otro*, por el *débil*, aparecieron como grandes valores en sus escritos. A su vez, paralelamente, Ana Amalia escribió en los pizarrones de algunas aulas, en el Libro Diario de una escuela de la que fue directora, en revistas donde circularon sus poesías, en papeles que se convertirían en un ensayo pedagógico galardonado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, en los *Anales de Instrucción Primaria* y en otras tantas páginas de circulación pública, pero durante la década de 1930 solo pudo firmar una nota en la prensa de su gremio, la Unión Nacional del Magisterio (1936-1943). Pese a aquello, sí fue mencionada en otros tres artículos, fue halagada por sus poesías y su rol como conferencista en torno al tema de la mujer en la literatura americana y participó de *La hora radial* -para niñas y niños- del gremio. Lejos de aparecer desestimados sus aportes a la cultura, fue el poder masculino de la pluma aquello que no se le supo conceder. Su pasaje por la militancia gremial indudablemente le abrió espacios en los que pudo participar políticamente y aportando, a la vez, desde su lugar de escritora y periodista. Sin embargo, fue la lectura de la prensa desde una perspectiva de género la que nos permitió encontrar a esta maestra escritora. La participación de Clulow en la arena gremial y en el mundo de la cultura escrita que se tradujo en los cinco años de publicación del *Boletín de la Unión Nacional del Magisterio* no alcanza para reconocerla y no se compara con el espacio, tanto en ponderación como en cantidad de páginas, que

tuvieron sus colegas en ese órgano de prensa.

El *Boletín de la Unión Nacional del Magisterio* nos permitió llegar a su nombre, pero sus prácticas y escritos nos esperaban en muchos otros escenarios y por fuera de sus legajos y de la prensa de su propio gremio. Asimismo, en el año 1936, la encontramos fotografiada en el diario *El Día* por ser una de las siete oradoras del homenaje tributado al político fallecido Baltasar Brum que resultó ser nada menos que un acto en defensa de la democracia en plena dictadura de Gabriel Terra. Así es que la historia de algunas maestras podría buscarse en los archivos de otras historias, como por ejemplo las de los feminismos y movimientos de mujeres -por la paz, por la democracia y antifascistas- de la primera mitad del siglo XX. Incluso, si nos adelantáramos a la década de 1940 y mirásemos su legajo como profesora de los Institutos Normales nos encontraríamos con que dio clases de Economía Doméstica. No obstante, al rastrear su intervención en la Sección Femenina de *Marcha* -que terminó por desarticularla- podríamos ver que Ana Amalia, al lado de columnas que brindaban consejos sobre cocina, costura, limpieza y vestimenta, Clulow escribía sobre la postura de las mujeres frente a la guerra, sobre las madres solteras, la educación en contextos de vulnerabilidad social y más.

Con todo aquello, aunque claro está que Ana Amalia Clulow presenta una trayectoria con pinceladas disruptivas y no representa fielmente el canon vinculado a las posiciones socialmente habilitadas para las mujeres y maestras del Uruguay de los años treinta, su vida alumbra otros escenarios donde hallar a otras maestras. Junto con su nombre hemos descubierto otros y también otros espacios donde se ha producido sentido sobre la educación, como sus libros y sus aportes en la prensa. Incluso seguir su rastro nos ha permitido leer *a contrapelo* otras fuentes como la prensa gremial del magisterio en la que encontramos algunos problemas para poder caracterizar al magisterio en clave femenina más allá de los discursos hegemónicos. La historia de Clulow es la de una maestra que cultural y políticamente tuvo una participación realmente relevante y cercana a la agenda de reivindicaciones y prácticas del feminismo de su época, pero que también podría quedar en el anonimato. Sus cartas, libros, legajos, Libro Diario y publicaciones en revistas educativas no colman los recursos necesarios para caracterizar el perfil identitario de esa maestra, ni sus ideas sobre educación, su posición como maestra mujer en la sociedad o su militancia política, así es que tuvimos que buscarla en otros lados, incluso en los diarios donde aparecería incesantemente hasta mediados de la segunda mitad del siglo XX.

En busca de más relatos institucionales

Contrariamente, las voces masculinas del magisterio pueden encontrarse incesantemente en la prensa gremial y, de igual modo, en los archivos vinculados a la enseñanza primaria. Durante la década de 1930, los artículos publicados en los órganos de prensa del magisterio agremiado, las conferencias culturales promovidas por los propios gremios, las dos publicaciones que resultaron de los Congresos Nacionales de Maestros dentro del período (1933 y 1938), los trabajos publicados en los *Anales de Instrucción Primaria*, la dirección de redacción de otras revistas educativas y las listas de las comisiones directivas de los distintos gremios coincidieron en tener nombres masculinos siempre entre sus nóminas de integrantes. Este asunto, que sin ser mediado por la variable *género* podría incluso resultar extraño ya que solo el 10% del magisterio estuvo representado por varones, se podría convertir en una pregunta de investigación en tanto en la mayor parte de los casos los maestros tuvieron más representatividad que las maestras e incluso en los espacios de jerarquía tuvieron prácticamente exclusividad. Esto último, con relación a la presidencia de los gremios -aunque allí existieron algunas excepciones, pero que no implicaron nunca un desbalanceo- y, sin excepciones, en la dirección de los órganos de prensa gremiales.

Esta obstinada aparición podría apoyarse en nuestra hipótesis acerca de que las asociaciones gremiales del magisterio uruguayo y sus órganos de prensa operaron como espacios de legitimidad

y liderazgo acordes con el modelo de masculinidad imperante durante la primera mitad del siglo XX. Aquello, justamente para algunos maestros que se hallaban trabajando en un mundo altamente feminizado y en algunos casos bajo la autoridad de maestras directoras de escuelas. Aquellos ámbitos de militancia y contacto con la cultura escrita a nivel gremial podrían interpretarse como espacios de oportunidad también para el magisterio masculino, fundamentalmente para reubicarse en lugares de dominio sin entrar en tensión con sus identidades de género ya que el liderazgo a nivel gremial y en el ámbito público de la cultura escrita fueron roles socialmente habilitados para los varones durante los años treinta en Uruguay. Esta última aclaración es realmente relevante para el caso del magisterio uruguayo ya que siguiendo las páginas de los distintos órganos de prensa gremial identificamos identidades superpuestas entre sí. Así como leímos órganos de prensa de gremios que se definieron a sí mismos como parte de la clase obrera, tal es el caso de la Federación Magisterial Uruguaya (1920-1936), también tuvimos contacto con otros medios de prensa que identificaron al magisterio estrictamente como el colectivo profesional a cargo de la elevación cultural del pueblo. Dos buenos ejemplos de aquello han sido la Asociación José Pedro Varela (1906-1936) y la Unión Nacional del Magisterio, esta última, fusión de las dos asociaciones antes mencionadas junto al Centro de Maestros del Uruguay (1936). Esta compleja superposición de capas identitarias a la interna del magisterio de modo sincrónico, e incluso con modulaciones a la interna de una misma organización en distintos momentos, podría entrar en tensión con algunos esquemas de interpretación producidos desde de la historia del asociacionismo docente (Ascolani & Gindín, 2018). Nos referimos a los estudios que determinan algo así como etapas para caracterizar la historia de la agremiación en ciertos países. Si bien aquellos trabajos ciertamente aportan categorías y herramientas conceptuales que resultan útiles para comprender algunas particularidades y movimientos del asociacionismo docente, asimismo comportan el riesgo de abonar a una percepción teleológica de la historia de los gremios y, en el mismo sentido, de su camino lineal hacia la proletarización. Asimismo, son pocos los trabajos que se ocupan de estudiar las trayectorias de las asociaciones de maestras y maestros desde el lente de género, pero más escasos son aún los trabajos que se ocupan de estudiar el lugar de las masculinidades a la interna del magisterio y en el marco de la militancia gremial. Un buen aporte en ese sentido es el trabajo de Cintia Mannocchi (2010) en el que se puede vislumbrar una buena parte de la hipótesis de trabajo que planteamos más arriba. En su estudio se explicita la relación de connivencia entre la militancia gremial del magisterio santafesino de la década de 1920 -de un perfil relativamente combativo- y la identidad masculina imperante. No obstante, para el caso de algunos gremios del magisterio uruguayo de la década de 1930 que estuvieron lejos de identificarse con la clase obrera y que se ocuparon centralmente del aporte a la formación pedagógica y cultural del magisterio, también tuvo lugar una relación de complicidad entre sus identidades de género y su militancia gremial. Como pudimos ver a través de la trayectoria de Ana Amalia Clulow, en Montevideo durante la década de 1930 -y avanzados los años cuarenta- el mundo intelectual ligado a la escritura estuvo en buena medida liderado por varones. Así es que aquel fue un espacio que dialogó con la masculinidad hegemónica y, por lo tanto, fue también un espacio confortable y disponible para los líderes gremiales del magisterio y los redactores de su prensa que operaron como referentes culturales para el magisterio y también más allá de él. Hacemos referencia a reconocidos maestros como Julio Castro y Jesualdo Sosa.

De todos modos, por fuera de los ámbitos gremiales, el magisterio como lugar de trabajo feminizado -tanto en números como en sentidos- indudablemente generó incomodidad en algunos maestros. Dos buenos ejemplos son la creación, en 1918, del Centro Nacional de Maestros -conformado exclusivamente por varones- y, ya sobre la década de 1930, los reclamos realizados por la Asociación José Pedro Varela en torno al lugar de los maestros varones en la educación de niños y, con énfasis, en la dirección de las escuelas y clases para varones. Es aquí cuando

identificamos una falta de relatos institucionales, cualitativos y cuantitativos, que permitan acceder a información esencial para comprender la necesidad que los maestros han tenido respecto a reivindicar su lugar en el magisterio. Nos faltan las voces de las directoras. Aún son insuficientes los datos que tenemos para armar un cuadro de actores relativamente completo que de cuenta de la distribución de cargos magisteriales en el que también aparezcan las directoras de escuela. Esta cuestión resultaría esencial para esbozar aún más preguntas que permitan explicar el no-lugar que sintieron algunos maestros en el magisterio y el proceso mediante el que se volcaron con énfasis hacia los espacios de militancia gremial sí pudiendo tomar allí los espacios de decisión.

El magisterio fue uno de los pocos ámbitos laborales en los que, desde principios del siglo XX, algunos varones estuvieron bajo el ala decisora de las mujeres. Seguiremos entonces buscando y produciendo fuentes, más o menos ligadas al relato institucional, que nos permitan encontrarnos con las prácticas de aquellas maestras directoras que no solo ocuparon lugares desafiantes para el magisterio masculino, sino que fueron parte de una modulación relevante en torno a las relaciones entre géneros del novecientos uruguayo.

Referencias

Ascolani, A. & Gindin, J. (2018). "Asociaciones y sindicatos docentes en la Argentina y el Brasil. Elementos para una historia comparada". En: *Sindicalismo docente en Argentina y Brasil. Procesos históricos del siglo XX*. Laborde, pp. 11-56.

Barrancos, D. (2005). Historia, historiografía y género: Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *La aljaba*, *9*, 49-72.

Billorou, M. J., & Caldo, P. (2019). "Fuentes y archivos para una Historia con/de mujeres en perspectiva de género". En: Tarquini, C. S., Fernández, S. R., de los Ángeles Lanzillotta, M., & Laguarda, P. I. *El hilo de Ariadna*. Prometeo Libros, pp. 201- 208.

López, O. (2008). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. *Historia de la educación-anuario*, *9*, 0-0.

Mannocchi, C. (2010). Huelga Docente en Santa Fe: masculino-femenino o tan cerca y tan lejos de los obreros. *Conflicto Social*, *3*(4), 80-109.

Williams, R. (2015). *Sociología de la cultura.* Paidós.

Análisis sobre la *Ley de defensa del idioma* (1894) de Indalecio Gómez y su debate en el Congreso (1896)

Analysis about the Law for the Defense of the Language (1894) by Indalecio Gómez and its discussion in Congress (1896)

Santiago Hidalgo Martínez[139]

Palabras clave: Proyecto de Ley - Nación - Lengua castellana - Lenguas indígenas

Contenido

El siguiente trabajo consiste en la descripción y el análisis de las concepciones sobre el castellano como lengua nacional y su relación con la educación en el *Proyecto de Ley de Enseñanza Obligatoria en Español* (1894) producido por Indalecio Gómez y su tratamiento en el Congreso ocurrido entre el 4 y el 9 de septiembre de 1896. En un primer momento describiremos en qué consistió dicho Proyecto de Ley y cuáles fueron los fundamentos que lo respaldaron. Luego, analizaremos el debate parlamentario, teniendo en cuenta las ideas en torno a la nacionalidad, las concepciones sobre la lengua, y sobre los indígenas y sus lenguas.

Breve contextualización

Hacia 1880, la oleada inmigratoria europea se intensificó en Argentina, arribando culturas, lenguas, tradiciones, historias e ideologías que se pensaba que desestabilizaban la deseada conformación de una identidad nacional. El desajuste entre la idea de inmigrantes que imaginaron y quienes realmente migraron (mayoría de europeos latinos, sobre todo de Italia, España y Francia), generó significativos descontentos y preocupaciones, y provocó un fuerte rechazo por parte de los sectores pertenecientes a un "nacionalismo patriótico conservador" (Cucuzza, 2007). Quienes arribaron a la Argentina fueron considerados "incivilizados" y se los ubicó en el lugar de la ignorancia y de la barbarie, que hasta ese momento pertenecía a los indígenas y afrodescendientes. Fue tarea de la educación borrar su cultura para crear al "ser nacional" (Puiggrós, 1990; Cucuzza, 2007).

Con la heterogeneidad producida por los movimientos inmigratorios y sumando las crisis económicas y políticas de 1890, se conformaron dos posturas dentro de las elites políticas e intelectuales: por un lado, los *cosmopolitas*, que consideraron que la nacionalidad estaba por construirse, que su esencia reside en la mezcla, en el crisol de razas, y que la cultura se constituirá tomando lo mejor de los distintos pueblos; por el otro, los *nacionalistas*, que sostuvieron la existencia de una nacionalidad ligada a la tradición española, percibieron a la inmigración y al cosmopolitismo de manera negativa, y otorgaron una vital importancia a la presencia de una lengua nacional (Bertoni, 2001). En cuanto a la lengua, el sistema educativo adoptó la idea de una lengua única. Pues, la construcción del Estado-Nación buscó producir una nacionalidad para lograr la homogeneización de los sujetos y, en este sentido, la lengua fue utilizada como un instrumento necesario para tal fin. Explica Arnoux (2004):

"En el siglo XIX, las propuestas de legislación lingüística destinadas a regular los usos de la lengua nacional se vinculan con los modos de conformar o consolidar el Estado, el estatuto que se otorga a las minorías, la relación que se entabla con otros estados y, en países con fuerte inmigración, con la asimilación de los recién llegados o con su puesta a distancia, es decir, con la etnización de la fuerza de trabajo que aportan, para mantenerlos en una posición subordinada." (p. 24)

[139] Universidad Nacional de Luján - CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: hidalgomartínezsantiago@gmail.com

Por un lado, diversas lenguas e identidades fueron negadas, excluidas y expulsadas hacia el otro lado de la frontera que conforma una mismidad -la "nación"- construida a partir de modelos occidentales. Por el otro, la lengua fue concebida como un punto de comparación para establecer la diferencia entre lo civilizado y lo bárbaro, entre lo nacional y lo extranjero como amenaza.

Proyecto de Ley de Enseñanza Obligatoria en Español (1894) y el debate parlamentario (1896)

La extensión de la educación a las colonias de inmigrantes para su integración comenzó a ser problematizada: si bien las sociedades populares de educación creadas por extranjeros fueron promocionadas por la Ley 1420 y vistas como un complemento para el sistema, estos espacios educativos fueron observados como una amenaza para la unidad nacional y los idiomas extranjeros se volvieron elementos contaminantes y disolventes de la nacionalidad.

Tal fue el caso del político católico Indalecio Gómez (14 de septiembre de 1850, Salta - 17 de agosto de 1920, Buenos Aires), diputado por Salta, que en 1894 presentó el *Proyecto de Ley de Enseñanza Obligatoria en Español*, que establecía la obligatoriedad de la enseñanza en español en todas las escuelas elementales del territorio argentino. Como no llegó a tratarse el proyecto en 1894, Indalecio Gómez lo presentó nuevamente en 1896. En el *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados del Congreso Nacional de la República Argentina* (del 4 al 9 de septiembre de 1896), el proyecto que se presenta es una versión estudiada y modificada por la comisión de instrucción pública conformada por Adolfo E. Dávila, José Cortés Funes, Marco M. Avellaneda y J. M. Álvarez.

> "PROYECTO DE LEY
> *El senado y cámara de diputados, etc.*
> Artículo 1° En las escuelas de la República la enseñanza se dará exclusivamente en idioma nacional, cualesquiera que sean el origen de su fundación y sus fines, ya funcionen independientemente, ya anexas á institutos de grado superior.
> Art. 2° En la capital y los territorios federales las infracciones á dicho precepto serán penadas: la primera vez con multa de 500 pesos moneda nacional, aplicados á la dirección respectiva, la segunda con clausura del establecimiento.
> Art. 3° Los consejos escolares aplicarán las penas establecidas en el artículo anterior, y de sus resoluciones podrá apelarse sólo al efecto devolutivo ante el consejo nacional de educación.
> Art. 4° El producido de las multas se aplicará a fondo del distrito ó territorio donde la infracción se cometiera.
> Art. 5° Dentro de un año, contado desde la promulgación de esta ley, las provincias armonizarán sus leyes escolares con las prescripciones de la presente, como condición para optar á los beneficiosos de la subvención nacional á la instrucción primaria.
> Art. 6° Comuníquese, etc.
> Sala de comisión, Julio 30 de 1896" (Cámara de Diputados del Congreso Nacional de la República Argentina, 1896, pp. 751-752).

El proyecto provocó largas discusiones y se trató en tres jornadas, los días 4, 7 y 9 de septiembre, generándose una amplia confrontación de concepciones e ideas entre quienes apoyaban la ley -nacionalistas- y quienes estaban en contra -cosmopolitas- sobre el rol de las escuelas primarias, sobre la inmigración, sobre el concepto de nación y sociedad, y sobre la noción de la lengua y su enseñanza. Además de Gómez, Marco Avellaneda, Lucas Ayarragaray, Manuel Mantilla y José Guastavino, entre otros, apoyaron el proyecto apelando a la importancia de la lengua como elemento nacional y al peligro que suponía la inmigración. El sector con tendencia liberal, que

acentuaba el carácter contractual y voluntario del vínculo de pertenencia y defendía la libertad y los derechos de los inmigrantes con respecto a la educación, estaba liderado por Emilio Gouchón, Ponciano Vivanco y Francisco Barroetaveña, y apoyado por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Antonio Bermejo.

Gómez centra su fundamentación en el problema de la asimilación de los inmigrantes y sus escuelas. Aclara que su observación no está en contra de ellos ni de la construcción de sus espacios educativos, sino que critica que en dichas escuelas se educa en un idioma distinto del nacional, lo cual no solo debilita, sino que desestabiliza la unión nacional. Luego, los acusa de no hablar ni querer aprender el idioma nacional, de ignorar y no estudiar la historia argentina, de no compartir el sentimiento patrio. Para sostener dicho argumento, presenta un informe sobre la provincia de Santa Fe, elaborado por el Inspector Domingo Silva y trae el caso de la comunidad Galense en Chubut, donde solo se habla en dicho idioma en las escuelas. Resalta el caso de un niño hijo de alemanes residentes de Esperanza, Santa Fe, que fue preguntado en alemán (no en español) de qué nacionalidad era, el cual contestó: "*¡Soy alemán, de Esperanza!".*

Este Proyecto de Ley sería la solución para Indalecio Gómez (1953): "A mi juicio, para esto basta y sobra que se haga obligatorio, no el aprendizaje del idioma nacional como un ramo del programa; sino que el idioma nacional sea el vehículo necesario de la enseñanza: que no se pueda enseñar sino en idioma nacional." (p. 44).

Así, los niños no solo aprenderán el castellano, sino que transmitirán y argentinizarán a sus padres extranjeros. Para Gómez, el lenguaje es el vehículo de comunicación entre los hombres y un factor poderoso para la construcción de comunidad.

Concepto de lengua y relación entre lengua y nación

Los diputados Avellaneda, Ayarragaray, Guastavino y Gómez comprenden a la lengua como un elemento primordial para la nacionalidad, incluso, relacionándola con el "alma" de la nación. En todos ellos se encuentra esta relación, pero citaremos solamente el discurso de Marco Avellaneda para ilustrar el pensamiento de este sector con respecto a la lengua y la nación:

> "En el idioma está la base de la unidad nacional. La lengua es, en efecto, lo más esencialmente propio del pueblo, la manifestación más exacta de su carácter, el vínculo más fuerte de la cultura común. El idioma es prenda de nacionalidad y signo característico de independencia (…)" (Cámara de Diputados del Congreso Nacional de la República Argentina, 1896, p. 753).

Para ellos, es tarea del Estado y de la escuela velar por el idioma nacional, cuidarlo de la contaminación extranjera y formar la conciencia nacional del ciudadano porque, subraya Ayarragaray que "(…) el carácter esencial de <la nacionalidad es la lengua, es su *Palladium*, es su alma>." (Ibid., p. 790). En este sentido, Avellaneda vincula al idioma con la *tradición*, y postula que el pueblo argentino es la familia española implantada en América. La lengua española, es el idioma de la raza, de las tradiciones y de la historia, es el idioma de la nación; y es por medio del mismo que se fortifica el amor a la patria. De aquí que deba ser obligatoria su enseñanza en las escuelas.

Gómez, por su parte, recuerda la etimología de la palabra *bárbaro*, proveniente de la antigua Grecia, y la define:

> "(…) no significaba otra cosa que ese choque de retraimiento, instintivo, animal, que inspira al hombre el hombre con quien no puede departir en una lengua que les sea común. Ovidio en el Ponto exclamaba con profunda pena: *Barbarus hic ego sum quia non intelligor ulli…*" (1953, p. 58).

Articula lo citado con el peligro que resulta el desarrollo de los idiomas extranjeros si es que no se aprueba la ley, ya que el entendimiento entre argentinos por la comunidad del lenguaje desaparecería y, si los argentinos no se entienden, se volverán *bárbaros* desde la acepción griega.

Yendo a las concepciones sobre el idioma por parte del sector cosmopolita, observamos que Gouchón define al idioma como instrumento de comercio. Este elemento es importante ya que se necesitan los idiomas extranjeros para mantener relaciones comerciales con el mundo. De aquí su oposición al proyecto, porque entiende que este excluirá a los idiomas extranjeros y que los nacionalistas postulan que deben eliminarlos del plan de estudios. No obstante, y si bien es cierto que han postulado el peligro que supone el uso de la lengua extranjera en las escuelas como elemento disolvente de la unidad nacional, consideramos que Gouchón no comprendió que el Proyecto de Ley no niega el estudio y el aprendizaje de las lenguas extranjeras (solo postulan que la educación *se dé obligatoriamente en castellano*). Si no es así, estaría utilizando este falso postulado para desviar el foco de debate o para desprestigiar la ley y que no salga.

Por otro lado, Vivanco, opositor al Proyecto de Ley, sostuvo que el idioma es un factor para la nacionalización, pero que no es el único ni el más importante. Para ello, argumenta que el hijo del colono de Esperanza respondió en idioma nacional, lo que significa que, aunque el niño se considere alemán, al hablar en castellano se ha dado un paso muy grande en la nacionalización de dicha colonia extranjera. Esto significa que la nacionalidad y el idioma no marchan paralelamente, ya que la lengua no produce ideas y sentimientos nacionales (aunque pueda tener cierta influencia). Y explica que la lengua es ante todo un medio eficaz de comunicación, un instrumento para traducir las sensaciones internas pero que depende del pensamiento, no al revés. Aquí hay que considerar que construyó dicho argumento a partir de un hecho falso: el hijo del colono, según Indalecio Gómez, fue consultado en idioma alemán ya que no hablaba castellano.

Igualmente, los cosmopolitas compartían esta concepción del idioma desligada del sentimiento nacional. Gouchón expresa que el idioma es solo un instrumento, es un conjunto de signos para expresar el pensamiento, pero no es el pensamiento mismo: “No sirve sino para manifestar a nuestros semejantes los estados de nuestra conciencia y de nuestro espíritu; y son completamente independientes esos estados, del idioma en que los exteriorizamos.” (Ibid., p. 775). Desde un enfoque evolucionista, sostiene que es natural que el idioma extranjero se mantenga frente al nacional ya que la cultura extranjera es más fuerte “(…) el más fuerte predomina sobre el más débil, es natural, digo, que la influencia del elemento extranjero debe ser mayor que la influencia del elemento nacional” (Ibid., p. 777). Entonces, para el diputado, no corresponde “bajar” el elemento extranjero para igualarlo con el argentino, sino que se debe elevar el elemento nacional y superar la cultura extranjera.

El diputado Barroetaveña rechaza la idea de combatir la diversidad lingüística como un sentimiento disolvente de la unidad nacional. Explica que la idea de una lengua no es atributo de unidad nacional, como tampoco la unidad de razas, ya que en las naciones hay diversidad de lenguas y mezcla de razas; y esto no significa peligro para las naciones ni para el progreso de la civilización: “La nacionalidad no es en absoluto el desiderátum de los pueblos” (Ibid., p. 802). Siguiendo este hilo, cabe mencionar que un ejemplo muy utilizado a lo largo de todo el debate parlamentario fue el de Suiza, país donde se hablan varios idiomas, siendo tres los más utilizados el italiano, el francés y el alemán. Los nacionalistas lo concibieron negativamente, ya que la pluralidad lingüística correspondía a una “(…) realización nacional frustrada, cuya perspectiva era fracturarse, pues la pluralidad de lenguas amenazaba la misma unidad nacional (…)” (Bertoni, 2001, p. 196). Indalecio Gómez preguntaba si se buscaba que haya una Argentina fragmentada en tres, es decir, una Argentina francesa, una italiana y una alemana. Los cosmopolitas consideraban a Suiza como un ejemplo a seguir y en base a ella sostuvieron que la diversidad no atenta contra la existencia del

Estado, sino que contribuye a robustecerlo.
Los opositores al proyecto explican, además, que la lengua nacional no se perderá. Vivanco, por un lado, sostiene que Grecia pereció y que su lengua se mantuvo, así como el latín de Roma, que se mantiene como la lengua de la religión y que sirvió para que otras naciones forjaran sus lenguas. Barroetaveña, por el otro, dice que el español está destinado a perdurar en los tiempos, aunque sufra alteraciones y cambios, como sucede con todos los idiomas. Esta idea resulta interesante, ya que concibe el movimiento y las transformaciones en las lenguas: "(…) no es posible pretender que nuestro idioma se mantenga inmutable; está sujeto, como todos los demás, a modificaciones, a galicismos y a continuas perturbaciones en su régimen gramatical" (Cámara de Diputados del Congreso Nacional de la República Argentina, 1896, p. 803). Y concluye explicando que en Argentina hay diversidad de idiomas y no sólo por los extranjeros, sino porque en vastas regiones se hablan lenguas indígenas.

Concepciones sobre los pueblos originarios y sus lenguas
Para los cosmopolitas resulta valioso el papel del extranjero para elevar la civilización y enriquecer la cultura nacional: las grandes civilizaciones se "inmortalizaron" por la inmigración. La patria argentina, sostienen, "(…) no es sino un pedazo de la Europa, trasportado aquí; porque á la patria no la constituye la tierra. La patria la constituyen los habitantes con sus costumbres, con sus ideales con todos los elementos de la vida nacional" (Cámara de Diputados del Congreso Nacional de la República Argentina, 1896, p. 772). Con esta idea, también, se explicita el rechazo a los indígenas porque las consideran sinónimo de atraso y de barbarie. Gouchón postula que, eliminándose la influencia extranjera mediante el Proyecto de Ley:

> "(…) no queda más que el estado indígena, que es el estado primitivo de la América; y el estado primitivo de la América es la ausencia de todo rastro de civilización. Sin las influencias extranjeras no tendríamos ninguna de las ventajas, ninguna de las conquistas que constituyen precisamente el carácter de nuestra vida nacional" (Ibid., p. 771).

Cabe aclarar que tanto nacionalistas como cosmopolitas tienen la brújula puesta en Europa, pues abundan los postulados que se centran en tomar como ejemplos a seguir a las naciones históricas y actuales del continente mencionado. En este caso, Gouchón argumenta que "las naciones de la historia" -Egipto, Grecia y Roma, entre otras- "se han hecho inmortales" ya que en ellas se produjeron inmigraciones y no "(…) debe su civilización a las razas indígenas (…)" (Ibid., p. 771). En otras palabras, para el diputado a los habitantes locales, a las razas locales hay que dominarlas, excluirlas y habitar o poblar los territorios.
Posteriormente, el 9 de septiembre, y continuando con el postulado de Barroetaveña sobre la diversidad de idiomas en la Argentina relatado en el apartado anterior, éste comenta que visitó la Quebrada de Humahuaca y que, habiendo tratado con sus habitantes, observó que hablan el quichua. Además, menciona que en Santiago del Estero y en los valles salteños también hablan esta lengua, como en Corrientes hablan el guaraní. El diputado nacionalista Guastavino lo interrumpe y expresa que la diferencia está en que todos conocen el castellano y aman a la patria. Barroetaveña lo consiente y continúa explicando que en Corrientes hay familias de extranjeros cuyos padres intentan que sus hijos no aprendan el guaraní: "(…) se lo prohíben terminantemente: tienen maestros para enseñarles el español, hablan ellos el idioma nativo y sin embargo, los niños aprendían a hablar y escribir el guaraní! (…)" (1896, p. 804). Mantilla, también perteneciente al bando nacionalista, aclara que no le afecta ni le desagrada que el pueblo hable el idioma guaraní "(…) precioso y armonioso, que debiera ser cultivado (…)" (Ibid., p. 805). Esto resulta interesante, ya que parece no

haber rechazo hacia esta lengua, incluso, la califica con buenos adjetivos.
Barroetaveña finaliza fundamentando que la unidad del idioma no es un elemento esencial de la nacionalidad, porque si fuera así, cuando Paraguay invadió el pueblo argentino, como hablan en guaraní, los correntinos se habrían mostrado débiles a la hora de defender el territorio patrio y no fue así. Para el diputado, la diversidad de idiomas no debilita ni disuelve los vínculos de nacionalidad. Pero Guastavino lo confronta nuevamente y descalifica el argumento de Barroetaveña ya que, a diferencia de los inmigrantes, los correntinos, cuyo origen es la "vigorosa raza guaranítica", solo conocen la patria argentina:

> "(…) Desde larga distancia en el tiempo, sus antepasados no han sido sino fuerzas activas en favor de la nacionalidad argentina. Belgrano era recibido con los brazos abiertos por los indígenas en aquellas regiones, y ellos le prestaron su potente brazo para llevar la simiente de la independencia con la simiente libertad a las selvas del Paraguay." (Ibid., p. 814).

De aquí que los guaraníes correntinos no se sienten extraños al sentimiento de la nacionalidad argentina; y lo mismo ocurre con los quichuas de Santiago del Estero. En este caso, también resaltamos la positiva, aunque quizás romantizada, visión sobre los guaraníes. La misma opinión la tiene sobre su lengua -aunque la califique de dialecto-:"Reciben de sus padres con el dialecto en guaraní, sonoro, dulce como es el murmullo de las aguas que hacen su curso por aquellas tierras, reciben los sentimientos más puros por la patria única a que pertenecieron sus padres" (ibid.). Concluye sosteniendo que la unidad del idioma es conveniente para la formación del alma nacional, sobre todo, porque la diversidad de idiomas extranjeros (y no indígenas) resulta peligroso porque son de una tierra distinta. Las lenguas indígenas, al pertenecer a la misma tierra, no son peligrosas y comparten el alma nacional.

Palabras finales

El debate concluye con victoria de los opositores siendo rechazado el Proyecto de Ley. El miedo a la contaminación extranjera y a la perdida de la unión nacional no se impuso sobre las ideas cosmopolitas. Años más adelante, en 1898, el mismo proyecto es sancionado como ley, pero el Poder Ejecutivo lo veta ya que violaría la libertad de enseñanza y resultaría hostil hacia los inmigrantes. De aquí, es necesario problematizar un supuesto que consideramos al iniciar este trabajo, que fue la defensa del castellano y la obligación de su uso en la escuela pública. Pues, vemos que el Proyecto de Ley fue rechazado, entonces, ¿cómo interpretar el proceso de homogeneización lingüística? ¿No fue, acaso, hegemónica la ideología lingüística monoglósica y la idea de homogeneización social? Lo cierto es que, en la siguiente década, comenzó a prevalecer el pensamiento nacionalista: en 1899 se aprueba un decreto que establecía que todos los cursos de historia y geografía argentinas y de educación cívica debían ser enseñados por argentinos, y la enseñanza de la lengua debía estar a cargo de un maestro cuya lengua materna fuera el castellano. Otro signo fue la creación de una "Comisión Revisora de Textos para la Enseñanza Secundaria y Normal", integrada por el propio Indalecio Gómez, Lucas Ayarragaray y José María Ramos Mejía, entre otros. El último mencionado, presidió el Consejo Nacional de Educación inaugurando la etapa de consolidación del sistema educativo (1908-1916), y llevó adelante numerosas acciones y políticas de nacionalización, resaltando la historia, la tradición y los festejos patrios.
Para finalizar, observamos que los sujetos hacia quienes está dirigido este Proyecto de Ley son los inmigrantes y no los indígenas: la preocupación por la enseñanza de la lengua es hacia el extranjero que poseen "raíces culturales fuertes". Sin embargo, nos sorprende la visión que tienen sobre los pueblos y las lenguas quichuas de Jujuy, Salta y Santiago del Estero y sobre el guaraní de

Corrientes, tanto nacionalistas como cosmopolitas. Sorprenden los elogios teniendo en cuenta que la idea sarmientina de civilización o barbarie se encontraba en pleno auge, así como el positivismo. Por parte de los cosmopolitas queda claro su eurocentrismo al realzar los aportes de la inmigración cuya cultura, para ellos, es más elevada en civilización; igualmente, se apoyan en el ejemplo de las lenguas indígenas para argumentar que el conocimiento de otras lenguas no amenaza el sentimiento nacional. Sorprende aún más con los nacionalistas, que buscan la homogeneidad lingüística y resaltan la importancia de la tradición, para luego calificar de "vigorosa" a la raza guaranítica y de "precioso y armonioso" a su idioma, el cual, incluso, "debiera ser cultivado". Era mayor y más urgente el miedo hacia inmigrantes que la búsqueda de una lengua única.

No obstante, esta visión podría relativizarse ya que omiten en sus ejemplos y opiniones a otros pueblos, como los mapuches y araucanos en el sur, los cuales estaban presentes en las escuelas de los territorios nacionales. Esta observación quedará como una pregunta a tener en cuenta para profundizar nuestro trabajo.

Referencias

ARNOUX, E. (2004) "Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX". En Letterature d'América, XXIV (100), pp. 23-50.

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.

CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. DIARIO DE SESIONES (4 a 9 de septiembre de 1896) 33 sesión ordinaria. Proyecto de Ley de Enseñanza Obligatoria en Español y Debate Parlamentario, Buenos Aires, pp. 751-831.

GÓMEZ, I. (1953) Los Discursos de Indalecio Gómez. Tomo II. Buenos Aires, Guillermo Kraft LTDA. Sociedad Anónima de Impresiones Generales.

CUCUZZA, H. R. (2007) Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930). Buenos Aires, Miño y Dávila.

PUIGGRÓS, A. (1990) Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Buenos Aires, Galerna.

Mesa virtual

Centro de memoria y archivo sobre la historia de la formación docente en Goiás, Brasil

Center for memory and archive on the history of teacher training in Goiás, Brazil

Vicente Keides[140]

Palabras clave: Memoria; Educación; maestros.

Contenido

Esta investigación tiene como objetivo comprender un sesgo en la historia de la formación docente en Goiás, Brasil, en dos momentos históricos, después de la década de 1960 y las primeras décadas del siglo XXI. Se utilizará el método de investigación propuesto por la microhistoria italiana, que busca comprender históricamente la sociedad a partir de un cambio en la escala de observación y comprensión de los sujetos históricos.

De esa forma, a través de la historia oral y fotografías, será posible organizar un centro de memoria y archivo sobre la Historia de la Educación en Goiás, Brasil, un diccionario de entradas con la presentación de la historia de la formación docente y viabilizar la articulación de otras investigaciones a partir de la colección histórica construida.

Entonces, ¿la investigación busca comprender cómo las memorias y archivos de la formación docente se entrelazan en un fondo común de memorias y así construyen un sesgo en la Historia de la Educación en Goiás, Brasil?

Con base en la metodología de la microhistoria italiana, se propone comprender este espacio considerando sus particularidades en tiempos históricos específicos. Para ello se busca lo no dicho, lo silenciado en los recuerdos de varias personas que estuvieron allí y en marcas materializadas en imágenes fotográficas.

El concepto de microhistoria se entiende aquí en el sentido de los italianos Giovani Levi, Edoardo Grendi y Carlo Ginzburg, acuñado en un momento considerado de crisis y re-discusiones sobre los métodos de investigación en la década de 1970. En los análisis de Levi (1992, p. 134 -135)

Sin embargo, hubo varias posibles reacciones a la crisis, y la microhistoria en sí misma no es más que un abanico de posibles respuestas que enfatizan la redefinición de conceptos y un análisis en profundidad de los instrumentos y métodos existentes. (...) Aquellos historiadores que abrazaron la microhistoria generalmente tenían sus raíces en el marxismo, una orientación política de izquierda y un laicismo radical con poca inclinación hacia la metafísica.

En este sentido, lo que se proponía como método era un desplazamiento de la mirada del historiador hacia los espacios y objetos hasta entonces marginados en la escritura de la historia. Esto cambia la concepción de las fuentes y de la investigación.

Para la investigación en microhistoria, al redimensionar la escala de observación microscópica, es posible observar y comprender factores antes desestimados, esto en grupos sociales y culturales olvidados en otros procesos de investigación como son las mujeres, los trabajadores y sus espacios de acción como las instituciones educativas. , las fábricas de la vida cotidiana, por ejemplo. Así, al "[...] reducir el tamaño del objeto expuesto, se trata de modificar su forma y su textura" (REVEL, 1998, p. 20).

[140] Licenciada en Historia UFG (2001); Licenciatura en Pedagogía - IFG (2022); Maestría en Historia Social – UFU (2006); Doctorado en Educación – UFG (2019). Profesora e investigadora del Programa de Posgrado en Educación y del curso de Pedagogía de la Universidad Estadual de Goiás, Unidad Universitaria de Inhumas. Brasil. Correo electrónico: keides.vicente@ueg.br keidesbatista@gmail.com

De esta manera, al comprender un sesgo de la Historia de la Educación en Goiás, Brasil, la presente investigación destaca las diversas articulaciones políticas en los meandros históricos, también busca comprender la historia regional, las disputas de proyectos y las marcas que lo humano lleva en sus recuerdos individuales, voluntarios e involuntarios.

Para comprender un atisbo de la Historia de la Educación en Goiás, Brasil, la presente investigación destaca las diversas articulaciones políticas en los meandros históricos, también busca comprender la historia regional, las disputas de proyectos y las marcas que lleva lo humano en sus recuerdos individuales, voluntarios e involuntarios.

La investigación se desarrollará considerando dos momentos y sus respectivas metodologías. En primer lugar, se considerará la historia oral, para lo cual será necesario presentar el proyecto para evaluación por el Comité de Ética en Investigación – CEP-/UEG. Luego de la aprobación, se iniciará el proceso de recolección de los nombres de las personas que participarán en la investigación. Una de las mayores preocupaciones de los historiadores al utilizar la historia oral es la fragilidad física de los participantes como uno de los posibles percances de la investigación, es decir, la edad, la salud y la disponibilidad para realizar el registro de la oralidad. De esta forma, se agrega que la secuencia de grabaciones considerará dicho acondicionamiento físico motivado por la edad, condiciones de salud y disponibilidad de los participantes.

Después del primer contacto y la explicación sobre la investigación, los participantes serán informados sobre el TCLE - Término de Compromiso Libre y Aclarado. El documento establece que no estarán expuestos a vergüenza o situación de riesgo, pudiendo, en cualquier momento, retirarse de participar, o incluso permitir la divulgación del contenido en parte o en su totalidad. El documento deberá ser firmado por el participante, lo que permitirá el uso de la información registrada para la investigación y para la conformación del archivo del centro de memoria. Las grabaciones se realizarán en un espacio cómodo para el participante. A continuación, se transcribirá el proceso de grabación.

El proceso de investigación se basará teórica y metodológicamente en los estudios y lineamientos de la Asociación Internacional y Nacional de Historia Oral, a la cual el proponente se vincula y trabaja participando en cursos, presentando y publicando resultados de investigaciones en eventos. Dicho esto, a partir de los debates de estudiosos vinculados a asociaciones, la historia oral es considerada teórica y metodológicamente como la "otra historia", es decir, La historia oral sería innovadora principalmente por sus objetos, ya que presta especial atención a los "dominados", a los silenciosos y excluidos de la historia (mujeres, proletarios, marginados, etc.), a la historia de la vida cotidiana y de la vida privada. [...], historia local y arraigada. En segundo lugar, sería innovador por sus planteamientos, que privilegian una "historia vista desde abajo", […], atenta a los modos de ver y de sentir, y anteponiendo estructuras "objetivas" y determinaciones colectivas a visiones subjetivas y recorridos individuales. , en una perspectiva decididamente "microhistórica". (FRANÇOIS, 2000, p.04)

De esta manera, a través de la historia oral, la investigación busca romper las barreras sociales, raciales, de género y de clase, permitiendo acceder a información de diversos participantes sobre una realidad histórica. Integra Historia y memoria, es decir, hechos ocurridos en un momento y lugar determinados y las interpretaciones individuales de los mismos. Y, de esta manera, ubica a los involucrados en espacios previamente olvidados o silenciados por la historia oficial.

Cabe mencionar que no es posible determinar un número máximo de personas que participarán en la investigación, sino más bien señalar una proyección a partir de las experiencias vividas en el corte temporal y espacial. La metodología de la historia oral permite al historiador acceder a información inicial sobre posibles participantes y que durante el levantamiento de grabaciones se irá añadiendo en función de las participaciones e información obtenida a través del habla. Así, se cree que en las grabaciones participarán al menos tres personas de cada franja horaria establecida.

Otra característica de la historia oral es la ausencia de preguntas establecidas, por lo que no se trata de una entrevista, en la que se dirige a los participantes, sino de un diálogo construido a partir de una relación de confianza entre investigador y participante sobre un evento o marco temporal, como aclara Portelli (2016). Lo que justifica el uso del término "grabación" para referirse al proceso de construcción del documento histórico, es decir, sonido, imagen y transcripción.

El segundo momento de la investigación se refiere a la recolección de fotografías, que se puede realizar de manera concomitante con el primero. Las imágenes referentes al espacio de formación, así como las actividades educativas e individuales, serán digitalizadas, catalogadas por fecha de captura del tiempo histórico y que fue insertada en la colección. La colección se organizará teniendo en cuenta las particularidades, como el nombre del responsable de la foto, el año, el lugar, el evento captado en la imagen. La fotografía es entendida como un documento histórico que, según Kossoy (1989. P. 28) "[...] representa en su contenido una interrupción del tiempo y, por tanto, de la vida" y ese fragmento recortado de tiempo que era real se convierte en se vuelve histórico, y si fue cortado tiene un significado.

Para el autor, la fotografía debe ser analizada considerando

[...] en primer lugar hubo una intención de que existiera; esto puede haber venido del propio fotógrafo que se motivó a registrar un determinado tiempo real o de un tercero que le encargó la tarea. Fruto de esta intención se produjo la segunda etapa: el acto de registro que dio lugar a la materialización de la fotografía. Finalmente, la tercera etapa: los caminos recorridos por esta fotografía, las peripecias que atravesó, las manos que la dedicaron, los ojos que la vieron, las emociones que suscitó, los marcos de los retratos que la enmarcaron, los álbumes que los guardaron, los sótanos y desvanes que la enterraron, las manos que la salvaron (p.29)

El tiempo registrado en la imagen se ha detenido, el contenido se ha mantenido, las expresiones son las mismas, se ha mantenido la intención inicial del registro. Pero la fotografía mantiene un vínculo entre los tiempos históricos y las prácticas sociales, la imagen adquiere un nuevo significado, si primero fue para registrar un tiempo, con la investigación histórica se convierte en un mecanismo para comprender la sociedad en un determinado pasado. Tal documento puede ser objeto de estudios para distintas áreas del conocimiento y sus respectivas problemáticas. Dicho esto, esta investigación vuelve su mirada a la fotografía como registro de la Historia de la Educación, como materialización de acciones en dos tiempos históricos, posteriores a la década de 1960 y las dos primeras décadas del siglo XXI.

En primer lugar, el documento será catalogado como parte de un proceso individual del pasado, teniendo su representatividad al ser elaborado, llevando consigo sus significados, o sea, la captura de un tiempo en el que pretendía registrar acciones en el espacio educativo. De esta forma se digitalizará la fotografía, se le asignará información como fechas de captura de la imagen, evento educativo en el que se realizó el registro, lugar y personas que componen la imagen. En un segundo momento, se registrará la información a partir de los datos obtenidos de un diálogo con el responsable de la fotografía. Esto, pues, como nos advierte Kossoy (1989), la fotografía representa el testimonio de una creación, pero también la creación de un testimonio.

La Universidad Estatal de Goiás, Campus Metropolitano, Unidad Inhumas,Brasil, tiene en su historicidad una participación activa con la formación de profesores de la Provincia. Lo que se puede justificar en dos momentos: después de los años 60 y en las primeras décadas del siglo XXI. Durante el gobierno de Mauro Borges (1961-1964) la provincia de Goiás pasó a formar parte del Plan Maestro de Operaciones, en particular del Programa de Educación Primaria y Normal de Brasil, participando del proyecto conjunto MEC (Ministério de Educación) –INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira)/UNICEF/UNESCO. El convenio con esos órganos permitió inicialmente operar el Centro de Formación de Profesores en Inhumas, Goiás, Brasil, con el objetivo de formar supervisores de Educación Primaria y los Centros

de Formación de Profesores de Primaria en la ciudad Morrinhos y Catalão (VAZ, 2023)

No año de 2000, la Universidad Estatal de Goiás, Brasil, se instaló en el mismo edificio del Centro de Formación, ofreciendo vacantes para los cursos de Literatura Portuguesa/Inglés y Pedagogía. En 2020, en el mismo edificio, se implementó el Programa de Posgrado en Educación, Stricto Senso. En 2023, los primeros estudiantes defendieron sus tesis y obtuvieron sus respectivos títulos de Maestría en Educación.

Con base en los datos mencionados, entendemos que la formación docente en el Provincia de Goiás, Brasil, impregna la ciudad de Inhumas, especialmente el edificio construido en la década de 1960 y reinterpretado en las primeras décadas del siglo XXI. De esta manera, es esencial comprender tal historicidad y las principales contribuciones de la presencia de la educación, en términos de formación de profesores, para la ciudad y de la provincia de Goiás. Y así construir un centro de memoria y archivo para que futuros investigadores puedan acceder a él, para que la sociedad pueda conocer la historia de la formación docente en el estado de Goiás, y para que no se olviden de los docentes y sus acciones en el pasado.

Referencias

ESPADA LIMA, Henrique. A Micro-história Italiana: escalas, indícios e singularidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de Moraes (coordenação). Usos & abusos da história oral.3ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 03-14.

GOIÁS (Estado). Plano de Desenvolvimento Agrário do Governo Mauro Borges, Governo Mauro Borges Teixeira. Goiânia, 1961: Vol. I – Análise da Estrutura Econômica do Estado. Vol. II – Diretrizes para 1961 – 1965. Disponível em: https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/meb-rt-ie-ge-004 . Acessado em 10 mar 2023.

GOIÁS (Estado); Instituto Brasileiro de Economia. Plano de Desenvolvimento Economico de Goias II: Diretrizes para 1961-1965. Goiânia: [s.n.], 1961. v. 2. Disponível em: https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/meb-rt-ie-ge-004. Acessado em 10 mar 2023.

KOSSOY, Boris. Fotografai e História. São Paulo: Editora Ática, 1989. Série princípios.

LEVI, Giovanni. "Sobre a micro-história" In: BURKE, Peter (org). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. (tradução Ricardo Santhiago). São Paulo: Letra e Voz, 2016.

REVEL, Jacques (org.) Jogos de escala: a experiência da micro-analise. Rio de Janeiro:Fundação Getúlio Vargas, 1998.

VAZ, Renata Cristine Santos. Narrativas de "alunas-professoras" sobre o Grupo de Aplicação do C.F.P.P. de Catalão/GO (1964-1983). 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8199 . Acessado em 10 mar 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.

La construcción de las escuelas rurales en Mendoza (1905-1945). Extensión de la infraestructura educativa en el territorio

The construction of rural schools in Mendoza (1905-1945). Extensión of educational infrastructure in territory

Dra. Arq. Isabel Durá Gúrpide[141]

Palabras clave: arquitectura escolar, escuela rural, territorio, educación, Mendoza.

Contenido

El trabajo que se presenta corresponde con el proyecto de investigación aprobado para el ingreso como Investigadora Asistente a la Carrera de Investigación Científica de CONICET (convocatoria CIC 2021). La investigación se ha iniciado recientemente, en febrero de 2023, cuenta con la dirección de Daniela Cattaneo (CURDIUR, CONICET-UNR) y codirección de Cecilia Raffa (INCIHUSA-CONICET) y su concreción está prevista en un periodo de dos años. En esta instancia inicial se considera pertinente su presentación en el marco del presente congreso para poner en común la temática de estudio e incorporar observaciones de investigadores de temas afines.

En el siglo XX la planificación de la infraestructura escolar de Mendoza se caracterizó por un accionar diferenciado y complementario de los estados provincial y nacional, y estuvo vinculada a los objetivos de las políticas de desarrollo territorial de los distintos gobiernos. En este marco, la escuela rural se revela como un tema de singular interés en tanto índice de las acciones (o resignaciones) estatales y de los procesos de configuración del territorio provincial. Si bien a partir de la aprobación de la Ley 4874 en 1905 —de "escuelas nacionales en las provincias" o *Ley Láinez*— el estado nacional fue el principal responsable de la construcción de escuelas en las provincias en ámbitos de población dispersa, Mendoza supuso un caso singular en el que los gobiernos provinciales incluyeron en sus políticas educativas al ámbito rural. Esta condición posibilita el estudio comparativo de políticas de infraestructura escolar coincidentes en el tiempo en un mismo territorio, pero con distintas acciones y agentes promotores.

El periodo 1905-1945 se identifica como el de instauración de la escuela rural en Mendoza. En este contexto, las distintas iniciativas de construcción de escuelas rurales, tanto nacionales como provinciales, tuvieron como objetivo común la integración del ámbito rural al proceso civilizatorio. El valor asignado desde las distintas gestiones de gobierno derivó en las primeras décadas en una atención del estado provincial a la construcción de escuelas en zonas urbanas mientras delegaba el campo específico de la alfabetización en áreas de población dispersa al estado nacional; una suerte de complementariedad donde no competían los códigos de representación del Estado. No obstante, desde finales de la década de 1920, la escuela rural se convierte en un tema privilegiado de la mano de las administraciones provinciales manifestándose desde lo cualitativo en el desarrollo de exploraciones proyectuales y materiales de avanzada en el país y desde lo cuantitativo en un impacto relevante en los procesos de consolidación y ocupación equilibrada del territorio provincial. En su conjunto las escuelas rurales mendocinas entre 1905 y 1945 condensan en su devenir distintos grados de gubernamentalidad, institucionalidad e identidades. En todos los casos coincidieron en ser instrumentos de arraigo, excediendo su función escolar en pos de una cohesión social creciente, motivo de la permanencia de su valor simbólico, aún ante el pasaje a la

[141] Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales INCIHUSA-CONICET, CCT-Mendoza / Universidad Nacional de Cuyo; Mendoza, Argentina. Correo electrónico: idurag@mendoza-conicet.gob.ar.

jurisdicción provincial de las instituciones nacionales —en la década de 1970— o cambios de uso.
La investigación propone abordar el tema de la escuela rural en Mendoza desde sus dimensiones arquitectónica y territorial. Persigue abonar desde la historia de la arquitectura escolar y en directa vinculación con la historia de la educación al campo de estos estudios a nivel nacional; desde el presente, a los modos de pensar, desde la crítica arquitectónica, a la edilicia escolar y a las políticas educativas regionales a través de la ponderación de lógicas territoriales, dinámicas sociales y respuestas espaciales y materiales contemporáneas, propiciando su activación como recurso educativo y cultural en clave territorial.
Se identificarán las escuelas construidas en este período, sus condiciones de promoción, implantación, expansión y relevamiento *in situ*. También se caracterizarán, con la edilicia escolar como vara, los márgenes de complementación, paralelismo y competencia entre las políticas educativas nacionales y provinciales y los grados de vinculación entre gubernamentalidades en juego y caracteres arquitectónicos. Finalmente, se cotejará el impacto y eventual resignificación de estas escuelas en el presente, entendiendo la escuela rural como cantera para repensar la arquitectura escolar y la escolaridad contemporáneas. El iniciar este proceso de historización, reivindicación y puesta en valor sentará las bases para una posterior transferencia de resultados a distintos organismos provinciales, municipios y comunidades.

Avances

Los espacios de aprendizaje han tenido un devenir propio en la historia de la arquitectura; desde la necesidad de cobijar la actividad de la enseñanza hasta su determinación en edificios específicos y autónomos y sus sucesivas mutaciones. Los cambios en estos edificios han estado vinculados a variables culturales, sociales y políticas. En la segunda mitad del siglo XIX la educación pasó a considerarse un derecho universal y los gobiernos tomaron parte en la instrucción de los ciudadanos. No obstante, fue en el siglo XX cuando la educación se consolidó como índice de progreso inescindible de la construcción de los Estados nacionales y se emprendieron importantes planes de construcción de escuelas como índices materiales privilegiados de estos procesos. En este marco, se inicia en el país una temprana experticia en torno a estos temas y la conformación de cuerpos técnicos y unidades especificas donde profesionales de distintas disciplinas confluyeron en la definición de nuevos modelos. A su vez, la multiplicación y difusión de experiencias de interés en materia de arquitectura escolar a través de viajes, contratación de profesionales, congresos y redes profesionales, representaron un impulso para la promoción de estos edificios en los países del Cono Sur.
El caso de Mendoza tiene singular importancia en el país en materia de educación. La provincia contó con experiencias destacadas y tempranas en el ámbito de la legislación, las practicas pedagógicas y la construcción de su infraestructura. Mendoza fue la primera provincia del país en implementar la educación pública gratuita, en 1858, y en sancionar el primer escalafón del magisterio, en 1918. Entre las experiencias pedagógicas de avanzada puede mencionarse la introducción de las ideas de la Escuela Nueva y el sistema Montessori en la década de 1920 (Luquez, 2022). La atención a la obra pública provincial y a la arquitectura escolar en particular ha tenido también una sostenida atención y desarrollo en las investigaciones de las dos últimas décadas como índice de los cambios de la disciplina arquitectónica, las prácticas pedagógicas y las condiciones socioculturales (Cattaneo, 2015; Durá, 2018; Raffa, 2020); coincidentes también en el devenir de la arquitectura escolar como tema de investigación en el país (Cattaneo y Espinoza, 2018).
En el siglo XX, la planificación de la infraestructura escolar de Mendoza constituye un caso singular en el mapa nacional. Se caracterizó por un accionar diferenciado de los estados provincial y nacional, y estuvo vinculada a las políticas de desarrollo territorial de los distintos gobiernos. La

Ley 1420 sancionada en 1884 —de Educación común, gratuita y obligatoria— vigente solo para Capital Federal y Territorios Nacionales, había otorgado a las provincias autonomía en materia de educación e infraestructura escolar. No obstante, a partir de la aprobación de la Ley 4874 —de "escuelas nacionales en las provincias" o *Ley Laínez*— en 1905, podían solicitar al gobierno nacional la construcción de escuelas en "las pequeñas agrupaciones lejanas de los focos de cultura". Así, en las primeras décadas del siglo, las autoridades provinciales mendocinas priorizaron la construcción de escuelas en el área metropolitana y, al mismo tiempo, el Consejo Nacional de Educación adquirió un rol predominante en las áreas de población dispersa. No obstante, fueron escasos los edificios construidos *ex profeso* por el gobierno nacional y, a diferencia con otras provincias, el gobierno provincial tempranamente tomó parte en la construcción de infraestructura educativa en el ámbito rural.

A final de la década de 1920, el gobierno provincial de Alejandro Orfila (1926-1928) construyó escuelas para contribuir a la extensión de la educación fuera del área metropolitana, cinco de ellas en villas cabecera departamentales y dos en zonas rurales; un objetivo modesto pero que iniciaba un cambio en la tendencia de la planificación escolar provincial. Las escuelas se construyeron según un proyecto tipo definido por el ingeniero Miguel Bialet Laprida que respondía a un nuevo modelo pedagódico y buscaba aproximarse a la escala doméstica en contraste con las escuelas públicas monumentales predominantes.

En la década de 1930, Mendoza —como otras provincias pujantes del país— vivió un proceso de constitución del Estado provincial. De 1932 a 1943, los gobiernos mendocinos pertenecientes al Partido Demócrata Nacional emprendieron un importante plan de construcción de infraestructura publica donde las escuelas se destacaron cuantitativamente como símbolo de progreso e identidad provincial (Raffa, 2020; Cattaneo, 2015). En este momento, la provincia tomó a su cargo el diseño de edificios escolares, tanto para el ámbito urbano de la capital y las ciudades cabecera de los departamentos como para el ámbito rural. Las escuelas rurales construidas en este periodo fueron las primeras en el país construidas con los códigos de la arquitectura moderna y según criterio de prototipo de 1, 3 y 5 aulas y sus posibilidades de crecimiento.

En este marco, la particularidad de la escuela rural se revela como un tema especifico de interés que requiere tomar en consideración los procesos de conformación, uso y modificaciones de los territorios en los que se localizan las escuelas. El valor asignado desde las gestiones de gobierno nacionales y provinciales derivó desde lo cualitativo en el desarrollo primero de singulares condiciones de producción e implantación y desde la década de 1930 en exploraciones proyectuales y materiales a través de prototipos de notable avance en el proyecto de escuelas no urbanas con un impacto relevante en los procesos de configuración de las comunidades provinciales.

Se trataron en sus comienzos de centros educativos situados en pequeñas localidades, junto a explotaciones agrícolas o mineras, o en zonas de montana con puestos ganaderos aislados. En este ámbito, la escuela primaria se constituyó como institución de referencia y cohesión
de su comunidad. Su origen se remonta, en muchos casos, a finales del siglo XIX, coincidiendo con la extensión de la educación publica e importantes movimientos migratorios. Emprendieron su actividad primero en construcciones prestadas o arrendadas y sus edificios específicos se construyeron con posterioridad. Los propios municipios o vecinos particulares proporcionaron los terrenos y los gobiernos nacional o provincial erigieron los edificios.

El período 1905-1945 se identifica como el de instauración de las escuelas rurales en Mendoza. A este período le seguiría el de consolidación de la escuela rural en el territorio mendocino acontecido durante las administraciones peronistas, tema abordado por la autora en trabajos previos (Durá, 2018). De 1905 a 1945, las distintas iniciativas de construcción de escuelas rurales tuvieron como objetivo común la integración, conexión y modernización del ámbito rural a los procesos civilizatorios y a los territorios provinciales. El diseño de estos edificios atendió a las ideas de

vanguardia contemporáneas relativas al higienismo, la pedagogía y la arquitectura según los periodos, casos y organismos promotores y se acudió principalmente al uso de proyectos tipo. Al mismo tiempo se identifica, especialmente en la acción provincial, la paulatina integración de las exploraciones modernas en arquitectura con las condiciones locales.

		tipos de escuelas rurales	nstruidas	
elas es nales	elas es de la Ley ez -1945)	1. Edificios singulares ruidos por comunidades es.		
		2. Empleo de prototipos idos por el estado a partir de		
elas es nciales (15)	erno de ndro (1926-	solo tipo. En cabeceras tamentales alejadas de la l (5) y en áreas rurales (2)		
	ernos cratas -1943).	1 (1932-1935 aprox.): Un tipo res variaciones según número las (1, 3 y 5).		
		2 (1939-1943 aprox.): Un tipo variaciones según número de		

Muchas de estas escuelas se conservan en la actualidad, continúan su uso original y todas ellas fueron pasando a jurisdicción provincial hasta fines de la década de 1970. Los edificios, en su devenir desde su ejecución, han pasado por ampliaciones, readaptaciones y modificaciones, en sintonía con procesos e injerencias locales, regionales, provinciales y nacionales. Por ello se reconocen en estos edificios valores históricos y arquitectónicos que confluyen en su identificación como referentes simbólicos e identitarios consolidados de sus ámbitos locales, aún en aquellos que han cambiado de destino. Sin embargo, este conjunto de obras no posee en la actualidad el reconocimiento de su dimensión arquitectónica, cultural y patrimonial. Cabe señalar que, como ocurre en el resto del país, la mayor parte de los estudios sobre arquitectura del siglo XX de la provincia se circunscriben al área metropolitana; por tanto, resulta una tarea pendiente atender al ámbito rural para obtener un panorama provincial completo.

Por otro lado, en aquellas escuelas que siguen funcionando con fines educativos se revela la

necesidad de ponderar sus espacios en función de los procesos de transformación educativos y territoriales ocurridos en los últimos años, el comportamiento de éstos y aquellos recursos o estrategias donde la esencia de la escuela rural permanece. Respecto a las necesidades actuales que afectan a estos edificios, cabe referirse a la implementación en 2020 en Mendoza de un nuevo diseño curricular para la educación primaria con el propósito de acometer una actualización pedagógica acorde a los retos del siglo XXI. Por otro lado, la escuela rural debe repensarse en relación a los cambios territoriales relativos a factores económico-productivos, institucionales, socioculturales y ambientales. Además, las políticas actuales de desarrollo territorial de la provincia proponen fomentar proyectos de desarrollo y arraigo rural, en sintonía con las directrices establecidas por la UNESCO.

En este contexto, las escuelas rurales se identifican como herramientas de gran potencial, por el valor simbólico, material y territorial de sus edificios, capaces de acompañar estos cambios. Desde 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (No 26.206), se crea la modalidad de la educación rural dentro de la estructura gubernamental, otorgándole identidad y habilitando la posibilidad de desarrollar políticas públicas dirigidas específicamente a este sector. Por otro lado, la pandemia de COVID-19 puso en evidencia la potencialidad de la escuela rural como portadora de respuestas probadas y sostenidas en el tiempo atendiendo a variables higiénicas (ventilación, asoleamiento, holgura espacial, conexión con el aire libre), arquitectónicas (espacios amplios y polifuncionales, articulación interior-exterior, empleo de mano de obra y materiales locales) y pedagógicas (no gradualidad, plurigrados, jornada extendida, alternancia). Aspectos todos que garantizan holgura y versatilidad entre los atributos a destacar por sobre las escuelas urbanas y que animan a volver sobre casos de nuestra región a la hora de la revisión de normativas, proyectos pedagógicos y edificios escolares desde el presente.

Por tanto, se considera que la identificación y la valoración de las escuelas rurales de Mendoza permitirá́ garantizar su conservación, reivindicar sus bondades ante las necesidades actuales, potenciar su valor como conjunto más allá́ de los casos singulares, reafirmar su significado para su comunidad y vincularlas con las políticas actuales. La participación de la comunidad en distintas fases del proyecto, como el relevamiento (fotografías, testimonios) y actividades de transferencia y extensión (charlas, exposiciones, intervenciones comunitarias) pretende colaborar con la resignificación y activación de estos espacios. Asimismo, se propone la colaboración con distintas instituciones provinciales — Dirección General de Escuelas, Dirección de Patrimonio Cultural y Dirección de Desarrollo Territorial— para definir planes de manejo que contemplen pautas de diferente grado para su conservación, recuperación de sus valores arquitectónicos y adaptación a los requerimientos actuales que respeten la obra original y la potencien como instrumento educativo, cultural y enclave territorial para el presente.

Las escuelas rurales como red educativa vinculada al territorio

En síntesis, y a modo de hipótesis podemos señalar que las escuelas rurales construidas en la provincia de Mendoza en el período 1905-1945 constituyen un conjunto de bienes de valor histórico y arquitectónico que amalgama aspectos simbólicos, culturales e identitarios ligados al territorio. Su identificación y análisis desde sus dimensiones arquitectónica y territorial permitirá́ determinar su condición como red de infraestructura educativa provincial y contribuir a potenciar estos edificios como herramientas educativas, de desarrollo local y territorial y de conectividad del ámbito rural.

El proyecto que se presenta, si bien concreta objetivos a desarrollar en dos años, se plantea como una línea de investigación de largo recorrido que podrá́ ampliarse y profundizarse en sucesivas etapas. Se propone un abordaje del tema donde se combinan distintas escalas: la escala territorial, el análisis de los proyectos singulares y los proyectos tipo como estrategia de valoración

convergente; y el estudio de una selección de casos en diferentes regiones de la provincia. En etapas posteriores podrán incorporarse otros grupos de escuelas de interés y mayor número de casos particulares. Además, podrán añadirse nuevos niveles de estudio que amplíen la comprensión de los valores y significado del conjunto de escuelas rurales, asícomo su impacto en el presente. La investigación pretende también aportar a las líneas de investigación sobre estudios regionales, inscribiendo el análisis crítico de las escuelas en territorios específicos, y avanzar en una comparativa a nivel nacional de la red de escuelas rurales.

Referencias

CATTANEO, D. (2015). La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930. *Registros* (12), 95-114.

CATTANEO, D. y ESPINOZA, L. (2019). Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos en *VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*. Córdoba: UNC y UCC, 1139- 1152.

DURÁ GÚRPIDE, I. (2018). Escuelas para todos los niños, los únicos privilegiados en C. RAFFA e I. HIRSCHEGGER (Dir.), *Proyectos y concreciones. Políticas de estado y obra pública en Mendoza durante el Primer Peronismo (1946-1955)* (pp. 137- 172). Mendoza: FFyL-UNCUYO.

LUQUEZ SANCHEZ, E. (2022). *La experiencia de Escuela Nueva de los maestros mendocinos (1926-1936): movimiento pedagógico y político administrativo.* Mendoza: FFyL-UNCUYO.

RAFFA, C. (2020). *Construir Mendoza: obras y políticas públicas en el territorio: 1932- 1943.* Mendoza: FFyL-UNCUYO.

Movimiento social, democratización y educación intercultural en la educación terciaria en el Perú

Social movement, democratization and intercultural education in tertiary education in Perú

Juan Carlos Palomino Paredes
Ronal Garnelo Escobar
Iván Isaac Caldas Figuerola

Palabras clave: colonialidad, universidad, Mariátegui, interculturalidad

Contenido

El proceso sociopolítico, cultural e ideológico en la sociedad peruana que se ha desarrollado en las últimas décadas muestra con absoluta claridad la debilidad institucional de Estado, en general, y los débiles lazos de vínculos interculturales, lo que configura una grave fractura para construir una nacionalidad unificada (Cotler, 1978; Bebbington, Scurrah,, & Bielich, 2011). Se evidencian, además, las manifestaciones de exclusión, racismo y desigualdad creciente entre las diversas regiones y, particularmente, de comunidades étnicas originarias (Alarco, 2019).

En este contexto social hoy experimentamos una de las más graves crisis de orden político-social, cargado de violencia y de ruptura de todos los cánones legales y éticos, que nos conducen a un nivel de grave incertidumbre y caos, como se puede comprobar en los informes de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2023), particularmente un informe preliminar grave, difundido por los medios de prensa y las redes virtuales.

En este proceso concurren fuerzas multifactoriales que tienen sus orígenes en la propia génesis de la república, las que no han sido superadas hasta la actualidad. Heredamos elementos fundamentales del espíritu colonial, que se manifiesta como una forma de *colonialidad* del poder (Bonilla, 2005; Quijano, 2000). En la perspectiva de ese rasgo de dominación se halla, desde un análisis teórico, un componente no solo de discriminación racial, sino epistémico que justifica la dominación científica de la cultura eurocéntrica (Estermann, 2014;Wallerstein, 1997), influencia dominante que ha sido una constante en la deconstrucción cultural de las identidades plurinacionales y de los procesos ligados al conocimiento científico de nuestra sociedad. Gasca y Olvera (2011) manifiestan que lastimosamente hoy en día la universidad es vista como un ente que vende formación, donde se compite por un empleo, dinero y se convierte al universitario en un consumidor (Mejía, 2014). Esto nos golpea con interrogantes de cómo desde este tipo de aulas universitarias se observa la cuestión de los movimientos sociales (sindicatos docentes, estudiantiles y de los grupos étnicos originarios) y si así pueden mirar la sociedad en una propuesta democatizadora e intercultural.

Dilucidar que ese sistema impone un nuevo patrón de dominación global: la colonialidad del poder, del ser y del saber, se convierte en una gran necesidad académica y política; urge desentrañar el patrón que se articula, en función del interés del capital, hermética a las respuestas emergentes epistémico gnoseológicas, solo asequibles a aquellas que reproduzca el modelo universalista naturalizado como universalmente verdadero, al que habrá que oponer la descolonización de la universidad orientada hacia la racionalidad emancipadora (Max Horkheimer, 1973; Habermas J. , 1994).

En esa línea del proceso social, la educación y el sistema escolar peruano han sido protagonistas

directos de la imposición, abierta o velada, de contenidos, formas y normas que han impregnado en las aulas de un imaginario colectivo cargado de dependencia sostenida. El centro de ese proceso ha sido de orden cultural, como dice el sociólogo Nugent (2010), hay un *orden tutelar* entremezclado en la educación y la política nacional.

Es necesario precisar que el papel de las universidades adquiere una responsabilidad de primer orden en esta problemática general que caracteriza el campo social peruano. Es en el campus universitario en el que se debiera emprender la construcción de las respuestas cientificas que posibiliten identificarnos como una nación con posibildades (Basadre, 1994) y de forjar un camino sin copia ni calco, hacia la ciencia y los saberes sociales emancipados del andamiaje de dominación del modelo social-económico e ideológico neoliberal (Ríos-Jara, 2022).

La coyuntura actual exige que las universidades públicas afronten de modo directo su papel de productoras de nuevos conocimientos que echen cimientos para construir una episteme liberada de la tutela de la colonialidad del poder epistémico que se ha instalado en sus claustros. Si recordamos el proceso de evolución de las universidades, las que nacieron durante el medioevo tenían un carácter religioso y elitista, la universidad más antigua de América (la Univesidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú) se formó en un convento, Santo Domingo.

El movimiento político-cultural y educativo, de tremendo impacto renovador, conocido como "Reforma universitaria" (1918) que tuvo lugar en la ciudad argentina de Córdoba, sin duda tuvo una fuerte influencia en los demás países latinoamericanos, conectados con posturas políticas. El proceso argentino, a diferencia del aprismo peruano, tuvo una posición convergente con el arielismo, la teoría de las generaciones de Ortega y Gasset y el antiimperialismo latinoamericano (Bustelo & Domínguez, 2017). Las conquistas sociales de los universitarios argentinos hicieron un gran eco en la comunidad estudiantil mexicana (Gallegos, 2009), chilena (Valle, 2012) y peruana (Mariátegui, 1928).

En Perú los antecedentes de levantamientos estudiantiles lo tenemos en Cusco (1907 – 09), en Lima con el Centro Universitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1908), y la anexión de los estudiantes al primer paro general de los obreros peruanos en 1911; más adelante, entra en un periodo de consolidación de 1916 a 1929, bajo la consigna de impulsar una universidad nueva al servicio de la ciencia y del país, de la mano del discurso del político, periodista y escritor José Carlos Mariátegui promotor y escritor de la revista Amauta en un contexto de indigenismo, de quien buscamos analizar su influencia en los posteriores movimientos obreros y magisteriales de reivindicación social. Junto a la preocupación de intelectuales como José Antonio Encinas, Luis Valcárcel, entre otros, el movimiento tomaría gran aliento como generador de intelectuales comprometidos con los sectores sociales marginados (Valcárcel, 1980).

Fue José Carlos Mariátegui un autodidacta, pero a la altura de las circunstancias. Supo reunirse con muchos grandes profesionales de las ciencias sociales de su época y con los trabajadores. Analizó la realidad socioeducativa del Perú oligárquico, identificó los dramáticos problemas de la zona andina, los dolores del yanacona, la intolerancia del clero conservador. Así, llegó a conectar los diferentes aspectos de la realidad peruana, la economía con la educación, la política con la religión, el arte con la idiosincrasia del peruano. Su artículo La Procesión

Tradicional fue una muestra de su versatilidad académica (1959) y su aprehensión del limeñismo.

El pensador peruano más representativo y crítico del siglo XX, considerado uno de los intelectuales más brillantes de Latinoamérica, José Carlos Mariátegui, ha dejado algo importante, es como una marca indeleble en la memoria popular, la vida política y el pensamiento; ha impactado en la praxis de izquierda (D'Allemand, 2016). La obra más célebre de José Carlos Mariátegui, *Siete Ensayos de Interpretación sobre la Realidad Peruana* (1928), analiza un conjunto de problemáticas de la sociedad peruana de inicios de siglo XX, que en nuestros días siguen sin resolver, entre ellas, "El problema de la tierra", "El esquema de la evolución económica", "El problema del indio", "El

problema de la educación", entre otros. A partir de su praxis, los movimientos políticos, incluido el Movimiento Estudiantil Universitario, comenzaron a adoptar el discurso de Mariátegui en sus procesos de lucha.

Mariátegui buscó vincular el problema de la educación con el de la evolución económica y social de América, examinando los discursos reformadores e incluso los fallidos intentos de reforma educativa "cortos de vista", adjetivo que Mariátegui atribuye a los reformadores que pretendían operar tan solo en el campo educativo, independientes de la realidad multifactorial que la sociedad peruana constituía (Cabrera, 2012). Mariátegui muere prematuramente en 1930, sin embargo, sus ideas son referencias importantes para el constante proceso de Reforma Universitaria en el Perú de los años de 1931 y 1932, luego de un letargo social e intelectual universitario.

El siglo XX peruano fue testigo de dos momentos de gran envergadura en el aspecto político de lucha social y académica. El primero en los años 20s, y el segundo en los años 70s. el primer foco fue llamado la *generación del centenario*, durante el cual Mariátegui brilló con sus ensayos de interpretación de la realidad peruana y su activismo al lado de las luchas obreras. El segundo momento destacaba, con gran debate académico estudiantil dentro de las universidades públicas, la UNMSM, la UNI, la UNE Cantuta, la de Huamanga y el sindicato magisterial, el SUTEP (Vargas, 2009). Si bien el amauta Mariátegui no estaba físicamente, su episteme, su figura y su legado acompañaba las marchas y los corazones de los movimientos de lucha social; su rostro, sonriente y de mirada sabia y profunda, era parte de las banderolas del activismo.

En los primeros años de creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) enfrentada con el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado (1968-1975) se va refundando la figura representativa de Mariátegui denominándolo Amauta. Queremos aclarar que la figura del amauta en la época incaica era solamente para la educación de la elite; no es el caso de Mariátegui, que apostaba por las universidades populares, centros de educación popular para jornaleros, obreros y artesanos, dictando cátedra en una de ellas, la denominada Manuel Gonzáles Prada; no pudo hacerlo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por oposición de ciertos docentes faltos sin compromiso con los cambios estructurales para el país.

El activismo político universitario en el Perú ha continuado hasta nuestros días bajo el símbolo del *Amauta* José Carlos Mariátegui y de otros pensadores contemporáneos, estos acompañan en sus constantes luchas contra la dictadura, contra la represión y la corrupción. Un estudio de la Universidad de Huancavelica (Castro y Esplana, 2013) arrojó un 100% en una encuesta de profesores que manifestaron su admiración e influencia recibida por el amauta. La vigencia mariateguista sigue presente en las luchas estudiantiles, sindicales y en la búsqueda de una democratización de la sociedad peruana contra las nefastas políticas neoliberales que también se traducen en políticas educativas poco concordantes con las necesidades de sus estudiantes y el resto de la población que requiere "una creación heroica" para nuestros países "de todas las sangres" como decía el maestro antropólogo José María Arguedas.

La coyuntura actual demanda de las universidades públicas el afrontar de modo directo su papel de productoras de nuevos conocimientos, que echen cimientos para construir una episteme liberadora de la tutela de la colonialidad del poder epistémico que se ha instalado en sus claustros.

Referencias

ALARCON, G. (2019). Riqueza y desigualdad en el Perú. Oxfam

BONILLA, H. (2005) El futuro del pasado. Tomo II. Fondo editorial del pedagógico San Marcos. Instituto de Ciencias y Humanidades.

BUSTELO, N., & DOMÍNGUEZ RUBIO, L. (2017). Radicalizar la Reforma Universitaria. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil

argentino, 1918-1922. Anuario Colombiano De Historia Social Y De La Cultura, 44(2), 31-62.

doi:10.15446/achsc.v44n2.64014
CABRERA, G. (2012). Mariátegui y la educación indoamericana. Revista De Pedagogía, 33(92), 303-318.
CASTRO, J. y ESPLANA, E. (2013). El pensamiento de José Carlos Mariátegui y el sindicalismo clasista en el magisterio de Huancavelica. https://repositorio.unh.edu.pe/items/12862981-46af-4918-b581-
e3cae54b62d4
CIDH, (2023). Comisión Interamericana de Derechos Humanos Situación de Derechos Humanos en Perú en el contexto de las protestas sociales. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 57/23 23 de abril de 2023 Original: español
COTLER, J. (1978). Clases, Estado y Nación en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
D'ALLEMAND, P. (2016). "Todo lo humano es nuestro": una nueva mirada al legado de José Carlos Mariátegui. Cuadernos De Literatura, 20(40), 525-547. doi: 10.11144/Javeriana.cl20-40.thnn
ESTERMANN, J. (2014) **Polis**, *Revista Latinoamericana, Volumen 13, Nº 38, 2014, p. 347-368*
GALLEGOS, M. (2009). Movimiento y participación estudiantil en la psicología latinoamericana: consideraciones históricas y futuras perspectivas. Avances En Psicología Latinoamericana, 27(1), 30-57.
MARIÁTEGUI, J.C. (1959). La Procesión Tradicional. En Crónica, edición antológica. Lima, Concejo provincial.
MARIÁTEGUI, J.C. (2009). Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Lima: Edit. El Comercio.
NUGENT, G. (2010). El Orden Tutelar. Sobre las formas de autoridad en América Latina. Lima, Desco.
SUTEP. (2020). Mariátegui como precursor de la unidad sindical clasista. https://sutep.org/articulos/mariategui-como-precursor-de-la-unidad sindical-clasista/
VALLE, F. M. (2012). El Congreso de Estudiantes Latinoamericanos de Santiago. Antiimperialismo e indoamericanismo en el movimiento estudiantil chileno (1935-1940). Historia Critica, (47), 187-213. doi:10.7440/histcrit47.2012.10
VALCÁRCEL, L. (1980). Memorias. Lima, IEP
VARGAS, J. (2009). Treintaicinco años después, conflicto y magisterio en Ayacucho. En Entre el crecimiento económico y la insatisfacción social, las protestas sociales en el Perú actual (Grompone y Tanaka, edit). Lima IEP

La Intervención a la UNT en 1940. Reformismo y disciplinamiento

The intervention to the UNT in 1940. Reformism and discipline

Daniel A. Jiménez [142]
María F. Vicente[143]

El objetivo de nuestro trabajo es problematizar las intervenciones a las universidades analizando el caso de la intervención a la Universidad Nacional de Tucumán en 1940 como parte de una diversidad de casos que responden a situaciones locales, aunque respetando contextos nacionales que ayudan a explicar las particularidades.

Los estudios más generales sobre las universidades responden a un contexto amplio que explica sentidos políticos nacionales, los que son profundizados por la serie de artículos o libros que desarrollan casos específicos logrando generar una densidad de explicaciones que enriquecen las miradas más amplias. En el caso de la universidad tucumana los trabajos de Pucci y Barbieri nos acercan a algunas de sus problemáticas, desde la que realizamos nuestro abordaje de un caso puntual en un contexto de crisis política a fines de la década de 1930. A partir del trabajo de fuentes primarias como son las Actas del Consejo Superior y publicaciones de periódicos recuperamos la institucionalidad universitaria, las ideas y los diferentes actores presentes en el conflicto de la intervención a la UNT en 1940.

El devenir de la situación en la UNT y su posterior intervención evidencian las pugnas políticas autoritarias que atravesaron la primera mitad del siglo XX respecto a la consideración de la democracia como esquema de participación y organización social amplificado en el ámbito universitario por la Reforma de 1918 como eje de las demandas estudiantiles. Se impone la concepción jerárquica de un autoritarismo democrático restringido por sobre la participación reflejando los valores vigentes en las elites del momento, amparando sus motivaciones en la descalificación ideológica y etaria de las demandas estudiantiles.

Cuanto la UNT se nacionaliza en 1921 tras los planteos la reforma de 18, debe iniciar un proceso de redacción de sus estatutos que culminan en 1924 bajo el amparo de la Ley 1579 con la incorporación de las reivindicaciones reformistas. Rompiendo con las academias se incorpora democráticamente a los estudiantes en el gobierno universitario (en la Asamblea, los Consejos Directivos y 2 delegados de la FUT sin voto al Consejo Superior) y en la elección de las autoridades, se reguló el acceso por concurso a las cátedras (el Consejo Superior elegía de una terna) en períodos de 6 años (prorrogables), habilitando los Centros de Estudiantes. En la misma línea de la Reforma sostenía el examen de ingreso y los aranceles. Este estatuto permitió que en 1929 la movilización estudiantil consiguiera tras la renuncia del doctor Juan B. Terán (figura creadora de la universidad enfrentado a estudiantes reformistas) la elección del primer Rector reformista, el doctor Julio Prebisch, ante la oposición docente que se retiró de la elección. Si bien el Golpe de 1930 implicó una avanzada reaccionaria ante las universidades en general y la reforma en particular, la UNT no fue inmediatamente intervenida (para el prof. Pucci por gestiones de los tucumanos Padilla y Terán, Ministro de Justicia y Presidente del Consejo Nacional de Educación en 1930 respectivamente, a lo que sumamos la relación familiar directa por medio de la esposa de Prebisch, prima de Uriburu). Los problemas económicos nacionales agravaron los déficits

[142] Facultad de Filosofía y Letras UNT, Tucumán, Argentina, djimenezar@gmail.com
[143] Facultad de Filosofía y Letras UNT, Tucumán, Argentina, mariafernanda.vicente@filo.unt.edu.ar

presupuestarios y se sumaron las tensiones entre las demandas estudiantiles y las posiciones más conservadoras de los docentes, hasta que finalmente llega la intervención en 1933, bajo la democracia condicionada de Justo. El comisionado interventor por el PEN doctor Herrera Ducloux calificaba la universidad como ""un conglomerado de institutos heterogéneos", cuestionando la formación docente, su utilidad para la región, además de impugnar la participación estudiantil en el gobierno porque era "negativa y anarquizante". Una vez normalizada la universidad esta visión crítica no impedirá que Prebisch sea reelegido en 1937 para un segundo mandato y se ampliara la gestión creando nuevas facultades como Derecho y Filosofía y Letras respondiendo a demandas locales, expresadas en un incrementó de la matrícula de 575 estudiantes en 1937 a 1014 en 1941. Las cifras indican una demanda social contenida que se resuelve durante un rectorado reformista con participación estudiantil.

En 1939 los estudiantes avanzaron en sus reclamos de participación pidiendo en el Consejo Superior la concesión del derecho a tener voto, la participación de los egresados y también la representación de la minoría. En junio la FUT reclamó la separación de los profesores Descole y Sabaté por llamarlos “vagos y ociosos”.

En la sesión especial del HCS del 14/12/1939 la representación docente decide hacer lugar a la incorporación de docentes que representen a las nuevas facultades Derecho y Filosofía y Letras, aunque en ella aún no se hubieran organizado definitivamente sus representantes, tomando la categoría de Consejero incorporado que brindaba el Artículo 12 del Estatuto de 1924: “Podrá incorporar por dos terceras partes de votos hasta cuatro personas de fuera de su seno, con voz y voto en el consejo cuya cooperación resulta útil para la Universidad”. Son elegidos por los docentes consejeros 4 docentes más: E. Pucciarelli, R. Schreier, León Rougés, A. Coviello (así integraban a las nuevas Facultades). Esta decisión llevó de 6 a 10 la representación de los docentes mientras que la de los estudiantes se mantenía en 2. La crónica periodística del diario La Gaceta refleja la tensión de la sesión en la cual se produjeron “manifestaciones hostiles” de estudiantes que estaban en el público, motivo que llevó al Decano de la Facultad de Ingeniería prof. A.Guzmán a presentar su renuncia al cargo. Un consejero docente había pedido diferir la elección para abril del próximo año, lo que evidenciaba las tensiones que podrían provocar este hecho. Según el diario “…Al levantarse la sesión el señor Rector en medio de numerosos grupos de estudiantes manifestó que esto traería consecuencias graves…[y] no adoptó disposición alguna por entender …que sólo le incumbía hacer respetar el orden en la sala de deliberaciones y no en el patio …”, en sintonía con el pasado reformista de Prebisch, elegido por los estudiantes.

La sesión había pasado a cuarto intermedio hasta el día siguiente, 15/12. Los consejeros fueron recibidos por estudiantes que obstruían la entrada y “…en las columnas centrales grandes carteles con injurias al decano de Ingeniería fueron colocados ante la impavidez de las autoridades de la casa universitaria”. Por la incorporación de los cuatro nuevos consejeros docentes se debió modificar el artículo 93 del digesto que regulaba la integración de cada comisión (Interpretación, Hacienda, Enseñanza) para ampliarlas, quedando redactada: “debe estar constituida por 3 miembros como mínimo”. Se aprueba e incorporan los docentes elegidos a las distintas comisiones, ampliando la participación docente. También se trata la renuncia del Decano de Ingeniería, la cual es rechazada. Al respecto los representantes estudiantiles piden la palabra y sostiene “… pido que quede constancia que la Delegación estudiantil no adhiere a esta decisión del Consejo”

La Gaceta relata la sesión “…al incorporarse los nuevos consejeros y rechazar por unanimidad la renuncia del señor Decano de la Facultad de Ingeniería se produjeron tumultos, gritos hostiles, detonaciones y atropellos ... por parte de grupos de alumnos, lo que motivó el envío al sr Rector de una nota suscripta por 6 Consejeros de los 7 que estuvieron en la sesión por la que se le pedía que ejerciera la jurisdicción disciplinaria y policial que le corresponde…”. La ruptura entre el rector y los docentes consejeros era irrevocable. Los estudiantes realizaron alguno destrozos en los

automóviles de los consejeros estacionados en las cercanías, según relataba uno de ellos: "En el auto del vicerrector y decano de bioquímica…fueron desinflados los cuatro neumáticos…echaron polvo de ladrillo en el conducto de aceite y tierra y pasto al motor…robaron la tapa del radiador… Produjeron las siguientes roturas… del farol de cola y soporte de la chapa posterior, de un vidrio lateral por pedrada o disparo…del limpiaparabrisas… de las varillas de la toma de aire…En el auto del consejero doctor H Descole… rotura de un faro delantero. Rotura de un vidrio del panel posterior… De una manija de la puerta. Deterioro total de la batería. Rotura del soporte de la chapa. Rotura del radiador…". El descontento paso de la palabra a los hechos, sellando cualquier posibilidad de diálogo.

Finalmente, en la última sesión del año del HCS, el 21/12/1939 si bien el acta se redacta sin contratiempos ni mención alguna de los hechos ocurridos fuera, la prensa refiere la tensión presente en un salón ocupado por numerosos estudiantes y "con la fuerza pública en la puerta de entrada…como única respuesta a la nota de los seis consejeros..." (que habían pedido seguridad y represalias ante la violencia estudiantil después de la última sesión). Los temas tratados fueron formales y cotidianos, por lo que la violencia se expresó cuando los consejeros se retiraban una vez finalizada la sesión y fueron insultados por los estudiantes, lo que motivo la renuncia de los Consejeros Pucciarelli y Coviello. Esto provocó que cinco consejeros, Santillán, Descole, Rougés, Schreier, Cetrángolo, redactaran una carta al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación J. Coll:

> "En estas circunstancias los Consejeros firmantes, considerando: que no existen garantías para sesionar; que el Estatuto vigente confiere prácticamente a un grupo de estudiantes por un modo u otro, el manejo de la Universidad; que el nombramiento por seis años de los profesores y la exigencia estatutaria de los dos tercios para su confirmación para la primera vez, y de la unanimidad de los consejeros la segunda, constituye una presión moral contra la independencia de aquellos, tanto en el desempeño de sus cátedras, como en el gobierno de la Universidad, que no podemos realizar la obra constructiva que la Universidad necesita, y que nos había inducido a aceptar esta representación; que puede ser de muy graves consecuencias para la sociedad el funcionamiento de una institución en tales condiciones; que al renunciar los firmantes quedan alejados con los ya dimitentes ocho sobre sus diez miembros, y que, por lo tanto no existe el consejo superior que pueda resolver la situación creada; y en la convicción de que la Universidad no puede solucionar sus problemas fundamentales por sus propios medios en forma digna, recurrimos al señor ministro presentando nuestras renuncias de consejeros y uno de nosotros también de decano de la facultad de Farmacia y bioquímica…"

En la nota se expresan las tensiones en torno al Estatuto que les otorgaba a los estudiantes participación en la elección del Rector y en la confirmación del cargo docente para las prórrogas, siendo ineludible su voto. Esta dependencia se enfrentó con las consideraciones reformistas de los estudiantes que demandaban una mayor participación y tener voto en el Consejo Superior.

La nota dio lugar a la designación el 4 de enero de 1940 del Doctor I. Casaux Alsina para investigar las denuncias, lo que realizó en el mes de enero. Basado en su informe el Doctor I. Casaux Alsina, argumentaba que la situación de violencia promovida por estudiantes se debía a las características del Estatuto de la UNT de 1924, que daba intervención a los estudiantes y egresados en igual número que los profesores para las elecciones, y su importancia para la designación docente. Sostenía que: "se ve obstaculizada …la alta misión que está llamada a desempeñar resultando estéril el sacrificio del Estado que concurre con ingentes fondos del erario público para su sostenimiento -1.370.000 pesos moneda nacional … sin incluir la suma de 200.000 pesos

destinados a la creación de nuevas facultades lo que importa en relación al número de alumnos que han terminado sus estudios el año pasado un promedio de 8.408 pesos por cada uno…". Suma como fundamentos una concepción economicista eficaz en un período de crisis económica y que a la vez tendrá fuerza a futuro en la valoración de las universidades como gasto o inversión.

En este contexto el diario mismo se convierte en un actor principal imponiendo una agenda ideológica propia a través del fantasma del comunismo presente: "… Algunos jóvenes de exacerbadas ideas comunistas se distinguían en esas ocasiones… Y todo de acuerdo con la táctica extremista de ejercer por medio de la violencia un dominio sobre tan amplia esfera como lo es la sede del Rectorado …". El actor principal del estudiantado fue la FUT, donde todos se reconocían reformistas (casi todas las listas tenían la palabra reformista en su denominación para elecciones de centro de estudiantes) y si bien sostenían un discurso transgresor y crítico, usando términos como "oligarquía", ninguno publicitaba su pertenencia al comunismo en el ámbito tucumano.

El suceso tiene repercusiones en el país, diarios de Buenos Aires intervienen. La Nación calificaba: "irrefrenable desorden reinante en la Universidad lo atribuye a …los estatutos … que da intervención a los estudiantes y egresados …Es el principio de la famosa reforma … esa doctrina demagógica"; La Fronda: "atribuyendo sus males al movimiento de la reforma y agrega que desde entonces todo ha sido subvertido: los alumnos han dejado de ser tales para convertirse en colegas de los profesores…". El diario El Mundo expresaba: "… no es más que un capítulo necesario de la llamada reforma estudiantil…un foco de corruptela y de subversión… los propios alumnos se interesaban más por las elecciones de los consejeros que por el aprovechamiento de la enseñanza - … son admitidos no para juzgar, sino para aprender. Tampoco para gobernar, sino para ser gobernados .... Por lo que consideramos que sí hay un acierto en suspender el régimen autónomo de esa universidad…". En el diario Crítica sostenía el interventor Casaux Alsina: "…Es imposible enseñar en la Universidad Tucumana". Una Carta al Director en la misma La Gaceta titulada "¿Ambiente de cultura o clima de barbarie?" sostenía que los jóvenes "no merecen el título profesional a que aspiran ni la calidad de estudiantes…"

El clima planteado por los medios refleja el conservadurismo autoritario de unas elites que renegaban de la Reforma y de los esfuerzos democratizadores planteados por los estudiantes, descalificándolos antes que, argumentando, sosteniendo un principio de jerarquía que en casos extremos sumaba aún la supuesta amenaza comunista. El bloque sólido de la reacción rescataba las formas y las jerarquías por sobre la democracia universal masculina despreciada en esos años por amplios sectores sociales y políticos, rémoras de una concepción de democracia restringida.

La intervención finalmente se concreta el 31/1/40 y asumiendo por Acta el gobierno de la Universidad el 9 de febrero de 1940. La respuesta será asegurar una gobernanza basada en el Estatuto de la UBA (impuesto en el año 1931 tras ser intervenida) que dejaba afuera del gobierno universitario a los estudiantes, en línea con las argumentaciones más reaccionarias. Si bien la FUT se expresó repudiando lo resuelto, en los siguientes años las ideas reformistas serían despreciadas.

Conclusiones

En el trabajo a partir de las fuentes consultadas pudimos recuperar el proceso de intervención nacional a la UNT en 1940 en el marco de la llamada "década infame" como reacción a las demandas democratizadoras sociales generales y estudiantiles en particular. El estatuto que permitía la participación estudiantil fue removido para dar lugar a uno que no contemplaba sus derechos, proceso que requirió de una campaña pública por medio de Diarios locales y nacionales que descalificaron las demandas democratizadoras identificándolas con la "amenaza comunista" y la violencia juvenil. Muchos docentes fueron parte de esta concepción ubicando a la universidad por fuera de la política, es decir, negando el hecho político natural que implican las demandas por derechos y participación. Las elites del momento consideraban una amenaza estas demandas y

pudieron resolverlas por la vía institucional de la intervención. Las tensiones que se vehiculizaban en las sesiones del consejo no desaparecieron, sino más bien quedaron latentes o se expresaban por fuera de una institucionalidad donde eran acalladas. La formación propuesta se justificaba exclusivamente desde su concepción particular de lo académico, invisibilizando sus juicios elitistas respecto a los derechos de los estudiantes.

Bibliografía

Actas del Consejo UNT en Archivo Histórico UNT

Barbieri, Marta El golpe militar de junio de 1943 y la reconstrucción universitaria: conflictos, reacciones y fisuras en el movimiento estudiantil tucumano, en X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia., Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2005

Buchbinder, Pablo (2005) Historia de las Universidades argentinas, Sudamericana, Buenos Aires

Jiménez, Daniel, Claudia Díaz (comp) (2019) Educación e Instituciones en Tucumán. Historia, organización y Prácticas Socioeducativa, Humánitas, Tucumán La Gaceta, 1, 2, 3, 4 de febrero, 5 de abril de 1940

Pucci, Roberto (2013) Pasado y presente de la Universidad de Tucumán, Lumiere, Buenos Aires

O Processo de Instrução e Escolarização das Primeiras Alunas da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo

The Instruction and Schooling Process of the First Students of the Domestic School of Nossa Senhora do Amparo

Maria Celi Chaves Vasconcelos[144]
Micheli da Cruz Cardoso Tavares[145]

Palavras chave: Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Educação feminina; Instrução e Escolarização

A Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo foi fundada em 22 de janeiro de 1871 pelo seu idealizador, João Francisco de Siqueira Andrade, mais conhecido como padre Siqueira, tinha como premissa atender meninas órfãs, pobres e desvalidas. Instituída na cidade de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, no Brasil, com custeio de esmolas adquiridas através de várias viagens do sacerdote, a Escola amparou, protegeu, cuidou e letrou inúmeras meninas cujos pais pobres ou miseráveis não podiam lhes dar aquilo de que necessitavam. Entre tantos ideais, o principal era de que as meninas, educadas, se tornassem mulheres capazes de assumir seu papel como protagonistas de sua própria história.

Figura: 01 Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo

Fonte: Sala/Museu. Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, 1871.

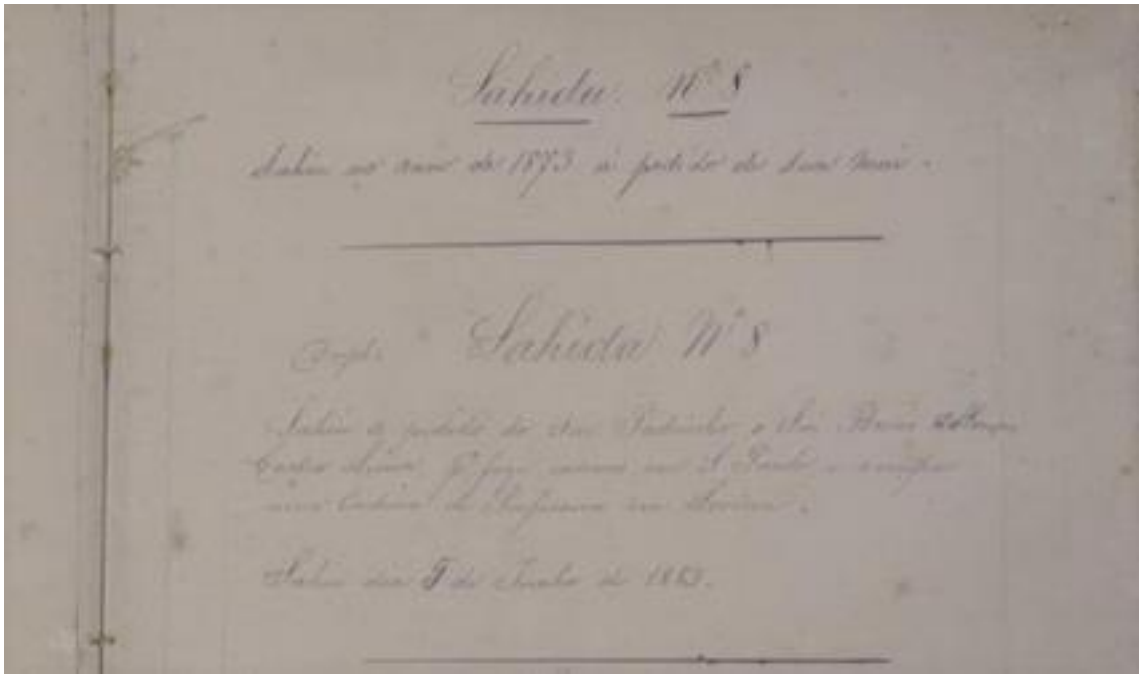
O objetivo da escola era educar as meninas pobres ou desvalidas para que pudessem, no futuro, viver honestamente de seu trabalho, quer como boas mães de família, quer como empregadas domésticas ou como representantes do magistério, fosse em casa ou nas escolas. Vivendo em regime de internato, as meninas ocupavam os espaços formativos no mesmo lugar, dentro da

[144] Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cientista do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ - Brasil. E-mail: maria2.celi@gmail.com.
[145] Pós-Doutoranda Junior FAPERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil. E-mail: michelitavares68@gmail.com.

instituição, que era a casa e, ao mesmo tempo, a escola de cada uma. As diversas questões de subjetividades, de possibilidades e fragilidades estão imbricadas nesses espaços, pois a Escola era a casa, a escola e o lugar de convívio das meninas e de suas mestras, onde acordavam, rezavam, estudavam, trabalhavam, dormiam e "todas eram obrigadas ao trabalho. Diversas artes eram ensinadas, desde a culinária até a música" (JORNAL CORREIO PAULISTANO, 1870). As redes de afeto produzidas nesse regime coletivo, disciplinador e hierárquico estabeleciam-se naquele lugar. Tudo era organizado de forma que proporcionasse uma educação que tirasse as meninas de suas condições. A divisão das classes nas salas de aula, a disposição das camas e a distribuição dos dormitórios, tudo meticulosamente organizado/enfileirado, incitam a pensar sobre como o mobiliário e os usos dos espaços internos são estrategicamente construídos para servirem de espaço problematizador. O alinhamento de caráter disciplinar dos dormitórios e das salas de aula permite verificar o quanto esses lugares contribuíram para o fortalecimento ou o enfraquecimento de construções de vínculos e de produção de conhecimento. A presença da professora–mestra ou superiora na escola/casa representa um elemento de afirmação, talvez de medo, ou até mesmo de punição, porque no início das atividades da Escola muitas mestras eram responsáveis pela orientação dos afazeres da casa. Mais tarde, as próprias alunas, à medida que cresciam e se escolarizavam, iam assumindo algumas funções reservadas às mestras. Muitas delas não saíam da Escola após completar a idade ou mesmo finalizar os estudos e permaneciam no estabelecimento dando aulas ou até mesmo dirigindo a Escola com a profissão de professora/diretora. Os saberes instituídos pela Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo compreendiam uma educação moral, religiosa, intelectual e física para as meninas. O currículo escolar foi construído com base nos fins que a Escola se propunha, voltado para uma formação geral para a qual as discentes deveriam aprender os saberes numa ordem dialógica: teoria/prática. A ideia de uma educação por aptidão e por inteligência também estava relacionada à falta de professores capacitados para lecionar para as meninas e, dessa forma, a intenção era de que as alunas se tornassem professoras da própria casa. A metodologia aplicada na Escola, em cada disciplina e na classificação das meninas por aptidões, fazia-se presente, o próprio sacerdote escreve que: "ainda mais convencido fiquei da eficácia e preferência deste método depois das observações que tenho feito a respeito da educação dos ingênuos e dos sacrifícios que tenho dificilmente superado antes de organizar o pequeno pessoal que atualmente me coadjuva" (JORNAL MERCANTIL, 1875). Fazendo uma leitura dos documentos e das matrizes de conteúdos acerca da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, é possível perceber que a intenção do sacerdote era a de educar as meninas para o trabalho próprio à sua condição, ou seja, à sua aptidão: como professora, como boa mãe de família ou como "alugada" em casa de família. Implantar esse modelo de escola na cidade de Petrópolis representava uma mudança na educação da cidade e, quem sabe, até na Província do Rio de Janeiro. Padre Siqueira tinha noção de que o que estava fazendo era algo novo e apresentava em seus relatos a seguinte colocação: "é um sistema novo em nosso país, porém, muito antigo na Alemanha e em outros países da Europa, onde as meninas pobres eram educadas em estabelecimentos especiais para crianças e ali deveriam ser procuradas ou procurarem empregos no seio de famílias opulentas, onde sempre seriam felizes" (GAZETA DE CAMPINAS, 1872). O presente estudo tem como objetivo analisar, por meio dos documentos da Escola, como ocorreu o processo de escolarização das primeiras alunas da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. É importante ressaltar que o próprio sacerdote, o padre Siqueira, deixou inúmeros documentos da Escola e de sua vida pessoal que estão presentes em uma sala intitulada de Sala/Museu na própria escola. Em um plano mais específico, a intenção é também de investigar como eram as aulas, a rotina escolar, os afazeres domésticos, a vida de oração, as matérias ensinadas, o uso do uniforme e tudo que fazia parte da rotina escolar. Os procedimentos metodológicos remetem a uma pesquisa qualitativa, essencialmente documental, que tem como fonte principal o acervo museológico

guardado na Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo sobre seu fundador, o padre Siqueira, e a Escola. Como referencial teórico-bibliográfico, toma-se os escritos de Carlo Ginzburg (1989), que traz o paradigma indiciário prioritariamente para a micro-história com percepção detalhada às particularidades significativas da leitura de pequenos detalhes, exigindo um intenso trabalho na análise do corpo documental; de Vasconcelos e Boto (2021), para a análise do processo de escolarização; de Sartori (2019), Del Priore (2000), Jinzenji (2010) e Perrot (2015), cotejando as mulheres na profissão docente e silenciadas; e, por fim, de Martínez Boom (2015), que evidencia uma análise sócio-histórica do trabalho e da profissão docente. Para a análise, o livro de registro de saída da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, contendo cem páginas manuscritas e sem nenhuma informação predeterminada, confrontado com outras fontes, permitiu vislumbrar a primeira aluna a ter um processo de escolarização e profissionalização na instituição.

Figura 02: Livro de Registro de Saída



Fonte: Sala/Museu. Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, 1871.

A caligrafia, bastante nítida e desenhada, aparentemente é usada da página 1 até a 99, por isso supõe-se que a mesma pessoa tenha escrito o livro do início ao fim. Para a interpretação desse material foi preciso analisar detalhes que podem parecer insignificantes (GINZBURG, 1989), mas que exigem um uso intenso do corpo documental e rigor científico desde a sua materialidade até as informações escritas que precisam ser lidas e interpretadas. Na página 1, encontra-se o registro de saída da primeira aluna matriculada na Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, Eulalia Maria Francisca de Mello, filha de Francisco João de Mello e de Maria Borges de Mello, natural de Portugal. Foi batizada aos 10 de setembro de 1864, com idade de 14 meses, na Matriz de Santa Rita. A saída de Eulalia deu-se no dia 7 de junho de 1887, para ser adjunta no colégio Santa Candida. Consta no livro de saída que Eulalia retornou como adjunta na Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo e, posteriormente, entrou para a Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo. A profissionalização da mulher aparece em sua primeira acolhida, uma mulher, ou melhor, a primeira mulher (aluna) da Obra do padre Siqueira. Interessa observar que sistema de diferenciação permite que uns atuem sobre os outros; que objetivos se perseguem – exercer uma profissão; que formas de institucionalização estão embricadas – regulamentos e costumes; e que tipo de racionalidade está em jogo. Dessa forma, Eulalia retorna para um exercício: ser adjunta. Retorna para os regulamentos e costumes imbricados de regras e normas que vivenciou inúmeras vezes. Retorna para o exercício de empoderamento sobre as outras acolhidas.

Por fim, retorna para reafirmar que a educação e a instrução que havia recebido lhes dava condições de atuar sobre as outras alunas. Falar das mulheres e de seus papéis no século XIX é mais do que propor um olhar empático em relação às "naturalizações caricaturadas e conformadas, fabricadas e incorporadas do feminino no período" (SARTORI, 2019, p. 53). As variadas situações de dominação e os mecanismos de controles impunham a elas o lugar que cada uma deveria ocupar na sociedade: eram submetidas ao sistema patriarcal que as colocava somente no papel de esposa e mãe. A possibilidade de ascensão social para a mulher era pequena. Padre Siqueira pensava na mulher e no seu papel de mãe e esposa, mas não deixava de lado a possibilidade de que, pelo trabalho como professora, diretora ou acompanhante, poderia tecer a história de sua vida dignamente. Educar as mulheres oitocentistas para que tivessem condições de seguir os rumos de sua própria vida era uma tarefa um tanto quanto difícil. Del Priore (2020) sinaliza que as filhas de pais pobres ignoravam os meios de uma mulher poder viver do trabalho honesto e perseverante e, ainda, acrescenta que muitas eram arrastadas para a vida licenciosa. Michelle Perrot (2019) também observa que várias mulheres, entre elas as rainhas e as santas, sempre tiveram a vontade de emancipação pela educação, pelo saber e pelo trabalho. Reunir instrução, trabalho e, de certa forma, associar tudo isso aos princípios da religião católica era uma forma de exercer poder sobre as mulheres, ou seja, eram emancipadas até um determinado ponto, livres dentro de tais parâmetros. Para pensar em educação emancipadora das mulheres da Escola do padre Siqueira, é preciso levantar questionamentos acerca de educar a mulher na religião e para o trabalho. Parece uma temática ambivalente e até mesmo paradoxal, porque a religião é, ao mesmo tempo, poder sobre as mulheres e poder das mulheres (PERROT, 2019). Os conventos, por exemplo, eram lugares de exercício de poder das mulheres, mas as superioras eram submetidas aos fundadores e às leis e regras ditadas e estabelecidas pela Igreja. Trazer para a discussão essas nuances acerca da mulher e de seu papel no contexto social da época é ponderar as vidas e trajetórias marcadas por elementos comuns: jovens, solteiras ou casadas, mães e filhas que fizeram as convenções de seu tempo e, de certa forma, transformaram a própria condição social. Sartori (2019) corrobora a discussão, trazendo como pano de fundo pesquisas históricas ligadas à questão de gênero, mostrando como a idealização feminina se constituiu ao longo do Oitocentos. Para a autora, a idealização de estereótipos em relação às mulheres aparecia nos discursos médicos produzidos pela ginecologia. Sendo assim, era um consenso afirmar que ser mulher era ser mãe, cuidadora da casa, dos filhos e do marido. Os discursos médicos afirmavam que as próprias diferenças entre homens e mulheres eram capazes de produzir diferenças intelectuais entre eles, discursos que acabavam excluindo as mulheres de capacidades criativas (SARTORI, 2019). Zanatta e Burlamaque (2017) debatem que, por muito tempo, a representação dos homens e mulheres e das relações entre eles tinha o caráter de reservar à mulher a condição de inferioridade, principalmente na esfera pública. Ao homem era reservado o espaço público, ou seja, a intelectualidade e as relações públicas de trabalho, enquanto a mulher era vista apenas como propagadora da moralidade e da religião, devendo ser discreta, silenciosa, submissa e somente atuar na esfera do lar. Para as autoras, a mulher sempre se definiu em relação ao homem, nunca por si própria, nunca esteve em posição de sujeito e, sim, de objeto. Em contrapartida, através do mercado de trabalho, as mulheres buscaram cruzar a ponte que as separava do equilíbrio em relação aos homens (ZANATTA; BURLAMAQUE, 2017). Essa emancipação também foi descrita por Vasconcelos (2015), relatando que a saída das mulheres às ruas, na década de 1880, já não era mais como a dos anos de 1835, quando a família levava vida claustral, e as mulheres não eram vistas em lojas e ou em armazéns. Jinzenji (2010) aborda o papel fundamental da mulher como guardiã e gestora da intimidade familiar e conjugal e educadora de novas gerações. Também relata a distinção de comportamentos entre os sexos: a mulher não era somente educável, como deveria ser também educada, em alguma medida, por meio da escolarização. Ainda para a autora, o termo educação e instrução estão

relacionados um ao outro, havendo a diferenciação no que diz respeito à finalidade: "o fim da educação é desenvolver as faculdades morais, enquanto a instrução visa a enriquecer as faculdades intelectuais" (p.24). Nos escritos do padre Siqueira, é possível encontrar essas narrativas. Para ele, deveriam ser ministradas a educação e a instrução conveniente, de modo a prepará-la (a menina) segundo a aptidão de cada uma para, no futuro, viver honestamente do seu trabalho, quer como mãe de família, quer como professora ou diretora de estabelecimentos pios ou literários ou, enfim, como empregada nos serviços domésticos de casas particulares (ESTATUTO, 1876). Nesse discurso, ele assegura que a educação e a instrução deveriam ser convenientes, ou seja, ser aplicadas juntas, quando necessário para o exercício do trabalho. E esse trabalho poderia ser no próprio lar, como mãe de família, cuidadora da casa ou em estabelecimentos de ensino, como professoras, diretoras e até mesmo como preceptoras. Dessa forma, padre Siqueira reafirma a ideia de que as mulheres não deveriam ser somente as guardiãs do lar, mas, dentro de sua aptidão, poderiam exercer outros papéis, mesmo que esses papéis estivessem sob o domínio da religião e/ou de um homem. O presente trabalho evidencia a construção de uma obra dedicada à educação da pobreza, especialmente a mais desvalida, a do sexo feminino e o processo de escolarização dessas meninas/mulheres. O estudo é finalizado contando a história dessas primeiras alunas, que encontra eco em muitas outras que, por meio da instrução e da educação, puderam seguir seus próprios caminhos. Vozes femininas que, mesmo sendo pobres, puderam dar outro sentido à vida. Muitas não tiveram escolhas, ainda foram submissas ao poder da instituição, dirigida por um homem, um sacerdote. Talvez a história dessas alunas nunca teria sido contada, nunca teria sido pesquisada. Mexer no arquivo existente na Sala/Museu e analisar e interpretar as fontes permitiu que histórias como as de Eulalia fossem contadas. Assim, essas mulheres, domésticas hábeis, esposas dóceis, moças casadoiras, ocupam um lugar central de história do cotidiano, a vitalidade de pessoas humildes que tentaram de tudo para sobreviver no emaranhado da vida (PERROT, 2019). O recorte temporal da pesquisa é apenas o ano de 1871, data da fundação da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo.

Referências

DEL PRIORE, Mary (org.) História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2020.

ESTATUTO ESCOLA DOMÉSTICA DE NOSSA SENHORA DO AMPARO. Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, 1868.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e historia. Tradução de Frederico. ? CAROTTI. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

(JORNAL MERCANTIL, 1875).

JINZENJI, Mônica Yumi. Arlette Farge e os modos de apreensão da existência no passado. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). Pensadores sociais e História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. II, p. 9-23.

JORNAL A GAZETA DE CAMPINAS. Jornal A Gazeta de Campinas, São Paulo, Ano III, 1872, Ed. 280, p.2.

JORNAL CORREIO MERCANTIL. Jornal Correio Mercantil, Ano XXV, 1875. Ed. 236, p.3.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2015.

PERROT, Michelle. As mulheres ou os silêncios da história. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Tradução de Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto, 2019.

SARTORI, Maria Ester de S. R. Escritas de si: a arte da existência grafada em autobiografias, diários pessoais e relatos de viagens femininos. ANPUH - 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019. Disponível em:

https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3407 Acesso em 01 de maio de 2022.
VASCONCELOS, M. C. C..; BOTO, C. A Educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v15.14654.019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14654. Acesso em: 12 ago. 2021.
ZANATTA, D. L.; BURLAMAQUE, F. V. A Emancipação Feminina na Literatura: Uma Leitura de Um Par de Meias De Seda, de Kate Chopin. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 186–200, 2017. DOI: 10.14572/nuances. v28i1.4445. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4445. Acesso em: 19 dez. 2021.

A Educação Escolar no Posto Indígena Rio das Cobras, no Paraná: Estudo da Documentação do SPI (1910- 1967)

School Education in the Rio of Cobras Indigenous Post, in Paraná: Study of the SPI Documentation (1910-1967)

Lucio Tadeu Mota[146]
Rosangela Celia Faustino[147]
Leticia da Silva leite[148]

Contenido
Esta pesquisa objetivou estudar e discutir dados documentais e questões históricas, políticas e estruturais sobre a educação escolar no Posto Indígena Rio da Cobras / Paraná, na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), entre 1910 e 1967. Foi utilizada como fonte a documentação promulgada por este órgão governamental, a qual encontra-se atualmente arquivada no Museu do Índio (RJ) e foi disponibilizada em suporte microfilme ao Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE/UEM). A partir do levantamento, organização, sistematização tipológica e estudo da documentação, obtivemos uma gama de informações sobre questões históricas, políticas e culturais envolvendo a historia da educação escolar no Posto Indígena Rio das Cobras, Paraná.

Introdução
Desde meados do século XIX, com a Lei de Terras, e mais precisamente na passagem do século XIX para o século XX, a política do Estado brasileiro foi retirar de suas terras os povos indígenas que sobreviveram à colonização e ao império. O encaminhamento foi "aculturá-los" e integrá-los à "comunhão nacional" para que deixassem de ser índios. Para este propósito, várias instituições foram usadas, sendo a escola, uma delas.
No início do século XX, baseado em ideias positivistas de ordem e progresso, foi criado o primeiro órgão oficial de tutela indígena, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), sob o argumento de que a república iria "proteger" os indígenas que vinham sendo expropriados de seus territórios e exterminados desde a colonização, como afirmou Gagliardi (1989). O SPI existiu até 1967, quando, por denúncias de corrupção foi substituído, no governo oriundo do golpe civil-militar, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que vigora até os dias atuais.
A documentação do SPI fundamenta pesquisas relevantes, porém, de acordo com o que escreveu Faustino (2006), concernente à educação escolar ainda existem poucos estudos específicos. Destarte, buscamos, por meio da pesquisa documental, contribuir com os estudos na área, e, considerando o volume da documentação o foco desta pesquisa voltou-se ao Posto Indígena Rio das Cobras, no Paraná. Portanto, os estudos realizados nessa pesquisa objetivaram apresentar e discutir questões históricas, políticas e estruturais sobre a educação escolar no Posto Indígena Rio da Cobras, durante o período de gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), entre 1910 e 1967.
A pesquisa procurou entender como se deu o processo de educação escolar no Posto Indígena Rio das Cobras, abrindo caminho para possíveis comparações entres os processos de educação escolar em diferentes Postos Indígenas do território paranaense ou até mesmo a nível nacional e nesse sentido colaborar com o conjunto de estudos historiográficos existentes sobre a ação do SPI no

[146] Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil. Correo electrónico ltmota@uem.br
[147] Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil. Correo electrónico: rcfaustino@uem.br
[148] Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil. Correo electrónico: leticia.leite1@gmail.com

território brasileiro. Foi sistematizada a documentação referente às rotinas escolares indígenas foi o objetivo estabelecido visando compreender a política educacional do período. Desenvolveu-se um estudo interdisciplinar, estabelecndo uma articulação entre história e educação, com o objetivo de demonstrar as reações e resultados da tentativas do Estado Brasileiro, de promover uma educação de inspiração positivista aos povos nativos, por meio da tutela e da integração.

A pesquisa de abordagem documental teve início com um levantamento e a leitura de obras com abordagem teórico-metodológica em pesquisas com/dos indígenas, além de obras com abordagem teórico-metodológica sobre pesquisas com fontes documentais, visando um melhor embasamento para dar continuidade aos próximos passos da pesquisa.

A partir disso foram selecionadas obras que possibilitaram um panorama geral da história referente aos processos de educação escolar em meio a relação dos índios com os não índios desde os primeiros contatos entre eles, para que pudéssemos melhor compreender a história da escola indígena no Paraná, no período de gestão do Serviço de Proteção ao Índio, bem como seu desenvolvimento no sentido nacional e no sentido local.

Fez-se, na sequencia, uma contextualização acerca da instalação territorial, física e política do Posto Indígena Rio das Cobras para conhecimento sobre o local de onde os documentos são provenientes, o Posto Indígena Rio das Cobras, no Paraná.

Utilizamos como fonte para a pesquisa, os rolos D número 062, 063, 071 e 083 do microfilme feito a partir da documentação do Serviço de Proteção ao Indígena (SPI), arquivada no Museu Nacional do Índio, uma instituição de preservação e promoção do patrimônio cultural indígena criada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cedida em suporte microfilme ao Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (LAEE), pertencente à Universidade Estadual de Maringá (UEM). fizemos a seleção daqueles referentes à educação escolar resultando em um recorte de aproximadamente 300 fotogramas abrangendo o período entre 1942 e 1955. Esta documentação foi dividida em 6 tipologias diferentes de acordo com a categoria de cada documento, sendo elas: mapa de frequência escolar, recibos, relatórios, inventários, folhas de pagamento e cartas particulares. Em seguida, os documentos foram organizados em tabelas nas quais foram descritos seus dados específicos. A partir disso, analisamos o referido conteúdo presente na documentação, visando compreender as ações do governo, dos indígenas e do SPI no âmbito da implantação da educação escolar – de cunho integracionista e referencial positivista, aos indígenas do Posto Indígena Rio das Cobras.

Segundo Henry Moniot (1988), em sua obra "A história dos povos sem história", depois de a etnologia ter dado certa importância aos povos antes excluídos, a historiografia continuou possuindo um sentimento de impossibilidade de reconstruir a história dessas sociedades dado a falta de fontes: povos sem escrita cujas tradições orais seriam indignas de credibilidade, onde as constatações etnográficas só permitiriam conjecturas e sobre os quais as observações estrangeiras foram raras e superficiais. Moniot (1988) reitera ser recente na perspectiva histórica o momento no qual a luta anticolonial mudou de direção os argumentos, e então, a pesquisa histórica se amplia o suficiente para que uma história crítica tivesse início. A partir de então a pesquisa histórica sobre povos indígenas – sociedades tradicionais, toma impulso e hoje encontra-se solidamente instalada.

A forma de ver os grupos indígenas modificou a partir do desenvolvimento do campo da História e do diálogo com a Antropologia. Para a mudança na concepção da História foi de suma importância a ampliação do conceito de cultura, podemos pontuar como um fundamental acontecimento para a consolidação do campo o fato de ter surgido com a Nova História Cultural, tributária a chamada terceira geração dos Annales, fortalecida a partir de 1974, com a criação da coleção editada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, "História: Novos Problemas, Novas Abordagens; Novos Objetos".

Nesta acepção a etno-história é considerada enquanto método interdisciplinar, como um bom caminho para se compreender os povos de culturas não-ocidentais a partir de uma perspectiva

histórica. Para Trigger (1982) o uso do conceito de etno-história para designar uma disciplina que se dedica a estudar a história dos povos indígenas ou "nativos", é uma atitude etnocêntrica. Sendo assim, a existência de uma disciplina etno-histórica separada da história, indicaria que a história dos povos indígenas é cumulativamente diferente da dos povos ocidentais letrados. Por isso, o autor defende que se a intenção for se livrar dos prejuízos causados pela dicotomia antropologia e história do século XIX, deve-se abandonar o uso do termo etno-história para designar uma disciplina, passando-se a falar apenas em história nativa ou, num contexto mais atual história indígena ou ainda mais especificamente da história de cada povo.

É importante destacar as questões ideológicas e epistemológicas envolvidas no assunto que sustentam a ideia de que a etno-história não pode ser tomada como uma disciplina. Etno-história é um método, história indígena a disciplina ou campo. Podemos compreender a etno-história como um método interdisciplinar que possibilita analisar historicamente as sociedades indígenas. Disciplinarmente, contudo, o campo no qual nos inserimos é o da História Indígena. Esse campo ainda pode ser abordado de diferentes perspectivas. Primeiramente, no sentido de uma História Indígena, como costumeiramente se fez a História do Brasil, quando em parte da História do Brasil é contado o contato do europeu com o indígena. Outra abordagem é aquela que considera a História de cada povo, e/ou a sua relação com outros povos, sejam indígenas ou não-indígenas. Desse modo, a História indígena pode remeter à História do indigenismo, ou mesmo à relação dos indígenas com o Estado, com as missões religiosas, com as Organizações não Governamentais ONG's, com a escola, dentre outras possibilidades.

De acordo com Rojas (2008) a etno-história representa uma porção de liberdade metodológica que propicia ao pesquisador partir de um problema que se quer analisar, que determina as fontes e o método que se quer utilizar, já que os métodos e as teorias devem estar a serviço da pesquisa e não o inverso. Entretanto, isso não equivale a dizer que vale tudo, antes disso, o pesquisador que adere a essa prática metodológica precisa adquirir certo grau de domínio das metodologias e teorias das diferentes áreas envolvidas.

Conforme Trigger (1982), há um acordo tácito, que considerou a etno-história como uma metodologia que se utiliza principalmente de evidências documentais e tradições orais para estudar as transformações nas culturas das sociedades sem escrita da América, sobretudo para o período posterior ao processo de conquista européia da América. A documentação escrita, seja ela produzida por indígenas seja por não-indígenas, têm grande destaque. Nesse âmbito, é fundamental que as técnicas de crítica documental sejam aplicadas com bastante destreza pelos pesquisadores. Bartomeu Melià (1997) aponta que a documentação colonial foi produzida sobre a perspectiva da "redução" do indígena à vida política e humana, então, o método etno-histórico indicado para a análise das fontes coloniais consiste precisamente em desideologizar as fontes. A proposta é uma espécie de análise discursiva da qual se pode retirar não apenas as representações acerca dos indígenas, mas também dados para uma possível etnografia histórica.

Enquanto pesquisadores devemos tomar cuidado com a ideia de que os povos indígenas tenham, em algum momento, constituído um bloco monolítico. São, portanto, importantes as relações de aliança e conflito historicamente observadas entre povos diversos e mesmo as relações políticas e sociais internas a cada grupo. Pode-se abordar a questão no sentido de uma "história indígena", mas também no sentido de uma "história da presença indígena na história do Brasil (ou outros países, ou na América etc.)". Ambas são abordagens possíveis e importantes. A história indígena, enquanto tal pode ser pensada como a história específica de cada grupo, ou de movimentos indígenas, por exemplo. De acordo com Pacheco de Oliveira (1998), nessa abordagem, a perspectiva do olhar está sobre a história particular e pode ser pensada da mesma maneira como se pensa em uma "história do Brasil", ou "história da América", etc. A história indígena não pode ignorar os processos coloniais nos quais os povos estão inseridos.

O método etno-histórico oferece ferramentas eficazes para o manejo de diferentes categorias de fontes. Não obstante, cabe destacar que as fontes de origem indígena (orais, materiais, visuais, escritas ou audiovisuais) têm muita importância para uma abordagem que vise devolver ao indígena o papel de protagonista de sua história. Não se deve esquecer, é claro, da crítica no sentido de que a ênfase extrema no protagonismo indígena e o recurso exclusivo às fontes indígenas podem ocultar a relação colonial, o que não seria positivo para a compreensão da história indígena pós-conquista.

A história indígena deve representar os povos indígenas como povos históricos, ou seja, não pode reproduzir o discurso do "índio eterno" estereotipado e exótico, no entanto, nem sempre é isso o que se vê. É óbvio que em graus diferenciados todos os povos indígenas sofreram mudanças culturais em razão da relação colonial instaurada na América desde o final do século XV. De acordo com Sahlins (1997), tornou-se comum afirmações de que os povos indígenas "perderam" ou "estão perdendo" a sua cultura, ou ainda, que é preciso "resgatar" essa cultura. Nesse sentido, A ideia de "indigenização" é bastante interessante, pois a partir dela se pode entender que elementos não-indígenas são indigenizados, passando, portanto, a compor a cultura indígena, da mesma forma que muitos elementos indígenas foram ocidentalizados.

De acordo com o artigo "História Indígena: uma abordagem teórico-metodológica nas pesquisas com/dos indígenas" publicado pela Anpuh, até pouco tempo os indígenas eram vistos na História do Brasil como povos que desempenharam papéis secundários, como se estivessem sempre agindo a partir da necessidade dos colonizadores. Em alguns momentos foram vistos como amigos, em outros como inimigos, como bons e como maus, mas sempre como coadjuvantes na história dos colonizadores. A forma como a Antropologia e a História abordavam as comunidades indígenas, também era a forma como o Estado tratava esses grupos considerando a cultura como estágios com fases de desenvolvimento onde os indígenas iam do primitivo ao civilizado. Essa perspectiva orientaram a intervenção e as políticas para as sociedades indígenas, como também na academia. Baseado no que escreveu Cunha (1992) podemos afirmar que ainda na década de 1970, os indígenas eram vistos no Brasil como sociedades fadadas ao desaparecimento, e assim não mereceriam a atenção dos historiadores.

Conforme Mota (2014), podemos perceber que observa-se mudanças nas proposições de aldeamentos dos povos indígenas, durante a tutela do SPI, com a demarcação de pequenas áreas e a mudança de estratégias políticas indígenas no período em questão. Com agrupamentos de comunidades indígenas em reservas denominadas Postos Indígenas (PIs), espalhadas pelo território brasileiro, para organizar a atuação o órgão foi dividido em nove Inspetorias Regionais (IR) que fiscalizavam determinados números de postos indígenas que pertenciam a região da qual a inspetoria era responsável. Cada posto indígena tinha um encarregado que tomava conta do aldeamento e prestava contas das ocorrências do mesmo à inspetoria. Essa prestação de contas e a burocracia que girava em torno das questões dos postos indígenas deu origem a uma série de documentos. Atualmente, essa documentação que dá suporte a reconstrução da história dos postos indígenas a que pertenciam. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados parte dessa documentação, mais especificamente, os documentos referentes ao Posto Indígena Rio das Cobras que pertencia a comarca da 7 inspetoria regional do SPI, no Paraná.

A partir dessas leituras, passamos a exposição do trabalho com a fonte como os "Mapas de Frequência Escolar", que contêm dados como o "nome nacional" e indígena - caso a criança fosse indígena - dos alunos matriculados, o gênero, a nacionalidade, a data de matrícula, a classe, o nome dos pais ou responsáveis, bem como o controle de frequência de cada um dos alunos. Dentre essa classe de documentos o mais antigo encontrado data o mês 11 de 1942, seguindo, com algumas lacunas, até o mês 12 de 1955. Os documentos desta categoría, após 1950 não mais apresentam a data de matrícula, a classe e o nome dos pais do aluno, entretanto, apresentam dados respectivos a

sua idade, seu comportamento e o aproveitamento que teve das aulas. Os mapas de frequência escolar eram escritos pela auxiliar de ensino e enviados mensalmente a 7° Inspetoria Regional do SPI.

Durante esses anos os documentos foram assinados pela auxiliar de ensino Maria Krassuki e a partir de 1954 por Maria Leonor de Souza, nos mapas de frequência escolar sempre constou mais que 40 alunos matriculados, com idade mista numa variação de 7 a 17 anos. A frequência com que os alunos compareciam à escola era regular, e de acordo com a parcela de documentos que apresenta o aproveitamento dos alunos podemos considerá-lo mediano.

Concernente aos "Recibos", tratam-se de declarações por escrito alegando o recebimento, proveniente do encarregado do Posto Indígena, de quantias relacionadas a prestação de serviços e a venda de materiais ou suprimentos para a casa escolar, além dos valores das compras, pode ser encontrado nesta tipologia documental a descrição de algumas das mercadorias. Meio a esses recibos relacionados a escola o documento com data mais longínqua encontrado é de 1942 e o mais breve de 1955. Ao longo dos anos constam nesses recibos a compra de objetos como: lousa, giz, lápis comuns, cadernos de linguagem, cadernos de caligrafia, cadernos de cálculo e cadernos de desenho, régua de madeira, mapas (de linguagem e aritmética, 1 mapa do Brasil, 1 mapa do estado do paraná e santa Catarina) tinteiros com tinta azul, pena "needle pen", canetas escolares, papel almaço, tinta "pelikan" azul, papel carbono "pelikan", fita para máquina de escrever "helios", folhas de papel cópia formato ofício, cadernos de desenho. Além disso, referem-se a compra das cartilhas utilizadas para o ensino dos alunos indígenas, com uma busca mais aprofundada por essas cartilhas é possível que saibamos o conteúdo que os índios estudavam. Em 1942, constam no recibo a compra de "cartilhas populares", cartilhas "vamos ler" de nível intermediário, Em 1948 livros, constam "Cartilha do povo".

No que se refere aos "Avisos", remetem a relatórios escritos pelo encarregado do PI prestando contas das atividades ocorridas a cada mês ao chefe da Inspetoria Regional. Os "Avisos" contêm informações de todas as atividades, como agricultura e pecuária, porém, dentre essas informações, a que torna o documentos útil para esta pesquisa são as que dizem respeito às atividades escolares. Em 1942 é a primeira vez que aparece a escola citada nos relatórios, relata ter sido feitas cercas ao redor da casa escolar e pátio na frente para o recreio dos alunos e foi assinado pelo encarregado Francisco Rassuliski.

No mês de novembro de 1942 o encarregado faz um item específico para tratar sobre a escola e alega que só agora pode abordar o assunto por conta do racionamento de gasolina que fez com que o transportes dos materiais escolares fossem dificultados, entretanto já nos primeiros dias do mês em questão o posto indígena recebeu os materiais, faltando ainda as carteiras, as mesas, armários, quadros negros, dentre outros, que se achavam em guarapuava, 150 km de distância do posto, aguardando transporte. Para o funcionamento da escola foi então improvisado uma mesa de tábuas de 4 metros de comprimento e 3 bancos de madeira de pinho. A casa escolar era construída de madeira serrada, coberta de telhas francesas, com 5 compartimentos, sendo uma sala de aula, uma sala de jantar, uma cozinha, um quarto e um galpão.

O encarregado do Posto aponta nesses documentos que todos os alunos matriculado frequentaram as aulas diariamente obedientes e contentes, de acordo com os relatórios, na sala de aula o silêncio reina e os alunos estavam sempre atentos. Nos recreios a auxiliar de ensino ensina diversas brincadeiras aos alunos, nas refeições era fornecido leite a eles. Foram fornecidos também uniformes aos alunos da escola, aos meninos de escoteiro e as meninas de bandeirante. O encarregado alega também que todos os índios estavam satisfeitos com a escola instalada no posto e que os pais faziam questão de mandarem seus filhos, entretanto, indica que por morarem distante da sede deste tornava-se difícil o acesso à escola e sugere como meio de resolução deste problema a construção de mais casas próximas a casa escolar para os índios que têm filhos em idade de

frequentá-la.

Apesar de os documentos serem do SPI, encontramos um relatório anual de 1969, período em as questões indígenas eram regidas pela FUNAI, esse documento alega que estava "funcionando duas escolas, sendo uma na sede do posto indígena e outra no anexo da residência de um pastor luterano, com frequência total de 42 crianças índias. As escolas, de acordo com esse documento, estavam recebendo merenda e assistência em fardamento, calçados e livros escolares. Há também no documento a reclamação sobre o nível dos professores que lecionam ser muito baixo e não haver verba nem autorização para a admissão a contratação de novos professores.

Apesar da existência da reserva de terra Rio das Cobras ser anterior a criação do SPI, desde 1901 de acordo com Novak (2015), na documentação utilizada como fonte para esta pesquisa a referência a existência de uma casa escolar aparece pela primeira vez apenas em setembro do ano de 1942. Fato que pode ser explicado pela não existência anterior de uma escola neste posto indígena ou pela história de perdas que a documentação do SPI possui: em 16 de junho de 1967, um incêndio destruiu sete andares do edifício do Ministério da Agricultura, em Brasília, transformando em cinzas arquivos administrativos, filmes, mapas, gravações e artefatos depositados na sede do Serviço de Proteção aos Índios (FREIRE, 2011, p. 11). Desta forma, conforme Mello, "a documentação que hoje compõe o arquivo parte de esforços para recuperar documentos dispersos em regiões do país, com ações de recolhimento nas então denominadas Administrações Regionais da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) por técnicos do Museu do Índio" (Mello, 2018, p.103).

A casa escolar citada em 1942 havia sido recém fundada. Os documentos referem se à construção de cercas ao redor da casa escolar que ainda não estava inteiramente equipada, visto que, no mesmo ano o então encarregado deste PI informa que devido ao atraso na entrega dos materiais escolares ao Posto Indígena, por questões de racionamento de combustível, só agora pôde relatar sobre a escola. Consta na documentação como era a estrutura da casa escolar recém construída, como já expomos acima.

Vale destacarmos na presente discussão o momento em que o encarregado aponta em um dos relatórios que geralmente os índios matriculados na escola não falavam português, mas a partir da frequência nas aulas estavam compreendendo e desenvolvendo o idioma, salienta que todos conheciam a fotografia do chefe da nação, Dr Getúlio Vargas e pronunciavam claramente o seu nome. Em 1943 o chefe do posto relata que os alunos já cantam diversos versos do hino à bandeira.

A variedade tipológica dos documentos relativos à escola encontrados meio a documentação promulgada no Posto Indígena Rio das Cobras, no período do SPI, entre 1942 e 1967, propiciou informações referentes a diversos aspectos do processo escolar em questão, nos permitindo sistematizar parte da história do processo de educação escolar nos postos indígenas no Paraná na referida época.

Os resultados do trabalho evidenciam a política e a organização escolar do período, seus principais objetivos e sujeitos, contribuindo para o conjunto de estudos historiográficos existentes sobre a ação do SPI no Território paranaense. Abre-se assim, a possibilidade de empreender um estudo interdisciplinar no campo da história da educação, que, em relação aos povos indígenas, demonstre as reações e resultados da tentativa do poder público, representado no período pelo SPI, de promover uma educação positivista integradora e assimilacionista visando ao controle e domínio das etnias que historicamente habitaram a região.

Referencias

ALMEIDA, R. H. O Diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Fotografia, história e indigenismo: a representação do real no

SPI. Campinas, SP, UNICAMP, 2003. (Tese de Doutorado em Educação).
CUNHA, Manuela Carneiro. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992, p.9-24.
FAUSTINO. R. C. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a nterculturalidade na educação escolar indígena.2006. 329 f. Tese (Doutorado)-
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. Revista HISTEDBR On-line, Campinas n.41, p. 188-208, Mar2011.
FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas de Alagoas (1940- 1967) / Gilberto Geraldo Ferreira- 2016.
FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. Introdução. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Organizador). Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.
GAGLIARDI, José Mauro. O indígena e a República/ José Mauro Gagliardi. São Paulo:Secretaria de Estado da Cultura, 1989.
LIMA, A. C. de S. Um grande cerco de paz: poder tutelar, Índia idade e formação do Estado no Brasil/Antônio Carlos de Souza Lima- Petrópolis, RJ: Vozes 1995.
MOTA, Lucio Tadeu. A presença indígena no vale do Rio Tibagi/PR no início do século XX. Revista Antíteses, Londrina, 2014, v. 7, n. 13, p. 358-391, jan./jun. 2014.
MELIÀ, B. El Guaraní Conquistado y Reducido. Ensaios de Etnohistoria. 4ª Ed. Asunción: CADUC: CEPAG, 1997.
MELLO, Rodrigo Piquet Saboia de. A documentação de natureza etnológica como recurso estratégico para os povos indígenas. Memória e informação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, [p. 1-14], jan./jun. 2018.
MONIOT, H. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs). História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3° ed, 1988, p.99-112.
NOVAK, Éder da Silva; A política indigenista e os territórios indígenas no Paraná (1900-1950). XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis- SC, 2015.
PACHECO DE OLIVEIRA, J. P.. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxo culturais. Mana, Rio de Janeiro, UFRJ, v.4, n.1, 1998.
ROJAS. J. L. La Etnohistoria de América. Los indígenas, protagonistas de su historia. Buenos Aires: SB, 2008.
SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In.: SILVA. A. L.; GRUPIONI L. D. B. (orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,1995.
TRIGGER, B. G. Etnohistoria: problemas e perspectivas. Traduciones y Comentários. Trad. C. T. Michieli. San Juan, 1982, v. 1, p. 27-55.

Educación y cuidado de las infancias en la localidad de San Carlos de Bariloche durante la década de los años 1970 y 1980. Un análisis desde las vivencias plurales que hicieron y forjaron la historia del nivel inicial en la localidad

Education and care of children in the locality of San Carlos de Bariloche during the decade of the 1970s and 1980s locality.

Daniela Rivarola[149]
Soledad Fernandez[150]
Lucía Bianchi[151]
Ivana Evans[152]
Paula Foray[153]
Karina Yañez[154]

Palabras clave: Educación de Nivel Inicial, historia de la educación regional, educación y cuidado de las infancias, San Carlos de Bariloche.

Contenido

Quienes escribirnos esta propuesta somos docentes del Instituto de Formación Docente de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro. En él (IFDC Bariloche) se dicta desde el año 1989 el Profesorado de Educación Inicial. Como profesoras de dicha institución, nos interesa ahondar en el estudio de la historia del nivel inicial del sistema educativo a nivel local y regional, como un aporte muy valioso, no solamente para la formación docente, si no también para contribuir localmente en la búsqueda de la identidad del nivel.

En esa línea, el proyecto de investigación que aquí presentamos lo comenzamos a desarrollar este año – abril de 2023 – tomando en cuenta el área de vacancia que representa el estudio desde la Historia de la Educación local y regional en relación al nivel inicial. Nos interesa el entrecruzamiento entre educación y cuidado de las infancias en el marco de la historia local del nivel.

El trabajo busca reconstruir los múltiples procesos que dieron origen a prácticas de cuidado y educación de la primera infancia en la ciudad de Bariloche durante el período comprendido entre las décadas del 1970 y 1980 del siglo XX.

Pretendemos problematizar y resignificar qué sentidos y prácticas le atribuyeron diversos actores a la educación y el cuidado de las infancias en forma situada en nuestra localidad, en un momento angular para la construcción y definición de la identidad del nivel inicial del sistema educativo en la provincia de Rio Negro.

Nos convoca, conocer e indagar las tensiones y disputas que emergieron en ese proceso de

[149] IFDC Bariloche, Bariloche, Río Negro. Correo electrónico: dprivarola@gmail.com
[150] UNRN Sede Andina, IFDC Bariloche, Bariloche, Río Negro. Correo electrónico: fernandezms@gmail.com
[151] IFDC Bariloche, Bariloche, Río Negro. Correo electrónico: luciabianchi79@gmail.com
[152] UNRN Sede Atlántica, IFDC Bariloche, Bariloche, Río Negro. Correo electrónico: ivanaevans@gmail.com
[153] IFDC Bariloche, Bariloche, Río Negro. Correo electrónico: foraypaula@gmail.com
[154] IFDC Bariloche, Bariloche, Río Negro. Correo electrónico: kaeuyanez@gmail.com

configuración de la educación inicial en la provincia y, especialmente en la ciudad de San Carlos de Bariloche, atendiendo a las dinámicas de la agenda pública, a la idiosincrasia y el contexto del lugar.

Nuestra intencionalidad en llevar adelante este proyecto de investigación surge a partir de interrogarnos como profesoras formadoras de futuras/os docentes del nivel inicial sobre poder reconstruir y sistematizar esos primeros pasos de la educación inicial en la localidad donde trabajamos y residimos. De ese modo, comenzar a problematizar y resignificar qué sentidos y prácticas le atribuyeron los diferentes actores que intervinieron en la educación y el cuidado de las infancias en espacios educativos. Asimismo, buscamos visibilizar los puntos de encuentros y desencuentros con el Estado y cómo esas tensiones o acuerdos habilitaron las prácticas y acciones en pos de la educación y el cuidado de las infancias en la localidad.

En lo que respecto a la revisión de antecedentes o estado del arte, son numerosas las investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales que se preocupan por investigar temáticas diversas vinculadas a la educación, cuidado de las infancias y pedagogía específica de la primera infancia (Faur, 2017). Desde una perspectiva historiográfica del nivel, los trabajos de Ponce (2006) nos aportan marcos, debates, periodizaciones; cuyos análisis se centran en el desarrollo histórico del sistema educativo del nivel para todo el territorio nacional, sin hacer menciones específicas o con poco desarrollo del espacio regional patagónico.

En lo relativo a la historia de la educación local y regional, retomamos los aportes de Mirta Teobaldo y Amelia García (2002) en relación a la conformación del sistema educativo rionegrino desde sus orígenes como Territorio Nacional y hasta la provincialización. Además, retomamos los trabajos de colegas en lo relativo también al estudio localizado de la escolaridad rural en el territorio rionegrino (Assaneo, 2018) y las escuelas de frontera (Lusseti y Mecozzi, 2017). Si bien estos trabajos nos permitieron a muchos investigadores e investigadoras iniciarnos en el estudio de la Historia de la Educación regional rionegrina, consideramos que continuar profundizando el análisis que abrieron estas investigadoras en relación a la conformación del sistema de educación formal en Río Negro es significativo para comprender y conocer la historia del nivel.

Desde diversos enfoques disciplinares compartimos el interés sobre la temática e identificamos el tema como un área de vacancia en términos de producción de conocimiento historiográfico de la educación inicial a nivel regional y local (Evans, 2020).

En el caso de nuestro recorte, si bien tomamos el eje del cuidado y educación de las infancias, nos centraremos en identificar en clave histórica en forma situada instituciones o propuestas destinadas a la primera infancia llevadas a cabo en la ciudad de San Carlos de Bariloche. Consideramos que nos habilitará a tener un mayor entendimiento sobre la identidad del nivel, sobre nuestras prácticas como docentes y también poder dejar registro de estas acciones históricamente situadas que configuraron una serie de prácticas y experiencias que interpelan y tensionan las prácticas del nivel en el contexto contemporáneo.

A partir de este recorrido de la literatura disponible, investigar sobre la historia del nivel inicial, nos permitirá construir un primer esbozo a partir del cual ir trazando aportes para poder pensar los recorridos, tensiones, consensos, e identificar actores y su vinculación con las diversas esferas estatales. De ese modo, podremos lograr no sólo una contribución a la historia del nivel inicial en nuestra ciudad, sino también regional destacando algunos vértices que hacen a la impronta y la historia propia de la comunidad barilochense.

Es nuestro objetivo recuperar las voces y los puntos de vista de les actores que contribuyeron, no sólo a producir sentidos y prácticas en torno a los cuidados de la primera infancia, sino que también cargan de identidad a las ideas en torno al nivel inicial.

Teniendo en cuenta que en nuestra institución se encuentra el profesorado de educación inicial desde el año 1989, abordar este tema y sus preguntas nos parece pertinente para la construcción de

conocimientos que aporten a la formación docente de maestros y maestras de la educación Inicial. A su vez, creemos que el desarrollo del proyecto permitirá no sólo enriquecer al trabajo de formación de docentes, sino también aportar a la construcción de conocimiento historiográfico local y asimismo contribuir con un interesante material para las memorias de las instituciones educativas del nivel de nuestra ciudad.

Sin bien la Ley 1420 sancionada en la década 1880 en nuestro país, ya contemplaba la creación de "uno o más jardines de infantes en las ciudades donde sea posible dotarlo suficientemente (art. 11)", el mismo no fue considerado una pieza central del sistema educativo, estando dirigido principalmente a sectores medios urbanos, quedando a manos de las jurisdicciones la decisión política de crearlos (Fernández Pais, citado por Evans, 2020).

La realidad del territorio rionegrino en relación a las pujas con el gobierno nacional sobre la provincialización, demarca unas ciertas características en relación a la conformación y sostenimiento del sistema educativo en su conjunto. Después de la provincialización, con la Ley 14.408 de 1955 y la asunción del primer gobierno provincial (1958), se da una etapa comprendida aproximadamente hasta la década de los 70 caracterizada por un proceso incipiente de organización institucional, de carácter frágil e interrumpido por golpes militares y la limitación de participación democrática de amplios sectores poblacionales fuertemente vinculados a la proscripción del peronismo a nivel nacional.

La incorporación de la Educación Inicial en el sistema educativo formal y específicamente con la creación de salas, estaría vinculada con el proceso de provincialización, y el crecimiento poblacional que conlleva el mismo (Lussetti, 2019, apartado del DC para la Educación Inicial de la Provincia de Río Negro, p. 23).

Recién a mitad de la década de los 60, específicamente en 1966, se inauguran las primeras salas de preescolar en el ámbito de la educación pública de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Evans, 2020). En esta primera etapa se gestaron algunas leyes y normativas fundantes que, puede decirse, que establecieron los cimientos en la órbita Estatal de la educación Inicial en nuestra provincia: como la Ley de Educación Provincial (N°227, 1961)

la cual contemplaba por primera vez salas de Jardines, en su art. 15 y el Estatuto Docente (Ley Nro. 391,1964) que aún no consideraba la formación específica para el nivel inicial (Roncallo citado por Evans, 2020).

Nuestro proyecto de investigación busca enfocarse en las décadas posteriores a este primer momento. Esto responde a que hipotetizamos que hubo un gran desarrollo territorializado de diferentes prácticas y experiencias en torno al cuidado y educación de las infancias (muchas creemos por iniciativas colectivas y-o particulares) que interpelaron y tensionaron la relación con las diversas órbitas del Estado, ya sea a nivel provincial y/o nacional.

El contexto que recuperamos pretende comprender los años anteriores al golpe de Estado del año 1976, los siete años transcurridos en dictadura y el retorno a la democracia (1983). En ese contexto y en forma situada para la localidad de San Carlos de Bariloche, buscamos indagar los recorridos que incitaron durante las décadas señaladas los primeros andamiajes de la educación y el cuidado de las infancias en la ciudad de San Carlos de Bariloche, conocer el rol que desempeñó el Estado a nivel provincial y local en la construcción y consolidación de una identidad del nivel inicial en la localidad, analizar las demandas históricas de trabajadores docentes del nivel, las pujas, tensiones y acuerdos que se desarrollaron entre estos y los agentes estatales, inquirir/relevar la existencia de otras instituciones dedicadas a la educación y el cuidado de las infancias en la ciudad que no respondieron a la tutela del Estado e identificar y reconocer la pluralidad de experiencias y relatos que hicieron a la construcción de la identidad del nivel y forjaron los resortes de la enseñanza y el cuidado de las infancias en la ciudad.

El enfoque metodológico que nos proponemos abordar será a partir de una perspectiva

historiográfica que recupere una línea de análisis que dialogue con el marco teórico y el posicionamiento político conceptual en el cual nos enmarcamos. Por ello apostamos por relatos historiográficos que visualicen diversas dimensiones de la realidad social, así como los distintos actores que contribuyeron a la formación y construcción de una educación, desde una perspectiva de género que reconozca el lugar de las mujeres en la enseñanza y cuidado para las infancias en la ciudad de San Carlos de Bariloche, atendiendo al recorte temporal mencionado. La finalidad es superar la versión cerrada, totalizadora, positivista, patriarcal, modernizante que definió aquella historia que nos enseñaron en la escuela. Nos interesan los diversos relatos que se cruzan y constituyen el proceso histórico. Nuestra tarea es lograr la coherencia de esas narraciones a partir de la pregunta y su problematización.

Desde estos andamiajes pensamos la búsqueda, recopilación y sistematización de datos y la indagación de fuentes tales como documentos jurisdiccionales gubernamentales e institucionales (tanto leyes, resoluciones como libros históricos de las escuelas que fueron creadas en el recorte temporal seleccionado) como así también entrevistas en profundidad a diversos actores, en su mayoría mujeres, que contribuyeron a nivel local en la creación de los primeros jardines de infantes e instituciones dedicadas a la primera infancia en la localidad de Bariloche.

Nos interesa cerrar este trabajo con una serie de preguntas que colaboran a pensar en este campo: ¿Qué sentidos acerca de la educación y el cuidado de las infancias encontramos en estas instituciones fundacionales de nivel inicial en el recorte temporal propuesto? ¿Cuáles fueron esas instituciones y qué tareas llevaban a cabo? ¿Quiénes fueron sus protagonistas? ¿Cómo fue la relación entre el Estado provincial y la comunidad barilochense en la construcción y consolidación de instituciones de nivel inicial? ¿Qué tensiones se generaron en esa construcción durante el proceso histórico político que marcó la última dictadura militar en nuestro país? ¿Cómo aportaron a la construcción de la identidad del nivel esta pluralidad de experiencias y relatos? ¿Qué concepciones pedagógicas y representaciones de infancia estaban presentes en estas experiencias?

En este contexto, como formadoras de docentes de Nivel Inicial, consideramos que, abrirnos a interrogantes que nos habiliten a pensar los modos de configuración del nivel en la localidad abona, no sólo a reconstruir la historia, las identidades, los modos de pensar la educación y las primeras infancias, sino también a pensarnos en el contexto contemporáneo y cómo proyectamos la enseñanza en estos espacios tomando en cuenta el trabajo realizado históricamente por otras mujeres.

Referencias bibliográficas:

Assaneo, A. 2018, Frontera, Escuela e Identidad: la disputa territorial en la región del Nahuel Huapi a través de la educación. Revista TEFROS, Vol. 16, N° 1, enero-junio: 69-88.

Evans, I. 2020, Tramas de los procesos de consolidación de la educación inicial y de la formación docente específica en Bariloche (1966-1989). En Anuario de Historia de la Educación. Vol. 21. Nro. 1.

Faur, E. 2017, ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En: Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias" En Homo Sapiens, Buenos Aires.

Lusetti, L. y Mecozzi, M. 2017, Las escuelas en la dinámica político - cultural de los espacios de frontera. En: Bandieri, S. y Fernandez, S. La historia Argentina en perspectiva local y regional. Tomo 2 - Nuevas miradas sobre viejos problemas. Teseo, Buenos Aires.

Ponce, R. 2006, Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En: Malajovich. A (comp.) Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana. Ed. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Teobaldo, M. y García A. 2002, Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro.

Geema - Grupo Editorial.

Fuentes consultadas:

Diseño Curricular para la Educación Inicial. (2019). Breve reseña histórica de la Educación Inicial en la Provincia de Río Negro, pp. 23.

Ley N°1420. (1884). Consejo Nacional de Educación. Ministerio de Instrucción y Justicia de la República Argentina.

Ley N.° 391 (1964). Estatuto del Docente Río Negro. Consejo Provincial de Educación. Ley N.° 227 (1961) Educación de la provincia de Río Negro

Ley N.° 14.408 (1955).Provincialización de Río Negro. Congreso Nacional.

Semillas de la ESI en el Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades (UNMdP): un análisis documental de los Planes de Trabajo Docente de Problemática Educativa y Adolescencia, Educación y Cultura

Seeds of the ESI (Integral Sexual Education) in the Faculty of Humanities' teacher training cycle (UNMDP): A documentary análisis of Educational issues, Adolescence, Education and Culture teaching plans

Bárbara Bequio[155]
Gladys Cañueto[156]
Gabriela Cadaveira[157]

Introducción

La educación siempre ha sido y es sexual, afirma Morgade (et.al., 2011). En las escuelas, por omisión o acción se desarrollan desde siempre "contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados" (Morgade, 2022, p.10). Asimismo, sostenemos que toda la vida social es educativa, por lo que es necesario reconocer que los contenidos de la educación sexual son parte de la pedagogía inmanente (Bruner, 1991), cuyos significantes se disputan en el sentido común, las industrias culturales y otros agentes socializadores.

En octubre del 2006 se sancionó la Ley 26.150 denominada "Programa Nacional de Educación Sexual Integral". En su artículo 1º establece el derecho de todos los educandos a recibir Educación Sexual Integral (en adelante ESI) en todos los establecimientos educativos del país. De igual modo, define a la ESI como la articulación de los "aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos", de manera que la ley trasciende las miradas moralizantes y biomédicas vinculadas a la sexualidad (Morgade, 2022).

Por otra parte, aunque la Ley establece el derecho a todxs lxs educandos a recibir educación sexual integral y los Lineamientos Curriculares (2008) disponen los contenidos y objetivos propios de la Formación Docente (reafirmados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de la Res. CFE N°340/18), en el ámbito universitario aún hoy se discute cómo compatibilizar la ley nacional con la autonomía universitaria (Morgade, 2022). Si bien la ESI no necesariamente es parte del currículum explícito u oficial (Apple, 2008) de la formación docente brindada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las instituciones educativas producen y reproducen mandatos y relaciones de género mediante lo que conocemos como currículum oculto (Morgade, 2022). A su vez, los lineamientos de la Ley y los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (en adelante NAP) pueden encontrarse algunas experiencias pedagógicas con ESI aún cuando no se registran en los contenidos mínimos de las asignaturas según OCs 1163/1998. Es por ello que nos interesa indagar sobre los procesos de permanente construcción y reconstrucción de subjetividades y des-aprendizajes del ser docente que propician este tipo de experiencias.

Ante lo escrito, consideramos necesario mencionar que la organización curricular del Ciclo de Formación Docente fue aprobada en el año 1998 (OCS n°1163/98), ocho años antes de la sanción de la Ley 26.150 y aproximadamente diez años antes de los lineamientos curriculares. El Ciclo está

[155] GIESE-UNMDP. Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: barbarabequio@gmail.com
[156] GIESE-UNMDP. Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: gcanueto@mdp.edu.ar
[157] GIESE-UNMDP. Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: gcadaveira@mdp.edu.ar

conformado por dos campos: de la formación general y de la formación orientada. El primero tiene por objetivo "ofrecer una visión actualizada de los diferentes paradigmas teóricos que abordan la problemática educativa" y se subdivide en dos áreas: el área de la fundamentación pedagógico, cuyas asignaturas son Problemática Educativa y Adolescencia, Educación y Cultura; y el área de fundamentación Socio-Política compuesto por Sistema Educativo y Currículum, y Gestión Institucional (hoy denominada Planeamiento y Gestión Institucional). El segundo campo espera "ofrecer una visión actualizada de los diferentes paradigmas que sustentan las estrategias metodológicas y técnicas más adecuadas para lograr la transposición de los saberes científicos a saberes didácticos", cuya área es de instrumentalización y especialización constituido por Didáctica General y, Didáctica Especial y Práctica Docente, según OCs 1163/98.

A partir de estas premisas, resulta necesario explorar los aprendizajes y des-aprendizajes de lxs docentes del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP para la enseñanza con ESI. En esta oportunidad se socializan hallazgos de la primera etapa del trabajo de campo, el cual consiste en el análisis documental de la normativa nacional vinculada a la ESI y los Planes de Trabajo Docente del 2023 de Problemática Educativa y de Adolescencia, Educación y Cultura, las primeras asignaturas ofertadas en la formación docente. Se espera continuar con las cuatro asignaturas restantes y las entrevistas focalizadas para luego dar inicio a la segunda etapa del trabajo de campo.

Consideraciones teóricas y conceptuales

El marco teórico se encuentra organizado en torno a dos dimensiones conceptuales que contextualizan el problema de investigación: el currículum y su relación con el género por un lado, y la Ley de Educación Sexual Integral con sus lineamientos curriculares, paradigmas, puertas de entrada y ejes, por otro.

La dimensión conceptual currículum y relación con el género retoma propuestas de la pedagogía crítica. En principio, siguiendo a Alicia de Alba (1998) el trabajo entiende al currículum como: la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros 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 (p.60).

Como ya propusieron Grinberg y Levy (2009) preguntarse por el currículum es también preguntarse por los contextos históricos, sociales y políticos en los cuales se produce el mismo, ya que el estudio del currículum es también un estudio de la cultura. De igual manera, es necesario reflexionar por los saberes que produce y transmite, aquellos que considera valiosos y dignos de ser transmitidos generacionalmente (p. 53). En este sentido, Apple (2008) estudia acerca del papel que desempeña el currículum en la creación y mantenimiento del monopolio ideológico de las clases dominantes. Introduce para ello la noción de currículum oculto de Jackson (1968), al cual define como el conjunto de normas y valores implícitos (Apple, p.113).

Recapitulando, el concepto de currículum oculto ha sido retomado por los estudios de género para problematizar acerca de las formas de transmisión de las desigualdades de género en la escuela. En esta línea trabajan Graciela Morgade y su equipo al desarrollar las nociones de "androcentrismo curricular" y "androcentrismo académico". Finalmente, recuperando la premisa planteada por De Alba sobre la resistencia u oposición a la dominación como parte del currículum, es pertinente desarrollar los aportes de Giroux (1990). El autor repone la capacidad de transformación que poseen lxs docentes a quienes denomina "intelectuales transformadores", entrando en tensión con las teorías reproductivistas. En otras palabras, si las prácticas pueden o tienden reproducir estas desigualdades, deberían poseer la misma posibilidad para transformarlas.

Este proyecto parte del supuesto de que toda educación es sexual y de que todxs lxs docentes han tenido que desaprender o descomponer posturas pedagógicas construidas en sus oportunos trayectos de formación y en sus experiencias profesionales y vitales para la enseñanza con ESI. A partir de esa afirmación, es conveniente desarrollar algunas características de la Ley de Educación Sexual Integral (2006), sus lineamientos curriculares y sus NAP para esclarecer a qué nos referimos cuando mencionamos "enseñanza con ESI". En primer lugar, como sostiene Morgade (2022) la omisión de la categoría género y perspectiva de género en el cuerpo normativo (p. 6) se debió a los consensos necesarios para su aprobación. Sin embargo, estas fueron incluidas en los lineamientos y en los NAP, donde se constituye como eje conceptual "garantizar la equidad de género". Allí se pueden observar las tensiones propias de una síntesis curricular, como sugiere De Alba (1998).

Al definir a la educación sexual de manera integral, la ley pone en tensión las distintas tradiciones que han imperado en la enseñanza de la sexualidad a lo largo de la historia, las cuales tienen una intención pedagógica y política explícita e implícita. En esta línea, las formas que ha asumido la educación sexual dan cuenta de los cambios curriculares tanto explícitos como ocultos. Es así que a partir de la sanción de la Ley podemos identificar la intención e incipiente transición, de los enfoques biomédico o biologicistas y moralizantes hacia los "modelos emergentes" tales como la sexología y el modelo normativo o judicial (Morgade, 2011).

Luego de la sanción de la ley, que incluyó la aprobación del Programa Nacional de ESI, se votaron los Lineamientos Curriculares, publicados por el Consejo Federal de Educación en el año 2008. En ellos se mencionan las estrategias, contenidos y objetivos. A su vez, se afirma respecto a la formación docente:

El rol protagónico que ocupan los docentes en ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas integrales en la temática, obliga a diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad (Res. CFE 45/08, p.52).

Resulta necesario, para alcanzar este objetivo, que la reflexión y problematización de saberes previos y sentidos sobre la sexualidad comience en lxs "formadores de formadores", ya que en esas interacciones también se construyen aprendizajes sobre la educación sexual que luego podrían ser transmitidos en las escuelas secundarias. Sumado a lo anterior, la ESI cuenta con "puertas de entrada" y "ejes". De las primeras destacamos: "Empezando por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual", mientras que en las segundas se incluyen: "cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos", necesarios todos para una educación basada en derechos.

Consideraciones metodológicas

Se optó por abordar el tema de investigación desde la perspectiva cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), con un enfoque narrativo autobiográfico (Porta, 2020). El trabajo de campo consta de dos etapas; en la primera se realizará el análisis documental (Valles,1997) de los Planes de Trabajo Docente (PTD) de las Asignaturas del Ciclo (Problemática Educativa; Adolescencia, Educación y Cultura; Sistema Educativo y Currículum; Gestión Institucional -actualmente Gestión y Planeamiento Institucional-; Didáctica General; y Didáctica Específica y Práctica Docente). También se llevarán adelante entrevistas focalizadas a informantes clave (equipos de gestión, equipos docentes, consejerxs estudiantiles, etc.) para reconocer lxs docentes y experiencias que trabajen con ESI. En la segunda etapa, se espera entrevistar en profundidad a estos profesores, con un segundo análisis documental a partir de lo que ellxs ofrezcan (Porta y Yedaide, 2020).

Primeros entrecruzamientos: semillas de la ESI en los PTD

Problemática educativa: la descolonización del género

Si bien en el Plan de Trabajo Docente de Problemática Educativa 2023 no se explicitan los ejes y/o NAP de la Educación Sexual Integral, hallamos contenidos y estrategias que, de manera implícita, colaboran en la formación crítica de lxs futurxs docentes. En principio, esto daría cuenta de un posicionamiento de la cátedra respecto a la ESI. Lxs docentes a cargo de la asignatura proponen dentro del apartado denominado "Interseccionalidades. Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas", los siguientes contenidos: "Construcción del Otrx. Aportes a la educación de los Estudios Culturales, poscoloniales, descoloniales, feminismos, estudios de género y teoría queer (...) Feminismos insurgentes: bel hooks y los otros feminismos; Butler y la performatividad del género; Britzman y la producción de límites. La ESI en contexto". Consideramos pertinente mencionar que en el desarrollo del plan no se especifica a qué se refieren con "La ESI en contexto". Sin embargo, se observa que la bibliografía utilizada para ese contenido incluye el último trabajo de Morgade "La ESI en la Formación Docente", junto a otros clásicos. Entendemos que esto podría dar cuenta del eje que proponen los Lineamientos Curriculares acerca de la adquisición de conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la Educación Sexual Integral" (Res. CFE 45/08, p.53). Creemos que estos son aspectos a profundizar en futuras entrevistas focalizadas.

A su vez, en el apartado "Tocar la fibra. Opciones epistemológicas, dolor social y afecciones en la educación" se mencionan "La restauración de un valor sexual, corporal y afectivo en el conocimiento. La experiencia cognitiva, ética, estética y sensible como opción para definir la interseccionalidad de la clase, la raza, el género y la especie." Esto podría enmarcarse, por un lado, en el eje conceptual "Valorar la afectividad" y por otro en "garantizar la equidad de género" y "respetar la diversidad". Este supuesto también será tenido en cuenta al momento de entrevistar a lxs profesores a cargo.

En cuanto a las estrategias estipuladas en los lineamientos, observamos en la "Justificación" del PTD un posicionamiento pedagógico de la cátedra que, a pesar de omitir la categoría "Educación Sexual Integral", desde una perspectiva crítica, descolonial y queer busca formar "intelectuales públicos" que desnaturalicen el mundo escolar desde una mirada científica del campo pedagógico y desde una rediscusión profunda de cuál es el rol docente, sus dinámicas, sus quiebres y continuidades y cuáles son los nuevos sentidos de la educación, la pedagogía y la intervención social hoy. Asimismo, se propone evidenciar que los procesos sociales y educativos forman parte de la historia no como algo dado o natural sino como parte de construcciones sociales, humanas.

En esta línea expresa: "El profesorado debe tener un lenguaje analítico que le permita develar y comprender el nexo que existe entre conocimiento, poder y subjetividad a través de un discurso crítico y un lenguaje de posibilidades. Esto nos exige desarrollar un campo profesional versátil y polifuncional". Insistimos, aún omitiendo las categorías género y/o ESI dentro de la justificación, creemos por lo desarrollado anteriormente en el apartado teórico y haciendo una lectura no lineal, que en Plan de Trabajo Docente hay semillas de la misma, de manera polifuncional.

Adolescencia, Educación y Cultura: la ESI es un EJE.

En este PTD, hallamos la ESI de manera explícita. En principio, la cátedra propone como objetivo de la asignatura "Gestar un espacio colectivo y poner en reflexividad la práctica docente en el nivel secundario para trasversalizar los aportes de los estudios de género en las propuestas de enseñanza y actividades en el aula". Este se encontraría en consonancia con la reflexión delx docente en formación sobre sí mismx que proponen los lineamientos curriculares, como así también con una de las estrategias, los talleres de reflexión sobre la posición docente (Res. CFE 45/08, p.53). Sobre lo último, se propone al debate como intervención pedagógica "para hacer un cuestionamiento

profundo de algunos temas (por ejemplo, aborto, identidad sexual, problemas de género). Se estimula a lxs estudiantes a encontrar argumentos válidos para defender posturas antagónicas. De ser necesario la docente actúa como moderadora."

Por otra parte, observamos que la ESI es un eje en sí misma, cuyos contenidos son: "Miedos y prejuicios en relación a la sexualidad en la adolescencia; Embarazo, maternidad, paternidad, aborto; Sexualidades, géneros, feminismos. Violencia de género; Lineamientos para incluir la perspectiva de género en la escuela". También hallamos otros ejes conceptuales propios de la ESI en otros ejes. Por ejemplo, en el quinto denominado "cultura adolescente" se encuentran "identidad y consumismo", "la relación con el propio cuerpo y la imagen corporal", "la participación en sociedad" y "educación ambiental integral". Los últimos dos podrían vincularse con el eje "ejercer nuestros derechos". Lo mismo sucede con el eje 6 "violencia", cuyos contenidos son: "Bullying. Violencia en la escuela; Conductas de riesgo, consumo abusivo; Problemas con la comida; Violencia familiar, abuso sexual; depresión, suicidio". En un primer análisis podríamos inferir que la ESI se transversaliza en la asignatura, cuestión sobre la que profundizaremos en las entrevistas.

Primeras reflexiones e interrogantes a profundizar

Lo compartido aquí representa un primer avance de la investigación. En líneas generales hemos podido identificar, en los primeros dos Planes de Trabajo Docente, qué maneras asume la ESI, explícita e implícitamente, en la formación de lxs docentes del Ciclo de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Partimos del supuesto de qué esas formas, dan cuenta de posicionamientos pedagógicos y de procesos de subjetivación de lxs profesores que diseñan los planes. En esta línea, estos primeros hallazgos tales como la relación entre las pedagogías descolonialidad y queer con el género, en el caso del PTD de Problemática Educativa o los distintos hitos respecto a la incorporación de la ESI que la cátedra de Adolescencia, Educación y Cultura detalla en su justificación, nos invita a reflexionar aún más sobre los aprendizajes y des-aprendizajes de lxs docentes para la enseñanza con ESI, como así también los procesos de resubjetivación. Consideramos pertinente para garantizar el objetivo de la investigación, indagar sobre el trasfondo: por qué, de qué maneras, qué les pasa a lxs docentes, cómo vivenciaron esos procesos, entre otros interrogantes.

Referencias

Apple, M. W. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal

Bruner, J. (1991) *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.

de Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Denzin, N. and Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona: Gedisa

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.

Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada*. La Crujía

Morgade, G. (Comp.) (2021). *ESI y formación docente*. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco. Rosario. HomoSapiens Ediciones.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Editorial Síntesis.

Yedaide, M. & Porta, L. (2020). Defusing Master Narratives: Decolonial, Insurgent, Gentle Moves in a con-text of research. Lenguage Studies in a Decolonial ineterpretative Ley. RC 25, Lenguage and Society, Special Thematic Issue.

Fuentes consultadas:

Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre del 2006. Plan

de Trabajo Docente (2023). Adolescencia, Educación y Cultura.
Plan de Trabajo Docente (2023). Problemática Educativa.
Resolución 45 del 2008 (Consejo Federal de Educación). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.
Resolución 340 del 2018 (Consejo Federal de Educación). 22 de mayo del 2018
Universidad Nacional de Mar del Plata (1998). Ordenanza del Consejo Superior 1163/98. Buenos Aires, Mar del Plata.